

Los derechos humanos en las escuelas argentinas

Una genealogía curricular

Autor:

Siede, Isabelino A

Tutor:

Southwell, Myriam

2013

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Doctor de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en Ciencias de la Educación.

Posgrado

Los derechos humanos en las escuelas argentinas: una genealogía curricular

Isabelino A. Siede

Directora de tesis: *Dra. Myriam Southwell*

Co Directora de tesis: *Dra. Nancy Cardinaux*

Consejero de Estudios: *Dr. Pablo Pineau*

Índice

Agradecimientos	3
1. Encuadre teórico y metodológico de la investigación	5
1.1. Derechos humanos y compromisos de la educación	6
1.2. El currículo escolar, sus fuentes y contradicciones	13
1.3. Formulación del problema, estado del arte y objetivos	23
1.4. Consideraciones metodológicas	40
2. Los derechos humanos en la prescripción curricular de las escuelas argentinas: la etapa de la inclusión intermitente	54
2.1. De 1949 a 1955	56
2.2. De 1955 a 1973	79
2.3. De 1973 a 1976	107
2.4. De 1976 a 1983	126
3. Los derechos humanos en la prescripción curricular de las escuelas argentinas: la etapa de la inclusión reactiva	171
3.1. De 1984 a 1989	173
3.2. De 1989 a 2001	226
3.3. De 2002 a 2012	334
4. Aproximación al currículo real y las condiciones de apropiación de las prescripciones curriculares sobre derechos humanos	404
5. Conclusiones y perspectivas	492
6. Fuentes y bibliografía general	500
Anexos	546
I. Protocolo de los grupos focales	547
II. Los derechos humanos en los textos escolares del período 1955-1973	548
III. Los derechos humanos en los textos escolares del período 1973-1975	574
IV. Los derechos humanos en los textos escolares del período 1976-1983	583
V. Los derechos humanos en los textos escolares del período 1984-1995	601
VI. Proyectos parlamentarios sobre el 24 de marzo (período 1989-2001)	650
VII. Los derechos humanos en los textos escolares del período 1995-2001	653
VIII. Los derechos humanos en los textos escolares del período 2002-2012	710
IX. Proyectos parlamentarios sobre el 24 de marzo (a partir de 2002)	750

Agradecimientos

Elaborar una tesis lleva largo tiempo y el tesista adquiere compromisos de gratitud hacia mucha gente. No es fácil recordar cada vez que recibí aliento, una ayuda concreta o una guía específica, pero querría mencionar algunos de los nombres más representativos entre quienes colaboraron con este trabajo durante más de cinco años.

Agradezco la orientación y el acompañamiento de tres colegas y amigos que fungieron como Directora, Codirectora y Orientador de Estudios. Me refiero a Myriam Southwell, Nancy Cardinaux y Pablo Pineau, respectivamente. Traté de importunarlos lo menos posible, pero estuvieron siempre que los necesité y, en una medida considerable, hicieron posible este trabajo.

Agradezco a todas las personas que entrevisté en forma individual y a quienes participaron de los grupos focales. Nunca es fácil abrir las puertas de la propia práctica y de los criterios de trabajo ante un investigador. Traté de tener siempre presente esa disponibilidad que mostraron para abordar con mucho respeto el análisis de sus testimonios.

Del mismo modo, agradezco a quienes posibilitaron algunas entrevistas y varios de los grupos focales, en diferentes lugares del país. Ellos son: Alicia Zabala, Diana Bertona, Iris del Compare, José Luis Mendoza, Julia Alcaín, Laura Lobo, María Elena Martínez, María Elena Mazzoleni, Mariana Erra, Pedro Núñez, Roberto Bottarini, Sandra Díaz, Silvia Ballarino y Susana Záltara. Asimismo, guardo especial gratitud a los jóvenes que colaboraron en las desgrabaciones, pues mostraron gran responsabilidad e interés por colaborar con mi trabajo. Ellos son: Celina Cosari, Gonzalo Fernández Beyro, Lara Vallega, María Soledad Rodríguez Pérez, Pamela Gómez Luna y Paula Siede.

Uno de los rasgos de este trabajo es la profusión de fuentes documentales de más de seis décadas del pasado argentino. Como efecto de la convulsionada vida política de nuestro país, no es sencillo reunir muchas de las normativas y los textos escolares de este período, pues en más de una ocasión fueron objeto de persecución por parte de censores destemplados. Agradezco afectuosamente a muchos colegas y amigos que me facilitaron libros de texto y otros documentos. Ellos son: Amanda Celotto, Belén Deladino, Elvira Boccia, Gabriela Costanzo, Gastón Scribano, Hebe Zabalza, Ignacio Salaberry, José Corsaro, Judith Rasnosky, Mónica Pavicich, Patricia Mazzoleni, Patricia Redondo, Patricia Romero, Roberto Kechichián, Silvina Mazzoleni y Susana Pironio. Quiero mencionar también a la Biblioteca Nacional de Maestros, el Centro de Documentación del Ministerio de Educación, la Biblioteca del Congreso de la Nación y la Biblioteca del Docente del

GCBA. En todos esos lugares recibí orientaciones pertinentes y la más cálida de las atenciones. Asimismo, necesito mencionar con gratitud a los innumerables librereros y coleccionistas particulares que ofrecen sus libros viejos por internet. A través de ellos accedí a materiales que no están disponibles en las bibliotecas públicas.

Agradezco las lecturas y comentarios de mis amigos Adriana Serulnicoff, Alexander Ruiz Silva y Gustavo Schujman. Entre todos los que agotaron sus oídos escuchándome hablar de esta tesis, ellos tuvieron, además, el coraje de leer algunos fragmentos y realizar sugerencias de mejora.

Menciono finalmente a tres mujeres relevantes de mi vida, que atraviesan el corazón de esta tesis. Belén Janjetic, mi mujer, me enseñó lo que significa acompañar y contener con amor y ternura. Mi hija Guadalupe llegó a la vida mientras escribía esta tesis y mi hija Paula se inició en la docencia durante el tramo final de la escritura. Ambas están presentes en mis sueños de futuro, cuando enhebro las relaciones entre derechos humanos y educación, dos categorías que evocan mundos sufridos y horizontes deseados. Cada una de las tres aportó algo como soporte emocional de este proyecto de largo aliento. A ellas lo dedico.

1. *Encuadre teórico y metodológico de la investigación*

El campo de los derechos humanos es tan vasto y complejo como el de la educación. Sus puntos de intersección son múltiples y permiten diferentes abordajes, por lo cual este primer capítulo plantea los fundamentos teóricos y metodológicos del enfoque que adoptamos en esta investigación. Esto incluye una primera aproximación a la historia contemporánea de los derechos humanos en el ámbito internacional y una evaluación de los compromisos asumidos por los sistemas educativos, a fin de recortar nuestro objeto de estudio.

A partir de enmarcar este estudio en el terreno del currículo escolar, en tanto pretende dar cuenta del ingreso de un objeto de conocimiento al ámbito de la enseñanza, el segundo apartado desarrolla una conceptualización básica sobre sus fuentes y contradicciones. Esta aproximación a la teoría curricular delinea un territorio de categorías analíticas para comprender el proceso de incorporación de un contenido específico.

En un tercer apartado, planteamos el estado del arte, a partir de los informes existentes sobre la enseñanza de los derechos humanos en Argentina. Esto permite formular el problema con mayor especificidad, para dar cuenta de los aspectos aún no abordados o tratados insuficientemente, así como también formular los objetivos de este trabajo.

El último apartado de este capítulo desarrolla las consideraciones metodológicas que dan cuenta del proceso de investigación. Allí se anticipan algunas decisiones que permiten comprender la distribución de temas en el índice, las herramientas de recolección de información y las estrategias para el análisis de los datos obtenidos.

1. 1. Derechos humanos y compromisos de la educación

En sentido estricto, todo derecho es derecho humano, en tanto no se les reconozcan derechos a los objetos inertes o a animales sin conciencia ni responsabilidad ética. Esta observación anticipa que la expresión “derechos humanos” se enarbola con tanta frecuencia y en alusión a situaciones tan diversas que su significado tiende a diluirse o se torna ambiguo. ¿Cuáles son los derechos de los seres humanos “en tanto humanos”? Se trata de un constructo teórico, pero también político y jurídico, que admite lecturas disímiles y suscita diferentes valoraciones. Curiosamente, su polisemia se omite al mencionarlos como vara de medición de valores universales. Desmenuzar su significado e historizar su construcción permite entender qué expectativas han generado con respecto a los sistemas educativos.

La concepción contemporánea de derechos humanos se expresa originalmente en la Declaración Universal firmada por los países miembros de la Organización de las Naciones Unidas el 10 de diciembre de 1948. La historia de dicha entidad y los mecanismos de redacción de la Declaración constituyen la narrativa fundante de los alcances, las tensiones y las limitaciones que los derechos humanos desplegarían en las décadas posteriores, en tanto se entrelazan con la historia de las relaciones entre naciones como fruto de la Segunda Guerra Mundial.

Durante los últimos años de la contienda, los países que resultarían vencedores manifestaron en reiteradas oportunidades su intención de perpetuar la alianza bélica a través de una organización que garantizara la continuidad del nuevo orden internacional resultante del conflicto bélico. El 1° de enero de 1942, representantes de 26 naciones aliadas que luchaban entonces contra las Potencias del Eje, se reunieron en Washington D. C. para reafirmar su apoyo a la Carta Atlántica mediante la firma de la “Declaración de las Naciones Unidas”. Este documento contenía el primer uso oficial del término “Naciones Unidas”, propuesto por el presidente norteamericano Franklin Roosevelt, en alusión a las potencias que combatían contra Alemania, Italia, Japón y sus aliados. En una declaración firmada en Moscú el 30 de octubre de 1943, los Gobiernos de la Unión Soviética, el Reino Unido, Estados Unidos y China expresaron su deseo de que se creara cuanto antes una organización internacional para mantener la paz y la seguridad. Ese objetivo se corroboró en la reunión celebrada por los dirigentes de Estados Unidos, la Unión Soviética y el Reino Unido en Teherán el 1° de diciembre de 1943. El primer proyecto de lo que sería la ONU se preparó en una conferencia celebrada en la mansión Dumbarton Oaks (en Washington, D. C.). Entre setiembre y octubre de 1944, Estados Unidos, el Reino Unido, la URSS y China acordaron los objetivos, la estructura y el funcionamiento de la organización mundial. El 11 de febrero de 1945, tras las reuniones de Yalta, el Presidente Roosevelt y los Primeros Ministros Churchill y Joseph Stalin declararon su determinación de establecer una “organización general internacional para mantener la paz y la seguridad”. El 25 de abril de 1945, delegados procedentes de 50 naciones se dieron cita en San Francisco para asistir a la Conferencia de las Naciones Unidas sobre Organización Internacional, en la que el Dr. Miguel Ángel Cárcano representó a la República Argentina (Paz;

1995). Los representantes redactaron una Carta con 111 artículos, que fue aprobada por unanimidad el 25 de junio de 1945 en San Francisco.

Como puede apreciarse, la fundación de la Organización de las Naciones Unidas fue resultado de las acciones de guerra y expresión jurídica del resultado de la contienda. En consecuencia, el discurso justificativo de la unidad internacional daría continuidad a la propaganda política de las potencias vencedoras y tomaría como principal enemigo al bando vencido. La opinión pública estaba profundamente conmovida por el conocimiento del horror de los campos de concentración instaurados por los nazis. No se trataba de los únicos horrores de la guerra, pero los medios de comunicación enfatizaron las atrocidades cometidas por los países vencidos que, por cierto, consternaban a la sociedad tanto como demandaban un posicionamiento ético de los intelectuales y dirigentes del mundo.

Entre sus primeras acciones, la ONU estableció una “Comisión de Derechos Humanos” cuya finalidad era producir un “Acta Internacional de Derechos Humanos”, con la intención de que fuera vinculante para todos los pueblos y naciones integrantes de la organización. En el Comité de Redacción participaron destacadas personalidades del ámbito jurídico, procedentes de diferentes regiones del planeta: Charles Malik (Líbano), Hernán Santa Cruz (Chile), Pen Chun Chang (China), William Hodgson (Australia), Lord Dukeston y Geoffrey Wilson (Reino Unido), John Humphrey (Canadá) y Alexandre Bogomolov y Alexei Pavlov (Unión Soviética). La presidencia estaba a cargo de Eleanor Roosevelt (viuda del Presidente de los Estados Unidos Franklin Roosevelt, fallecido poco tiempo antes). René Samuel Cassin ocupó la vicepresidencia de la Comisión y es considerado el principal impulsor de los debates y la aprobación del texto final y de los Pactos ulteriores, por lo cual recibió el Premio Nobel de la Paz en 1968.

Desde 1946, junto con expertos de todos los países miembros de la ONU, la Comisión se abocó a producir una declaración sobre la dignidad humana que resultara aceptable para personas de culturas, religiones e ideologías diferentes y, en muchos aspectos, contrapuestas. Para ello, consultaron a personalidades destacadas de distintas inserciones profesionales y de variado origen. La Declaración Universal de Derechos Humanos fue fruto de una delicada negociación diplomática, teórica y política, en los meses previos a su aprobación por la Asamblea General de la ONU.

La UNESCO organizó una consulta a más de doscientas cincuenta personalidades, de las que recibió unas setenta respuestas y publicó poco menos de la mitad¹. Jacques Maritain, uno de los

¹ “Entre los 31 colaboradores consultados por la Unesco —casi todos ellos intelectuales de primera fila— hay profesores y *tratadistas especializados en los problemas jurídico-políticos* como E. H. Carr, J. Aesaert, Harold J. Laski, Levi Carneiro, Arnold J. Lien, S. V. Puntambekar, Boris Tchechko y Quincy Wright; *filósofos, humanistas y educadores* como Leonard J. Barnes, Benedetto Croce, George Friedman, Sergius Hessen, Aldous Huxley, Humayun Kabir, I. L. Kandel, John Lewis, Ghung-Shu-Lo, Richard Mc Keon, Salvador de Madariaga, Jacques Maritain, F. S. C. Northrop, Kurt Riezler, John Somerville, Luc Somerhausen; *hombres de ciencia* como Fierre Auger (profesor de física), A. P. Elkin (profesor de antropología), R. W. Gerard (profesor de fisiología), A. Noyes

intelectuales consultados, reseñaba el tipo de disputas que se daban en las deliberaciones: “En una de las reuniones de una comisión de la Unesco, en que se discutía acerca de los Derechos del Hombre, alguien se admiraba de que se mostraran de acuerdo, sobre la formulación de una lista de derechos, tales y tales paladines de ideologías frenéticamente contrarias. En efecto, dijeron ellos, estamos de acuerdo tocante a estos derechos, pero con la condición de que no se nos pregunte el porqué. En el ‘porqué’ es donde empieza la disputa” (citado por Sánchez Viamonte; 1961: 58).

Sin embargo, los consensos sobre formas y contenidos tampoco fueron sencillos. Cada término del nombre del documento supuso una discusión específica. Acerca del término “Declaración”, según Marina y de la Válgoma, “en la Onu se discutió si el documento tendría forma de Declaración o de Convención. La diferencia era importante. Una Declaración no tiene fuerza vinculante; una Convención, sí. La mayoría de los Estados no quiso comprometerse. Se optó por la Declaración. Había triunfado una visión *light*” (2000: 224). Rabossi ofrece un relato más matizado, en el cual diferencia las responsabilidades de la Comisión de Derechos Humanos y del Comité de Redacción que aquella había creado: “El Comité discutió si se debía redactar un proyecto de declaración (un manifiesto) o un proyecto de pacto (una convención). Finalmente, se decidió preparar dos documentos: un proyecto de declaración y un proyecto de convención, para que la Comisión decidiera. La Comisión consideró, a su vez, que un *bill* de derechos humanos debía comprender una Declaración, una Convención y medidas de implementación. Finalmente, la Comisión aprobó por unanimidad el proyecto de declaración elevado por el Comité pero no consideró su proyecto de convención. El 24 de agosto de 1948 el proyecto de declaración fue elevado a la Asamblea General. La Asamblea General envió el proyecto al Tercer Comité (es decir, al Comité de la Asamblea que trata los temas sociales, humanitarios y culturales) y en él se volvió a plantear la cuestión acerca de la conveniencia de restringirse a una declaración. Por fin, el 5 de octubre se decidió a considerar el proyecto de declaración. La votación arrojó 41 votos a favor de tal decisión, 3 votos en contra y 7 abstenciones” (1987: 13).

El término “Universal” tenía relevancia por su posibilidad de aplicación a los habitantes de territorios no autónomos, en tiempos en que muchos dependían de potencias coloniales. Según Carrillo Salcedo, “Rene Cassin tuvo el acierto de sugerir, y su propuesta fue unánimemente aceptada, que el título de la Declaración *no fuese el de Declaración Internacional sino el de Declaración Universal de Derechos Humanos*. De ahí que el preámbulo de la Declaración se refiera expresamente al reconocimiento y aplicación universales y efectivos de los derechos humanos ‘tanto entre los pueblos de los Estados miembros de las Naciones Unidas como entre los de los territorios colocados bajo su jurisdicción’” (1999: 52. *Itálica en el original*).

(profesor de química), Pierre Teilhard de Chardin (geólogo paleontólogo). A todos ellos se agregan: Mahatma Gandhi, ‘padre de la India actual’, que se hace presente con unas breves líneas dirigidas a Julián Huxley; y dos *funcionarios*: Margery Fry, penalista, y, Rene Maheu” (Sánchez Viamonte; 1961: 60. *Itálicas en el original*). Se puede consultar una selección de los documentos presentados por estos colaboradores en Carr y otros; 1973.

Se discutió si sólo debían incluirse “derechos” o también deberes. “Los países socialistas, algunos latinoamericanos y los cuatro africanos presentes pidieron que se incluyera una Declaración de deberes, y no sólo de derechos. Como en 1789, la propuesta fue rechazada por influjo de la historia reciente. [...] Los del 48 tenían muy cerca el énfasis en los deberes hacia el Estado de los países del Eje. Todos los absolutismos deterioran el concepto de deber, es una de sus perversiones. Además, de la misma manera que en Francia lo urgente era poner coto a los desmanes del poder tiránico, en el mundo de la posguerra lo urgente era que los horrores de la dictadura nazi no volvieran a suceder. Los derechos brillaban como la salvaguarda del individuo. Y había que afirmarlos tajantemente. El debate no suscitó grandes controversias, y Eleanor Roosevelt zanjó la cuestión diciendo: ‘La tarea que se nos ha encomendado es la de proclamar los derechos y libertades fundamentales del ser humano, y no la de enumerar sus obligaciones’.” (Marina y de la Válgoma; 2000: 225). Finalmente, se incluyó una alusión bastante ambigua a los deberes en el artículo 29, en contraste con la Declaración Americana, aprobada unos meses antes, que les dedica diez artículos.

Por último, el adjetivo “Humanos” es un reemplazo posterior: en la versión original, la Declaración aludía a “Derechos del Hombre”, del mismo modo que la Declaración Americana y, más lejos en el tiempo, la emitida por la Revolución Francesa. Recién en 1952, en su Resolución 548, VI, la Asamblea General acordó sustituir dicha expresión por “Derechos Humanos” en todas las publicaciones de Naciones Unidas (Carrillo Salcedo; 1999: 18).

La Asamblea General se reunió en el Palais du Chailiot de París. Luego de dos meses de intenso trabajo -97 encuentros y 1200 votos sobre enmiendas- se proclamó formalmente la Declaración Universal de Derechos Humanos, el 10 de diciembre, un día antes del final de la sesión. En la resolución correspondiente, los gobiernos simplemente expresaron su acuerdo sin que su contenido comprometiera expresamente la revisión de los sistemas jurídicos nacionales. Aun así, ocho países se abstuvieron en la votación final: seis del bloque soviético (Rusia, Bielorrusia, Checoslovaquia, Polonia, Ucrania y Yugoslavia) junto con Sudáfrica y Arabia Saudita. Los 48 países restantes votaron afirmativamente y no hubo votos negativos.

Según Marina y de la Válgoma (2000), hay diferencias de matices entre la antigua Declaración francesa de Derechos del Hombre y del Ciudadano y la Declaración Universal de Derechos Humanos, pues aquella se enunciaba en un tono exaltado y expectante de las conquistas que prometía la revolución, mientras esta última luce un tono gris y desencantado propio de la posguerra. La Declaración expresaba las preocupaciones e intenciones de un contexto internacional impactado por la Shoá y por el nazifascismo, al mismo tiempo que su proceso de redacción puso de manifiesto el creciente enfrentamiento entre los bloques capitalista y socialista, liderados por los Estados Unidos y la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas, respectivamente. En consecuencia, es tanto un documento fundacional como un texto de transición, pues alude ambiguamente a cuestiones cuya discusión se abriría poco después.

“Para los países del bloque socialista, la Declaración Universal de los Derechos Humanos no era un objetivo fundamental, por lo que mostraron más bien una irreductible hostilidad. Para estos Estados, que daban una gran importancia al principio de la soberanía (hasta el punto de sostener que los derechos humanos no podían pasar por encima de la soberanía, por lo que la comunidad internacional no podía intervenir ni criticar la situación de los derechos humanos en un determinado país, por tratarse de una cuestión interna), los derechos que había que garantizar eran los económicos y sociales. Los países occidentales, en cambio, mantuvieron una decidida defensa de los derechos de carácter civil y político, esto es, las libertades clásicas de las democracias occidentales, y se mostraron abiertamente partidarios de la sustracción de los derechos humanos del ámbito de materias de la competencia interna de los Estados” (Carrillo Salcedo; 1999: 51). En definitiva, la tensión entre ambos bloques explica por qué la Declaración reúne tanto derechos sociales como individuales, aunque abunda más en estos últimos. En una caracterización global, los artículos 1 y 2 recogen principios básicos en los que se sustentan los derechos: libertad, igualdad, fraternidad y no discriminación. Los derechos en sí quedan enunciados en los artículos 3 a 27, y pueden clasificarse, según René Cassin, como sigue: los artículos 3 a 11 recogen derechos de carácter personal; los artículos 12 a 17 recogen derechos del individuo en relación con la comunidad; los artículos 18 a 21 recogen derechos y libertades políticas y los artículos 22 a 27 derechos económicos, sociales y culturales. Los artículos 28 a 30 recogen las condiciones y límites con que estos derechos deben ejercerse.

La discusión sobre la relación entre derechos humanos y principio de soberanía, sólo esbozada entonces y principal responsable de la abstención de varios países en la votación final, estaba destinada a crecer en las décadas siguientes, pues inauguraba un nuevo panorama en las relaciones internacionales, debilitando el principio acuñado en la Paz de Westfalia.

Si la Declaración de 1948 constituye el acto fundacional del sentido actual de los derechos humanos, es también el inicio de un derrotero en que dicho sentido se ha ampliado, precisado, diluido o tergiversado a través de extensas deliberaciones en ámbitos jurídico-políticos, en instancias académicas y en intercambios cotidianos. Por lo tanto, una investigación sobre la enseñanza debe considerar los problemas de polisemia de la noción “derechos humanos”, que no se ha mantenido inmutable en las décadas posteriores a su adopción diplomática transnacional.

Entre múltiples definiciones circulantes, consideramos las de Nikken y Pinto por su relevancia en el ámbito latinoamericano. Pedro Nikken, ex presidente de la Corte Interamericana de Derechos Humanos, propone la siguiente definición: “La sociedad contemporánea reconoce que todo ser humano, por el hecho de serlo, tiene derechos frente al Estado, derechos que éste, o bien tiene el deber de respetar y garantizar o bien está llamado a organizar su acción a fin de satisfacer su plena realización. Estos derechos, atributos de toda persona e inherentes a su dignidad, que el Estado está en el deber de respetar, garantizar o satisfacer son los que hoy conocemos como derechos humanos” (1994: 15). Se trata de una definición sencilla que sirve como primera

aproximación al tema, en tanto establece la relación entre seres humanos y Estados, que es donde se fundan los derechos humanos, al mismo tiempo que advierte la variedad de responsabilidades que comprometen a cada Estado. Luego desglosa una serie de atributos como la inherencia, la universalidad, la transnacionalidad, la irreversibilidad y la progresividad, rasgos que pueden reconocerse en un vasto listado de documentos aprobados a posteriori de la Declaración Universal. Por su parte, Mónica Pinto propone una definición que se asienta tanto en las fuentes del derecho como en la radical novedad de haber taladrado el techo jurídico de las soberanías nacionales: “La noción actual de derechos humanos es la sumatoria de los aportes del iusnaturalismo, del constitucionalismo liberal y del derecho internacional, lo que implica no solamente la consagración legal de los derechos subjetivos necesarios para el normal desarrollo de la vida del ser humano en sociedad que el Estado debe respetar y garantizar, sino el reconocimiento de que la responsabilidad internacional del Estado queda comprometida en caso de violación no reparada” (1997: 10). Conviene advertir que todas las definiciones y sus alcances se despliegan paulatinamente en contextos históricos cambiantes, que dan sentidos nuevos a la letra impresa, mientras develan la trama de su génesis discursiva. En este sentido, los derechos humanos constituyen un discurso vivo que amerita un análisis crítico contextualizado y permanente, a fin de entender cuándo y para qué se invocan, qué intenciones expresan y qué alcances persiguen. En nuestro caso, nos interesa abordar un aspecto fundamental de los derechos humanos que es su inserción en la enseñanza escolar.

La educación ha tenido un papel fundamental en la definición misma de derechos humanos, desde su adopción en los foros internacionales. El acta de aprobación de la Declaración solicitaba a todos los Países Miembros que publicaran el texto de la Declaración y dispusieran que fuera “distribuido, expuesto, leído y comentado en las escuelas y otros establecimientos de enseñanza, sin distinción fundada en la condición política de los países o de los territorios”. Asimismo, el preámbulo de la Declaración anticipaba un lugar relevante para la educación, pues afirmaba: “La Asamblea General proclama la presente Declaración Universal de Derechos Humanos como ideal común por el que todos los pueblos y naciones deben esforzarse, a fin de que tanto los individuos como las instituciones, inspirándose constantemente en ella, promuevan, mediante la enseñanza y la educación, el respeto a estos derechos y libertades, y aseguren, por medidas progresivas de carácter nacional e internacional, su reconocimiento y aplicación universales y efectivos, tanto entre los pueblos de los Estados Miembros como entre los de los territorios colocados bajo su jurisdicción” (Rabossi; 1987: 56). Es decir que se daba dos sentidos prioritarios a la Declaración misma: que los Estados reconocieran progresivamente esos derechos y que los difundieran entre la población mediante la educación.

Desde entonces, muchos instrumentos internacionales han incorporado disposiciones relativas a la educación en derechos humanos², pero esta profusión de enunciados formales no

² En particular en la Declaración Universal de Derechos Humanos (artículo 26), el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (artículo 13), la Convención sobre los Derechos del Niño (artículo 29), la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer

siempre ha suscitado efectos prácticos en la enseñanza escolar de cada país firmante de la declaración y los documentos ulteriores. Tras experiencias variadas de carácter acotado, la Asamblea General de las Naciones Unidas, en su resolución 49/184 del 23 de diciembre de 1994, proclamó el período 1995-2004 como “*Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos*”. Una vez finalizado ese período, la Asamblea decidió dedicar un nuevo decenio a esta temática, como expresión de una evaluación positiva de las experiencias realizadas, aunque muy acotadas en su extensión y profundidad real.

En los foros internacionales se ha expresado cada vez más el consenso en que “la educación en derechos humanos contribuye decisivamente a la realización de los derechos humanos” (ONU; 2005). Esa convicción se funda en una definición operativa cada vez más clara de este campo de enseñanza: “La educación en derechos humanos tiene por objeto fomentar el entendimiento de que cada persona comparte la responsabilidad de lograr que los derechos humanos sean una realidad en cada comunidad y en la sociedad en su conjunto. En este sentido, contribuye a la prevención a largo plazo de los abusos de derechos humanos y los conflictos violentos, a la promoción de la igualdad y el desarrollo sostenible y al aumento de la participación de las personas en los procesos de adopción de decisiones dentro de los sistemas democráticos, según se establece en la resolución 2004/71 de la Comisión de Derechos Humanos. [...] La educación en derechos humanos puede definirse como el conjunto de actividades de capacitación y difusión de información orientadas a crear una cultura universal en la esfera de los derechos humanos mediante la transmisión de conocimientos, la enseñanza de técnicas y la formación de actitudes” (ONU; 2005).

Cada país tuvo su propia modalidad de inserción en este proceso y adopción de las pautas construidas a nivel internacional. Como en otros casos, la relación entre la sociedad argentina y los derechos humanos ha estado particularmente signada por los avatares políticos del país. Mientras tanto, el sistema educativo argentino, en medio de un derrotero institucional complejo y a veces vertiginoso, abordó el mandato de enseñar los Derechos Humanos con peculiaridades, tensiones y matices que abordamos en esta tesis.

(artículo 10), la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación Racial (artículo 7) y la Declaración y Programa de Acción de Viena (Parte I, párrafos 33 y 34 y Parte II, párrafos 78 a 82), así como en la Declaración y Programa de Acción de la Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia, celebrada en Durban (Sudáfrica), en 2001 (Declaración, párrafos 95 a 97 y Programa de Acción, párrafos 129 a 139).

1. 2. El currículo escolar, sus fuentes y contradicciones

La investigación sobre la enseñanza de los derechos humanos en la Argentina es, ante todo, una indagación del campo curricular. En consecuencia, necesitamos desarrollar algunas consideraciones acerca del curriculum, su funcionamiento y su proceso de determinación. Una breve reseña sobre los desarrollos actuales de la teoría curricular servirá de introducción a la caracterización de factores relevantes para el análisis del ingreso de los derechos humanos como contenido prescripto para la enseñanza.

La definición misma de curriculum suscita controversia entre las visiones más estrechas y tecnicistas que lo consideran equivalente al “diseño curricular”, en el cual se establecen propósitos, contenidos y orientaciones para la enseñanza, y las visiones más abarcativas que tienden a confundir el curriculum con todo lo que sucede en los procesos educativos. Si las primeras vertientes pecan de ingenuidad y aíslan a su objeto de las circunstancias que le dan sentido, las segundas caen en la impotencia de diluir la categoría en una aspiración excesiva. En un intento de evitar ambos desvíos, las conceptualizaciones actuales tienden a centrarse en el curriculum como un objeto atravesado por disputas y tensiones específicas o contextuales, en la definición de un proyecto pedagógico: “Por currículum se entiende la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónico, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currícula en las instituciones sociales educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que se conforman y expresan a través de distintos niveles de significación” (De Alba; 2006: 59). Así definido, el curriculum es una categoría amplia, por cierto, pero pertinente para abordar la determinación de contenidos e intencionalidades pedagógicas como un proceso histórico, político y técnico.

Apple plantea que “es importante cuestionar dos aspectos del currículum. El primero se refiere a su contenido. ¿Cuál es?, e igualmente importante, ¿qué deja a un lado?” (1994: 46). Según Eisner (1998), el currículum escolar siempre supone una selección y esto implica que mucho queda fuera. Su caracterización del “currículum nulo” o “currículum cero” (1985) alude a todo lo que dicha selección desdeña, descarta, omite o saca del conocimiento que circula por las escuelas. Ahora bien, ¿qué factores y mecanismos intervienen en el proceso de definición de un conocimiento específico como contenido escolar? Como advierte Connell, “esto no lo hace una comisión de ángeles epistemológicos en el cielo” (1997: 47). Se trata de un proceso sesgado por aspectos técnicos y políticos, no siempre coherentes ni transparentes. En este caso, nos interesa

analizar cómo los derechos humanos se transforman en contenido escolar, cómo pasan del curriculum cero al curriculum prescripto.

En el vasto campo de investigaciones sobre el curriculum, diferentes vertientes ofrecen orientaciones para analizar los factores que intervienen en la introducción de un contenido específico en el sistema educativo (Terigi; 1999). Yves Chevallard acuñó el concepto de “transposición didáctica” para dar cuenta del proceso por el cual un saber se convierte en un objeto de enseñanza (Chevallard; 1991). La distancia entre el saber erudito y el saber escolar, explica este autor, no es un desvío anómalo, sino esperable, si se tiene en cuenta el doble juego de descontextualización y recontextualización, que transforma el contenido inicial en un contenido con fines pedagógicos. En la traducción del saber sabio hacia su definición como contenido hay algunas operaciones frecuentes como la simplificación, modificación y reducción de la complejidad del saber original y la moralización del contenido. De este modo, el saber escolar procede de una modificación cualitativa del saber académico, el cual llega a desnaturalizarse con el fin de que sea comprendido por el alumno.

Originalmente pensada para explicar el fracaso de la introducción de la Matemática Moderna en la escuela (Terigi; 1999), la teoría de la transposición didáctica se expandió a toda la didáctica de la matemática y, desde allí, a las demás didácticas específicas como categoría dominante. El mismo autor registró este fenómeno en la repercusión de su obra: “El esbozo teórico propuesto, elaborado en relación con las matemáticas, excedía ya desde su impulso original los límites de lo matemático. Numerosos lectores que provenían de otros campos de estudio no se equivocaron y lo vieron como una mecha que proyectaba su débil claridad hacia sus propios territorios. A la inversa, algunos, sin duda menos numerosos, invocaron la existencia de cierto particularismo culturalmente reconocido de su objeto de estudio para justificar, si no su rechazo al esquema propuesto, al menos la libertad que podían tomarse para definir sus contornos” (Chevallard; 1991: 139-140). Como en otras áreas de conocimiento, en lo referente a los derechos humanos la extrapolación mecánica de la concepción de Chevallard resulta impropia o, al menos, insuficiente, pues los factores que intervienen no parecen ser los mismos que en el caso de la matemática ni el proceso es tan ordenado ni sus fuentes son tan claras (Cardelli; 2004 – Del Valle y Santos La Rosa; 2007 – Lischinsky; 2007).

André Chervel (1991), por su parte, investigó la historia de la Gramática como contenido escolar y acuñó la noción de “disciplina escolar”, para enfatizar la relativa autonomía del conocimiento escolar respecto al ámbito académico. Este autor advierte la relevancia de los propósitos y las funciones escolares, tal como las entienden sus miembros, como muro de contención o tamiz de procesamiento de las innovaciones curriculares: “En este punto se puede apreciar el peso y la eficacia real de la tradición. Cuando los objetivos se vienen imponiendo a la escuela desde décadas y, con mayor razón, desde siglos antes, se transmiten entonces a los enseñantes a través de una minuciosa tradición pedagógica y didáctica, compleja y hasta sofisticada

a veces. Y no es excepcional ver cómo el conjunto de las prácticas pedagógicas acumuladas en una disciplina acaba por ocultar a muchos enseñantes algunos de los objetivos últimos que deberían perseguir” (Chervel; 1991: 76). Adriana Villa (2009) ha analizado, desde este punto de vista, el peso de las tradiciones escolares en la incorporación de los circuitos productivos como contenido puntual de la Geografía, a mediados de la década del '90. Los aportes de ambos autores ponen el foco en las acciones del ámbito escolar frente a los intentos de innovación curricular gestados en otros ámbitos. En tal sentido, sus miradas sobre la inclusión de nuevos contenidos se emparentan con la noción de “gramática escolar”, una analogía utilizada por Tyack y Tobin (1994) para designar las estructuras profundas, normas y costumbres que se comparten de manera implícita y que organizan el sentido del trabajo escolar. Así como la gramática de la lengua organiza el significado del habla, la gramática escolar organiza las prácticas escolares. Y es en ella donde se asientan o son repelidas las innovaciones propuestas.

¿Cómo ingresa al curriculum un contenido como los “derechos humanos”? El primer punto a considerar en esta pregunta es la presencia de dos caras del curriculum: la prescripción y la práctica. Lo advierte Stenhouse como rasgo constitutivo e inevitable: “Me parece, esencialmente, que el estudio del curriculum se interesa por la relación entre sus dos acepciones: como intención y como realidad. Creo que nuestras realidades educativas raramente se ajustan a nuestras intenciones educativas. No podemos llevar nuestros propósitos a la práctica. Y no es que debamos ver esto como un error peculiar de las escuelas y del profesorado. Nos basta mirar a nuestro alrededor para confirmar que ello es parte del destino humano” (Stenhouse; 1991: 27). En consecuencia, si nos centramos en el sistema de enseñanza, el proceso de construcción curricular suele referirse a un punto de partida ambiguo que es el de la *prescripción o enunciado curricular*³. Se trata de un dato equívoco, porque imprime una temporalidad engañosa, en tanto puede obnubilar la mirada de quienes redactan un diseño curricular o la de quienes lo analizan en perspectiva, pues ningún diseño es fundante del curriculum escolar, sino que siempre trata de incidir sobre prácticas de enseñanza que se han iniciado antes que él. Es decir que todo diseño curricular se basa en *lecturas del curriculum real*, explícitas o implícitas, provenientes de la experiencia docente de los autores, de las representaciones de los referentes técnicos, de estudios realizados por terceros, etc. Partir del curriculum prescripto es una decisión metodológica de la investigación, fundada en que éste ofrece un punto más consistente para la indagación histórico-crítica, pero requiere un contralor epistemológico constante para evitar cualquier deslizamiento infundado de atribuciones entre prescripción y realidad.

Quien propone un diseño o un programa de enseñanza supone, conoce o imagina una institución escolar en la cual dicha prescripción será llevada a la práctica. Esto implica que hay

³ La expresión “diseño curricular” se ha extendido en la pedagogía argentina durante las últimas décadas, pero nuestro estudio abarca épocas en que se hablaba de programas, plan de estudios, lineamientos, etc. En consecuencia, adoptamos las expresiones “prescripción curricular” o “enunciado curricular” para incluir esa variedad de formatos.

intención de intervenir de algún modo en ella y, al mismo tiempo, en lo que ella representa, pues la educación escolar cobra sentido en relación con el conjunto social dentro del cual se inserta: “Desde un punto de vista histórico general, el cambio del *curriculum* ha sido contemplado en general como potencialmente transformador de la sociedad en conjunto: la escolarización se ha considerado no sólo como un medio para mantener la estabilidad social, sino también como un modo para cambiarla de forma ordenada” (Kemmis; 1993: 111. Itálica en el original). En definitiva, si pretendemos develar la tensión entre prescripción y *curriculum* real necesitamos atender a lo que se pretendió cambiar en éste a través de aquella, así como la intervención social supuesta. Es decir que el análisis de las modificaciones curriculares exige una reconstrucción, al menos tentativa, de las intencionalidades que les dan sustento. Esto es particularmente relevante en nuestro objeto, pues los derechos humanos son, en sí mismos, un “ideal común”, un horizonte de construcción progresiva que delinea un supuesto punto de partida y un supuesto punto de llegada. En consecuencia, su inclusión curricular implica necesariamente una expectativa de repercusión en la vida social extraescolar.

Cualesquiera sean esas intenciones, su clave de lectura está en el entorno. La enunciación curricular siempre se realiza en un *contexto ideológico y cultural* que le es afín, opositor o indiferente, pero que la mantiene atrapada en sus creencias de época y preocupaciones circunstanciales o perdurables. A medida que pasan los años, el tono del texto y las prioridades esgrimidas suelen aparecer ajados y amarillentos, con el color del tiempo desde y para el cual fueron pensados. El análisis de una prescripción exige la inmersión del texto en su circunstancia, para comprender cabalmente el sentido epocal de sus asertos, sus énfasis y sus ausencias. Si bien es posible reconocer este sesgo en cualquier conocimiento, el de las ciencias sociales y las humanidades lo sufre más que otros (como los del campo matemático, por ejemplo). “El currículum escolar en Argentina siempre tuvo un fuerte carácter ideológico. El laicismo de fines del siglo pasado, las diferentes versiones de Educación Democrática, Formación Ciudadana, Instrucción Cívica, Estudios de la Realidad Social Argentina, Formación Moral y Cívica y la politización del currículum universitario constituyen ejemplos evidentes en todos los niveles del sistema. [...] En el caso argentino, el debate ideológico en el currículum escolar siempre tuvo un marcado carácter *explícito*; además, esa explicitación estuvo (y está) en función, no de su capacidad hegemónica, sino de la debilidad de esos modelos” (Tedesco; 1983: 23). En nuestro caso, la pregunta por la inserción curricular de los derechos humanos supone la pregunta por el significado de la expresión “derechos humanos” en cada tramo de su incorporación al discurso escolar, teniendo en cuenta que, como veremos más adelante, esta categoría se fue delineando en paralelo a su incorporación como contenido de enseñanza.

“¿De dónde provienen los temas escolares? Aun cuando pueden hallarse transformados hasta cierto punto por la cultura de la escuela [...] su origen está fuera de este ámbito y poseen una existencia independiente. La escuela es un distribuidor de conocimiento, más que un fabricante del mismo, y esto supone la existencia de puntos de referencia situados fuera de ella respecto de los

temas que enseña. Estos puntos de referencia residen en culturas que se sitúan fuera de la escuela y de las cuales dependen las materias escolares y con las cuales se relacionan” (Stenhouse; 1991: 36). Toda norma curricular invoca, explícita o implícitamente, un *sustento de prescripción*, pues el diseño se concibe como respuesta a mandatos, selección de producciones culturales, síntesis de aportes diversos o expresión de intencionalidades procedentes de otras esferas. Así, en los contenidos vinculados con los derechos humanos es posible postular algún sustento *disciplinar*, más o menos vinculado a la producción académica relevante para el período, tanto en el derecho como en la ética y las ciencias sociales; un sustento *legal* procedente de los compromisos internacionales y la normativa interna asociada a ellos; un sustento *político* que expresa orientaciones y prioridades de cada gobierno y un sustento *pedagógico*, que vincula cada contenido con una propuesta formativa general para cada nivel y tramo de la escolaridad. Es decir que, en este caso, el sustento reúne una trama de aportes diversos, ensamblados de modo variable.

Ahora bien, la invocación de sustentos no lleva a colegir la prescripción como un proceso de mera aplicación técnica, pues se trata de un acto político-pedagógico, atravesado por diferentes modalidades y grados de tensiones y pujas: “Si se piensa al diseño como acto social de toma de decisiones, la mirada se centra en los actores y grupos, las posiciones que ocupan y los modos en que se relacionan en las diferentes instancias del proceso. Entonces, más que un ‘artefacto’ que resulta de aplicar un conjunto de procedimientos técnicos y administrativos, un curriculum implica primordialmente un proceso de construcción social que se desarrolla en un marco impregnado de tradiciones de pensamiento pedagógico y curricular, frecuentemente diversas. De este modo, lo técnico, lo político y lo cultural son dimensiones constitutivas del diseño en tanto proceso social que se presentan al análisis como planos en intersección. Las decisiones, posiciones y acciones propias de cada uno de estos planos están articuladas y mutuamente condicionadas” (Amantea y otras; 2004: 15). Esta imagen de “actores en lucha” parece más adecuada para pensar la dinámica curricular que la imagen de una transposición de tono marcadamente técnico. Así también lo define Alicia De Alba: “Cuando hablamos de proceso de determinación curricular nos estamos refiriendo a aquel en el cual, a través de luchas, negociaciones o imposiciones que se desarrollan de acuerdo a los intereses de diferentes grupos y sectores se determina un currículum en sus aspectos centrales, esto es, en su orientación básica y estructurante” (2006: 89). En consecuencia, el estudio de los sustentos de la prescripción también invoca la apelación a los sectores que las enarbolan, con sus intereses y creencias, tanto como la detección de sus oponentes, quienes ofrecieron algún tipo de resistencia activa o pasiva, bajo la forma de objeciones, impugnaciones o deméritos. El sustento de la prescripción es, en síntesis, un foco de disputas.

Hemos abordado el proceso curricular desde el polo de su enunciación, es decir, de quien produce y propone. Ahora bien, hay otro polo también complejo en la recepción y lectura de la propuesta. En tanto texto escrito para ser leído, la trama de la escritura cobra sentidos diferentes según los contextos particulares y cada lector puede atribuir significados peculiares a una misma enunciación difundida para todo el sistema. Llamamos a este proceso *recepción* de la prescripción

curricular, que depende de las *condiciones de lectura y apropiación* de cada momento, algo mucho más difuso, complejo y extenso que la escritura, pues abarca todo el sistema educativo o el segmento para el cual se prescribe (nivel, grado, materia, etc.).

Entre esas condiciones, un dato muy relevante deviene de los *cambios en el tiempo*, considerando que algunos diseños se han redactado en un contexto de ideas muy diferente de aquel en que lo leen docentes que siguen con el mismo programa diez o quince años después. Es lo que Lundgren (1992) ha denominado contexto social de la formulación y de la realización. En la historia argentina reciente, a veces, el contexto ha cambiado raudamente, sin que necesariamente haya habido modificación de diseños, programas o planes de estudio. La estabilidad de los significados y de las prácticas no siempre encuentra correlación en el ritmo de cambio de los programas. Según Tedesco, “Dicha estabilidad debe ser estudiada tanto en relación al vínculo escuela-sociedad como en la propia práctica pedagógica. Desde la primera perspectiva, los interrogantes centrales pasan por analizar qué sucede con la disociación entre un discurso educativo democrático-liberal en una sociedad donde la norma consiste en la alteración de dicho orden y, a la inversa, qué sucede con los intentos de elaborar y difundir propuestas no-liberales en un marco donde precisamente los que se educan son los portadores (verbales, al menos) del liberalismo. En la segunda de las perspectivas, las preguntas giran alrededor de la coherencia entre propuestas curriculares y actores del proceso pedagógico. Así, por ejemplo, sería preciso indagar qué sucede con los maestros formados en escuelas católicas desempeñándose en escuelas laicas. ¿Qué sucede con maestros antiperonistas frente al uso de textos escolares como *La razón de mi vida* o a la inversa: ¿qué sucede con maestros peronistas frente a la enseñanza de Educación Democrática o de Instrucción Cívica?” (1983: 23).

Por otra parte, si el diseño ha tomado como base la lectura de experiencias de aula, esas *iniciativas previas o paralelas de los docentes* reciben luego la prescripción como algo procedente de esferas gubernamentales y pueden reconocerse en ella o no. Muchos de los docentes que participaban en el movimiento de defensa de los derechos humanos o en agrupaciones políticas afines llevaron sus preocupaciones al aula, como práctica contracultural. Ahora bien, ¿cómo habrán recibido la prescripción curricular que tornó obligatorio lo que antes era prohibido? “Es lo mismo que nosotros hacemos” suele ser, entre los maestros, una frase de descalificación del nuevo curriculum más que una señal de legitimación de las mejores prácticas (Feldman; 1994). En consecuencia, pareciera que el pasaje a la legalidad desvirtúa o diluye la potencia de las experiencias originales. Esto es un punto relevante a considerar en la inclusión de los derechos humanos como contenido de enseñanza, si suponemos que dicha inclusión tomó un sesgo libertario y clandestino en tiempos de censura y reprobación gubernamental durante la dictadura.

Hay también una amplia gama de *condiciones institucionales* que inciden en la comprensión, valoración y posibilidad de apropiación de un contenido nuevo en el curriculum. Tanto dentro de la escuela como en su entorno inmediato, hay situaciones que moldean las

prioridades y focos de interés de los docentes y la comunidad educativa, lo cual puede obturar, favorecer o modificar la lectura de los contenidos propuestos. Según Connell, “existe un *orden político* en la escuela como institución, un conjunto de disposiciones y de divisiones que define quién tiene la autoridad o el poder, y sobre qué” (1997: 90. Itálica en el original). En el orden interno, la política toma nombre y apellido, se tiñe de afectos y resquemores, se personaliza e impacta sobre las relaciones interpersonales. Tempranamente lo advertía Eggleston, al referirse a las relaciones entre los docentes que reciben una prescripción curricular: “No hay duda de que los proyectos ejercen influencia sobre la política de las escuelas, así como también que, a nivel del docente individual, surgen regularmente problemas de política que significan tomar decisiones de participar o no en distintos aspectos y, con mayor o menor compromiso, en actividades de desarrollo curricular dentro del aula. Del éxito obtenido en la participación de un proyecto pueden surgir importantes consecuencias profesionales, especialmente si cuenta con la aprobación de sus colegas dentro y fuera de la escuela” (1980: 151-152). En el caso de la Argentina, los cambios curriculares en las materias de formación cívico-política han expresado, en varias ocasiones, el pasaje de un contexto político a su reverso. Frecuentemente, ese cambio de programas conllevó también purgas y exclusiones en el cuerpo de profesores acreditados para dictar el espacio curricular o implicó el triunfo de un sector sobre otro dentro de las instituciones, con sus consecuentes revanchas. Los cambios en denominaciones, contenidos y enfoques rara vez fueron tranquilos y siempre conmovieron dinámicas institucionales previas. En esa misma línea, advierte Connell: “Es un lugar común considerar que los profesores se mantienen, o deben mantenerse, al margen de la política. Se espera de ellos que eviten los conflictos de partido, al menos en su trabajo como docentes; que no utilicen sus clases para hacer propaganda; o más exactamente, que la hagan tan sólo del orden establecido [...]. El carácter de la tarea de los profesores y de sus lugares de trabajo [...], hace que carezca de sentido la idea de que los docentes pueden mantenerse al margen de la política” (1997: 100). Esto ocurre particularmente con un contenido que fue adquiriendo mayores sesgos políticos en décadas recientes y cuya incorporación como contenido de enseñanza no estuvo vinculada con la manutención de un orden sino con su desmantelamiento⁴, no fue acompañada de un pedido de neutralidad, sino de demandas de beligerancia institucional (Trilla; 1992), no partidaria pero sí ética, ideológica y política.

Al mismo tiempo, existen *tradiciones de enseñanza* que funcionan como marco asimilador de los nuevos contenidos propuestos. Terigi advierte la existencia de tradiciones que dialogan con la novedad curricular y pueden favorecer u obstruir el ingreso de nuevos contenidos al curriculum real, pues el concepto de curriculum nulo advierte que “[...] cuando un contenido o un conjunto de contenidos ha estado históricamente ausente en la escuela, lo primero que se debe pensar al hacer las reformas curriculares son las condiciones que éstas habrán de ofrecer para alentar su efectiva inclusión, puesto que de lo que se trata es de modificar tradiciones de trabajo consolidadas” (Terigi;

⁴ Véase, por ejemplo, los informes de Rabossi y Braslavsky reseñados más arriba, en los cuales se enfatiza el ingreso de este contenido en contraposición a la educación de la dictadura militar.

1999: 111). En definitiva, el pasaje de un contenido desde el curriculum nulo (lo que está fuera de la escuela) al curriculum prescripto no necesariamente implica el ingreso al curriculum real, pues allí intervienen estas tradiciones en una nueva pugna político-pedagógica. Lo advierte también Kemmis: “El trabajo de desarrollo curricular efectuado sobre la base de la división del trabajo entre un contexto de formulación y otro de realización puede generar problemas pedagógicos para los profesores; hay diferentes tradiciones de trabajo en cada contexto que los planificadores del *curriculum* pueden no acertar en tener en cuenta [...]” (1993: 127. Itálica en el original). Esto significa que las tradiciones de enseñanza pueden servir como plataforma o soporte para la incorporación de un nuevo contenido, pero también pueden deformar considerablemente la novedad hasta disolverla en la continuidad de creencias y prácticas preexistentes.

Vinculado con ello, las *representaciones de los docentes* sobre los nuevos contenidos no necesariamente proceden de un estudio sistemático de las disciplinas que les dan sustento, sino también de su experiencia social personal, de su lectura de los medios de comunicación, de su interpretación sobre la función social de la enseñanza, de su consideración sobre la política educativa del momento, de los resabios que hayan quedado de su formación inicial y posterior, entre otros factores. Connell insiste en que “cuando se plantea cualquier reforma educativa seria, referida a la justicia social o a cualquier otro propósito, es esencial considerar lo que tal reforma significa para los profesores” (1997: 83). Si tal afirmación tiene sentido en términos propositivos, más aún lo tiene a la hora de interpretar cómo recibieron las prescripciones sus principales destinatarios. En un juego de espejos, la reconstrucción de la trama debería ayudarnos a develar qué concepciones de los derechos humanos circulaban entre los docentes en cada período y cómo esas concepciones intervenían en la lectura y apropiación de la prescripción curricular.

Al mismo tiempo, es necesario remarcar que el vínculo entre el texto que prescribe y el docente que recibe la prescripción no siempre es directo ni carece de interferencias, que pueden favorecer, enturbiar o deformar considerablemente las intenciones de los técnicos que redactaron el currículo o condicionar las lecturas de los docentes. Estas *mediaciones* pueden precisar y dar continuidad a las intenciones de inserción de un nuevo contenido o, más frecuentemente, resignificar esa inserción desde lógicas sesgadas por otros intereses. Entre esos instrumentos de mediación, los *textos escolares* ocupan un lugar central, al punto de, a veces, reemplazar la lectura del programa oficial, bajo la suposición de los docentes de que aquellos están inspirados y regidos por estos. Los libros y manuales de enseñanza son mediadores muy relevantes para la relación entre el curriculum prescripto y el real. Plantea Gimeno Sacristán que “los textos se constituyen en instrumentos de política educativa en tanto regulan el conocimiento, acotando decisivamente el contenido real de la escolarización” (Gimeno Sacristán; 1996: 355). Del mismo modo los valora Fernández Reiris, quien plantea que “teniendo en cuenta su grado de difusión y su constitución como manuales de operación muy preceptivos, pueden visualizarse como una estrategia para la intromisión política estatal en los métodos y contenidos de enseñanza mediante la racionalización y normalización de los procedimientos de trabajo y el detalle de las temáticas específicas que son

seleccionadas (Fernández Reiris; 2005: 349). Ahora bien, el papel del Estado en la regulación de la producción, distribución y uso de los textos es sumamente variable y no se mantuvo estático durante el período analizado. Por el contrario, un aspecto a considerar en el análisis es la política de textos que se dio en cada período, pues varios de ellos estuvieron sesgados por la censura, el cierre de editoriales y la persecución de autores.

Sin perder de vista la relación entre *currículum prescripto* y docentes, Kemmis advierte la necesidad de incluir otros sectores que median en el proceso de lectura: “Desde la perspectiva de la teoría curricular, deberíamos considerar también el papel de la burocracia estatal de la educación como parte del aparato ideológico del estado. La expresión se refiere no sólo a las escuelas, sino también a las instituciones del estado que las regulan y controlan [...]” (1993: 118). En este sentido, sobre contenidos particularmente relevantes, novedosos o prioritarios para cada gestión, suele haber *programas gubernamentales complementarios*, a veces instaurados con anterioridad a la prescripción o también a partir de ella. Cuando se trata de programas planteados por una gestión oficial diferente de la que enunció el diseño, su acción puede reorientar sensiblemente el tratamiento de los contenidos a través de acciones específicas de redefinición curricular como normativas complementarias, materiales impresos o audiovisuales, organización de actividades interescolares, entre otros. Simultáneamente, hay *programas y aportes de organizaciones no gubernamentales* que quizá han operado sobre la definición de la prescripción pero también lo hacen sobre los docentes, a través de materiales didácticos, encuentros de capacitación, asistencia directa a los establecimientos que encaran proyectos vinculados a estos contenidos, etcétera.

En definitiva, todos estos factores llevan a que el *currículum efectivo o programa real* resulte bastante distante del prescripto en cada diseño, así como también bastante difícil de describir y comprender. En los últimos años, los estudios curriculares han dado cuenta de esa distancia y la reconocen como un problema de envergadura: “Cualquier proceso de cambio externo, para ser adaptado a la realidad interna, precisará de una ‘acomodación’ cultural. La cuestión última es cómo lograr que los cambios educativos lleguen a conectar con las múltiples realidades de los profesores y centros, que serán la clave de su puesta en práctica. Tomar como núcleo de cambio la cultura escolar significa priorizar los valores, modos de trabajo y expectativas compartidas sobre la acción diaria” (Bolívar; 1996: 250). Esta reflexión, centrada en la preocupación actual por reformar o reorientar los procesos educativos, es fruto de desarrollos teóricos recientes y la revisión de sucesivos fracasos en los intentos de incidir sobre las prácticas, pero el concepto de *currículum* y su incidencia en las políticas educativas se fueron gestando y crecieron a lo largo del período abordado en esta investigación, por lo que no podemos suponer una reflexión curricular expandida y sólida en quienes gestaron los documentos que son objeto de análisis ni en quienes foguearon los cambios de contenidos de enseñanza en cada etapa.

Los estudios situados en las escuelas plantean que del diseño curricular a la enseñanza del aula, hay un trecho que no sólo se mide por la distancia y hay transformaciones de los contenidos

que no sólo se explican como adecuaciones, explicitaciones y desarrollos, sino frecuentemente como verdaderas mutaciones de sentido: “Aparentemente, la actividad en la clase es dirigida por un ‘programa real’ u ‘oculto’ –que no debe confundirse con el ‘currículum oculto’-. Este programa explícito para el docente y, a veces, oculto para los demás actores, es la forma de organizar las tareas provenientes del plan de estudios oficial y de readaptar o modificar sustancialmente los temas o enfoques, y constituye la propuesta efectiva en el aula” (Feldman; 1994: 70). Allí reside el “punto ciego”, el de más difícil acceso para el investigador y, al mismo tiempo, el más relevante desde el punto de vista de la efectividad curricular.

Desde un marco explicativo de procesos curriculares generales y la noción de transposición didáctica acuñada en la didáctica de la matemática, hemos planteado algunos factores relevantes para el análisis de un proceso curricular específico. Quizá la única posibilidad de atrapar esa compleja trama, en un tema que ha pugnado por convertirse en contenido escolar, es a través de una interpretación genealógica. Según Terigi, en el estudio del currículum, “Se trata de discutir una ilusión: que la escuela pone a disposición de los alumnos versiones fieles del conocimiento valioso socialmente construido. Anticiparemos que esta ilusión sólo puede sostenerse sobre el supuesto de una *doble fidelidad*: 1) la fidelidad del *currículum* al saber y 2) la fidelidad de la escuela al *currículum*” (1999: 54). Más adelante aclara que “el contenido escolar no es un reflejo de la producción social del saber, sino una construcción específica del ámbito educativo y, por tanto, una fabricación de naturaleza didáctica” (1999: 64). Esta crítica a la imagen del saber escolar como espejo de la ciencia es un rasgo fundamental para analizar las distancias y deslices entre ambos, pero también es conveniente anticipar que un problema a considerar es el grado de autonomía de las escuelas y su permeabilidad a discursos contextuales (no siempre científicos) en la definición de contenidos de enseñanza. El análisis genealógico aspira a dar cuenta de los mecanismos mediante los cuales se construyen y se instalan las infidelidades en un terreno acotado.

1. 3. Formulación del problema, estado del arte y objetivos

¿Cuánto y cómo el sistema educativo argentino ha asumido su compromiso internacional de enseñanza de los derechos humanos? Durante las últimas décadas, esta pregunta ha sido formulada periódicamente desde diferentes instancias gubernativas y, en varios casos, a partir de demandas o exigencias externas:

- El informe más antiguo se ubica en los tiempos de la transición democrática, tras la última dictadura militar, cuando la Subsecretaría de Derechos Humanos dirigida por Eduardo Rabossi realizó un relevamiento encuestando a gobiernos provinciales y organismos nacionales. A partir de la información obtenida, publicó su informe mimeografiado en 1988, con escasa difusión y repercusión.
- Un segundo informe fue elaborado por Cecilia Braslavsky, para ser presentado en la Reunión Preparatoria de la 44ª Sesión de la Conferencia Internacional de Educación, sobre el tema “Balance y Perspectivas de la Educación para la Comprensión Internacional en América Latina y el Caribe”. En su elaboración, la autora tuvo en cuenta el relevamiento de 1988 y recibió informes de diferentes áreas y programas entonces a su cargo, ya que se desempeñaba desde poco tiempo antes como Directora de Investigación y Desarrollo Educativo en el Ministerio de Educación de la Nación. Este documento, elaborado en 1994, fue publicado ese mismo año por la UNESCO, en Santiago de Chile, como fruto de la Reunión celebrada. Al año siguiente, la autora publicó un artículo en colaboración con G. Cosse e Inés Dussel (1995) en el cual se replica buena parte de lo presentado anteriormente a la Conferencia Internacional.
- Posteriormente, Rosa Klainer (2000) elaboró un informe sobre experiencias educativas relacionadas con los derechos humanos en Argentina, a pedido del Instituto Interamericano de Derechos Humanos, destinado a ser publicado junto con informes semejantes de otros países de la región. La autora, entonces integrante del equipo de Formación Ética y Ciudadana del Ministerio de Educación de la Nación y con amplia experiencia previa en educación y derechos humanos, tuvo acceso a los documentos reseñados anteriormente. Su texto fue publicado en San José de Costa Rica, como estaba previsto, en un libro que funcionó como abordaje preliminar de los estudios comparativos que el IIDH comenzó a realizar a partir de entonces.
- Desde el año 2001 hasta el año 2006, el Instituto Interamericano ha producido informes anuales sobre la educación en derechos humanos en América Latina, elaborados a partir de las presentaciones que elaboran especialmente algunos referentes seleccionados en cada país (generalmente escogidos entre los egresados del Curso Interdisciplinario que realiza anualmente el IIDH). Por Argentina, han elaborado informes Francisco Scarfó y María Marta Sciarrotta.

El análisis de estos documentos permite esbozar un estado del arte sobre la educación en derechos humanos en Argentina, por lo que los abordaremos sintéticamente en relación con la

pregunta planteada al inicio de este apartado, para ver cuáles han sido las respuestas tentativas, qué aspectos quedan aún por explorar y qué preguntas podrían asociarse al problema de investigación.

Nos remontamos, como punto de partida, al tiempo de la transición democrática. Inmediatamente después de disuelta la Conadep⁵, se creó la Subsecretaría de Derechos Humanos y Sociales, en el ámbito del Ministerio del Interior, mediante decreto PEN 3090/84. Este organismo, realizó un primer relevamiento de la enseñanza de los Derechos Humanos en la Argentina, a través de formularios enviados a las reparticiones correspondientes de todas las jurisdicciones del país. Se relevaron los programas y currículos nacionales y provinciales para los niveles primario y medio, además de las facultades de Derecho de las universidades públicas y privadas. El relevamiento supone una tarea destacable por su extensión y minuciosidad, lo cual expresa el grado de importancia que la gestión de Rabossi otorgaba a la inserción del tema en el sistema educativo. Quizá por eso mismo, sus reflexiones generales expresan un optimismo que no se condice con la situación real de inserción en los programas analizados. En la introducción, plantea cinco observaciones generales que tienen carácter de conclusión, sobre las cuales podemos realizar algunas acotaciones a la distancia.

“La primera es que el tema de los Derechos Humanos ocupa ya un lugar propio en las currícula educativas de muchas provincias, de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires y del Ministerio de Educación y Justicia de la Nación y de Facultades de Derecho y Humanidades. Este es de por sí un hecho de suma importancia si se tiene en cuenta que dicho tema era ignorado antes de diciembre de 1983. No es casual que la introducción del tema coincida con el restablecimiento de la democracia en el país; ni tampoco es casual que esa introducción se haya producido paralelamente a la afirmación de las garantías constitucionales tanto en el orden nacional como en los órdenes provinciales” (Subrayado en el original). Esta observación se puede desagregar en tres tramos. Es cierto que los derechos humanos eran mencionados como tema en los currículos provinciales de muchas jurisdicciones, lo cual no necesariamente sugiere “un lugar propio”, si se tiene en cuenta que muchas de las provincias habían yuxtapuesto este contenido a los otros vigentes, a través de legislación específica. Esto permite dudar del grado y las modalidades de su inserción en el currículo real de la época. En segundo lugar, es falso que dicho tema fuera ignorado hasta 1983, pues se hallaba en diferentes programas de estudio al menos desde 1955 y estaba presente en programas vigentes durante el pasaje de la última dictadura militar al gobierno democrático. Es probable que este dato erróneo no fuera intencionado, sino fruto implícito de la apreciación que se realiza en el tercer tramo acerca de la relación entre derechos humanos y democracia, una convicción fuerte de la época en que se realizó el relevamiento, desmentida por la revisión de los planes y programas de las décadas previas.

“La segunda observación es que pareciera ser un criterio unánimemente aceptado en los niveles primario, medio y terciario de todo el país, que la enseñanza de los Derechos Humanos

⁵ Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas, creada por el Decreto 187/83.

debe encararse temáticamente en distintas materias, excluyéndose así la creación de una materia específica dedicada a estas cuestiones. Ese parece ser también el criterio en el ámbito universitario en el cual se registran, sin embargo, excepciones a ese principio”. Esta apreciación expresa una de las discusiones curriculares de la época, que ha perdurado en las décadas siguientes, bajo la forma de “transversalidad”. El criterio que parecía predominar entonces se sostiene actualmente en casi todos los niveles y jurisdicciones, con interesantes excepciones⁶. Sin embargo, la observación merece dos preguntas: en primer lugar, ¿es un criterio enunciado deliberadamente o meramente instalado en forma consuetudinaria a través de legislación apóstita a los diseños curriculares de la época? y, en segundo lugar, ¿es un modo de insertar el contenido en el diseño curricular o una manera “elegante” de darle escaso anclaje y presencia en el currículo real?

“La tercera observación es que el grado de preeminencia dado al tema en las provincias y las universidades, presenta importantes variaciones de grado. Hay lugares donde, obviamente, el tema de los Derechos Humanos no ha sido todavía reconocido de manera explícita. Hay lugares en donde se le ha otorgado un reconocimiento incipiente. Hay lugares, por fin, en los que el tema de los Derechos Humanos ha sido reconocido en toda su importancia y extensión. Dejo al lector la tarea de ubicar en este esquema clasificatorio a cada uno de los informes incluidos”. La amplitud del juicio se mantiene en el disperso mapa curricular actual, aunque ya no podríamos hablar de reconocimientos incipientes, sino de valoraciones otorgadas por las diferentes gestiones a la luz del lugar que los derechos humanos han tenido en el derrotero político argentino de las últimas décadas.

“La cuarta y última observación se refiere a un problema crucial en la enseñanza de los Derechos Humanos en el país: la preparación de los docentes. Sólo en algunos lugares parece reconocerse la magnitud del problema y su necesaria solución para poder desarrollar una enseñanza apta de los Derechos Humanos”. Este comentario alude a la escasa información enviada por las provincias sobre la inclusión de este contenido en el nivel terciario, aunque cabe considerar que la mayor parte de los institutos formadores no dependían entonces de las provincias sino del Estado nacional.

El apartado finaliza planteando que “Estas observaciones dan pie para formular consideraciones, también generales, sobre algunas de las dificultades que padece la enseñanza de los Derechos Humanos o, lo que es más importante, la educación en Derechos Humanos” (Subsecretaría de Derechos Humanos; 1988: 3-4⁷). Centra esas dificultades en tres preguntas: “¿Quién va a enseñar Derechos Humanos? ¿Cómo se va a enseñar Derechos Humanos? y ¿Qué se va a enseñar en materia de Derechos Humanos?” (Ibid.: 5). En este punto, el informe avanza hacia

⁶ Por ejemplo, la materia “Derechos Humanos y Ciudadanía” de la Educación Secundaria Superior, materia obligatoria en la Provincia de Buenos Aires a partir de 2004.

⁷ Estas observaciones pertenecen a la introducción de Eduardo Rabossi, Subsecretario de Derechos Humanos en ese entonces.

el terreno del currículo real, aunque en términos desiderativos y conjeturales, pues el relevamiento se había acotado a la presencia o ausencia del tema en los programas. En definitiva, se trata de un informe valioso, que refleja un arduo trabajo y una preocupación temprana por analizar la inclusión curricular, aunque también resulta insuficiente para dar cuenta de la génesis y el recorrido de esa inserción en la trama curricular preexistente.

El informe de Cecilia Braslavsky fue redactado para la Reunión Regional Preparatoria de la 44ª Sesión de la Conferencia Internacional de Educación sobre el tema: “Balance y Perspectivas de la Educación para la Comprensión Internacional”, realizada en Santiago de Chile del 12 al 14 de abril de 1994. En la Introducción, plantea que la educación argentina atraviesa un proceso de transformación, que afecta la enseñanza y el aprendizaje de los derechos humanos. Sostiene que “Una buena formación en derechos humanos sería aquella que permitiera a los egresados obrar respetando permanentemente los derechos de todos y generando cursos de acción para cumplir y hacer cumplir sus propios derechos” (p. 1). Desde esa óptica, diversos estudios de la época (no citados) indicarían que la educación argentina no garantiza una buena educación en ambos sentidos (respeto de los derechos ajenos y acciones para hacer cumplir los propios). Como ejemplo, cita episodios cotidianos sucedidos a fines de 1993 y difundidos por los medios de comunicación: el incendio intencional de una discoteca y la agresión violenta de unos jóvenes a otros. Postula tres dimensiones de la educación en derechos humanos, sobre las cuales basará la organización del informe: el aprendizaje de conocimientos relativos a los derechos humanos, el aprendizaje de prácticas organizacionales que permitan el ejercicio de los derechos y el aprendizaje del cumplimiento de normas instituidas.

El segundo apartado aborda las cuestiones vinculadas a la transmisión y posibilidad de adquisición de conocimientos relativos a los derechos humanos y a la comprensión internacional. Allí afirma que existen 225 programas de cambio en el sistema educativo argentino, de los cuales el 61% se concentra en tres líneas prioritarias: transformación curricular y escolar, aprendizaje escolar y formación, perfeccionamiento y apoyo docente. Los contenidos referidos a los derechos humanos serían una vertiente privilegiada de la primera línea, sobre todo en los años inmediatamente posteriores a 1984, como parte de un modelo de modernización sin componentes utópicos. Según el informe, “la temática de los derechos humanos ha quedado incorporada directamente a los diseños curriculares, a disposiciones complementarias, o a los programas de estudio de la mayoría de las jurisdicciones educativas del país” (p. 2).

Según revisión propia de la autora, la situación en el nivel primario indicaba que “21 de las 24 jurisdicciones incorpora la temática de los derechos humanos y generalmente también la cuestión de la comprensión internacional” (p. 2). En algunas se adoptó como eje transversal, en otras como parte del área de ciencias sociales y en otras como “tema de tratamiento obligatorio más allá de las disposiciones curriculares existentes” (p. 2). Según la autora, “Algunas provincias consideran que debe comenzar desde el primer grado y continuar hasta el séptimo, otras lo

incorporan sólo en el último ciclo del nivel, otras lo proponen para el ciclo intermedio, y otras lo toman como contenido específico del último grado. En este último caso hay provincias que plantean dos tipos de tratamiento del tema: uno más intuitivo o perceptivo desde el comienzo de la escolarización y otro más ligado a la conceptualización en el último grado” (pp. 2 y 3). Analiza los programas de la MCBA (1984 y 1987) y las provincias de Misiones (1984 y 1986), Buenos Aires (1986), Chubut (1986⁸), Mendoza (1986), Salta (1986), Córdoba (1987), Formosa (1988), Jujuy (1984), Neuquén (1984), La Rioja (1984), La Pampa (1986), San Juan (1987), Tierra del Fuego (1988) y Santiago del Estero (1988). Sin fecha precisa, hay inclusiones menos enfáticas en las provincias de Catamarca y Corrientes. Según Braslavsky, “en principio puede establecerse una tendencia a la correlación entre la existencia y la profundidad de la presencia de la temática de los Derechos Humanos en las prescripciones para la enseñanza y el grado del cumplimiento del derecho a la educación en las diferentes provincias argentinas, que se mantendrá también en el nivel secundario” (p. 5). Menciona episodios escolares de irrespeto a los derechos de los niños (resistencia a recibir un alumno con SIDA, violación de un menor por parte de otro y revisión carcelaria a niños que habían robado una pequeña suma de dinero) frente a los cuales se pregunta “¿es posible que con estas prácticas se aprendan aquellos contenidos?” (p. 5).

La situación en el nivel medio es observada prioritariamente a través de la materia dedicada a la educación ciudadana, que tuvo diferentes denominaciones históricas. En el momento del informe, se denomina Educación Cívica y la autora decide analizar nueve jurisdicciones entre las cuales se encuentran los subsistemas más grandes del país: el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1984) y las provincias de Buenos Aires (1986 y 1989), Río Negro (1986), Santa Fe (1987/88), Chaco (s/f), Corrientes (s/f) y Tucumán (sin promulgación en la fecha del informe). La secuencia básica es la que determina el programa nacional (individuo, familias, escuela, barrio, municipio, provincia, estado nacional). Finalmente se introducen “casi siempre en quinto año, problemáticas actuales nacionales e internacionales (relaciones entre países, integración, problemas sociales, derechos humanos)” (p. 6). Según Braslavsky, “La orientación ideológica de cada administración determina fuertes cambios de jurisdicción en jurisdicción” (p. 6). Afirma que “Los derechos humanos aparecen mencionados en la mayor parte de los programas; salvo en Santa Fe, Chaco y Corrientes donde se hace mención a los derechos sociales y constitucionales. En varias provincias se incluyen los derechos humanos elementales y su violación por los regímenes represivos, el derecho a la participación, los derechos a la educación, a la calidad de vida, a la vivienda, al trabajo, a la libertad de expresión, el derecho de huelga, el derecho de propiedad, el derecho a la no discriminación, etc.” (p. 7). La autora valora positivamente la inclusión de contenidos sobre el autoritarismo en las instituciones escolares y dedica un breve apartado a analizar los sesgos de la oferta editorial. Critica la subordinación de los derechos al cumplimiento de deberes en los textos de Kechichián y de Luchenio, mientras aprecia la información fidedigna y

⁸ “Algunas orientaciones para el tratamiento de los Derechos Humanos en la propuesta curricular”, documento elaborado por el Ministerio de Educación de Chubut.

variada del texto de Sabsay y otros, como así también la empatía con las denuncias de violación de derechos en los textos de Mignone y Pasel-Asbornio. Como colofón del apartado, evalúa que “Aunque las novedades son importantes, las continuidades siguen siéndolo también en la educación media” (p. 8). Es decir que la autora sugiere la necesidad de mayores rupturas que continuidades entre la democracia y la dictadura precedente.

El apartado llamado “El tema de la paz y la convivencia internacional en los programas de estudio del nivel medio” analiza diferentes asignaturas de nivel medio, del área de Ciencias Sociales, en las cuales encuentra una heterogeneidad semejante a la de Educación Cívica. Las páginas siguientes focalizan la distancia entre el discurso de la enseñanza y las prácticas de la organización escolar. Según la autora, “Podría decirse que una de las carencias del proceso de educación en DDHH es que históricamente se le ha dado casi siempre el mismo tratamiento que a otros saberes, sin atender a ciertas particularidades vinculadas a las posibilidades de su adquisición y, sobre todo, de su legitimación y validación” (pp. 12-13). Se remite a Missgeld (1992) para sostener que la legitimidad se construye en la práctica social y política. Por eso, luego se detiene a analizar tres modelos de participación que denomina “ampliada-innovador”, “restringida-rutinizado” y “vertical-rutinizado”, basados en tres casos concretos, respectivamente. Observa las posibilidades y limitaciones que cada uno ofrece para una efectiva educación en Derechos Humanos.

Luego analiza las modalidades de disciplina escolar y observa que la educación para los derechos humanos requiere la construcción histórica de una cultura societal frecuentemente contradicha en las prácticas disciplinarias escolares. Destaca la acción del Programa Nacional por los Derechos del Niño y del Adolescente en Argentina, que aborda los derechos humanos más allá del currículo, como una cuestión cultural y, por eso mismo, apunta su accionar a todos los sectores del ámbito educativo, y no sólo a los estudiantes.

Entre sus reflexiones finales, Braslavsky observa que “Ocuparse de este tema es ocuparse de todos y cada uno de los nervios del sistema educativo y de todas y cada una de las conexiones entre el mismo, la sociedad y el Estado” (p. 21). Este comentario permite apreciar el grado de relevancia que esta prestigiosa pedagoga daba a la temática, pero también es una voz de alerta sobre la amplitud de su mira: al evaluar la educación en derechos humanos está evaluando la educación misma, en los rasgos previos al impulso reformador de los años noventa. En consecuencia, su informe es un aporte importante para develar el estado del arte a mediados de los noventa, pero tiene la debilidad de abrir excesivamente el horizonte de sus reflexiones.

El artículo de Rosa Klainer (2000) fue redactado para publicarse en una compilación del Instituto Interamericano de Derechos Humanos, organismo que solicitó informes a especialistas de diferentes países latinoamericanos. Se inicia con un análisis del contexto político, social, cultural y educacional de la transición democrática que se inicia a fines de 1983, al terminar la última dictadura militar. Caracteriza las transformaciones profundas que dejó el proceso militar en la

trama social y las reformas encaradas por los gobiernos posteriores, en el marco de las cuales los derechos humanos se plantearon como un reto para el sistema educativo.

Una primera etapa, que denomina “Antes de los 90”, instala el tema en la sociedad por acción de los equipos educativos de los organismos de derechos humanos, que “comienzan a trabajar de manera no formal en la capacitación de los docentes a través de talleres y seminarios y desarrollan publicaciones de apoyo didáctico. [...] Todos estos programas intentaban sensibilizar a los docentes con respecto a su práctica cotidiana, hacerles conocer algunos aspectos fundamentales de la doctrina de los derechos humanos y ofrecer algunas alternativas curriculares de inclusión de la temática. Se nota en todos ellos un peso muy grande de la lucha contra el autoritarismo y la intolerancia enquistada en las instituciones en los años del proceso militar. El hecho de que las propuestas provinieran de los organismos reforzó esta orientación centrada en la toma de conciencia sobre los derechos, la denuncia de su violación y la necesidad de reparación del pasado reciente” (Klainer; 2000: 6). Llama la atención este juicio en contraste con el relevamiento producido durante la gestión de Rabossi, quien resaltaba la acción curricular de las provincias y omitía referencias a los organismos de derechos humanos. Probablemente, estas apreciaciones se explican por el punto de vista que cada uno (Rabossi y Klainer) tuvo en ese período: uno como integrante de una gestión de gobierno, otra como parte del equipo educativo de un organismo (el Movimiento EcuMénico por los Derechos Humanos).

En una segunda etapa, según Klainer, la enseñanza de los derechos humanos se discute en el marco de las reformas curriculares y programas de transformación educativa de los niveles nacional y provinciales. Según el informe, “la década del 90 se caracteriza por un mayor protagonismo del Estado en materia de la difusión y promoción de los derechos humanos, frente al rol casi excluyente de las ONGs en la etapa anterior. [...] Comienzan a esbozarse algunas políticas públicas en relación con la educación en derechos humanos. En muchos casos, la articulación de acciones entre el Estado y la sociedad civil posibilitó el desarrollo de programas concretos de acción con objetivos definidos, con independencia de las divergencias existentes entre estos dos sectores. Es necesario aclarar que no ha sido un proceso lineal sino plagado de contradicciones, con obstáculos dentro de la estructura del mismo Estado, en la persistencia de racionalidades, comportamientos o actitudes incompatibles con su defensa y afirmación. En algunos casos esto derivó en que los cambios no alcanzaran las transformaciones que se propusieron quienes impulsaban los programas, sino que modificaron aspectos parciales” (Klainer; 2000: 11). A continuación, se describen algunos hitos fundamentales del período, como la reforma constitucional de 1994, la inclusión de los derechos humanos entre los Contenidos Básicos Comunes para diferentes niveles de enseñanza de todo el país, las acciones de promoción y coordinación ejercidas por la Subsecretaría de Derechos Humanos, la creación de cátedras universitarias sobre derechos humanos en diferentes universidades y centros de investigación del país y la instalación en el Ministerio de Educación de un “Programa Nacional por los Derechos del Niño y del Adolescente”. Asimismo, se destaca la acción de los organismos internacionales, los

cuales “han jugado un papel de auspicio, apoyo técnico y en algunos casos material al desarrollo de programas tanto de las ONGs como del Estado. En algunos casos han sido facilitadores de convenios para acciones conjuntas entre las ONGs y el Estado, otorgando legitimidad y mayor alcance a programas y proyectos” (Klainer; 2000: 21). La autora omite toda referencia al episodio de revisión de los Contenidos Básicos Comunes que se originó en objeciones de la jerarquía eclesiástica, a comienzos de 1995. Se trata de un dato relevante porque incluyó diversos aspectos vinculados con los derechos humanos (el Holocausto, la perspectiva de género, etc.). Tras las observaciones de la Iglesia Católica, el Consejo Federal de Cultura y Educación decidió aceptar todas las sugerencias y realizar una nueva edición corregida de los CBC⁹.

Al plantear los “Desafíos y propuestas”, la autora evalúa que “los derechos humanos hoy están ampliamente aceptados en su enunciado pero la profundización del modelo neoliberal hizo que se incumplan en la práctica, han sufrido un vaciamiento de sentido. Es preciso que sean nociones que inauguren realidades. El reto es hoy pasar de los avances en la formalización a los hechos, a las propuestas efectivas. Tanto en el escenario social como en la educación específicamente, podemos reconocer un camino con avances significativos respecto al punto de partida que nos permiten también ver las deudas y vacíos” (Klainer; 2000: 22). Entre ellos, menciona que:

- Los derechos humanos se han institucionalizado formalmente, pero están aún lejos de traducirse en un cambio de prácticas sociales, en tanto las prácticas organizacionales y los sistemas disciplinarios escolares no favorecen la participación y el respeto de los derechos humanos.
- Se ha operado una articulación entre la sociedad civil y el Estado, pues éste ha convocado a personas y grupos surgidos de los organismos defensores de derechos humanos que hacen de bisagras entre estos dos sectores, pero dichos lugares se sostienen con dificultad, sin políticas claras y sistemáticas de formación de líderes.
- La irrupción de esta temática llevó a que se multiplicaran los sentidos y contenidos para los derechos humanos y su enseñanza, sin un debate educativo amplio que permita construir un enfoque y un sentido claro en las escuelas.
- La escuela cobra hoy una importancia central para la constitución de la ciudadanía y como espacio público de referencia comunitaria. De allí que sea un espacio con una importante responsabilidad como transmisor de valores de lo colectivo y lo público, ejerciendo este rol en condiciones críticas.
- Educar en derechos humanos hoy tiene destinatarios diferenciados, para quienes es preciso adecuar las propuestas. Por ejemplo, es notoria la ausencia de propuestas para los sectores urbano marginales, cada vez más numerosos.

⁹ Se desarrolla este episodio en el apartado 3.2 de esta tesis.

- Desde el punto de vista metodológico parecería haber un acuerdo sobre el tipo de aprendizaje que debe promoverse con respecto a los derechos humanos: un aprendizaje en acto, racional y afectivo, que trasciende lo informativo. Sin embargo, falta investigación y elaboración de soluciones didácticas acordes a esta concepción.

“En síntesis”, concluye la autora, “el desafío más grande, a mi criterio, es el de *convertir a la educación en derechos humanos en una verdadera Política de Estado*, buscando consenso entre las fuerzas políticas e incluyendo la acción conjunta de las ONGs, los organismos oficiales y los internacionales” (Klainer; 2000: 24). Más adelante, tras proponer la creación de un “Centro de Investigación y Desarrollo en Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos”, se detiene en el análisis de proyectos específicos como el “Programa por los Derechos del Niño y del Adolescente” y el programa de capacitación de directores y supervisores “La escuela, un espacio para construir los derechos humanos”, desarrollado como convenio entre la provincia de Entre Ríos y el Movimiento Ecuménico por los Derechos Humanos, entre 1991 y 1993. Se trata de dos experiencias significativas que permiten analizar modalidades y potencialidades en la enseñanza de los derechos humanos. En síntesis, el documento de Klainer plantea una visión bastante abarcativa y optimista sobre la inclusión de los derechos humanos en el sistema educativo, aunque se centra casi exclusivamente en experiencias y programas generados en el ministerio nacional. Retrata un protagonismo estatal que resulta paradójico por el contexto en que se plantea (retracción de las funciones generales del Estado durante las gestiones de Carlos Menem) y ahonda poco en experiencias provinciales o no gubernamentales.

El relevamiento más sistemático y sostenido es el que desarrolla, para América Latina, el Instituto Interamericano de Derechos Humanos, que publica desde 2002 un *Informe interamericano sobre educación en derechos humanos*. Dicho informe se refiere a los diecinueve países que han suscrito o ratificado el Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en Materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (Protocolo de San Salvador). El quinto informe, presentado en el año 2006, sintetiza los aspectos abordados en cada una de las presentaciones anteriores: “En el año 2002 el primer informe examinó el marco legal que establece y caracteriza a la EDH¹⁰ dentro de la normativa interna de esos países. En 2003, el segundo informe, analizó desde la perspectiva de la EDH las variaciones en el diseño y los contenidos del currículo oficial; modificaciones en los planes y programas y los contenidos de los textos escolares para algunos niveles educativos seleccionados. En 2004, el tercer informe se centró en los principios, contenidos y orientaciones pedagógicas de los docentes, tanto en su formación inicial como en la capacitación en servicio. En 2005, el cuarto informe indaga sobre los progresos que han alcanzado los países de la región en el establecimiento de la EDH como una política de Estado, medidos en el grado de avance alcanzado en la elaboración de los planes nacionales de EDH

¹⁰ EDH es la sigla de “Educación en Derechos Humanos” en bibliografía internacional específica. Se abrevia de ese modo de aquí en adelante.

(PLANEDH), propuestos como un objetivo central del Plan de Acción del Decenio, o en instrumentos equivalentes, que presupongan la toma de decisiones políticas, técnicas y económicas de largo plazo y sostenibles, capaces de movilizar el conjunto de la acción pública y de involucrar a la comunidad nacional. Fundado en los hallazgos de los cuatro informes interamericanos de la EDH precedentes, en 2006 presentamos el *V Informe*, que argumenta sobre dos factores fundamentales para el propósito de incorporar, mejorar y ampliar *la educación en y para los derechos humanos y la vida en democracia* en la educación formal que ofrecen los Estados de la región: la acertada selección de contenidos que deben hacer parte del currículo y el establecimiento de los espacios adecuados para que tales contenidos puedan ser desarrollados con eficacia” (IIDH; 2006).

Desde sus primeros enunciados, el IIDH asume una mirada comprensiva de los derechos humanos, que trasciende la enseñanza específica de saberes sobre el tema o incluso del amparo de la expresión “derechos humanos”. En consecuencia, parte de una definición operativa de la educación en derechos humanos, que funciona como límite de lo que abarca la serie de informes: “La educación en derechos humanos se entiende, para efectos de este informe, como un proceso de adquisición de determinados conocimientos, habilidades y valores necesarios para conocer, comprender, afirmar y reivindicar los propios derechos sobre la base de las normas dispuestas en los distintos instrumentos internacionales en conexión con normativa interna. Significa que todas las personas -independientemente de su sexo, origen nacional o étnico y sus condiciones económicas, sociales o culturales- tienen la posibilidad real de recibir educación sistemática, amplia y de buena calidad que les permita: comprender sus derechos humanos y sus respectivas responsabilidades; respetar y proteger los derechos humanos de otras personas; entender la interrelación entre derechos humanos, estado de derecho y gobierno democrático; y ejercitar en su interacción diaria valores, actitudes y conductas consecuentes con los derechos humanos y los principios democráticos. Entendemos este derecho a la educación en derechos humanos como parte del derecho a la educación y como condición necesaria para el ejercicio efectivo de todos los derechos humanos. [...] El IIDH considera que la educación en derechos humanos es más bien un eje transversal del derecho a la educación que debería estar presente en lo sustantivo y metodológico y en todas las formas posibles de enseñanza formal e informal. Incluso debe estar presente en procesos culturales y en toda dinámica que incida en el reforzamiento y reformulación de patrones culturales” (IIDH; 2004: 12).

La definición de educación en derechos humanos que adopta el IIDH tiene la potencialidad de provocar al sistema educativo en su conjunto y postular una incidencia global e integral de este desafío en todo el proceso formativo de los estudiantes. Sin embargo, esa misma amplitud conlleva un enorme riesgo de dilución de los compromisos estatales en una variedad de acciones y temáticas que, si bien están relacionadas íntimamente con los derechos humanos, también lo están con otras tramas discursivas como la ciudadanía, la formación moral o ética, etc. Esta apertura conlleva ciertas dificultades para detectar las inserciones curriculares y mensurar los progresos de cada país,

aunque el IIDH ha logrado hacerlo a través de una adecuada trama de indicadores y una rigurosa metodología de contraste entre fuentes. “[...] el derecho a contar con una educación en derechos humanos, tal como la definen el Protocolo de San Salvador y los demás instrumentos internacionales mencionados, es altamente dependiente de algunos factores, entre los cuales resultan muy importantes los siguientes:: (i) que se hubieren adoptado las normas, internacionales y nacionales, que establecen este derecho y la obligación correspondiente y se estén desarrollando políticas públicas consistentes con tal condición; (ii) que los contenidos de derechos humanos se encuentren efectivamente incorporados en el currículo del sistema educativo formal y en otras actividades educativas no formales; (iii) que tales contenidos hagan parte de la formación de los docentes, de los jueces, del personal de la fuerza pública y otros agentes del Estado; y, (iv) que los textos escolares reflejen tales contenidos y no contengan referencias contrarias a los valores fundamentales como la equidad de género o la aceptación y respeto de la diversidad étnica” (IIDH; 2004: 12).

El segundo informe, centra su análisis en los documentos curriculares de cada país y analiza las diferencias entre la situación de 1990 y la nueva medición en 2003 (IIDH; 2004: 19). En el caso de Argentina, menciona para el primer año de análisis los *Lineamientos Curriculares. Educación Básica* (Provincia de Buenos Aires, 1986) y los confronta con los documentos del segundo año de análisis: *Diseños Curriculares de Educación Básica y Polimodal* (Provincia de Buenos Aires, 2001) y los *Contenidos Básicos Comunes para la EGB* (Consejo Federal de Cultura y Educación; 1995). Se trata de una elección de documentos relevantes y pertinentes, pero necesariamente restrictiva, pues muchos otros textos curriculares orientaban la enseñanza en diferentes provincias argentinas en cada uno de los años mencionados. Con respecto a los libros de texto, el segundo informe aclara que se establece una selección de años/grados y una muestra de textos relevantes para cada uno de ellos en los años de referencia (IIDH; 2004: 23). Para el año 1990, se toman tres textos: 5º grado: *Ciencias Sociales*. Editorial Estrada, Buenos Aires, 1989; 1º año de Educación media: *Educación Cívica*. Editorial Stella, 2da. Edición, Buenos Aires, 1987; 4º año de Educación media: *Instrucción Cívica*. Editorial Estrada, Buenos Aires, 1988. Para el año 2002, se toman también tres textos¹¹: 5º año de la EGB: *Ciencias Sociales*; 8º año de la EGB: *Ciencias Sociales*; 2º año de Polimodal: *Filosofía y formación ética y ciudadana II*. El análisis de los libros de texto se centra en la comparación general entre países y períodos, sin especificar de qué países se trata. Por ejemplo: “En los textos de 1990 ya están presentes contenidos sobre derechos fundamentales y garantías constitucionales en por lo menos en dos tercios de los países estudiados. Ambos conceptos tienden a presentarse como equivalentes, pues por regla general los *derechos*—siempre citados a la par de los *deberes*— se enumeran y fundamentan a partir de las garantías consagradas en la constitución política del país. De allí que a menudo se designen como

¹¹ En este caso, no se aclara la editorial, por lo que resulta imposible cotejar la información. Esta omisión no sólo contrasta con los datos de Argentina en 1990, sino con los datos de los libros citados en los demás países analizados.

“derechos y deberes ciudadanos” o “derechos y deberes constitucionales” (y en un par de casos, todavía como “derechos y deberes del individuo/ del hombre”). La expresión “derechos humanos” no está generalizada en todos los libros. [...] El desarrollo de derechos se apoya mayoritariamente en el articulado de las constituciones nacionales, aunque alrededor de la mitad de los textos hacen mención de la Declaración Universal de Derechos Humanos y unos pocos, de la Declaración de los Derechos del Niño (1959). En 2003, todos los textos analizados incluyen contenidos sobre derechos humanos y garantías constitucionales. Sin excepción incorporan el concepto de “derechos humanos” y los fundamentan tanto en la normativa constitucional como en instrumentos internacionales, de entre los cuales la Declaración Universal sigue siendo el más citado, pero nunca el único” (IIDH; 2004: 31).

En el tercer informe, la detección de referencias a la inclusión explícita de los derechos humanos en los estudios de formación docente se realiza en términos de comparación entre países, aunque menciona de modo muy escueto lo que ocurre en cada uno de ellos. A modo de ejemplo: “Aun cuando el incremento del porcentaje de asignaturas que abordan expresamente temas de derechos humanos entre 1990 y 2003 es relativamente bajo (0.84%), el análisis de los contenidos propuestos en los programas de las asignaturas - provenientes de Argentina, Costa Rica, Guatemala, México, Paraguay y Perú - muestra una ampliación significativa de los temas y de las perspectivas de su desarrollo didáctico” (IIDH; 2005: 27). Las referencias a tesis preparadas por estudiantes de carreras docentes incluyen a la Argentina, pero no especifican mayormente sus temáticas ni características: “El plan de investigación para este *III Informe* solicitó información sobre la existencia (en las bibliotecas institucionales y universitarias) de tesis o trabajos de investigación, preparados por estudiantes de carreras docentes, que tuvieran como tema principal o colateral la enseñanza de derechos humanos y de otros contenidos asociados, tal como se ha propuesto para este trabajo. En total se reportaron títulos de 207 tesis correspondientes a Argentina, Bolivia, Brasil, Costa Rica, El Salvador, México, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela” (IIDH; 2005: 42). Al analizar la implementación de actividades de capacitación para educadores en servicio por parte de los Ministerios de Educación, el tercer informe menciona a la Argentina como uno de los países que no desarrollaba acciones de este tipo en 1990 y registra al menos una en 2003 (IIDH; 2005: 44). Sin embargo, no menciona las características ni los alcances de dicha acción o conjunto de acciones. Más adelante agrega que hay más de cinco convenios entre ministerios y otras organizaciones que aluden a la capacitación para educación en derechos humanos (pág. 47), pero no aclara nada sobre sus rasgos ni envergadura. Más adelante menciona al menos una acción o publicación en convenio entre el ministerio y una fundación no gubernamental: “Muchas capacitaciones y materiales son coauspiciados con otras organizaciones del país, públicas y civiles, que trabajan asuntos de diversidad, equidad e inclusión social. Por ejemplo, con los departamentos especializados en materia indígena de las Defensorías, Procuradurías o Comisiones de Derechos Humanos (Colombia y México), las universidades (Colombia, El Salvador, México y Nicaragua), y con entidades que representan a poblaciones

nacionales étnicamente diversas y luchan contra la discriminación racial o cultural. Entre estas últimas predominan las organizaciones indígenas (en Brasil, El Salvador y México), pero también hay por lo menos un caso de convenio con una organización de afrodescendientes (en Uruguay, con Mundoafro) y otro con una organización judía (en Argentina, con la Fundación Memoria del Holocausto)” (IIDH; 2005: 55). El tercer informe menciona que en Argentina había al menos un material docente sobre la enseñanza de los derechos humanos en 1990 y había más de cinco en 2003 (IIDH; 2005: 50), pero no aclara las características, el nivel ni el formato de dichas publicaciones. Sí agrega más adelante algunos rasgos compartidos con otros países: “En buena parte de los países los materiales impresos para educadores son publicaciones unitarias, que cubren una asignatura, tema o problema particular de actualidad. Pero en varios casos se encuentran series o colecciones amplias de formación docente, de publicación regular y crecimiento constante —por ejemplo en México, Argentina, Brasil, Colombia y El Salvador. Estas líneas de materiales sugieren que detrás existe una propuesta articulada de formación docente, y una planificación de mediano o largo alcance, lo que ya en sí representa un avance frente a materiales elaborados individualmente para atender necesidades puntuales” (IIDH; 2005: 51). Al analizar la formación inicial docente, el tercer informe plantea que Argentina está entre los países que incluyen este tema en una asignatura específica y se diferencia de otros países de la región: “La existencia de asignaturas con contenidos relacionados directamente con derechos humanos y democracia, y con por lo menos once temas afines y colaterales, que en conjunto ofrecerían a los estudiantes de los institutos normales y las carreras universitarias de pedagogía y ciencias de la educación una base suficiente de conocimientos para afrontar el tratamiento de los asuntos consignados en la malla curricular de la educación primaria y secundaria, se ha incrementado en por lo menos una vez durante el período estudiado. Este incremento sin embargo se concentra significativamente en cuatro países de la región -Argentina, Brasil, México y República Dominicana- mientras en los demás es sensiblemente bajo” (IIDH; 2005: 60).

Como puede apreciarse este seguimiento sistemático permite reunir un *corpus* considerable de experiencias y enfoques, aunque en ellos predominan las experiencias de origen gubernativo y según informes enviados por responsables de los países consultados. Una de las cuestiones a evaluar en esta investigación es la distancia entre los informes presentados por representantes de nuestro país ante los organismos internacionales y las prácticas efectivamente vigentes en el sistema escolar.

Entre las investigaciones en curso, es menester señalar que en la Universidad Nacional de Quilmes se realiza actualmente una investigación cuyo título es “Educación en derechos humanos: el caso de la Universidad Argentina”, dirigido por la Lic. Luisa Ripa Alsina (Fecha de inicio: 02/05/2004)¹². Se trata de una investigación cuanti-cualitativa acerca de la educación en derechos humanos que se imparte en las universidades públicas argentinas. Su propósito es construir un

¹² Véase <http://www.unq.edu.ar>

“mapa” confiable del conocimiento que se transmite y analizar sus contenidos y supuestos, así como la ubicación relativa que tiene dentro del universo educativo universitario. Este estudio se torna especialmente urgente en el ámbito de la provincia de Buenos Aires, pues revelará la capacidad de la educación superior universitaria de formar en contenidos que ahora deben impartirse explícitamente en el 3º ciclo de EGB y Polimodal.

Una evaluación crítica de los estudios realizados hasta el momento nos permite identificar vacancias y cuestiones emergentes del proceso mismo de pesquisa:

- El principal aporte es un corpus de información recolectada de modo sistemático en diferentes períodos, con mayor o menor grado de pertinencia y contrastabilidad en sus datos. Ha habido intentos de comparación con otros países (particularmente en el informe del IIDH), aunque demasiado superficial para abordar lo que ocurre de modo específico en uno de los países, ya que el énfasis está puesto en la dinámica de la región y evitando toda posible crítica a los gobiernos de turno, dado el carácter intergubernamental del Instituto Interamericano.
- La comparación entre diferentes períodos de la educación argentina es casi nula, aunque existen referencias equívocas a la génesis previa a la dictadura militar. Cada informe alude a que, en su momento, hay logros que no se hallaban antes, dejando el pasado en un cono de sombra y trasuntando un optimismo que luego encuentra poco eco en los informes posteriores. Esto nos lleva a considerar la *cuestión de la historicidad*, como uno de los rasgos problemáticos que emerge de los estudios habidos hasta el momento.
- Otra dificultad para comparar las producciones existentes es que no todas abordan los mismos temas. Desde miradas generalmente muy abarcativas, en cada caso buscaron dar cuenta de diferentes tópicos vinculados con los derechos humanos como contenido (la discriminación, la paz, la igualdad, etc.), aun en proyectos educativos y contenidos curriculares que aludían explícitamente a “derechos humanos” por fuera de esos tópicos. Esta intención de reconocer los vínculos implícitos, conlleva una licuación de los contornos de cada estudio, lo que denominamos *cuestión de la densidad conceptual*. Se trata, en definitiva de un problema metodológico para efectuar el recorte del objeto de investigación: ¿hasta dónde incluir temáticas relacionadas con derechos humanos de manera sólo implícita? En caso de hacerlo, ¿cómo evaluar las exclusiones allí donde se mencionan explícitamente los derechos humanos? Esta segunda pregunta alude a que existen tradiciones discursivas y luchas políticas que han convergido en ciertos momentos de la historia, pero no necesariamente se subsumen unos en otros o se articulan en todos los casos. Los derechos sociales, por ejemplo, ¿son derechos humanos o derechos de ciudadanía? La igualdad de género, ¿hasta qué punto y desde cuándo forma parte de los derechos humanos? Con cada campo de definición de los derechos humanos ocurre lo mismo, ya que se trata de una categoría de convergencia de tradiciones disímiles, aunque es bueno considerar que esa convergencia es histórica, dinámica, inestable y controversial.

- Del mismo modo, cada informe denota limitaciones propias del punto de vista de su autor. En la mayoría de los casos, se trata de estudios que enfatizan las acciones del Estado nacional, con referencias dispares a la educación en las provincias, de quienes dependen efectivamente las escuelas en la actualidad. En uno de los textos (Informe de Rabossi), sólo se alude a los documentos y prescripciones legales de las provincias que envían informes a la gestión federal; en otro (Informes del IIDH), hay mayor referencia a la provincia de Buenos Aires, por ser el ámbito de trabajo de los informantes locales. En definitiva, la *cuestión de la extensión territorial* remite al alcance del análisis, que nunca será exhaustivo pero puede lograr mayores niveles de inclusión de datos.
- Al mismo tiempo, los estudios existentes dan mayor cuenta de las propuestas y las acciones gubernamentales que de las respuestas y reacciones desde los estamentos inferiores del sistema educativo. En general, entre la prescripción normativa y los docentes, hay producción de recomendaciones, materiales de apoyo y textos escolares que inciden más directamente en el trabajo del aula. Podríamos llamar a esto la *cuestión de las traducciones*, para aludir a las variaciones de significado entre las prescripciones y las condiciones de la práctica de enseñanza.
- De modo semejante, entre las reacciones poco reconocidas en los informes reseñados, está la *cuestión de la contextualización institucional*, que alude a incluir en el análisis las resistencias inerciales, la oposición explícita de algunos sectores, los mecanismos de inclusión aparente, oposiciones implícitas desde el currículum residual, etc. Si el ingreso de los derechos humanos al currículum escolar conlleva expectativas de cambio y, en cierto sentido, de provocación, el análisis de las resistencias y oposiciones es clave para interpretar qué sectores e intereses se consideran afectados, qué discursos se le contraponen y qué descalificaciones recibe, en cada período analizado. El excesivo énfasis en los logros que muestran los informes reseñados ha opacado la presencia de estas fuerzas en sentido contrario.

A partir de este estado del arte, podemos retomar la pregunta original y ampliarla en el tiempo y en alcance del abordaje institucional, hasta formular algunas preguntas que no encuentran aún respuesta suficiente:

- ¿Cómo es y cómo ha sido la enseñanza de los derechos humanos en el sistema educativo argentino desde 1949 hasta la actualidad?
- ¿Cómo ingresan los derechos humanos al currículum escolar?
- ¿Qué distancias, transformaciones y distorsiones hay entre las prescripciones curriculares y las prácticas?

El tipo de problema que planteamos es una *genealogía del proceso de inserción curricular de un contenido específico*, en este caso los derechos humanos, que requiere atender diferentes referentes teóricos como los fundamentos críticos de los derechos humanos; los fundamentos

críticos de la educación en derechos humanos; las teorías del currículum; las teorías de análisis del discurso; la historia de la educación argentina y la historia del pensamiento argentino.

El objetivo general de la investigación desarrollada es *develar la trama discursiva que da sustento a las prescripciones y concreciones curriculares de los derechos humanos en el sistema educativo argentino*. Este objetivo general se desagrega en los siguientes objetivos específicos:

1. Establecer los mecanismos y factores presentes en el pasaje de los derechos humanos del curriculum nulo al curriculum prescripto.

La concreción de este objetivo se lleva a cabo mediante el análisis del contexto discursivo, el contexto político y la acción de los actores sociales intervinientes en cada etapa de inserción curricular. Esto último incluye entrevistas en profundidad a algunos representantes de instituciones interesadas en la inserción curricular de este contenido.

2. Precisar los significados atribuidos al significante “derechos humanos” en los dispositivos de mediación curricular de la prescripción al aula (programas y libros de texto), en cada etapa de su inserción curricular.

En función de este objetivo se analizan los programas y libros de texto en cada etapa de inserción curricular, junto con entrevistas en profundidad a algunos de sus autores más relevantes.

3. Relevar las argumentaciones justificatorias de los docentes acerca de experiencias de enseñanza de derechos humanos.

La exploración de este objetivo se realiza mediante entrevistas a docentes reunidos en grupos focales, en cinco provincias seleccionadas.

Se espera que las respuestas a estos interrogantes ofrezca elementos conceptuales pertinentes para la comprensión de la enseñanza de los derechos humanos en el sistema educativo argentino. Aquí el término *curriculum* incluye tanto los aspectos prescriptivos como los concreciones en el aula, pasando por las mediaciones y traducciones entre uno y otro nivel.

Como hemos citado más arriba (ONU; 2005), la educación en Derechos Humanos abarca una revisión de la totalidad de los procesos educativos, es decir, tanto los dispositivos institucionales como didácticos. En consecuencia, tiende a considerarse como una pedagogía crítica hacia los sistemas educativos nacionales desde la perspectiva de la dignidad humana. Por tal motivo, preferimos acotar el campo de análisis de esta investigación a la “enseñanza de los Derechos Humanos”, una problemática más específica y menos extensa. Puede ocurrir, ciertamente, que una institución que enseñe derechos humanos los contradiga en sus prácticas y normativas institucionales; pero sería inconmensurable el análisis de las contradicciones internas entre los discursos de enseñanza y los mecanismos pedagógicos de cada escuela, salvo que se trate de un estudio de caso situado en un establecimiento particular. Por el contrario, intentaremos

mantener la extensión territorial del análisis, acotando la investigación a los contenidos y metodologías de enseñanza, teniendo en cuenta que estos también pueden incluir tópicos de revisión del sistema de justicia escolar y referencias a la participación de los estudiantes en el gobierno de la institución. En todo caso, la previsión u omisión de estos tópicos puede ser un aspecto del análisis de programas y experiencias.

Del mismo modo, es necesario recortar el análisis a la inserción curricular del significante “derechos humanos” para ponerlo en relación con las tramas discursivas que le dieron significado en cada etapa de su inserción curricular. Esto implica desdeñar deliberadamente aquellos contenidos que podrían relacionarse con los derechos humanos según cómo se los interprete en cada caso. Es un cercenamiento necesario para garantizar la persistencia de un mismo objeto de análisis a lo largo de varias décadas y en una trama institucional compleja. Aun así, es necesario tener en cuenta otras expresiones cercanas que también merecen consideración dentro de un análisis restringido del significante: “derechos del hombre”, “dignidad humana”, “dignidad de la persona”, “derechos básicos”, “derechos fundamentales”. Todas ellas suelen utilizarse como equivalentes a la expresión “derechos humanos”, ya sea para reemplazarla o para omitirla en textos donde se la ha mencionado anteriormente. Por el contrario, hay expresiones que dejamos de lado en el análisis, en tanto abren el objeto de investigación desdibujando sus contornos: derechos en general, derechos de ciudadanía, derechos individuales, derechos sociales, derechos de los pueblos. Esta operación de restricción permite reconocer tramas discursivas e identificar sus condicionamientos sobre el significante “derechos humanos”.

1. 4. Consideraciones metodológicas

Nos proponemos indagar los significados que ha cobrado el significante “derechos humanos” en su recorrido curricular, desde las sucesivas prescripciones hasta las experiencias de aula, pasando por las particulares traducciones de los textos escolares de cada época. Tomamos de Ernesto Laclau la noción de “significante vacío” como categoría que da cuenta de disputas hegemónicas dentro del proceso mismo de la significación, que son objeto de lucha ideológica entre actores de la sociedad. Un “significante vacío” o parcialmente vacío, en su sentido más literal, parece ser aquel al cual no le corresponde ningún significado preciso, lo que podría transformarlo simplemente en una secuencia de sonidos, pero se trata de términos tendencialmente vacíos -nunca totalmente vacíos- que, por la pluralidad de conflictos que ocurren en torno a ellos, no pueden ser fijados a una única articulación discursiva.

Se trata de un estudio genealógico, en tanto no partimos de una definición actual o atemporal que luego rastreamos hacia el pasado, sino que intentamos desplegar las capas de sentidos que la expresión ha tenido en cada período, para cada sector, en la trama de definiciones pedagógicas. Este tipo de estudios reconoce antecedentes en las exploraciones filológicas de Frederick Nietzsche y, más recientemente, en la obra de Michel Foucault, quien expone su metodología de trabajo precisamente en una obra sobre aquel filósofo, la genealogía y la historia (2004). Allí afirma: “La historia, genealógicamente dirigida, no tiene por meta encontrar las raíces de nuestra identidad, sino, al contrario, empeñarse en disiparla; no intenta descubrir el hogar único del que venimos, esa patria primera a la que los metafísicos prometen que regresaremos; intenta hacer aparecer todas las discontinuidades que nos atraviesan” (Foucault; 2004: 67-68).

En tal sentido, plantea Steiner que “ninguna forma semántica es atemporal. Y cuando usamos una palabra despertamos la resonancia de toda su historia previa” (2001: 46). Sería una limitación axiomática atribuir significado a la expresión “derechos humanos” y luego buscar sus rasgos en el pasado y el presente de la escuela. Por el contrario, el objeto de análisis es un enunciado que ha ido mutando y transfigurándose en el tiempo, con algunos rasgos más o menos estables, con algunas intencionalidades más o menos manifiestas y con algunas contradicciones más o menos absurdas, inquietantes o dolorosas. La genealogía exige un posicionamiento subjetivo siempre abierto a repreguntarse para debilitar las certezas prefijadas, los supuestos que el presente proyecta hacia atrás y la expectativa de hallar una respuesta definitiva. “Ya no se trata de juzgar nuestro pasado en nombre de una verdad que nuestro presente sería el único en poseer; se trata de arriesgar la destrucción del sujeto de conocimiento en la voluntad, indefinidamente desplegada, de saber” (Foucault; 2004: 74-75). Se trata, entonces, de desbrozar un camino sinuoso y enredado, pero no para enderezarlo desde la óptica de nuestras concepciones actuales de los derechos humanos, sino para atrapar las tensiones que fueron jalando un recorrido de múltiples inicios, diferentes puntos de llegada y senderos alternativos. En esa línea insiste Steiner: “El proceso de traducción diacrónica en el seno de la propia lengua es tan constante y es llevado a cabo de modo

tan inconsciente, que sólo en muy raras ocasiones hacemos una pausa para observar su complejidad o para reparar en el papel decisivo que desempeña en la existencia misma de la civilización” (2001: 50).

El énfasis de esta investigación radica en la comprensión y el análisis de la enseñanza de los derechos humanos a partir de develar los significados que los actores involucrados les atribuyen a las prácticas pedagógicas (Sirvent; 1999). Esto requiere un modelo cualitativo de inducción analítica de abstracción creciente, de comprensión y generación de teoría. Entendemos que “la metodología cualitativa no sólo comprende [...] un conjunto de técnicas que pretende recoger y procesar datos, sino que además puede considerarse que constituye un modo original de abordaje del mundo empírico. Dicho abordaje está marcado por la producción de datos descriptivos que tienen como origen la observación de acciones y el análisis de discursos –ya sean orales o escritos. [...] Primariamente no está comprometida con modelo explicativo alguno, sino que apunta a producir interpretaciones del objeto estudiado, en el marco delineado por el comprensivismo” (Kunz y Cardinaux; 2004). El análisis cualitativo se realiza mediante un proceso espiralado, combinando momentos de obtención y análisis de la información, identificando unidades de sentido y contextos de significación.

Las coordenadas de análisis son los enunciados progresivos sobre derechos humanos en la legislación internacional y local, su resonancia en el contexto intelectual argentino y su inserción en los programas oficiales, en los libros de texto y en las prácticas de enseñanza. Se trata de coordenadas múltiples y complejas que, a la manera de capas yuxtapuestas permiten comprender la construcción de significados en cada época y por parte de cada actor social. Sin embargo, no se trata de capas independientes, sino de texturas quebradizas y mutuamente imbricadas, en las que no siempre es posible diferenciar niveles. Junto al análisis de cada fuente, la utilización de múltiples técnicas de obtención de información empírica requerirá momentos de triangulación de los datos.

Desde un enfoque cualitativo – interpretativo, el trabajo puede encuadrarse como un estudio de caso, en tanto los resultados esperados de la investigación no serán criterios generalizables sobre la construcción de contenidos curriculares, sino la detección de un recorrido particular, el de los derechos humanos, que se distingue con perfil propio dentro un conglomerado de peculiaridades, de diferencias, de rasgos específicos de cada contenido, que no necesariamente proceden de una única lógica de producción curricular. El caso en cuestión es un objeto de conocimiento transformado en objeto de enseñanza escolar, por lo que no le resultan pertinentes las metodologías de análisis de casos recortados por su extensión territorial o por los actores involucrados, sino por la particularidad de un segmento discursivo. “Por discurso no entendemos sólo aquello que refiere a lo escrito a lo hablado, no tenemos una concepción estrictamente lingüística del discurso, sino que el discurso y lo social son términos que se superponen, porque cualquier tipo de acto social es un acto de producción de sentido, dado que está enmarcado en lógicas de sentido que estructuran la vida social. Podríamos afirmar sintéticamente que vivimos en

universos que son unificados, a través de una serie de actos de sentido. [...] La tarea de un analista de discurso es -de la misma manera que un lingüista trata de reconstruir la gramática de una lengua-, reconstruir esa forma, esa secuencia de sentido básico a través de la cual lo social se va configurando” (Southwell; 2013).

La pregunta central que orienta el presente estudio es: *¿cómo ha sido la enseñanza de los derechos humanos en el sistema educativo argentino desde 1949 hasta la actualidad*¹³? Desde el punto de vista genealógico, tal interrogante se desagrega en otros de mayor especificidad: *¿Cómo ingresan los derechos humanos al currículum escolar? ¿Qué se entiende por “derechos humanos” en cada momento de inserción curricular? ¿Qué factores operan sobre la definición curricular de los derechos humanos? (favoreciendo u obstaculizando su ingreso, tensionando su significado, contextualizando su traducción en prácticas de enseñanza)? ¿Qué vacancias y licuaciones*¹⁴ *se producen en el ingreso de los derechos humanos al currículum?*

*La hipótesis general de la investigación es que la inserción curricular de los derechos humanos, en cada etapa de su ingreso al sistema educativo argentino, está sesgada por significados epocales locales, intereses sectoriales y una secuencia arítmica*¹⁵ *de enunciación legal nacional e internacional.* Esta hipótesis, atravesada por consideraciones temporales, exige un contralor cuidadoso del devenir y sus matices, para evitar la tentación del anacronismo y la proyección de una continuidad esencial, allí donde hay fragmentos dispersos, líneas de fuga y rompecabezas que pudieron haberse armado de modos alternativos a la forma que adoptaron finalmente. En términos de Foucault, “La procedencia permite también reconocer bajo el aspecto único de un carácter, o de un concepto, la proliferación de los acontecimientos a través de los cuales (gracias a los cuales, contra los cuales) se han formado. La genealogía no pretende remontar el tiempo para restablecer una gran continuidad más allá de la dispersión del olvido; su tarea no es mostrar que el pasado está aún ahí, bien vivo en el presente, animándolo todavía en secreto, después de haber impuesto a todos los obstáculos del camino una forma trazada desde el principio. Nada que semeje a la evolución de una especie, al destino de un pueblo. Seguir el hilo complejo de la procedencia es, al contrario, conservar lo que ha sucedido en su propia dispersión: localizar los accidentes, las mínimas desviaciones —o al contrario, los giros completos—, los errores, las faltas de apreciación, los malos cálculos que han dado nacimiento a lo que existe y es válido para nosotros; es descubrir que en la raíz de lo que conocemos y de lo que somos no hay ni el ser ni la verdad, sino la exterioridad del accidente” (2004: 26-28).

¹³ El último año que ingresa en el análisis es 2012.

¹⁴ Al decir licuación, nos referimos al borramiento de algunos rasgos o su atenuación en beneficio de otros, la negación de ciertas facetas y la tendencia a tensionar la integralidad de los derechos humanos

¹⁵ Como veremos, el Estado argentino estuvo siempre entre los primeros firmantes de los documentos internacionales de DDHH, pero la ratificación parlamentaria, en los casos en que era necesaria, se demoró sensiblemente en algunos casos, lo cual afectó su entrada en vigencia.

Con estos resguardos, la definición de unidades temporales de lectura amerita una periodización tentativa general hecha en el inicio del proceso de investigación y la definición de subperiodizaciones a posteriori de los resultados encontrados. El punto de inicio es 1948, pues en diciembre de ese año se definen internacionalmente los derechos humanos por vez primera, con antecedentes remotos como la declaración francesa de fines del siglo XVIII y otras declaraciones europeas y americanas, ninguna de ellas de carácter transnacional. Ahora bien, aquella definición legal no reunía los mismos significados que tales derechos fueron cobrando en las décadas siguientes, por agregados y desplazamientos, reinterpretaciones, énfasis epocales y múltiples sesgos políticos.

La periodización tentativa entre esa fecha y el presente se sustenta en cambios institucionales de la Argentina que, durante la segunda mitad del siglo XX, han sido muchas veces traumáticos e implicaron desgarradoras vueltas de página en un derrotero atravesado por múltiples violencias y exclusiones. Una primera lectura de la educación en derechos humanos en Argentina habilita a diferenciar dos períodos quizá demasiado gruesos: de 1949 a 1983 y de 1984 a la actualidad. El primer tramo abarca los ciclos lectivos transcurridos desde la Declaración Universal de los Derechos Humanos¹⁶ hasta el final de la última dictadura militar, mientras que el segundo se inicia con la transición democrática. La presencia de los derechos humanos en la enseñanza parece haber sido casi nula en los tiempos previos a la última dictadura militar, aunque no hubo hasta aquí investigaciones que rastrearán la presencia de intentos fallidos o experiencias acotadas entre 1948 y 1976. Por el contrario, a partir de 1984 ha habido profusión de intentos de incluir esta temática en la enseñanza. No obstante, iniciado el siglo XXI, la experiencia efectivamente realizada parece bastante más acotada de lo que sugieren las decisiones formales.

Dentro de cada período, los hitos más relevantes para definir tramos o subperíodos radican en cambios de lineamientos gubernamentales y redefinición de programas de la escuela media¹⁷, que es donde más claramente se delinearán las políticas de educación ciudadana. Tras un proceso de bastante estabilidad curricular general a lo largo de décadas, en los últimos años hubo (y hay aún) cambios vertiginosos tanto en el nivel primario como en el nivel secundario. Sin embargo, el campo de la formación ciudadana en la escuela media estuvo convulsionado por golpes militares y retornos democráticos durante los últimos cincuenta años. Sin que cambiaran los planes de estudio

¹⁶ La DUDH se aprobó a fines de 1948, por lo cual el primer ciclo lectivo en el que estuvo vigente fue el de 1949.

¹⁷ En un estudio sobre la escuela primaria, Mariano Palamidessi plantea que [...] “el cambio del currículum tiene su propia temporalidad y racionalidad y que, en sus ordenamientos más estructurales, no responde a las orientaciones que adoptan en cada momento las políticas estatales. Desde hace más de diez años, autores como John Mayer y sus colaboradores de la Universidad de Stanford han planteado que la pauta curricular a nivel global sigue ciclos u olas mundiales de cambio. Según esta hipótesis -un poco a la manera de los ciclos económicos del capitalismo estudiados por Kondratieff- el currículum sigue una ola cada cincuenta años” (2004: 8). Esta estabilidad caracterizada por ritmos de larga duración no se observa en el nivel medio, al menos en los programa de educación ciudadana, lo cual permite utilizar sus cambios como hito legítimo de periodización.

u otras materias, sí cambiaban, a veces muy rápidamente, el nombre y los contenidos de la materia destinada a esta temática.

A partir de estas consideraciones, dividimos el primer período de prescripción curricular (de 1949 hasta 1983) en cuatro tramos o subperíodos: de 1949 a 1955 (el primer peronismo), de 1955 a 1973 (el peronismo proscrito), de 1973 a 1976 (el retorno del peronismo¹⁸) y de 1976 a 1983 (la dictadura militar). A partir de los primeros hallazgos, denominamos a este lapso *período de la inclusión intermitente*, porque los derechos humanos ingresan y egresan de la prescripción curricular en repetidas ocasiones.

Un segundo período de prescripción curricular abarca desde 1984 hasta la actualidad, dividido en tres subperíodos: de 1984 a 1989 (la transición democrática), de 1989 a 2001 (la experiencia neoliberal) y de 2002 a 2012. Hemos denominado a este como *período de la inclusión reactiva*, dado que los derechos humanos aparecen sesgados por la experiencia del terrorismo de Estado, durante la última dictadura militar. Cada tramo de esta periodización y sus denominaciones respectivas se justifican en los apartados correspondientes, aunque ha sido necesario anticiparlos aquí para entender la estructura de presentación de la tesis.

Ahora bien, ¿cómo abordar cada período? Desde un enfoque genealógico, no puede haber definiciones previas que sesguen la historización: “Uno de los rasgos de la historia es no tener posibilidad de elección: se impone el deber de conocerlo todo, sin orden de importancia; de comprenderlo todo, sin distinción de noblezas; de aceptarlo todo, sin hacer diferencias. Nada debe escaparle, pero tampoco nada debe ser excluido. Los historiadores dirán que es una prueba de tacto y de discreción: ¿con qué derecho harían intervenir su gusto cuando se trata de otros, sus preferencias, cuando se trata de lo que realmente ha pasado? Pero, de hecho, es una falta total de gusto, una cierta vulgaridad que trata de adoptar, con lo que es más elevado, actitudes familiares, una satisfacción de encontrar lo bajo. Al historiador nada le da asco: o más bien, le da placer lo que debería revolverle el estómago. Su aparente serenidad se empeña en no reconocer nada como importante y en reducirlo todo al más mínimo denominador. Nada debe ser más noble que él” (Foucault; 2004: 55-56). En consecuencia, la elección de metodologías se diferencia por períodos, en particular debido a la disponibilidad de fuentes.

La periodización planteada permite describir los componentes del diseño metodológico, ya que el estudio articula un análisis *diacrónico-sincrónico*, en el que cada corte temporal conlleva la lectura de un contexto epocal, con sus intencionalidades y significados específicos, pero al mismo tiempo se busca detectar las continuidades, rupturas, mutaciones y desvíos habidos entre un período y otros. En el último tramo, predomina la sincronía cuando se lleva a cabo la interacción

¹⁸ La denominación de los tres primeros tramos gira en torno a la situación del peronismo, debido a que los avatares de este movimiento marcan el ritmo de la política nacional durante ese período y, en buena medida, continúa haciéndolo hasta el presente.

directa entre los actores y el investigador, aunque el análisis de dicha interacción se realiza a la luz de la diacronía analizada previamente.

- Para el primer período de prescripción (1949-1983), la metodología utilizada es el análisis de programas oficiales y sus contextos de enunciación, junto con el análisis de textos escolares, como herramientas de mediación entre la prescripción y las prácticas.
- Para el segundo período de prescripción (1984-2012), también se realiza un análisis de programas oficiales y un análisis de textos escolares, junto con entrevistas a informante claves de organismos gubernamentales y no gubernamentales, que permiten dar cuenta de las disputas en la inserción curricular.
- En tiempo presente, las condiciones de lectura y apropiación se investigan a través de grupos focales con docentes de los niveles primario y secundario, a fin de relevar sus experiencias de aula y sus expectativas sobre la enseñanza de los derechos humanos

Una vez reseñado el uso de las herramientas de investigación en cada tramo, podemos describir y justificar cada componente metodológico en términos específicos. Presentaremos los cuatro componentes:

- Análisis de programas oficiales y sus contextos de enunciación
- Análisis de textos escolares y sus formas de argumentación
- Entrevistas a informantes claves de organismos gubernamentales y no gubernamentales
- Grupos focales con docentes de niveles primario y secundario

El *análisis de programas oficiales* es una herramienta de obtención de datos históricos precisos de épocas pasadas y del presente, pues permite relevar los enunciados prescriptivos y someterlos al develamiento de sus significados en los contextos de enunciación. Buenfil Burgos ofrece una definición relevante para esta tarea: “El proceso en el cual un significado es ligado a una imagen acústica es la significación. En el plano de la lengua hay una mayor estabilidad y grado de fijación. Empero la significación nunca es absoluta, ya que los conceptos no se fijan a los significantes de manera única y definitiva, sino que cambian de valor dependiendo del lugar que ocupen en el sistema más amplio de significaciones” (2009: 107). En definitiva, se trata de una aproximación semántica a través de lecturas textuales y contextuales que favorezcan una interpretación plausible en cada caso.

Según plantea Deleuze, refiriéndose al trabajo de Foucault, “En el campo de los enunciados no existe lo posible ni lo virtual; todo es real, toda realidad es en él manifiesta: sólo cuenta lo que ha sido formulado, ahí, en tal momento, y con tales lagunas, tales blancos” (1987: 29). Siguiendo a este autor, en torno a cada enunciado podemos distinguir tres círculos de análisis. El *espacio colateral* está formado por otros enunciados, que forman parte del mismo grupo y otorgan sentido a

cada uno de sus miembros. El *espacio correlativo* establece la relación del enunciado con sus sujetos, sus objetos y sus conceptos, es decir, por un lado, quien enuncia y su destinatario, sus intenciones y lazos relacionales, por el otro, los referentes o esquemas que lo hacen inteligible en tal o cual época. Por último, el *espacio complementario* alude a las formaciones no discursivas como instituciones, acontecimientos y procesos. Estos tres espacios (colateral, correlativo y complementario), que Deleuze asigna a la obra de Foucault, pueden organizar el análisis de los enunciados curriculares, siempre y cuando recortemos nuestra mirada a un caso particular y estable, que podamos sostener y contrastar en el tiempo. En este caso, el enunciado “derechos humanos” cobra significado epocal según la convergencia de los tres espacios. Por tal motivo, junto con los programas y documentos curriculares, se evaluarán textos relevantes del entorno cultural de la enunciación y otros textos legales emitidos en el mismo contexto político.

El análisis lingüístico de la prescripción requiere poner en relación cada enunciado con el resto de los programas y con el contexto social: “El ACD¹⁹ es particularmente apropiado para el análisis crítico de políticas porque permite realizar un estudio detallado de la relación del lenguaje con otros procesos sociales y el modo en que el lenguaje opera dentro de las relaciones de poder. El ACD proporciona un marco para un análisis sistemático -los investigadores pueden ir más allá de la especulación y demostrar el modo en que efectivamente operan los textos de políticas [...]. Es la combinación del análisis lingüístico con el análisis social lo que convierte al ACD en una herramienta particularmente útil para un análisis crítico de políticas en comparación con otros enfoques” (Taylor; 2009: 178). En este sentido, el pasaje del enunciado desde el curriculum nulo o cero (Eisner; 1985) al currículo prescripto no sólo merece un análisis binario, sino un seguimiento de los niveles de inserción en la prescripción curricular. Siguiendo la imagen propuesta por Eisner de la ausencia como nivel cero (0), el punto opuesto es una materia que se denomine “Derechos Humanos”. Si asignamos a esta materia propia el nivel cuatro (4), podríamos evaluar la existencia de un bloque, unidad o eje como nivel tres (3), un ítem específico del programa como nivel dos (2) y un aspecto en el desarrollo de un contenido como nivel uno (1). Este último nivel, puente entre la prescripción y la ausencia, alude al desarrollo dentro de los textos escolares, pero fuera de los programas oficiales, lo cual anticipa una presencia posible en la época correspondiente.

Gorostiaga advierte que “todo texto se construye dentro de un marco de referencias dado por otros textos producidos previamente” (2009: 147). En el caso de las prescripciones curriculares, cada enunciación tiene como obvia referencia la prescripción que desplaza de modo performativo, aún cuando no siempre los documentos aludan a ellos. Los desplazamientos, las inclusiones, los reemplazos y las variaciones de tono siempre incluyen valoraciones sobre aquello que se reemplaza, tanto como énfasis en lo que se quiere imponer en cada nueva etapa. En síntesis, no sólo se trata de develar si los “derechos humanos” están en el currículo sino en qué nivel de prescripción se incluyen, qué significaciones adoptan y con qué contenidos antagonizan.

¹⁹ Análisis crítico del discurso.

El *análisis de textos escolares* es una herramienta recurrente de la investigación cualitativa en el ámbito educativo, por tratarse de objetos culturales que median entre las prescripciones y las prácticas, que desagregan argumentativamente los contenidos curriculares y proponen formatos didácticos que tienen cierto grado de incidencia sobre las prácticas de enseñanza. Allí donde el texto prescriptivo del programa sólo enuncia un imperativo sintético, los textos desagregan dicho enunciado en formulaciones argumentativas mucho más detalladas y ricas en matices. Se requiere entonces un abordaje metodológico paralelo y articulado de dos perspectivas teóricas en función de dos modalidades textuales específicas. “La articulación de estas dos aproximaciones (enunciación y argumentación) es legítima en la medida en que, tanto en la teoría de la enunciación como en la de la argumentación, se pueden encontrar presupuestos comunes. Por ejemplo, la estructura dialógica, la subordinación del significado del discurso a sus condiciones de producción, enunciación y recepción, las modalidades enunciativas que se organizan en torno al hablante y al interlocutor, entre las más obvias. Ambas aproximaciones son además complementarias ya que la enunciación analiza las modalizaciones que despliegan la actitud del locutor, en tanto que la argumentación analiza los modelos de razonamiento que subyacen en las formas argumentativas, pero en ambas la construcción del Yo y del Otro que el locutor hace en su habla, son cruciales” (Buenfil Burgos; 2009: 113). En este sentido, el análisis de los textos escolares permite enriquecer y profundizar la lectura de los programas, no porque necesariamente se expresen en la misma dirección y con la misma intencionalidad los autores de éstos y de aquéllos, sino porque abren el abanico de significaciones epocales al dar ejemplos, plantear oposiciones, insertar explicaciones, etc. En la misma dirección, cuando un programa perdura unos cuantos años, las variaciones en los textos escolares pueden dar cuenta de los corrimientos de significado que la enunciación original va sufriendo en momentos posteriores.

Ahora bien, ¿qué elementos considerar de la estructura argumentativa? Carlos Pereda propone algunos componentes básicos: “Empecemos por indagar las reglas morfológicas de la argumentación enumerando las reglas morfológicas constitutivas de la *disputatio*, las reglas que definen: A) el papel de quien lleva a cabo las propuestas o proponente y las defiende (*proponens*), B) el papel de quien responde o se opone o ataca (*respondens*, *opponens* o *quaerens*), C) el problema que se va a disputar (*quaestio disputata*), D) el tiempo de la disputa y E) quien controla su buen funcionamiento y dictamina al «ganador» del debate (*magister*). [...] Las reglas A, B, C y E son, creo, reglas morfológicas necesarias: no hay argumentación sin dos «roles» o papeles que discuten (incluyendo aquellos casos en que los dos papeles los asume una misma persona, como cuando se dialoga consigo mismo), sin un problema a discutir, y aunque a menudo las argumentaciones no poseen una instancia externa en tanto juez que controle y dictamine, los participantes mismos del debate llevan a cabo esta función. La regla D, en cambio, es contingente: en la mayoría de las argumentaciones —a diferencia del juicio legal en muchos países o de algunos exámenes escolares— no se limita el tiempo a discutir (ni, por lo demás, el número de las intervenciones posibles)” (Pereda; 1994: 23-24). En el análisis de los textos escolares, las reglas

propuestas pueden traducirse o adecuarse del siguiente modo: (A) ¿Quién sostiene el argumento? ¿Quiénes caben en su primera persona?; (B) ¿A quién se opone? ¿A quién elige como antagonista de los derechos humanos?; (C) ¿Cómo caracteriza los derechos humanos? ¿Con qué otros enunciados los asocia?; (D) ¿Qué referencias epocales incluye (de corta y larga duración)? y (E) ¿A qué autoridades apela? Estos cinco elementos constituyen un panorama básico para el análisis de las argumentaciones en cada texto y para el contraste con otros textos de la misma época o no. Por fuera de este esquema básico, los ejemplos, las adjetivaciones o las referencias a otros puntos del texto, por ejemplo, ofrecen más elementos de consideración, en lo cuales la argumentación cobra una tonalidad específica y se expresa con toda su carga semántica.

Las *entrevistas a informantes claves* constituyen el tercer componente metodológico, para abordar los tramos más recientes. La entrevista en profundidad permite la producción de relatos orales que arrojan luz sobre procesos subjetivos que los documentos escritos han dejado de lado. Las preguntas no se formulan como un protocolo estructurado y estable, sino como una guía de conversación, como una serie de interrogantes que ordenan el diálogo y a partir de los cuales se intenta acceder a los significados que construyen los actores a sus propias acciones y al proceso general dentro del cual ellas se enmarcan. Sobre una base general común, la particular inserción de cada entrevistado en el proceso curricular estudiado amerita una adecuación de la guía general antes y durante cada encuentro.

Se trata de entrevistas en profundidad, semi-estructuradas, que se llevan a cabo con un cuestionario guía, lo cual permite la emergencia de nuevas categorías, ejerce un control mínimo sobre las respuestas de los informantes y promueve que ellos se expresen en sus propios términos. De esta manera se intenta comprender la perspectiva de cada persona, sin imponer las percepciones propias del investigador. Este tipo de entrevistas cualitativas permite recoger información de la subjetividad de los actores, en aspectos como sentimientos, actitudes y motivaciones, pensamientos o ideas, significados atribuidos a cada términos o categoría, recuerdos emblemáticos, etcétera.

Al seleccionar los informantes claves a entrevistar, se tuvo en cuenta los propósitos específicos de esta línea de indagaciones²⁰. La entrevista individual en profundidad permite, en este estudio, abordar dos preocupaciones centrales: por un lado, acceder a la manera como los actores dan sentido a su intervención en los procesos de definición curricular y, en segundo lugar, relevar sus propias evaluaciones sobre el proceso general de incorporación de los derechos humanos al currículo. Para el primer aspecto, un obstáculo previsible es la distancia temporal entre las acciones principales del entrevistado y su lectura actual expresada en la entrevista. Para el segundo aspecto, la misma distancia favorece una visión de proceso desde una perspectiva más amplia que la de un actor de la trama.

²⁰ Las personas entrevistadas fueron las siguientes: Alicia Herbón, Ana Campelo, Ariel Denkberg, Carlos Cullen, Graciela Zaritzky, Gustavo Schujman, Isabel Puente, José Svarzman, Juan Esteban Belderrain, Laura Pitluk, Marcelo Prati, Mariana Chaves, Pablo Erramouspe, Patricia Romero, Roberto Kechichián, Rosa Klainer y Susana Pironio.

Comprender las interpretaciones de los actores sobre sus propias experiencias y aprendizajes requiere un ejercicio de doble hermenéutica, que incluye, junto con el análisis de discurso del informante, la consideración de los propios sesgos interpretativos del investigador y su disponibilidad para dejarse modificar por la visión del otro, hasta acceder a las claves desde las que lee su participación y se sitúa en el proceso social estudiado.

El cuarto componente metodológico está formado por *grupos focales*. El grupo focal es una técnica de recolección de datos que promueve la interacción del grupo sobre un asunto determinado por el investigador. Es decir que ubican la interacción en un grupo de discusión como fuente de datos que no emergerían de la entrevista individual o el formulario autoadministrado, al mismo tiempo que reconocen el rol activo del investigador al generar la discusión del grupo para sus propósitos investigativos específicos.

La metodología de grupos focales podría ser reemplazada por la realización de encuestas, las cuales permitirían mayor alcance territorial, mayor cantidad de datos cuantitativos y mejor representatividad de los docentes argentinos, entendido como grupo extenso y complejo. Por el contrario, la elección de grupos focales implica renunciar a esa pretensión de representatividad, pero permite ahondar en las ideas de los docentes sobre los derechos humanos y en la fundamentación de sus decisiones curriculares y de enseñanza. Asimismo, permite que el intercambio con colegas suscite contrastes y detección de contradicciones entre los participantes.

En cada caso, los grupos focales se formaron según alternativas circunstanciales, generalmente bajo contextos institucionales ajenos a esta investigación, según se caracteriza en el siguiente listado:

- A. Grupo Focal Reconquista. Fue realizado el 6 de octubre de 2010, tras un encuentro de capacitación en educación del transeúnte, organizado por Ministerio de Educación de Santa Fe y la Agencia Provincial de Seguridad Vial. Tras el encuentro, se solicitó la permanencia de voluntarios que fueran docentes de Formación Ética y Ciudadana, asignatura que los diseños curriculares santafecinos incorporan tanto en el nivel primario como en el secundario. Participaron siete docentes (dos de primario y cinco de secundario), todos ellos de gestión pública. Cinco de ellos dictan clases en la localidad de Reconquista y los dos restantes en Intiyaco y Vera respectivamente.
- B. Grupo Focal Santa Fe. Fue realizado el 7 de octubre de 2010, tras un encuentro semejante al anterior y bajo las mismas condiciones, pero en otra región de la provincia. Participaron cuatro docentes (uno de primario y tres de secundario). Dos de los docentes de nivel secundario trabajan en gestión privada y los dos docentes restantes en establecimientos de gestión pública. Dos de ellos dictan clases en la localidad de Santa Fe y los dos restantes en Emilia, Progreso y LLambi Campbell.

- C. Grupo Focal Córdoba. Fue realizado el 5 de noviembre de 2010, en el marco de una jornada de capacitación sobre “Escuela, ética y política”, organizado por un convenio entre la Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba (UEPC) y la Facultad latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Durante un momento de receso, se solicitó la permanencia de voluntarios que fueran docentes de educación ciudadana en alguna de las asignaturas que los diseños curriculares cordobeses destinan a esta temática. Participaron ocho docentes (seis trabajan en establecimientos de gestión pública, uno en privada y uno en ambas). Seis de ellos trabajan en el nivel secundario, uno en terciario de formación docente y uno en primario y secundario. Se desempeñan en las localidades de Córdoba, General Cabrera, Huinca Renancó, Las Higueras, Río Tercero, San Francisco y Villa Carlos Paz.
- D. Grupo Focal Villa María. Fue realizado el 11 de noviembre de 2010, tras una conferencia sobre “Ética docente y ética del alumno” organizada por la Inspección Regional del Nivel Medio, con asiento en dicha ciudad. Tras el encuentro, se solicitó la permanencia de voluntarios que fueran docentes de educación ciudadana en alguna de las asignaturas que los diseños curriculares cordobeses destinan a esta temática. Participaron cinco docentes, que trabajan en establecimientos de nivel secundario de gestión pública. Cuatro de ellos trabajan en una misma escuela. Se desempeñan en las localidades de Oliva, Ticino, Pasco y Villa María.
- E. Grupo Focal CABA (1). Fue realizado el 27 de noviembre de 2010, durante un módulo del curso de capacitación dictado por el Prof. Roberto Bottarini en la Escuela de Capacitación-Cepa. Participaron tres docentes de nivel medio: dos de escuela pública y uno de gestión privada. Los tres trabajan en escuelas de la Ciudad de Buenos Aires y uno, además, en Villa Adelina (Partido de Vicente López).
- F. Grupo Focal Cañuelas. Fue realizado el 8 de julio de 2011, en la sede del Instituto Estrada, que cedió un espacio y convocó especialmente a docentes de nivel medio de la zona. Participaron tres docentes de nivel medio, que trabajan en cuatro establecimientos de gestión pública de dicha ciudad.
- G. Grupo Focal Florencio Varela. Fue realizado el 15 de setiembre de 2011, en la sede del ISFD N° 54, que cedió un espacio y convocó especialmente a docentes de nivel medio egresados de esa institución, en el marco de las 7as. Jornadas Pedagógicas “Problemática de la educación. De Sarmiento a la actualidad”. Participaron ocho docentes que se desempeñan en quince establecimientos de gestión público de nivel medio de dicho Partido.
- H. Grupo Focal Lezama. Fue realizado el 21 de octubre de 2011, en la sede del ISFDyT N° 57, que cedió un espacio y convocó especialmente a docentes, estudiantes y egresados de esa institución, en momentos previos a un encuentro sobre “Efemérides y enseñanza de las Ciencias Sociales”. De los nueve participantes, cuatro ejercen funciones actualmente y cinco son estudiantes avanzados del profesorado de Historia. Quienes ejercen lo hacen en cuatro

escuelas de gestión pública de dicha localidad y del Partido de Chascomús, a pocos kilómetros de distancia.

- I. Grupo Focal CABA (2). Fue realizado el 28 de octubre de 2011, en la sede de la Escuela Normal N° 5, que cedió un espacio y convocó especialmente a docentes de Educación Cívica de esa institución, en un intervalo de sus clases habituales. Las cuatro participantes son docentes de ese establecimiento de gestión pública y dos de ellas trabajan en otras cuatro instituciones también públicas.
- J. Grupo Focal Saladillo (1). Fue realizado el 15 de diciembre de 2011, en la sede de la Escuela de Enseñanza Secundaria N° 2 de dicha localidad, que cedió un espacio y convocó especialmente a docentes de Construcción de Ciudadanía de esa institución, en un intervalo de sus clases habituales. Las siete participantes son docentes de ese establecimiento de gestión pública y tres de ellas trabajan en otras dos instituciones también públicas.
- K. Grupo Focal Saladillo (2), realizado el 17 de febrero de 2012, en la sede de la Escuela de Enseñanza Secundaria N° 2 de dicha localidad, en momentos previos a un curso de capacitación sobre el uso de tecnologías de información y comunicación para docentes de Construcción de Ciudadanía de la región. Las ocho participantes son docentes de cuatro instituciones públicas de esa localidad y de otra en el colindante Partido de General Alvear.
- L. Grupo Focal Caleta Olivia. Fue realizado el 6 de julio de 2012, en la Unidad Académica Caleta Olivia de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral, que cedió un espacio y convocó especialmente a docentes de Formación Ética y Ciudadana de nivel medio, a los fines de esta investigación. Los seis participantes ejercen la docencia en nueva establecimientos de gestión pública de esa localidad.

En total, hubo setenta y dos participantes, en un lapso de 21 meses. Considerando la representación de docentes por gestión, el 93% trabaja en escuelas estatales y el 7% restante en escuelas privadas. Esto indica una subrepresentación de este último sector que, según el relevamiento citado más arriba, reúne al 25,63% de los docentes de educación común de todo el país.

En todos los casos, los grupos focales se desarrollaron bajo un protocolo estable de preguntas y tópicos de discusión (Anexo I), que podían ser modificados en función de los aportes realizados por los participantes. En tal sentido, las repreguntas del coordinador y las interpelaciones recíprocas entre los asistentes ayudaron a precisar juicios, descripciones y relatos.

¿Cómo garantizar confiabilidad y validez en cada uno de los componentes? Según Buenfil Burgos, “La validez de la propuesta de análisis político del discurso depende de varios planos: por una parte de la consistencia de la articulación conceptual, por otra, de la pertinencia de la articulación conceptual y la estrategia analítica que se diseñe, y de la construcción que el investigador haga de los vínculos entre el horizonte de significación de su referente histórico y el

horizonte de su propio marco de significación” (2009: 106). La articulación conceptual y la estrategia analítica no son definiciones previas absolutas del investigador, sino preocupaciones recurrentes en el direccionamiento de un proceso cualitativo abierto a la contingencia. Partimos del supuesto de que la historia y su lectura se articulan desde convicciones éticas e ideológicas, pues ningún acontecimiento o proceso se observa, interpreta y relata de manera neutral. Según Sverdlick, “de la misma manera que los indicadores o las estadísticas no son ‘resultados de investigación’, ‘investigar’ no es homologable a los instrumentos de recolección de datos –que sirven a todo proceso de investigación–, así como tampoco a los datos mismos. También es necesario que en una investigación se toman muchas decisiones que están lejos de ser ‘neutrales’ [...]” (2007: 20).

La idea de utilizar diferentes estrategias de producción de información responde a la intención de construir una mirada integral del objeto de investigación, cada una de ellas no es concebida como un compartimento estanco, sino que interactúan de forma dinámica en el trabajo general de análisis e interpretación. Woods ofrece una imagen de la fortaleza que dicha articulación otorga a los resultados: “Con todo, los medios más importantes de confirmación de informes y de observación, y en verdad de cualquier cosa en el trabajo etnográfico, reside en la ‘triangulación’. Los triángulos tienen una fuerza enorme. Entre otras cosas, constituyen la estructura básica de bicicletas, puertas y techos de casas. En astronomía la triangulación hace posible una extraordinaria precisión a distancias fabulosas. Análogamente, en la investigación en ciencias sociales, la utilización de tres métodos diferentes o más para explorar un problema aumenta enormemente las probabilidades de exactitud” (1987: 101-102). La *triangulación de la información* ayuda, entonces, a superar las limitaciones de cada fuente individual, al mismo tiempo que compromete al investigador a ahondar más en cada una de ellas, en tanto su imbricación promueve nuevas preguntas, nuevos significados y nuevos intersticios ocultos en la primera vista. “Los informantes claves abren perspectivas en todo el frente metodológico. Pueden ser fuente de grandes volúmenes de información, pues en cierto modo son observadores participantes por poder en zonas inaccesibles para el investigador. [...] Pueden alertarnos acerca de explicaciones alternativas del lenguaje de terceros que tal vez no tendríamos otro medio de conocer, de modo que podamos comprender las diversas retóricas que nos presentan, y lograr un conocimiento de la conciencia y seriedad con que se las ha empleado. Además, en la importante dimensión temporal, los informantes proporcionan un sentido de historia, al interpretar los acontecimientos presentes como parte de un largo proceso que aún continúa” (100).

Con cada herramienta metodológica se produce información específica y de valor singular, pero todas ellas se orientan a la exploración y profundización de un mismo proceso, acerca del cual aportan información diferenciada y matices peculiares. La triangulación de estos abordajes permite el cruce, la integración, el contraste y la detección de complementariedades entre distintos tipos de recursos interpretativos. Según Gallart, “La idea subyacente es que al contrastar puntos de vista

distintos, teniendo en cuenta el lugar desde donde se enfoca, se obtiene una imagen mucho más completa de un objeto” (1993: 139).

La indagación de archivo requiere una mirada abierta y expectante, que litigue con los propios prejuicios y marcas del recorrido personal, al mismo tiempo que mantenga viva la curiosidad y supere las perplejidades momentáneas. “Para poner en práctica una visión crítica del *curriculum* y de la elaboración teórica sobre el mismo es preciso estar al tanto de que somos, en cuanto teóricos y en cuanto profesores, productos y productores de ideología y esto, a su vez, exige que nos organicemos con otros para hacer nuestras propias críticas, histórica y políticamente sensibles, de nuestros valores e ideas sobre el *curriculum*, sobre nuestras propias prácticas educativas, y sobre nuestras situaciones de trabajo” (Kemmis; 1993: 136. *Itálica en el original*).

En definitiva, el desafío requiere una reconstrucción descriptiva minuciosa y un ejercicio interpretativo tan atento a las recurrencias como susceptible a lo inesperado y tan preocupado por el detalle como por las generalidades que los engloban. Interpretar con resguardos pero sin pudores implica estar dispuesto a desmarañar, descubrir, destilar y despejar lo que la inercia de los significantes va dejando por sentado, lo que el presente quiere proyectar como su sombra hacia atrás. “Si interpretar fuera sacar lentamente a la luz una significación enterrada en el origen, sólo la metafísica podría interpretar el devenir de la humanidad. Pero si interpretar es apropiarse, violenta o subrepticamente, de un sistema de reglas que en sí mismo no tiene significación esencial, e imponerle una dirección, plegarlo a una nueva voluntad, hacerlo entrar en otro juego y someterlo a reglas secundarias, entonces el devenir de la humanidad consiste en una serie de interpretaciones. Y la genealogía debe ser su historia: historia de las morales, de los ideales de los conceptos metafísicos, historia del concepto de libertad o de la vida ascética, como emergencia de interpretaciones diferentes. Se trata de hacerlas aparecer como acontecimientos en el teatro de los métodos” (Foucault; 2004: 41-42).

2. Los derechos humanos en la prescripción curricular de las escuelas argentinas (1949-1983): la etapa de la inclusión intermitente

La prescripción curricular del sistema educativo argentino ha tenido largos períodos de estabilidad y momentos de cambios bruscos. La estructura general de los niveles primario y secundario se mantuvo con escasas variaciones durante casi todo el siglo XX, ya que sólo fue reformada sustancialmente en la última década, en sucesivas intervenciones que afectaron en forma sensible la organización curricular y la estructura institucional de ambos niveles.

La formación ciudadana reúne, en el nivel secundario, uno de los espacios curriculares más polémicos, cambiantes y escurridizos junto a uno de los más estables en su nombre y contenido. Esto último describe a la materia “Instrucción Cívica”, presente en el último año del Bachillerato a lo largo de casi todo el siglo, con un objeto de estudio claramente delimitado: la Constitución Nacional. Por el contrario, en los primeros años de este nivel, el cambio de nombres de la materia dedicada a la formación ciudadana marca el pulso de los virajes en las gestiones de gobierno y en las ideologías dominantes de cada época. En el período analizado, ellas fueron: Cultura Ciudadana, Educación Democrática, Estudio de la Realidad Social Argentina, Formación Cívica y Formación Moral y Cívica. Porro e Ippolito hablan de una paradoja característica de esta materia, la cual “consiste en que los gobiernos y las autoridades educativas de turno centraron su atención en estas materias de tal modo que constituyen las mayores transformaciones curriculares que ha habido en las políticas diseñadas desde el Ministerio de Educación. Paradójicamente, esas mismas asignaturas son vistas como de menor importancia en el proceso educativo por los propios actores del sistema escolar” (2003: 4).

En cuanto a los Derechos Humanos, se da también una situación paradójica: quienes incluyen este tema en los programas de estudio son las dictaduras militares de 1955 y 1976, en tanto no los incluyen los gobiernos populares que las precedieron. Esta situación merece desagregarse en cuatro preguntas vinculadas cronológica y argumentativamente entre sí, que se abordan en los apartados respectivos de este capítulo:

- ¿Por qué no incluye la categoría “derechos humanos” el programa propiciado por el gobierno peronista en 1953?
- ¿Por qué sí incluye la categoría “derechos humanos” el programa propiciado por el gobierno militar en 1955?
- ¿Por qué no incluye la categoría “derechos humanos” el programa propiciado por el gobierno peronista en 1973?

- ¿Por qué sí incluye la categoría “derechos humanos” el programa propiciado por el gobierno militar en 1976, modificado en 1978?

Instrucción Cívica figura en los programas de estudio desde 1874 (Dussel; 1997) y, en contraste con las que se mencionaron anteriormente, atraviesa todo el siglo XX hasta la actualidad, en que aún rige en algunas jurisdicciones del país. Se ubica en el último año del Bachillerato y se consagra al estudio del sistema constitucional argentino.

En el nivel primario, las modificaciones son menos destempladas, aunque han suscitado cierta polémica en el análisis de los investigadores. Juan Carlos Tedesco (1982) plantea que el currículum para la primaria presenta una continuidad histórica de larga duración hasta el año 1976, momento en el cual la dictadura militar habría producido una fuerte discontinuidad en sus líneas y orientaciones fundamentales. Palamidessi, en cambio, advierte que este corte se produjo con anterioridad y siguiendo un ritmo reformista propio de los diseños curriculares, con menor incidencia de los lineamientos ideológicos gubernamentales: “La Ley N° 1420 plasma una forma de estructuración de los ramos de la enseñanza que tiene vigencia durante noventa años. El análisis de los planes muestra que esta forma de organizar el conocimiento escolar continúa vigente hasta el comienzo de la década de 1970. [...] La nueva pauta de organización curricular –global, en la visión de John Mayer- que se impone a partir de la década de 1870 en la Argentina es mucho más diversificada y compleja, y se orientó hacia la formación del ciudadano en función del mito patriótico, de nociones de urbanidad, disciplina, higiene y una división generificada de las enseñanzas” (Palamidessi; 2004: 12-13). Según este autor, el cambio curricular de 1972 es el momento en que vira notablemente el enfoque del nivel primario.

En este capítulo, veremos las modificaciones del nivel primario particularmente centrados en los planes de estudio nacionales y con algunas referencias a los planes provinciales, de los cuales resulta muy difícil reconstruir una serie exhaustiva. Por otra parte, es destacable que desde la ley Láinez de 1905, el estado nacional tuvo una fuerte presencia cuantitativa en el nivel primario y buena parte de sus enfoques curriculares teñían los adoptados por los sistemas provinciales. El análisis diacrónico se estudia en relación con períodos más claramente delimitados por los ritmos de la educación ciudadana del nivel secundario, aunque en algunos tramos se observan diferenciaciones nítidas y sesgos específicos que se reseñan en los apartados correspondientes.

2. 1. De 1949 a 1955

No es tarea fácil entender por qué no incluye la categoría “derechos humanos” el currículo propiciado por el primer gobierno peronista, si se tiene en cuenta que las ausencias y los silencios son más complejos de explicar que las presencias y las palabras pronunciadas. El análisis requiere no sólo describir cuándo y dónde se silenció esta categoría, sino también demostrar que ella estaba disponible en ese contexto discursivo.

¿Cuándo aparecen los derechos humanos en el discurso político argentino? Desde la retórica liberal, se los ha mencionado en sintonía con la Revolución Francesa de 1789 y, desde la doctrina católica, en línea con el derecho natural de raíces estoicas, pero se trataba, en todo caso, de remisiones históricas y lejanas, sin referencia directa al contexto político local. Desde el punto de vista de la diplomacia, por otra parte, debemos remitirnos a la declaración de 1948 y los pasos previos de conformación de las Naciones Unidas, en los que también intervinieron representantes argentinos. Sin embargo, su enunciación local más significativa para la política argentina es la fundación de la Liga Argentina por los Derechos del Hombre, el 20 de diciembre de 1937. El diario *Crítica*, en cuyos salones se realizó la asamblea fundacional, publicó la noticia en su edición del día siguiente (Reboursin; 2008). A partir de una inquietud de militantes ligados al Partido Comunista, con expectativas de ampliar las adhesiones y la pluralidad de apoyos en defensa de militantes perseguidos, la Liga se mostraría como un espacio en el que pudieron convivir distintas vertientes del pensamiento democrático y progresista, como los senadores nacionales Lisandro de la Torre (demócrata progresista) y Mario Bravo (socialista), sumados a Carlos Sánchez Viamonte y Juan Atilio Bramuglia (socialistas); Fabián Onzari y Atilio Cattaneo (radicales); Arturo Orzábal Quintana, Francisco Mario Pita y Augusto Bunge (comunistas); Rodolfo Aráoz Alfaro y Benito Marianetti (del socialismo obrero) y Deodoro Roca, uno de los artífices de la Reforma Universitaria de 1918. Obviamente, la expresión “derechos del hombre” no aludía entonces a derechos transnacionales aún no formulados, pero la Liga empleaba la categoría emblemática de la Revolución Francesa con el carácter cosmopolita de su enunciación contemporánea. Desde el punto de vista instrumental, se sustentaba en la defensa de los derechos y garantías establecidos en la Constitución Nacional, cuya vigencia estaba fuertemente recortada tanto por disposiciones legales como por el simple desprecio de su existencia por parte de las autoridades de aplicación, durante los gobiernos que sucedieron al golpe de 1930. Curiosamente, las libertades individuales heredadas de la tradición liberal y arietes de la lucha contra el fascismo, en Argentina eran defendidas por sectores ligados al partido comunista, cuya influencia era relevante en la Liga²¹. Este dato era la

²¹ Según Reboursin (2008), la Liga nació como continuidad del Comité Pro Amnistía a los Presos Políticos y Exiliados de América y recogió las tradiciones del Socorro Rojo Internacional. El Socorro Rojo, había surgido a comienzos del siglo XX, como iniciativa de la IIIa. Internacional, para atender las necesidades de obreros presos y perseguidos; en Argentina aliviaba la situación en que se encontraban quienes esperaban la deportación debido a la ley 4.144, de “Residencia de extranjeros”. El Comité Pro Amnistía a los Presos Políticos y Exiliados nucleaba principalmente abogados que realizaban asistencia técnica a perseguidos por

expresión discursiva de una alianza antifascista conformada durante la década del treinta, que se prolongaría, en la política latinoamericana y en otras latitudes, hasta mediados de la década del cuarenta. El derrumbe de los regímenes nazifascistas conllevó luego un realineamiento de quienes los habían derrotado militarmente, que reabrirían sus disputas ideológicas aun antes de silenciar la voz de las armas. El debate político argentino estaría signado, en buena medida, por esas vicisitudes del escenario global y por la participación del país en la conformación de bloques y alianzas.

La participación argentina en la definición internacional de derechos humanos

El punto de partida para la formulación de los derechos humanos como doctrina transnacional es la formación de las Naciones Unidas, en el año 1945, durante el tramo final de la segunda guerra mundial. En febrero de ese año, en el encuentro de Yalta, los líderes de las principales potencias aliadas discutieron las coordenadas del mundo emergente de la contienda. La Argentina formó parte del temario, pues Stalin objetó su presencia en una futura organización internacional que diera continuidad a la alianza triunfadora. Los Estados Unidos habían mostrado su recelo en varias ocasiones y el Reino Unido se manifestaba más proclive a una inserción negociada. Si todos ellos miraban con displicencia al gobierno militar de Edelmiro Farrell, también eran conscientes de que la integración argentina aumentaría las filas de los países occidentales en el nuevo enfrentamiento que se vislumbraba (Paz; 1995 y Luna; 1971).

En Argentina, los artífices del golpe de 1943 se habían propuesto sostener a ultranza la neutralidad ante la guerra, pero la presión se tornaba insostenible a medida que se acercaba el final de la contienda. Como dirigente oficialista, Juan Domingo Perón tuvo incidencia directa en la tardía inserción de la Argentina en el bloque triunfante, un paso necesario para asegurarse una mejor perspectiva en la política internacional de la posguerra. Los restantes países americanos ya habían declarado la guerra al Eje, mientras el gobierno argentino trataba de postergar lo inevitable. Perón lo advirtió y trató de apurar el mal trago, a fin de evitar costos políticos mayores. Según relata Juan Carlos Puig, “en conversaciones secretas mantenidas en Buenos Aires entre una misión especial del Departamento de Estado, Perón y el entonces canciller Juan I. Cooke, se dio solución al aislamiento argentino durante el conflicto. El gobierno se comprometió a declarar la guerra al Eje y aceptó reingresar al Sistema Interamericano, lo cual sería propuesto en la Conferencia de Chapultepec. En cambio, Estados Unidos abandonaría las restricciones que se habían impuesto a la Argentina [...]. El arreglo había sido tan completo que en la Conferencia de Chapultepec el representante estadounidense anunció que su gobierno estaba dispuesto a conseguir el ingreso de la

Argentina como miembro originario de las Naciones Unidas, lo cual en efecto, ocurrió tras una accidentada negociación en la Conferencia de San Francisco” (1988: 30).

Argentina no tuvo representación en la Conferencia Interamericana sobre Problemas de la Guerra y de la Paz²², celebrada en la Ciudad de México del 21 de febrero al 8 de marzo de 1945. Allí se expidió el conjunto de los países americanos sobre una comunicación dirigida por el gobierno argentino a la unión panamericana y resolvió: “[...] 1°. Deplorar que la Nación Argentina no haya encontrado posible hasta ahora tomar las medidas que hubieran permitido su participación en la Conferencia Interamericana sobre Problemas de la Guerra y de la Paz, con cuyas conclusiones se consolida y extiende el principio de la solidaridad del Hemisferio contra toda agresión. [...] 3°. Formular sus votos por que la Nación Argentina pueda hallarse en condiciones de expresar su conformidad y adhesión a los principios y declaraciones que son fruto de la Conferencia de México, los cuales enriquecen el patrimonio jurídico y político del Continente y engrandecen el derecho público americano al cual, en tantas ocasiones, ha dado la Argentina contribución notable. [...] 5°. Declarar que la Conferencia espera que la Nación Argentina cooperará con las demás naciones americanas identificándose con la política común que éstas persiguen y orientando la suya propia, hasta lograr su incorporación a las Naciones Unidas como signataria de la Declaración Conjunta formulada por ellas” (Conferencias Internacionales Americanas: 77-78). En un tono poco amigable, que intentaba superar numerosas rispideces previas, el camino de la incorporación argentina quedaba expedito.

En esa misma conferencia, se resolvió “Proclamar la adhesión de las Repúblicas Americanas a los principios consagrados en el Derecho Internacional para la salvaguardia de los derechos esenciales del hombre y pronunciarse. en favor de un sistema de protección internacional de los mismos [y] Encomendar al Comité Jurídico Interamericano la redacción de un anteproyecto de Declaración de las Derechos y Deberes Internacionales del Hombre que será sometido por conducto de la Unión Panamericana a todos los Gobiernos del Continente, a fin de que éstos formulen las observaciones que estimen pertinentes en el plazo máximo de seis meses para que dicho Comité esté en posibilidad de redactar un proyecto definitivo del instrumento interamericano en cuestión” (Conferencias Internacionales Americanas: 52-53). El camino de la formulación regional de derechos humanos se inició sin la presencia argentina, aunque sí habría delegación cuando, tres años después, se aprobara la declaración americana.

La Conferencia de las Naciones Unidas, celebrada en San Francisco del 25 de abril al 26 de junio de 1945, no contó inicialmente con representantes argentinos, sino que estos fueron admitidos luego de un fuerte debate. En la sesión plenaria del 1° de mayo de 1945, se votó en contra de Polonia, propuesto por la Unión Soviética, y a favor de la Argentina, respaldado por los países americanos. La Argentina fue así admitida a la Conferencia y a las Naciones Unidas. El 7 de mayo,

²² Conocida usualmente como Conferencia de Chapultepec.

la delegación encabezada por los embajadores Miguel Ángel Cárcano y Oscar Ibarra García, partió de Buenos Aires para San Francisco. Tomaron sus lugares el 11 de mayo y la Argentina firmó la Carta de las Naciones Unidas como miembro fundador, al tiempo que en Europa se desmoronaba el Tercer Reich.

Al analizarse retrospectivamente la política exterior del peronismo, la disputa con Sprouille Braden parece sesgar las relaciones con Estados Unidos y anticipar el posicionamiento de autonomía heterodoxa (Escudé; 1989), que luego manifiesta el presidente en sus discursos. Sin embargo, la relación entre ambos países fue más fluida en los foros internacionales de lo que suele apreciarse, por lo menos en los temas que para la nación del norte eran más urgentes y urticantes. “Si Estados Unidos no hubiera intervenido abiertamente en la campaña política que tuvo lugar a fines de 1945 y principios de 1946 en contra del peronismo, las relaciones con el nuevo gobierno argentino que encabezó Perón, ganador de las elecciones, habrían sido mucho más fáciles. Sin embargo, a pesar de las proclamaciones retóricas, el peronismo en el poder siguió los lineamientos de la autonomía heterodoxa. En cuanto se refería a los temas agudos de la guerra fría, la Argentina estuvo de parte de los Estados Unidos. En conversación con el embajador Bruce, en 1948, Perón lo habría señalado con toda claridad: Argentina no trataría de adoptar una posición neutral en caso de un conflicto estratégico entre Estados Unidos y la Unión Soviética [...]. Y así fue en efecto. En la ONU, en los temas cruciales de la guerra fría, Argentina votaría con Occidente o, a lo sumo, se abstendría por razones de principio” (Puig; 1988: 30). En definitiva, si la llamada “tercera posición” tuvo efectivos correlatos en materia económica y en los procesos de integración regional, no puso en duda, la pertenencia de Argentina al bloque occidental en el escenario de posguerra, que se fue afianzando progresivamente.

Los derechos humanos formaron parte de la retórica de campaña durante 1945, incluso desde bastante antes de que se convocara a elecciones. Mientras la Unión Democrática entendía que la disputa electoral se libraba entre democracia y fascismo, los seguidores de Perón sostenían que se dirimía entre injusticia y justicia social. El 1° de mayo, en una concentración ante la Secretaría de Trabajo y Previsión, Perón se refirió a la situación social antes de 1943 y evaluó su propio accionar: “Yo he removido ese estado de cosas y, si por haber salido en defensa de los derechos de los hombres que trabajan, mi nombre ha de ser execrado por lo que vivían felices con la infelicidad de cuantos contribuían a levantar e incrementar su fortuna ¡bendigo a Dios por haberme hecho acreedor a tal execración!” (citado por Luna; 1971: 142). Poco más tarde, el 19 de julio, ante la Federación de Obreros de la Alimentación, insistía: “Ha muerto todo prejuicio burgués y nace una nueva era en el mundo, en la cual han de afirmarse los derechos, las responsabilidades y la intervención de las masas obreras en la solución de los problemas fundamentales” (citado por Luna; 1971: 150). De este modo, Perón diferenciaba los “hombres trabajadores” de los demás, a quienes no calificaba más que por la negativa, y postulaba defender los derechos de aquellos. La oposición, por su parte, enarbolaba la defensa de los derechos civiles y

las libertades personales. Ambos preanunciaban la llegada de una nueva etapa, pero la caracterizaban de modos disímiles.

El 17 de agosto se realizó un acto para celebrar el final de la guerra, en el que Braden alegó: “Cualquier ataque, por pequeño que sea, a los derechos del hombre, debe ser inmediatamente rechazado... Donde quiera y cuando quiera que estos derechos y libertades sean amenazados, habremos de salir a defenderlos... Un mundo que respete y defienda los derechos del hombre bajo la democracia no puede seguir tolerando que existan gobiernos cuya norma es la violencia y que humillan al hombre bajo la dictadura. Para asegurar la paz en el mundo, nosotros, las democracias victoriosas, debemos establecer ¡y estableceremos! la única soberanía legítima: ¡la inviolable soberanía del pueblo!” (citado por Luna; 1971: 91-92). Habían pasado sólo once días desde que se lanzara la bomba atómica sobre Hiroshima, pero el embajador norteamericano entendía que esos actos de guerra formaban parte de la defensa de la democracia y los derechos humanos. Claramente, esta bandera se enarbolaba desde uno de los bandos ideológicos en disputa y para caracterizar los actos del bando contrario, sin revisar la legitimidad ética de los propios²³. A fines de agosto, poco antes de dejar la embajada en Buenos Aires para asumir como Secretario de Estado en su país y ya seguro de dejar el territorio libre para el retorno de los partidos tradicionales al poder, Braden pronunció su discurso más agresivo, en el que aludió al gobierno local como satélite de los nazis y repudiaba las agresiones a “una de las Naciones Unidas”, refiriéndose a la reciente integración de Argentina al bloque de los vencedores (Luna; 1971).

El triunfo electoral de Perón, en febrero de 1946, sorprendió a propios y extraños. Durante las tres décadas anteriores, el radicalismo había ganado toda elección nacional no fraudulenta y se consideraba, tanto como era considerado por las demás fuerzas, expresión de la mayoría electoral. Es cierto que la manifestación del 17 de octubre fue una fuerte muestra de apoyo, pero la marcha del 19 de setiembre no había convocado menos gente. Por otra parte, la opinión pública de los medios de comunicación -particularmente la prensa escrita- contribuía a generar la sensación de una victoria opositora. Buena parte del discurso que la unión había desplegado largamente para reclamar la expresión electoral del pueblo y agitar loas a la democracia ahora se volvía en su contra. Perón asumió la primera magistratura dando continuidad a la revolución de junio de 1943, pero pronto entendió que se iniciaba una etapa nueva, en la que su propio discurso marcaría el paso de los acontecimientos. Democracia y libertad habían sido los lemas de sus opositores, a los que había enfrentado con sus apelaciones a la defensa de la nación y la justicia social. Los derechos humanos habían quedado claramente ubicados en el bando perdedor y, si bien la democracia fue

²³ Carlos Escudé plantea que los Estados Unidos han adoptado, como mandato fundacional, la misión de exportar la democracia y los derechos civiles al resto del mundo: “La exportación de la democracia fue, casi desde el origen de esa nación, una de las obsesiones norteamericanas, así como la exportación del comunismo lo fue de la Unión Soviética y la exportación del cristianismo lo fue de España. El ‘imperialismo moral’, esto es, el intento de universalizar la validez de un sistema política, una moral política o una religión de Estado, ha estado presente en casi todos los imperialismos exitosos, y el que nos atañe no es sino una de las versiones más recientes y afortunadas” (1989: 7).

objeto de disputa discursiva en los años posteriores, en tanto Perón capitalizó los votos y su caudal electoral creció en cada comicio, la libertad siguió formando parte de la retórica de los que poco después se conocerían como “contreras”.

En el frente diplomático, las disputas discursivas adoptaban otros matices. Durante los primeros años del peronismo, el representante argentino ante las Naciones Unidas fue el Dr. José Arce, médico diplomático que representaba al país ante China desde antes de la asunción de Perón. En 1946 fue convocado a Buenos Aires y destinado a la ONU. “Antes de partir Arce visita al presidente Perón y cuando le pide instrucciones, el primer mandatario le manifiesta que no tiene ninguna que darle, como no sea que, en caso de dificultades, ‘hay que estar del lado de los Estados Unidos’. Arce le responde que piensa lo mismo, que acepta complacido y agradece la relevante misión que se le confía” (Garrido; 2007: 42). Durante su gestión intervino ardorosamente en contra de la Unión Soviética y sus países aliados. De extracción conservadora, paulatinamente se fue alejando del gobierno justicialista. El canciller era Juan Atilio Bramuglia, anteriormente abogado de la Unión Ferroviaria, que llegó al peronismo después de ser activo militante del Partido Socialista. Los perfiles ideológicos y trayectorias biográficas de ambos diplomáticos no podrían ser más contrastantes: si Arce venía de la rancia aristocracia doctoral, Bramuglia ascendía desde el llano del gremialismo, pero esta vez ocupaba un cargo superior. De todos modos, la relación entre ellos fue más cordial de lo esperable y ambos se alejaron de la función pública poco tiempo después, distanciados con Perón. Antiguo integrante de la Liga Argentina por los Derechos del Hombre, Bramuglia no pudo estar presente en París cuando se debatió la Declaración Universal y dejó la delegación en manos de Arce.

En enero de 1948 la Argentina fue elegida miembro del Consejo de Seguridad por dos años. En octubre le tocó hacerse cargo de la presidencia rotativa, y asumió Bramuglia, quien jugó un papel destacado ante la llamada “crisis de Berlín”, primera disputa de envergadura entre las potencias triunfantes de la guerra²⁴ (Gilbert; 1998). Tras el retiro del canciller, Arce también se desempeñó como presidente del Consejo de Seguridad de la ONU, lo cual “le trajo aparejadas algunas disidencias con funcionarios de otros Estados, por lo que recibe un cable con una directiva ‘sugerente’ de que: ‘era conveniente que me limitase a votar, haciendo uso de la palabra lo menos posible’. Esta situación provocó la renuncia de Arce de forma indeclinable, en diciembre de 1949, al Servicio Exterior de la Nación” (Garrido; 2007: 45). Esa es la etapa en que se debatía la formulación trasnacional de los derechos humanos, con una considerable displicencia de la delegación argentina. Entre otros aspectos de su gestión, Arce tuvo la iniciativa de crear un servicio postal propio de dicha organización, que emitiera sellos semejantes a los que produce cada Estado. La presentó en agosto de 1947 y batalló diplomáticamente hasta que se aprobó en 1950. La Asamblea General la derivó al Secretario General, quien haría los estudios pertinentes para enviar

²⁴ “El doctor Bramuglia presidió y debió hacerlo con acierto puesto que tres de mis colegas del Consejo me felicitaron por su actuación, que juzgaban la de un avezado diplomático” (Arce; 1958: 386).

un informe a la Asamblea de París, reunida en setiembre de 1948. “El tema argentino –así se lo denominaba aunque la delegación tenía un papel muy importante en temas mucho más trascendentes que se estaban tratando como la formulación de la Declaración de Derechos Humanos y las tratativas para el levantamiento del bloqueo de Berlín que puso en grave peligro la paz del mundo- fue pasado también ahora a la comisión de Presupuesto donde encontró el resultado de la investigación que se le había encomendado al Secretario General” (Quijano; 1995: 578). Este tema -que seguiría luego su curso hasta ser aprobada un par de años más tarde, ya sin Arce en la representación- permite advertir qué cuestiones interesaban más a la delegación argentina mientras se debatía la Declaración Universal.

Carrillo Salcedo (1999) reseña los debates que llevaron a la redacción del texto definitivo. Allí menciona que tanto Cuba como Argentina defendieron la incorporación del “derecho a la rebelión contra la tiranía y la opresión”²⁵. Éste no fue reconocido en la Declaración más que como expresión negativa, en el párrafo tercero del Preámbulo, que afirma la necesidad de “que los derechos humanos sean protegidos por un régimen de derecho, a fin de que el hombre no se vea compelido al supremo recurso de la rebelión contra la tiranía y la opresión”. En la evaluación histórica de aquella propuesta, conviene tener en cuenta que el gobierno de Batista y el que llevó a Perón al poder se habían originado como levantamientos institucionales, por lo que quizá buscaron en este gesto una legitimación retroactiva. Como contrapartida, ambos fueron derrocados por la vía armada: Perón por un golpe militar con fuerte apoyo de un sector de la civilidad; Batista por la revolución que abrió el horizonte insurreccional a la izquierda latinoamericana.

En el segundo volumen de sus memorias, que escribió tras el derrocamiento de Perón, el doctor Arce relata minuciosamente todas sus intervenciones en los debates de la ONU. En cuanto a la deliberación sobre la Declaración Universal de los Derechos Humanos en la Conferencia de París, omite por completo el hecho, quizá por considerarlo un acto declarativo más. A lo largo del texto, reseña numerosas discusiones con Vichinsky, el jefe de la delegación soviética, quien encabezó la abstención de ocho países al votarse la Declaración. Sin embargo, Arce elude toda referencia a este hecho. Sutilmente, comienza a delinear su alejamiento de los lineamientos del gobierno peronista: “En 1948 concurrió a la asamblea de París una delegación argentina, muy numerosa; pero poco dispuesta a trabajar. Pasados los dos o tres primeros días en los cuales los asientos correspondientes a Argentina no daban abasto, su concurrencia empezó a ralear, hasta que quedamos, poco menos que solos, los miembros de la delegación permanente”²⁶. Uno de mis

²⁵ Cuba ya había intentado que se aprobara el derecho de resistencia en la IXa Conferencia Internacional Americana, en la primera mitad de ese mismo año, concebida en los siguientes términos: “Se reconoce el derecho de resistencia ante actos ostensibles de opresión o tiranía” (Conferencias Internacionales Americanas; s/f: 215).

²⁶ Chama (2010) y Villalba Welsh (1984) mencionan a Raúl Bustos Fierro como uno de los diputados que integraron la comisión argentina ante la ONU. Era un abogado constitucionalista de reconocida trayectoria pública. Había iniciado su militancia en el radicalismo cordobés, fue miembro fundador de FORJA y adhirió al movimiento peronista, dentro del cual llegó a ser un intelectual de considerable gravitación. Integraba la

colaboradores se me quejó de que el funcionario encargado de *custodiar las INSTRUCCIONES* del Gobierno, no se las había querido facilitar, de acuerdo con órdenes recibidas, en tal sentido, de la superioridad. Como me hiciera presente las dificultades con que tropezaba en su actuación, por ignorar las instrucciones oficiales, para cada *item* del temario, me limité a contestarle: ‘No se aflija; mejor es que las ignore; proceda como hemos procedido siempre, teniendo en cuenta, ÚNICAMENTE, los intereses y la tradición internacional del país’. Y así proseguimos nuestros trabajos” (Arce; 1958: 454-455. Resaltados en el original). Cuando revisa su propia actuación, sintetiza su visión del conflicto principal en la disputa entre los dos bloques hegemónicos: “Porque, no hay que engañarse. Dos factores gobiernan en el momento actual las relaciones del mundo. Por una parte las dos grandes fuerzas a que acabo de aludir y por otra el expansionismo soviético que trabaja, sin descanso, y con todos los recursos del imperio moscovita, a fin de poner de su lado a los neutrales o por lo menos de impedir su alineamiento del lado opuesto. En menos palabras, repito: Oriente y **Occidente**. Con el agregado de que la neutralidad no tiene perspectivas y que la mejor manera de evitar la guerra, es tomar posición implícita o expresamente. La llamada *tercera posición* es fundamentalmente provisoria y sólo puede servir para coquetear con ambos campos. La actitud del gobierno de New Delhi constituye un notorio ejemplo” (Arce; 1958: 543. Itálicas y negritas en el original).

En definitiva, tanto las referencias a la gestión de Cárcano como a las de Bramuglia y Arce muestran que la inserción de Argentina en los foros internacionales tuvo, durante este período, la intención de sostener un claro alineamiento con el bloque occidental, encabezado por los Estados Unidos, defendiendo intereses particulares que pudieran afectar al país (como el caso de las Islas Malvinas, en el que batalló arduamente Cárcano). La expectativa del gobierno era que sus representantes expresaran este alineamiento sin sobreactuaciones, lo que explica los enconos hacia el Dr. Arce. En ningún caso se observa que la cuestión de los derechos humanos, que implicó una movilización considerable de recursos, largas horas de debate y consulta a especialistas de todo el mundo, haya resultado prioritaria para quienes encabezaban la delegación argentina. Por el contrario, el manifiesto desdén hacia el proceso que culmina con la aprobación de la Declaración Universal anticipaba el grado de compromiso que luego asumiría hacia ella el gobierno de Perón.

En el ámbito panamericano, la inserción argentina tuvo ribetes particulares, tras la ríspida incorporación de 1945. Participó de la IXa. Conferencia Internacional Americana, celebrada en la

Liga Argentina por los Derechos del Hombre. Luego de la Asamblea de París, prosiguió su labor como Vicepresidente 2° de la Cámara de Diputados de la Nación y reemplazó a Borlenghi en el Ministerio del Interior, en los meses previos al golpe de 1955. Otro miembro de la Liga que, según Villalba Welsh, participó de la delegación en París era el entonces Embajador ante la OEA, Enrique V. Corominas, quien también había participado de la Conferencia de Bogotá. Es difícil creer que estas personalidades se manifestasen desinteresadas por el trabajo de la Asamblea, por lo que es más probable que el desprecio de Arce se deba a su distanciamiento del gobierno.

Ciudad de Bogotá, del 30 de marzo al 2 de mayo de 1948²⁷. George Marshall, figura destacada de la posguerra, presidía la comitiva norteamericana. Frente a la expectativa de apoyo económico para enfrentar el riesgo de radicalización obrera, que aquejaba a gran parte de los países latinoamericanos, los representantes justicialistas se ufanaban de tener finanzas ordenadas y un apoyo obrero incondicional. La reunión debió suspenderse por el asesinato del líder liberal colombiano Jorge Eliécer Gaitán y la rebelión popular que le sucedió (el “bogotazo”). Se reanudó unas semanas más tarde y, en un clima cargado de tensiones, aprobó la Declaración Americana de Derechos y Deberes del Hombre (Conferencias Internacionales Americanas; s/f: 203-209). En la cima de su popularidad, el gobierno de Perón aspiraba a extender su propuesta justicialista más allá de las fronteras nacionales y tenía apetencias declaradas de liderazgo en el subcontinente. Eso explica que tuviera posiciones más frontales de rechazo de la incidencia norteamericana, a diferencia de la medida con que adhería a sus postulados en la diplomacia intercontinental.

Pocos años después, en la Xa. Conferencia Internacional Americana, celebrada en la Ciudad de Caracas, del 1° al 28 de marzo de 1954, la delegación argentina incluía nombres menos expectables²⁸. El contexto económico y político nacional había virado considerablemente y dejaba poco margen para aspirar a tener una mayor presencia continental. Esa reunión resolvió: “Reiterar la inquebrantable adhesión de los Estados americanos respecto de los derechos humanos adoptados en la Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre y proclamados en la Declaración Universal de Derechos Humanos. [...] 2. Recomendar a los Estados americanos que adopten medidas progresivas por las cuales ajusten su legislación interna a la Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre y a la Declaración Universal de Derechos Humanos y que, dentro de su soberanía y de acuerdo con sus preceptos constitucionales, tomen las medidas apropiadas para asegurar la fiel observancia de esos derechos. [...] Sugerir a las repúblicas americanas que difundan el conocimiento de los derechos y deberes humanos fundamentales con la mayor amplitud posible y con fin de crear, respecto a ellos y de la dignidad de la persona humana, una fuerte conciencia cívica. [...] Solicitar de los gobiernos americanos promuevan lo conducente para que en sus escuelas y universidades el tema de los derechos y deberes humanos fundamentales y su trascendencia, según las declaraciones americana y universal, sean objeto de enseñanza” (Conferencias Internacionales Americanas; s/f: 310). En estos segmentos, se observa claramente la adhesión formal de la Argentina a compromisos internacionales de promoción de los derechos humanos e inclusión de éstos como contenido en el sistema educativo. Sin embargo, el gobierno de Perón tuvo poco tiempo para llevar adelante esas

²⁷ Integraban la delegación Juan Atilio Bramuglia, Enrique V. Corominas, Pascual La Rosa, Pedro Juan Vignale, Saverio S. Valenti, Roberto A. Ares, Orlando D. Maroglio y María E. López Cabanillas de Ivanissevich (Gambini; 1999).

²⁸ Jerónimo Remorino, José Carlos Vittone, Rodolfo Muñoz, Julio Adolfo de Tezanos Pinto, Enrique Abal, Oscar Luis Pelliza, Luis Francisco Tomás Camps y César Augusto Bunge (Conferencias Internacionales Americanas; s/f: 274).

recomendaciones, aunque tampoco se veía tentado de profundizar en una categoría excesivamente sesgada de un cosmopolitismo que, por entonces, intentaba desterrar de la enseñanza.

Los derechos humanos en la educación peronista

Las políticas educativas del peronismo se inscribieron y fundamentaron en la visión del mundo y de la sociedad que este movimiento político llevaba adelante, aunque las evaluaciones críticas de dichas políticas todavía no alcanzan consenso académico. Mariano Plotkin (1994) enfatiza las novedades del peronismo, al cual entiende como un imaginario político que utiliza al sistema educativo como agencia de adoctrinamiento y propaganda, de un modo inusitado anteriormente. Carlos Escudé (1990), en cambio, enfatiza las líneas de continuidad entre el peronismo y el nacionalismo previo, cuya impronta pedagógica se inicia con la gestión de José María Ramos Mejía, a comienzos de siglo. Según este autor, la educación peronista no produjo un cambio cualitativo sino una exacerbación de los contenidos nacionalistas, lo cual se expresó, por ejemplo, en una enseñanza de la geografía que enfatizaba los reclamos territoriales, pero se expandía también a la historia, las efemérides y una educación política que teñiría paulatinamente todas las materias escolares. Al criticar el nacionalismo territorial e ideológico de la educación en la década del '40, Escudé cita un texto llamado "La Educación Peronista a través del Pensamiento de Perón", editado en 1952 por la Presidencia de la Nación, donde se afirma: "La cultura impartida en los establecimientos educacionales debe responder a un principio de nacionalidad de profundo arraigo, pues una educación con espíritu foráneo carece de la base tradicional que le impone características propias [...]. Con gran facilidad, exóticas ideologías suelen ser inmiscuidas en la enseñanza en forma encubierta, pero felizmente, Perón ha podido decir a los estudiantes: [...] poco a poco llegamos a liberarnos de profesores que desnaturalizaban la cátedra usándola para ensayos de prácticas y doctrinas políticas que rechazan la esencia misma de la nacionalidad" (1987: 133). Este nacionalismo popular incorporaba modalidades y énfasis propios, pero era básicamente, según Escudé, la culminación de un proyecto de educación patriótica que había invadido el currículo escolar unas décadas antes del peronismo. Puiggrós y Bernetti (1993), por su parte, enfatizan los puntos de ruptura por los cuales el peronismo tomó distancia, en la educación como en otros niveles de su gestión gubernativa, de quienes lo precedieron y encauzó las demandas e intereses de sectores e instituciones que reclamaban atención del Estado. Iglesia, ejército, sindicatos, empresarios y otros grupos antes poco escuchados fueron interlocutores del gobierno peronista, quien recogió sus preocupaciones y las transformó en políticas educativas. Finalmente, Somoza Rodríguez (2006) intenta trascender las posiciones dicotómicas y entiende la pedagogía peronista como una combinación de persuasión fuerte y coacción débil, que utilizaba el sistema educativo como instrumento de cambio social y de intervención política. En esta lectura, el peronismo daba continuidad a tradiciones previas de adoctrinamiento y autoritarismo, pero innovaba en su expectativa de transformación social y reforma moral, que era el fin ulterior de las acciones educativas.

En esta vasta gama de interpretaciones, queda claro que el peronismo tuvo puntos de ruptura y de prolongación de las políticas educativas anteriores, pero su articulación particular implicó una vuelta de página del sistema escolar, tanto en la extensión de su alcance como en la exacerbación de sus registros discursivos. Si el primer gobierno se caracterizó por fuertes reformas sociales en una economía distributiva e igualitarista, el segundo enfrentó varias crisis de gravedad creciente, que agudizaron los enfrentamientos con la oposición y requirieron mayores esfuerzos de propaganda para garantizar la adhesión de las masas. En ese contexto, la reforma mesurada del Subsecretario Arizaga, planteada en los primeros años, fue desbordada por las intervenciones del Ministro Méndez San Martín, en los años finales, quien extremó las modalidades de adoctrinamiento justicialista, junto con la exaltación y mitificación de las figuras centrales del movimiento.

Las reformas en el sistema educativo comenzaron en 1947, a partir del Decreto N° 26.944 del 4 de setiembre, sobre los fines de la educación: “Art. 1°. La enseñanza pública nacional se propondrá formar el hombre argentino con plena conciencia de su linaje, auténtica visión de los grandes destinos de la nacionalidad y ferviente voluntad histórica para servir a su patria y a la humanidad [...] Art. 2°. La continuidad y unidad de la enseñanza quedarán aseguradas por un reajuste general de planes y programas que establecerá: [...] b) Implantación de planes, programas y actividades educativas que tengan como principio básico organizador las materias esencialmente formadoras de la conciencia histórica nacional, nuestra historia y nuestro idioma. [...] Art. 4°. La enseñanza pública nacional comprende desde los grados preescolares hasta los estudios universitarios, y se impartirá de acuerdo a las siguientes normas: [...] b) La enseñanza media contribuirá a formar la conciencia nacional de los alumnos, despertando y fomentando el amor a la patria y el sentido de la propia responsabilidad. Debe crear en el alma de los adolescentes una clara visión de nuestro papel en el mundo y la convicción de que les corresponde la empresa de lograr para la República una nueva etapa de señorío espiritual y material” (Decreto N° 26.944/47, citado por Somoza Rodríguez; 2006: 133-134). Se trataba, con claridad, de una preocupación por redefinir la función política de la escuela, enfatizando los rasgos nacionalistas del currículo. En los considerandos del decreto, se afirma: “[...] que sin unidad de concepción es imposible la unidad de acción en que debe resolverse todo intento educativo científica y patrióticamente orientado [...]. Que no obstante reconocer el Poder Ejecutivo los serios títulos de las Ciencias de la Educación para erigirse como disciplina autónoma y la dificultad de conciliar las exigencias del ideal pedagógico con las del ideal político, es indiscutible, desde el punto de vista de los intereses de la hora actual, que la enseñanza debe contribuir a forjar y a consolidar la unidad del pueblo en lo moral, lo económico, lo político y lo cultural” (Decreto N° 26.944/47, citado por Somoza Rodríguez; 2006: 132-133). Aquí se expresan dos intenciones: por un lado, orientar la educación hacia una homogeneización mayor de la sociedad; por otro, subordinar la pedagogía a los intereses de la política. Difícilmente ambas intenciones podrían considerarse novedosas en relación con la historia previa del sistema educativo, aunque sí llama la atención que esto fuera evaluado como una novedad para sus propios actores.

Según Bottarini, “la intención de subordinar lo pedagógico a lo político es tan transparente que no necesita comentario. En todo caso, señalar que en muchas ocasiones Perón insiste sobre la necesidad de lograr la unidad de concepción como un requisito para la unidad de acción, y que el espacio específicamente pedagógico no será ajeno a este concepto, propio de la conducción política. Lo que llevará a que se interprete al sistema educativo del peronismo exclusivamente como una ‘agencia de adoctrinamiento’” (Bottarini; 2007). Somoza Rodríguez advierte que la noción de “adoctrinamiento”, hoy denostada por las ciencias sociales y frecuentemente confrontada con la idea de una educación pluralista y democrática, no tenía ese tinte negativo en la primera mitad del siglo XX y, en ciertos casos, resultaba sinónimo de “educación”. Los documentos de la época registran esa equivalencia: “Educar significa dirigir, encaminar, adoctrinar. La educación — acción de educar— tiene, por tanto, la misión de dirigir a los hombres al cumplimiento de su fin, para lo cual procura perfeccionar sus facultades intelectuales y morales, y desarrollar sus fuerzas físicas” (Presidencia de la Nación; 1953: 69). La advertencia es relevante para evitar un juicio anacrónico, pero no impide que juzguemos, a la distancia, la legitimidad del planteo y el exceso de celo en la tarea de adoctrinamiento que, por otra parte, se define con carácter y contenidos esencialistas. Si bien es cierto que el tinte negativo se ha agudizado en los tiempos recientes del pensamiento social, no es posible olvidar las resistencias que produjo el adoctrinamiento peronista, tanto por su contenido partidario como por su denodado empeño en uniformar el pensamiento a través de la enseñanza.

Ahora bien, ¿qué contenidos doctrinarios se transmitían? Entre sus ejes centrales figura la “defensa nacional”, un concepto que Perón había invocado repetidamente desde sus tiempos de docente y que consideraba clave para pensar la educación y la cultura. En su concepción de la guerra contemporánea, ésta excedía a los ejércitos y se extendería a toda la sociedad: “La propaganda y la educación constituyen parte de una estrategia del conflicto y del mando, en una escena nacional e internacional donde se construyen nuevas políticas y nuevos poderes” (Puiggrós y Bernetti; 1993: 48-49). Una concepción militarista tiñó entonces las intervenciones del primer peronismo en el sistema educativo. Otro eje clave de su discurso es la “tercera posición”, que ubicaba al justicialismo como síntesis superadora del capitalismo y el comunismo. Un tercer eje discursivo es la “justicia social”, una expresión que inscribe en la fuerza del adjetivo una denuncia de las carencias habidas en las concepciones previas de la justicia. Ya no se trataba de entender el derecho como un atributo de los individuos, sino de los sectores sociales y, en particular, de las dos clases que el peronismo reconocía: los trabajadores y los que no lo son. “Perón pensaba al justicialismo como un movimiento populista de síntesis, que podía aceptar ideas del fascismo, del comunismo o del anarquismo, y que a su vez era policlasista, pero con la salvedad de que hay una parte del pueblo que realmente importa (que es la que produce) y otra menos importante (la que consume y no produce)” (Porro e Ippolito; 2003: 7). Esta distinción es relevante para entender por qué los derechos humanos -sin otros aditamentos- escapaban a la trama discursiva de aquel primer peronismo.

Los derechos individuales aparecen muy esporádicamente en los documentos oficiales, aunque son tenidos en cuenta al establecer las finalidades del sistema educativo: “En materia de Educación, el objetivo fundamental de la Nación será realizar la formación moral, intelectual y física del Pueblo, sobre la base de los principios fundamentales de la Doctrina Nacional Peronista, que tiene como finalidad suprema alcanzar la felicidad del Pueblo y la grandeza de la Nación, mediante la Justicia Social, la Independencia Económica y la Soberanía Política, armonizando los valores materiales con los valores espirituales y los derechos del individuo con los derechos de la sociedad” (Presidencia de la Nación; 1953a: 77). Esta pretendida armonización podría realizarse con diferentes modalidades de jerarquización pero el mismo gobierno aclara cuál es su posición: “Todo el Plan está animado por un amor entrañable a la Patria y un respeto tal de los individuos a la Nación que los llevará siempre a anteponer los derechos de ésta a los intereses particulares de cada uno” (Presidencia de la Nación; 1953b: 73). En definitiva, armonizar los derechos individuales con la patria significaba subrogar los propios intereses a los del conjunto, subsumir la personalidad individual en la identidad colectiva y los proyectos propios en la traza común. La nación es el sujeto por excelencia que, por extensión, reconoce identidades y derechos en cada uno de sus miembros: “A través de toda la enseñanza, en sus diferentes formas y ciclos, el Plan impone que los maestros y los programas enseñen con sentido nacionalista, para que todos los alumnos, y en particular los descendientes de extranjeros, puedan adquirir una conciencia nacional. Terminará en las escuelas la importación de teorías y prácticas foráneas. Podrán y deberán, sin embargo, introducirse los necesarios conceptos básicos universales, de la misma manera que la industria nacional importa materia prima, pero sobre esos conceptos se deberá elaborar una didáctica argentina, de una escuela argentina, para un pueblo argentino” (Presidencia de la Nación; 1953b: 74). El propósito, en definitiva, era “unir en un solo anhelo, en una sola voluntad, a todos los argentinos” (discurso del General Perón, citado en Presidencia de la Nación; 1953b: 75). De este modo, las categorías organizadoras de la pedagogía peronista fueron “el hombre argentino” y la “conciencia nacional”. Se expresaba allí cierta incompatibilidad, no entre nación y humanidad, como expresiones genéricas, pero sí entre nacionalismo y cosmopolitismo como objeto de lealtades y fuente de derecho, entre la atribución de derechos de ciudadanía a los argentinos y la atribución de derechos humanos a toda persona por el hecho de serlo. El tono cosmopolita de los derechos humanos podía claramente encuadrarse en esa tendencia extranjerizante que el peronismo desdeñaba y denunciaba, que buscaba reemplazar en los fundamentos del sistema educativo²⁹.

La Ley 14184, que aprobaba el Segundo Plan Quinquenal, estableció que los textos escolares fueran estructurados en concordancia con los principios de la doctrina nacional y

²⁹ Años más tarde, en un texto escrito para defender su gestión de las críticas de la revolución que lo depuso, Perón sostiene que este sesgo es el aporte más relevante al sistema educativo. Tras describir los avances cuantitativos de la escolaridad bajo su gobierno, plantea: “El espacio de esta síntesis no me permite extenderme en numerosos aspectos de la extraordinaria obra realizada en esta rama del gobierno pero, si algo fue extraordinario en esta obra, fue precisamente la nueva orientación nacional dada a la enseñanza para destruir la colonialista que existía” (1958: 47).

contuvieran referencias especiales acerca de los objetivos que, en el mismo plan, señalaban una orientación definida para cada actividad de la Nación. El Decreto 4870/53 fijó la responsabilidad de los Ministerios Nacionales para el cumplimiento de los objetivos del Segundo Plan Quinquenal conforme a sus funciones específicas. De acuerdo con ambos textos legales, a partir de 1953 se implementó una nueva asignatura en los primeros años de todas las modalidades de escuela media: *Cultura Ciudadana*. En ella se reunieron contenidos de adoctrinamiento que expresaban la visión primigenia del justicialismo como un movimiento social, económico y político, irreductible al partido justicialista, que era su instrumento electoral. Se presentaba como alternativa al capitalismo, definido con los rasgos decimonónicos de acumulación irrefrenable, y al comunismo, entendido como anulación del individuo por parte del Estado. Se desarrollaba en tres años del ciclo básico común, salvo en la modalidad comercial, que reunía los mismos contenidos en sólo dos años.

Los cursos se organizaban en tres tramos, correspondientes a los primeros años del nivel secundario, del siguiente modo: I. La sociedad argentina; II. La economía argentina; III. La política argentina. Según aclara el documento oficial, “cada uno de los programas de esta asignatura responde a uno de los nuevos postulados fundamentales del Preámbulo de la Constitución Justicialista y el estudio de los tres habrá de conducir a la más adecuada comprensión de la doctrina en que la Constitución se inspira”. Es decir que la materia traducía el ideal de construir una nación “socialmente justa, económicamente libre y políticamente soberana”, tal como rezaba la constitución recientemente aprobada. El programa de cada curso presenta una estructura común, consistente en dividir la materia en dos partes: una general que incluye el desarrollo histórico de la temática tratada y otra específica, que se refiere a las realizaciones del justicialismo en la materia. Esta segunda parte era considerada prioritaria y una nota aclaratoria sugería el tratamiento en clase de las bolillas con el Segundo Plan Quinquenal como texto de lectura.

Los cursos de *Cultura Ciudadana* asumían sin ambages la intención de adoctrinamiento y la voluntad de formar a los estudiantes en una concepción ideológica que daría sustento a una nueva ciudadanía. “¿Qué características debe tener el ciudadano peronista? Es un ciudadano politizado, movilizado y movilizable en apoyo del gobierno. Debe tener clara conciencia de sus derechos y su evolución histórica. Debe poder ubicarse como sujeto social en cada uno de los períodos de la historia, para identificarse con las luchas nacionales y populares. Tiene que comprender que su situación actual plena de realizaciones es obra del gobierno y de la aplicación de una doctrina. Y que sus enemigos presentes, provienen del pasado” (Bottarini; 2007: 194). De este modo, el currículo escolar del primer peronismo otorgó un rol central a la formación del sujeto político. Este énfasis no era novedoso en una escuela pensada para “educar al soberano”, en la tradición sarmientina, aunque sí resulta llamativo en el contexto de un discurso que, en otros aspectos, procuraba acortar las relaciones entre educación y trabajo. Bajo el peronismo, la función

pedagógica siguió siendo fundamentalmente de adoctrinamiento moral y político, con el nuevo tinte de la gestión gobernante.

Es notable la cantidad de textos de *Cultura Ciudadana* que se editaron en el período sumamente breve de su aplicación. Tras la caída del peronismo, se mencionaba una veintena de autores (Comisión Nacional de Investigaciones; 1958: 155), de los que actualmente se puede rastrear una docena de títulos en distintas bibliotecas. La diferencia no es sorprendente si se considera que muchos de aquellos textos fueron luego censurados, eliminados o escondidos, mientras sus autores fueron perseguidos y cesanteados. Entre esos autores hay nombres destacados y otros menos conocidos, como León Benarós (poeta, historiador y abogado), Enrique González Trillo (crítico de arte, poeta y escritor), Domingo Rafael Ianantuoni (artista plástico y escritor), Enrique M. Mayochi (periodista, historiador y profesor de Letras), Florencio Battoa (Rector del Colegio Nacional N° 8), María Celia C. de Brown (Profesora en el Colegio Nacional N° 8), María Edilia Soto de Vono (Profesora en el Colegio Nacional N° 8 y la Escuela de Comercio N° 7), Luis Ortiz Behety (escritor), C. Ferrari, Carlos A. Giménez, E. M. Guerrero, M. D. Larralde, José R. Liberal, Justo López Basanta, Francisco Parera, J. M. Ramallo y María Mercedes Blanco.

En todos los textos se observa una estricta sujeción al programa y adhesión a sus fundamentos. Siguen el orden pautado y tratan los temas de modo exhaustivo. La primera parte de cada curso propone un abordaje histórico que incluye aspectos sociales y económicos infrecuentes en la enseñanza de historia en aquellos años, mezcladas con consideraciones valorativas propias de la época. En la segunda parte de cada texto abundan las referencias a los planes quinquenales y a frases de Perón, aunque también se anticipan algunas veces en la primera parte.

Probablemente el libro de León Benarós haya sido el de mayor difusión y uso en las escuelas³⁰, como así también el más prestigioso³¹. Su prosa se destaca entre otros textos menos

³⁰ Muchos años después, lo recuerda el propio Benarós en una entrevista: “La historia tiene un lugar destacadísimo entre los numerosos y eclécticos trabajos que desarrolló Benarós a lo largo de su vida. Escribió un libro llamado *Cultura ciudadana* dividido en tres tomos (la sociedad argentina, la cultura argentina y la política argentina) del que llegaron a venderse 100 mil ejemplares y donde les hablaba claramente a los estudiantes de asuntos ya impostergables. ‘Ahí demostraba yo por qué había que estar de acuerdo con la recuperación patriótica del justicialismo, recién vengo del médico y me dijo que él estudió en el bachillerato con ese libro’.” (Bertazza, Juan Pablo: “Cuestión de ponerse”. *Diario Página/12*, 20 de julio de 2008)

³¹ En un cuento de tono autobiográfico, Rodolfo Fogwill relata un encuentro con Perón, durante su adolescencia: “—¿En qué año estás? —quiso saber. Había puesto la voz finita y suave.

—En tercero... —pude decir, pero antes levanté tres dedos, por señas.

—¿Y te enseñan *Cultura Ciudadana*?

Hice que sí con la cabeza y él preguntó por cuál libro estudiábamos.

—Por el de León Benarós —carraspeé.

—¿Está bien! —dijo, y como tomándome un examen interrogó—: ¿Qué es el justicialismo?

Yo tenía cada vez menos voz, menos aire. Tosí. Al fin le dije —y todavía memorizo aquella lección— que el justicialismo es la armonía entre el capital y el trabajo, que el capitalismo es la explotación del hombre por el hombre, que el comunismo era la explotación del hombre por el Estado y que en cambio el justicialismo venía a ser la realización plena del hombre en sociedad. La voz se me acababa de arreglar.

expresivos, al tiempo que propone una dificultad mayor a los estudiantes. Mientras libros como el de Ianantuoni están llenos de gráficos informativos e imágenes alusivas, el de Benarós propone lecturas ampliatorias y no contiene imágenes. Las citas de Perón abundan en la mayoría de los autores, mientras que Benarós reduce su presencia y apela a otros autores para documentar, ejemplificar o justificar sus asertos: Bartolomé Mitre, Domingo Sarmiento, Lucio V. López, José Hernández, entre otros.

En su biografía de Emilio Mignone, Mario del Carril presenta la versión de que el texto de López Basanta habría expresado una forma de resistencia desde el sector católico: “El hermano Septimio era secretario del Instituto del Profesorado del Consejo de Educación Católica, que había fundado en 1949 [...]. En 1953 Septimio les pide a Emilio Mignone, Justo López, Francisco Trusso, Jaime Anaya y Héctor Patuel que enseñen la materia Cultura Ciudadana en el instituto. La intención era capacitar a los profesores católicos a enseñarla sin distorsionar la doctrina social de la Iglesia. Luego surgió la idea de publicar un libro de texto en tres volúmenes basado en las notas que se usaron para ese curso y así lo hicieron. Lo publicó la editorial FIDES y se llamó Cultura Ciudadana. El autor se identificó como J. López Basanta, un pseudónimo. Basanta era el apellido materno de Justo López. La autoría pertenecía al grupo de amigos que participó en la empresa. Los textos contienen tantas referencias respetuosas y hasta laudatorias de la doctrina peronista que no se distinguen mucho de los libros que se usaban para difundir las doctrinas peronistas en los colegios nacionales” (Carril; 2011: 94). Efectivamente, poco hay en ese texto que lo distinga del resto en cuanto a la adhesión firme y decidida a la doctrina justicialista³².

El programa de *Cultura Ciudadana* no alude a la expresión “Derechos humanos”, aunque hay abundantes referencias a derechos de los trabajadores y sus familias reconocidos en la constitución de 1949. Los derechos se fundan en la ciudadanía argentina, con énfasis en la ciudadanía social, que se amplía contemporáneamente, y con cierta animadversión hacia las libertades clásicas que se mencionan menos profusamente. La unidad XI del tercer curso alude a los “Deberes, derechos y garantías consagrados por la Constitución”, que aportaban novedades considerables en el sistema jurídico. Se trataba de derechos enunciados en función de destinatarios particulares o sectores específicos de la acción estatal: “derechos del trabajador, de la familia, de la ancianidad y de la educación y la cultura”. Esta modalidad de enunciación ponía foco en la novedad y mostraba su desdén por los enunciados precedentes, derechos civiles y políticos que, si bien no se anulaban, pasaban ahora a un segundo plano. Al mismo tiempo, los derechos no aparecían como una expresión de deseos, sino como manifestación jurídica de una realidad social

Y él quiso saber el nombre de mi profesor de Cultura Ciudadana y cuando se lo dije abrió un cajón de la mesita, sacó una foto suya, le anotó encima una dedicatoria y me la dio, para que se la llevase al profesor. Se llamaba Palacio, me puso un diez.” (R. E. Fogwill: “El presidente” en <http://www.abanico.org.ar/2005/07/fogwill.presidente.htm>)

³² Un ejemplo de reivindicación de ideas católicas puede ser la cita del convencional Lascano que se menciona más adelante.

ya conquistada o en vías efectivas de concreción, por lo que el programa agregaba: “Efectividad de estos derechos. La organización gremial”. Si bien estos temas aparecen claramente en el tercer año, se anticipan en las tres últimas bolillas del programa de primer año, donde suelen extenderse todos los autores de textos consultados (véase Benarós; 1953: 197-252; Giménez; 1954: 103-153; Guerrero, Mayochi y Ramallo; 1954: 114-174; Ianantuoni; 1955: 151-219 y Liberal; 1955: 119-154).

La “tercera posición” se presenta como una doctrina de equilibrios y armonizaciones, reeditando concepciones de la filosofía tomista. Si bien esta inscripción del peronismo en la visión cristiana es compartida por todos los autores, refrendando los compromisos públicos del gobierno, algunos enfatizan particularmente este aspecto. Según Ianantuoni, en el aspecto político, la doctrina incluye los siguientes principios: “1°) Reconoce en el *hombre* un *fin absoluto*: Dios. 2°) Promueve el cuidado del cuerpo y por sobre el del cuerpo el del alma. 3°) Establece los deberes del hombre con el Estado y viceversa, dejando aclarado que el *hombre*, en razón de su fin, que es Dios, es superior al Estado. 4°) Defiende la *libertad humana*. Establece la libertad de conciencia, de trabajo, de tránsito, de asociación, etc., pero advierte que no hay en el *Justicialismo* libertad para atentar contra la *libertad*. 5°) Establece la *igualdad humana*. Igualdad de naturaleza, igualdad social e igualdad política; pero reconoce las desigualdades derivadas de la salud, del carácter y de la *virtud*” (Ianantuoni; 1955: 135. Itálica en el original). Según este autor, el triunfo de Perón “demostró palmariamente al proletariado que la reivindicación de sus derechos podía lograrse sin llegar a la violencia y sin predicar el odio que propugnaba el comunismo. Por el contrario, hizo sentir al hombre, primero compañero, después amigo y por fin, hermano de los otros hombres en la hermosa, en la divina comunión del *amor cristiano*” (Ianantuoni; 1955: 146. Itálica en el original).

Liberal cita directamente un discurso de Perón para explicar la tercera posición: “El valor del hombre es para nosotros superior con respecto a la comunidad, pero reconocemos que la comunidad es fuerte y que el hombre es débil. Nuestro gran objetivo es el hombre, valor superior, pero el gran medio del hombre es la fuerza extraordinaria de la comunidad que lo ayude y no lo explote, lo sirva y no lo aplaste” (1955; 99). Ese contrapunto entre individuo y comunidad se traduce en una concepción renovada de la libertad, que deja de ser considerada un atributo inherente al nacimiento para asegurarse a través del trabajo: “La libertad hay que asegurarla a fuerza de trabajo, dando primero al hombre la libertad económica, que es fundamental. Nosotros no somos partidarios de la libertad unilateral que se tiene desde hace tiempo dentro de la cual el rico tiene libertad para hacer todo lo que quiera, y el pobre una sola libertad: la de morir de hambre” (Liberal; 1955: 102). El peronismo aportaba cierto realismo que denunciaba desatendido en las formulaciones clásicas y presente en su propia concepción. Las declamaciones deberían ser reemplazadas por hechos, según la visión peronista de la política.

Otros autores enfatizan el contraste con las opciones ideológicas a las cuales se enfrentaba el peronismo: “La tercera posición tiene, pues, su raíz en el hombre. Mas no en el hombre trocado

en partícula anónima, sin otra función ni destino que integrar las multitudes informes del Estado capitalista o comunista, resignado a vivir con menos de lo necesario a la dignidad humana y puesto desde la cuna al servicio de una opresión” (Guerrero, Mayochi y Ramallo; 1954: 101-102). Al mismo tiempo, destacan las potencialidades de la doctrina peronista para guiar al resto de la sociedad mundial: “Cuando los pueblos respeten la justicia propia del hombre y de la humanidad y gocen plenamente de los derechos políticos, económicos y sociales, **proclamados y practicados en nuestro país por la tercera posición**, comenzará a reinar entre los hombres la era de paz, de comprensión y de armonía” (Giménez; 1954: 87-88. Negrita en el original). Esta relación entre proclamación y práctica está siempre presente en los textos que refieren al gobierno peronista, dejando de lado cualquier tipo de denuncia o de incoherencia en la gestión de gobierno. Así Benarós indica que la tercera posición “no es una mera declaración lírica. Importa la enunciación de principios filosófico-jurídicos de los que emana un programa práctico de realizaciones, ya probadas y cumplidas en nuestro país” (1953: 167).

En el curso de tercer año, se desarrolla el justicialismo político con particular apego al texto de la Constitución recientemente reformada. “La Nueva Constitución Argentina tiene un profundo contenido humano, porque en ella le ha sido dado al individuo una proyección cabal para el desarrollo de su personalidad y para que sea, dentro de la sociedad, un elemento capaz de salvaguardar su dignidad humana y la de sus semejantes” (González Trillo y Ortiz Behety; 1953: 39). Allí se habían modificado los derechos y garantías, tras una evaluación de la distancia entre los principios liberales que dieron sustento a la redacción de 1853 y los que pretendían orientar la “Nueva Argentina” del peronismo. Así lo considera López Basanta: “Los principios del Liberalismo Individualista consagraban solamente los *derechos del individuo*, considerado como un átomo aislado y fuera de las realidades sociales y económicas en medio de las cuales les toca vivir. Consagraban una libertad que no era real y efectiva porque dejaba al individuo a merced de los poderes económicos y sociales que predominaban en la Sociedad (López Basanta; 1953: 37. Itálica en el original). “El sentido de la reforma [constitucional] está dado entonces por un intento de reubicar al hombre, rescatándolo del desorden e injusticia social mediante una política que tenga como mira, la primacía de la persona Humana y su destino, colocando el Estado a su servicio para que pueda el hombre alcanzar sus fines, o, conforme al postulado del General Perón: *El Estado es para el hombre, y no el hombre para el Estado*. Para ello, el Estado se convierte de neutralista en intervencionista, evitando con su acción que el desamparo del débil posibilite el atropello del poderoso. Consecuentemente, se limitan los derechos individuales, que antaño se consideraron absolutos, para poder así restablecer el equilibrio social” (1953: 208-209. Itálica en el original). Más adelante, el autor se remite a las discusiones de la Convención y a discursos del presidente Perón para justificar tanto la atenuación de los derechos individuales como los recaudos frente al colectivismo, en un juego argumental de equilibrio inestable. Los derechos individuales quedan reseñados como un jalón histórico en la aproximación a derechos más justos y comprensivos de la situación presente: “Según el convencional Carlos María Lascano, que informó esta parte de la

reforma, fue el Cristianismo el que creó la conciencia de la dignidad de la persona humana, y, desde que su ideal se abrió camino, comenzaron las conquistas que jalonan su lucha por el respeto de los derechos del hombre. ‘Conquistas que, para hacerlas más evidentes y para que no pudieran ser negadas, se fueron condensando en sucesivas cartas, peticiones, declaraciones de derechos, hasta constituirse en principios fundamentales en todos los países que, resguardando las formas del Estado de Derecho, incorporan a las leyes constitucionales esos principios como inmanentes al hombre’. El sentido de la reforma que alcanzó a las declaraciones, derechos y garantías de la libertad personal se encuentra, según el convencional Lascano, en uno de los discursos del General Perón, en el que dijo: ‘Podrían multiplicarse los argumentos para demostrar que cada día es más indispensable la cooperación de la comunidad para mantener el equilibrio de los intereses individuales y sociales, y para obtener el reconocimiento y el respeto de los derechos inherentes a la personalidad humana. Esa conclusión no nos ha de llevar a enrolarnos en las doctrinas colectivistas y, menos aún, a apartarnos del principio esencial que sostiene la supremacía del individuo con respecto al Estado, cuyo fin primordial es asegurar el bienestar de aquél dentro de la mayor libertad posible... De la armonía y del equilibrio de los derechos individuales y de los sociales han de surgir las bases para el perfeccionamiento a que aspiramos’” (López Basanta; 1953: 225-226). De este modo, los derechos del hombre aparecen tenuemente en los textos, más como contrapunto que como enunciado asumido, más como hito histórico que como proyección de futuro, más constreñidos por los derechos de la comunidad y los deberes hacia ella que valorados en sí mismos.

Mientras tanto, la materia Instrucción Cívica se dictaba en el ciclo superior del nivel secundario, con presencia insistente desde fines del siglo XIX³³, centrándose en el estudio de la Constitución de la Nación Argentina. En este período, los textos se adecuan a las modificaciones derivadas de la reforma constitucional de 1949. El manual de Julio B. Lafont (1951) se edita desde antes de la reforma, pero se ajusta a ella al pasar de la 8ª a la 9ª edición, según afirma el autor en el prólogo. El texto se encuadra en la doctrina católica y apela a la historización de los temas para explicar y justificar los enunciados constitucionales. Sin mencionar en forma directa los Derechos Humanos, alude a ellos en su explicación de la relación entre patriotismo y nacionalismo. Allí afirma: “La Nación está ordenada con referencia a otro valor, la persona humana, vale decir, al bien de la sustancia individual, racional y libre: el hombre no es para la Nación, sino la Nación para el hombre y es el hombre quien juzga de ella. Nos hemos referido a la persona y no al individuo; el individuo, en cuanto tal, en cuanto sustancia está subordinado al grupo étnico, luego a la Nación. Pero la persona, sustancia espiritual, sobrepasa la Nación porque es de otro orden; y el fin de la Nación es precisamente el de conducir las personas humanas a su máximo desenvolvimiento dentro de las condiciones temporales dadas. La Naturaleza, dice León XIII, ha instituido la sociedad, no para que sea el fin último del hombre, sino para que hallase en ella y por ella los auxilios que le

³³ Inés Dussel data su ingreso al currículum de la escuela media en 1874 (1997: 32).

permitieran alcanzar la perfección de su ser” (Lafont; 1951: 87). Al preguntarse “¿Sobre qué bases organizar esa vida internacional?” (pág. 89), desmerece la tesis de fundarla en la fuerza (que atribuye a “algunos juristas alemanes, en particular Ihering y Jelling”) y defiende un aspecto “estrictamente *jurídico y convencional*”. “Sin embargo, en las relaciones internacionales, ese fundamento jurídico, puramente contractual, sería demasiado frágil; debe dárseles el fundamento más sólido del *derecho natural*, el único capaz de dar a los convenios internacionales un valor realmente moral. El derecho natural se afirmará en dos aspectos: 1°, salvaguardia del bien común de la humanidad; el cuidado de la paz y de la concordia en la humanidad delinea, traza las exigencias del derecho natural internacional previamente a toda convención formulada entre naciones; 2°, respeto de los derechos naturales anteriores; así como el Estado debe respetar los derechos anteriores de las familias y de las personas, así también el derecho internacional debe respetar los derechos, no solamente de las personas y familias, sino el de las naciones consideradas como personas morales” (1951: 90). Como se puede apreciar, Lafont acepta limitar el principio de soberanía nacional, defendido con excesivo celo en los textos de *Cultura Ciudadana*, pero lo hace al amparo de la doctrina católica del derecho natural, que considera superior a los tratados internacionales. Entiende que “Pensar primero en la Patria no significa que se deba olvidar de los extranjeros ni desconocer los deberes para con la Humanidad. El nacionalismo exagerado es una *falta*, tanto como el *internacionalismo antipatriótico*, o simplemente *apatríótico*” y postula que “el espíritu del cristianismo traerá valioso aporte a esa caridad internacional y al entendimiento universal” (1951: 91).

Por su parte, el texto de Pastor Sastre (1950) adopta un tono más rimbombante y menos preciso conceptualmente al presentar el derecho constitucional. Sin referencias a los derechos humanos, los apartados en los que más se acerca a esta noción son el que se refiere a “La libertad; sus limitaciones” y “Derechos civiles de los extranjeros”. En el primero, afirma: “la Revolución Francesa, en sus declaraciones de los derechos del hombre y del ciudadano decía en 1789: ‘la libertad consiste en poder hacer todo lo que no daña a otro’ y sus límites serán determinados por la ley”. Luego proclama con voz propia: “Libertad, dirá nuestro pueblo en su himno nacional; libertad, porque los gobiernos han sido instituidos para asegurarla, dijeron las colonias-estados del Norte el 4 de julio de 1776 al proclamar la independencia; libertad de pensar, explicará Voltaire en su Diccionario Filosófico; asegurar los beneficios de la libertad, enunciará el Preámbulo de la Constitución. La mejor libertad reside en la existencia de leyes justas, que permiten una convivencia digna, donde los derechos proclamados son realidades” (1950: 123). Más adelante, en el apartado sobre derechos de los extranjeros, alude a la recepción local de tradiciones jurídicas globales: “[...] el pueblo argentino, recoge el fruto de su propio sacrificio y la resultante de la experiencia, muchas veces teñida en sangre, de la humanidad, en su camino de conquistar derechos y libertades. Es por ello, que mayor es nuestra responsabilidad, desde que muchos de los derechos que gozamos y sobre los cuales reposa nuestro régimen, es común herencia de la humanidad, legado de grandeza, que impone la condición ineludible de su digna conservación y

perfeccionamiento” (1950: 140). En el mismo tono laudatorio, se refiere a la paz internacional promovida en el texto constitucional: “Es la Constitución Argentina la que desea paz definitiva entre los pueblos a fin de que se cumpla el pensamiento de Kant: que los tratados de paz entre las naciones dejen de ser armisticios. Es la Constitución la que en el contenido de sus preceptos planifica la vida y reclama la dignidad y el honor de la conducta. Es ella la que supo beber lo conveniente en el manantial de la Constitución de Estados Unidos y en los acontecimientos de nuestra historia y es ella, por fin, la que impone la unidad indestructible y sagrada de la gran Nación Argentina. Por eso, los pueblos se encumbran sobre el pedestal de sus propios méritos y se engrandecen llevando con hidalga jerarquía el palio de sus conquistas sociales” (1950: 141). Como se puede apreciar, los textos de *Instrucción Cívica* no manifiestan la misma tonalidad oficialista observable en los de *Cultura Ciudadana*; los rasgos de adoctrinamiento no son unidireccionales hacia la “doctrina nacional justicialista” sino que, sin oponerse a ella, resaltan otros aspectos del derecho y la vida política. En cualquier caso, los derechos humanos, en su formulación transnacional, no parecen haber integrado la agenda formativa de la época.

¿Qué grado de adhesión o resistencia habría en el uso escolar de estos textos de enseñanza? Esta es siempre la pregunta más difícil de dilucidar, pues la entraña de las prácticas escolares deja registros más volátiles que los programas y los libros. A falta de datos firmes, podemos formular algunas suposiciones generales. El hecho de que *Cultura Ciudadana* fuera una materia nueva supuso el nombramiento de profesores para dictarla y es factible que se haya otorgado esas horas a docentes que manifestaran su adhesión a la doctrina justicialista. No ocurre lo mismo con *Instrucción Cívica*, en la cual, si bien es sabido que numerosos profesores se vieron obligados a dejar las cátedras por su manifiesta oposición al partido oficial, también es dable suponer que muchos lograron mantener sus puestos de trabajo y sostener cierta distancia sutil de los enfoques ideológicos propuestos en los manuales. Por otra parte, aquellos docentes que hubieran sido incorporados para dictar una u otra materia en función de su alineamiento político a comienzos de 1954 no necesariamente habrían de mantener su posición un año y medio más tarde, agravada la crisis institucional y producida la ruptura entre Perón y la jerarquía eclesiástica. En consecuencia, podríamos suponer un alto grado de adhesión inicial al programa y los textos y algún desapego mayor por parte de los docentes, en la medida en que el gobierno peronista perdía cohesión y sustento. De cualquier modo, quienes ejercieron la docencia de estas materias en esa etapa sufrieron luego el escarnio y la persecución que se abatió sobre las huestes peronistas y, en muchos casos, debieron dejar las aulas empujados por la revancha política y la endeblez legal de los cargos docentes. Algunos de los derechos humanos que se retaceaban en la enseñanza golpearían las puertas de la vida personal y profesional de los docentes y autores de textos³⁴.

³⁴ Tras el golpe militar de 1955, se publicó el “Libro Negro de la segunda tiranía”, resultado del trabajo de la Comisión Nacional de Investigaciones, creada para revisar todo lo actuado durante la gestión peronista. Allí se afirma: “La Comisión Investigadora de Educación ha señalado, asimismo la grave responsabilidad que recae sobre los autores de textos de ‘Cultura ciudadana’, porque consciente y voluntariamente se prestaron a

En el nivel primario, el grado de adhesión o resistencia en el uso escolar de los textos de enseñanza no puede colegirse de los nombramientos docentes, pero puede rastrearse en los registros de aula. Silvina Gvirtz plantea que, en los cuadernos de clase de la época, se observa una tendencia a despolitizar los contenidos propuestos en el programa, ya que “esos saberes doctrinarios eran convertidos en materia prima de la ejercitación escolar, y no en discurso con valor político o ético propio. A partir de ellos, los alumnos debían realizar una actividad determinada por el docente. Y éste último, a partir de determinadas reglas de la institución, podía llegar a hacer que el contenido de la tarea fuera irrelevante por estar subordinado a objetivos didácticos más generales” (citado por Somoza Rodríguez; 2006: 180).

El cierre de un ciclo

El análisis curricular del período requiere ampliar la mirada sobre el contexto político en el que se desarrollaban los contenidos analizados. La tensión entre derechos sociales y derechos individuales trascendía las disputas discursivas, en tanto diferentes sectores de la oposición denunciaron violaciones crecientes a derechos básicos de sus militantes. Durante los últimos años de su primera etapa, el peronismo aumentó sus rasgos autoritarios, censurando a los medios, cesanteando a los empleados públicos que no adhirieran explícitamente al partido gobernante y reprimiendo las manifestaciones contrarias a la gestión. Ya “en 1948 la denominada Ley de Desacato determina el procesamiento de los opositores que expresen críticas al gobierno o a sus funcionarios” (Rodríguez Molas; 1984: 122). En 1949, “en momentos en que en la Plaza del Congreso se juraba la nueva Constitución, un grupo de torturadores de la Sección Especial viola la sede de la Liga, saquea sus archivos, que se llevan en una camioneta y prenden fuego a las instalaciones” (Villalba Welsh; 1984: 41). Un año más tarde, el Congreso decidió crear una Comisión Bicameral que llevara adelante investigaciones sobre las numerosas denuncias de torturas y malos tratos en dependencias policiales e institucionales. El resultado del trabajo de esta Comisión, de modo paradójico, fue la clausura de numerosos periódicos e instituciones que denunciaban la represión, como la Liga Argentina por los Derechos de Hombre entre otras (Reboursin; 2008). En 1953, el diputado radical Santiago Nudelman denunció en el Congreso de la Nación: “En la cámara de tormentos, elegida la víctima, después de vendársele los ojos, se la desnuda tapándole la boca para impedir que se escuchen sus gritos. Se la coloca sobre una mesa de madera y atan los cuatro miembros [...]. El aparato de corriente eléctrica continua funciona a pila eléctrica, y otras veces adaptado a un acumulador, que puede ser el de un automóvil. Tiene una

la propaganda del régimen dictatorial. Aproximadamente, unos veinte autores escribieron dichos textos, pero parece que en la Escuela Superior Peronista se gestó un texto único escrito por el doctor Layús y Sesé, porque aquéllos, no obstante su obsecuencia, no eran considerados suficientemente fervorosos y eficaces” (Comisión Nacional de Investigaciones; 1958: 155). Esta alusión a un texto único, del cual no hay otras referencias, parece un recurso denigratorio de los autores por parte de los inquisidores o una excusa exculpatoria de éstos en interrogatorios donde no faltaba la intimidación.

bobina Rumkorf para levantar el voltaje y reducir la intensidad. En los extremos de cada polo se adapta un cable que termina en un manguito cubierto de material aislante. Los terminales son de cobre o bronce” (citado en Rodríguez Molas; 1984: 115). Ya en 1955, tuvo honda repercusión nacional e internacional la muerte del médico y militante comunista Juan Ingalinella, por causa de las torturas que le infringiera la policía de Rosario.

En los medios y en las calles, las violaciones a los derechos humanos eran engrandecidas por la oposición y minimizadas por los partidarios del gobierno, así como éstos reivindicaban la justicia social lograda en la gestión y aquellos la desmerecían como prácticas demagógicas. Esta disputa también teñía las relaciones internacionales y los Estados Unidos denunciaron los derechos conculcados como una manera de denostar al régimen peronista, particularmente durante la gestión de Truman. La gestión de Eisenhower, en cambio, optó con éxito por seducir y adular al líder, tras lo cual obtuvo mejores resultados para las empresas de su país en los primeros años de la década del cincuenta. Carlos Escudé, sin ánimo de defender a la gestión de Perón, evalúa que “ni uno solo de los asuntos vinculados a la violación de derechos y libertades cívicas en la Argentina que entraron en la agenda de las relaciones bilaterales era ‘puro’ o desinteresado. Fueron más un instrumento ideológico que se usaba para apuntalar intereses materiales en el contexto de una política que era en esencia pragmática [...]” (1989: 26).

El final del primer período peronista fue violento y convulso fuera y dentro de las escuelas. Quienes esperaron con optimismo el golpe de Estado y quienes lo recibieron con temor compartían la creencia de que una etapa se cerraba y los círculos intelectuales empezaron a deliberar sobre su significado. Pocos advirtieron entonces que era más significativa la apertura de una etapa con nuevos yerros, desencuentros más violentos y estertores crecientes de guerra civil.

En conclusión, ¿por qué los derechos humanos no se incluyeron entre los contenidos de enseñanza durante el primer peronismo? Porque se los identificaba con una trama discursiva opuesta a la que enarbolaba y difundía el movimiento gobernante; porque su sustento legal y disciplinar echaba raíces en enunciados transnacionales que recordaban demasiado los énfasis que el liberalismo decimonónico había planteado en los programas y que el peronismo exorcizaba como extranjerizantes; porque la adscripción de derechos al individuo, finalmente, parecía menoscabar las expectativas de lealtad hacia la nación y la conquista de derechos sociales que el peronismo había logrado para los trabajadores, reunidos en un colectivo de clase. Los derechos del hombre serían, entonces, bandera discursiva de los opositores. Un golpe militar reuniría, bajo la advocación de la libertad, a seguidores de raigambre heterogénea que abrirían las puertas del currículo escolar a los derechos humanos.

2. 2. De 1955 a 1973

En 1955 se inició un proceso político institucional de carácter sinuoso, durante el cual estuvo proscrito el movimiento mayoritario, que retornaría al gobierno dieciocho años después. En esta etapa convulsa y contradictoria, ingresaron los derechos humanos al currículo escolar, tanto en el nivel primario como en el secundario, al mismo tiempo que las relaciones exteriores argentinas se encuadraron más claramente en el bloque occidental. En un contexto intelectual de emergencia de nuevas categorías y modos de mirar la realidad, los derechos humanos ingresaban al discurso público de modo subrepticio, más como reminiscencia de un pasado imaginado que como anticipo de un futuro no esperado.

El nuevo discurso político oficial

¿Cuál es el contexto ideológico en el que se estableció la nueva prescripción curricular? Desde los albores de la revolución de 1955, una nueva trama discursiva cobró tonalidades anticipadas desde la proclama revolucionaria, donde abundaban las referencias a “la opresión” que había causado “la tiranía”. Los derechos de las personas eran considerados un puntal indispensable de legitimidad de la democracia: “Ningún escrúpulo deben abrigar los miembros de las Fuerzas Armadas por la supuesta legitimidad del mandato que ostenta el dictador. Ninguna democracia es legítima si no existen los presupuestos esenciales: libertad y garantía de los derechos personales; si se falsea el empadronamiento o en los comicios se desconoce la expresión de la voluntad ciudadana. En cambio, sí tiene toda su fuerza el artículo de la Constitución vigente que ordena a los argentinos armarse en defensa de la Constitución y de las leyes. O aquel otro que marca con el dictado de infames traidores a la Patria a los que conceden facultades extraordinarias o toleran su ejercicio. [...] La Revolución no se hace en provecho de partidos, clases o tendencias, sino para restablecer el imperio del derecho” (reproducido en Lonardi; 1980: 157). En el documento, la expresión “dictador” aludía al presidente depuesto, que había sido electo con un porcentaje muy alto de votos, mientras se argumentaba que la ruptura institucional restablecería el derecho, lo cual es una contradicción flagrante, pero encontraba eco en buena parte del arco político antiperonista.

Los “derechos de las personas” aparecían en reemplazo del énfasis nacionalista previo, en que los derechos se fundaban en la ciudadanía. En el mismo sentido, aludía a los derechos del hombre la Proclama de la Marina de Guerra en Operaciones, publicada el 23 de setiembre de 1955: “Si durante doce años hemos padecido las violencias y atropellos de un régimen que todo lo envileció y que no conocía el respeto por los derechos sagrados del hombre, haremos respetar con la máxima energía esos bienes de valor imponderable que constituyen la libertad de pensamiento, para estructurar la propia vida conforme a las normas morales y legales de todo pueblo civilizado” (reproducido en Lonardi; 1980: 188).

En repetidas ocasiones, los primeros documentos revolucionarios prometían garantizar la continuidad de los derechos sociales conquistados por los trabajadores, mientras enfatizaban el retorno de derechos personales conculcados por el gobierno peronista. Estos no se justifican prioritariamente como derechos de ciudadanía, sino “del hombre” y en continuidad con las tradiciones argentinas que el peronismo habría interrumpido. Así ocurrió, por ejemplo en el comunicado del general Lonardi, al inaugurar las sesiones de la Junta Consultiva: “[...] La Revolución, que tuvo como objeto inmediato la destrucción del despotismo, se propuso restaurar la tradición argentina en todo su esplendor y devolver al pueblo la posibilidad de expresar espontáneamente opiniones sin prensa regimentada, sin propaganda uniformada y sin la más mínima coacción; así como de darse el gobierno que libremente quiera, sin otra reserva que la de que en todos los casos han de quedar debidamente salvaguardados la libertad y el honor de los argentinos. Esa salvaguarda es la defensa de los derechos inherentes a la personalidad del hombre, sin los cuales no hay régimen que tenga derecho a titularse democracia o que no sea una deformación flagrante de la misma. El celo y el vigor en la defensa de la democracia están, pues, justificados y en un todo de acuerdo con la tradición argentina y los mejores rasgos del carácter de nuestro pueblo” (reproducido en Lonardi; 1980: 182). De este modo, los derechos del hombre parecieran expresar una tradición argentina que se invocaba para denunciar que el gobierno depuesto la había extraviado, contradicho o despreciado. Los derechos humanos no parecían una novedad en el discurso político “libertador”, sino una recuperación de cosas dichas.

La Liga Argentina por los Derechos del Hombre, aprovechó el cambio de rumbo para denunciar la continuidad de las políticas represivas iniciadas tras el derrocamiento de Yrigoyen: “La Sección Especial fue organizada por el régimen del 6 de setiembre de 1930 y la responsabilidad histórica de su creación corresponde al general Uriburu y al general Justo, que la estructuró y consolidó. El general Perón encontró todo hecho. Es natural que una tiranía como la instaurada el 4 de junio de 1943 encontrara en ese organismo algo así como la mano derecha de su ominoso poder. La Sección Especial adquirió bajo el gobierno peronista la máxima preminencia. Se expandió por todo el territorio de la Nación, avasalló las autonomías locales, su modo universal de actuación –la inquisición y el tormento- se trasfundió a todos los resquicios de la administración” (LADH; s/f: 2). Esta denuncia, acompañada de información detallada sobre numerosos casos de violación a los derechos humanos³⁵ fue difundida como documento sin fecha³⁶, bajo el título “El ‘yo acuso’ al régimen de torturas. Una historia negra que comenzó en 1930 y que debe terminar”. Más adelante plantea: “La Liga Argentina por los Derechos del Hombre, además de proponer la reafirmación pública y solemne del voto del año 13 y el cumplimiento del

³⁵ Entre otros, se describen los casos de Juan Ingalinella, Carlos Antonio Aguirre, Alberto Caride, la señora de Benavent, Juan Ovidio Zabala, Ángel Zelli, Florinda de Avellaneda, Nieves Boschi de Blanco, Aníbal Barrientos, Jorge Calvo, José Peter, Ernesto M. Bravo, Cipriano Reyes, Walter Beveraggi, Luis Vila Ayres, etc. También se mencionan torturadores como Roberto M. Nieves Malaguer, Cipriano Lombilla, Salomón Wasserman, Roldán Zamora, etc.

³⁶ Probablemente en noviembre de 1955 (cf. Villalba Welsh; 1984: 58).

instrumento internacional aprobado por las Naciones Unidas en 1948, propugna la reforma de la legislación positiva interna en lo tocante a la represión penal de la tortura y a la inviolabilidad de la persona humana” (LADH; s/f: 7).

El golpe cívico-militar nucleaba grupos distantes en sus trayectorias previas, en los motivos que los enfrentaban al peronismo y en sus expectativas sobre el destino y la modalidad que tendría el régimen a instaurar³⁷. Demasiadas diferencias anticipaban la precariedad de la alianza, que efectivamente se quebró pocos meses después de la rebelión, dando lugar a un recambio de figuras en el elenco gobernante. Objetado por sectores castrenses y políticos, Lonardi trató de mantener una política no represiva. Un día antes de ser desplazado del gobierno, declaró: “A cañonazos no conseguirán nada más que exacerbar a los obreros y fortalecer el peronismo, en forma tal que no sería extraño que dentro de seis meses estuviera nuevamente Perón en la Casa de Gobierno o una guerra civil asolará el país”. Acerca de la disolución del Partido Peronista, sostuvo: “Sería un procedimiento muy poco hábil, desde el punto de vista democrático, poner el movimiento peronista en la clandestinidad y robustecerlo con la persecución” (Lonardi; 1980: 213). Sus argumentos incluían referencias al pensamiento de sus oponentes dentro del ámbito castrense, claramente apurados por arrancar de raíz el peronismo de la sociedad argentina.

Una concepción particular de educación democrática

A partir del desplazamiento de Lonardi, en diciembre de 1955, el gobierno de facto asumió como eje principal de su accionar la tarea de “desperonizar” al país. El neologismo aludía a la necesidad de revisar todo lo actuado en el decenio anterior y reorientar las decisiones institucionales adoptadas, pero también incluía una intervención fuerte en la cultura, a fin de combatir las representaciones y valoraciones que el peronismo había levantado como banderas. Según el testimonio de Mignone, “La educación fue uno de los sectores donde la acción fue más intensa. A la cesantía de profesores se unieron la eliminación de símbolos y los cambios drásticos en leyes, programas, materias y textos. La existencia de dos horas semanales de cultura ciudadana en los tres años del ciclo básico de la secundaria ofreció a las nuevas autoridades, impulsadas por un ciego sectarismo, la oportunidad de ‘desperonizar’ y ‘democratizar’ por ordenanza. En vez de suprimir la asignatura cultura ciudadana la reemplazaron por otra, denominada ‘educación democrática’, establecida por decreto 7625/55” (1984: 10).

“Educación Democrática”, la materia que reemplazó el espacio curricular antes ocupado por “Doctrina Nacional y Cultura Ciudadana”, fue aprobada el 30 de diciembre de 1955 y comenzó a implementarse durante la gestión ministerial del Dr. Carlos A. Adrogué, especialista en derecho

³⁷ Algunos dirigentes del golpe habían sido funcionarios del peronismo. El representante ante la ONU, por ejemplo, fue el Almirante Aníbal Olivieri, quien había sido ministro de Perón pero había trocado su lealtad poco antes de la revolución que lo depuso (Perón; 1958: 74-76).

constitucional, quien había intervenido personalmente en la redacción de los contenidos³⁸ (Rodríguez Varela; 2002). En los considerandos del Decreto citado se manifestaba un rechazo visceral a la materia anterior, afirmando: “Que la difusión de las doctrinas totalitarias y el ejercicio arbitrario y despótico del poder altera el concepto de las verdaderas relaciones entre la libertad del individuo y la autoridad del Estado y promueve en la conciencia nacional una peligrosa predisposición a la tolerancia de sus excesos, empobreciendo el valor de las virtudes republicanas que sostienen la vigencia de una auténtica democracia; [...] Que es necesario que las nuevas generaciones que sucesivamente se incorporan a la vida política asienten su contribución sobre ideas claras y definidas acerca de la forma republicana y democrática del Estado, en la cual el poder público no reside en una persona, ni en una clase, ni en un grupo, ni en un partido político, sino en la Nación entera, es decir, en la totalidad de los ciudadanos, todos iguales ante la ley, quienes por su calidad de personas humanas participan en los asuntos de la comunidad y la gobiernan por medio de sus representantes, sometidos constantemente al contralor de la opinión pública libremente manifestada” (Ministerio de Educación de la Nación; 1956: 3 y 4). Como se puede apreciar, el texto plantea que la democracia no se asienta en los votos, sino en las “virtudes republicanas”, una vía de legitimación de un orden de facto. El artículo 1º del Decreto establece que la nueva asignatura: “[...] desarrollará sus conceptos alrededor de los principios de nuestra organización institucional, tanto en lo que respecta a su forma representativa, republicana y federal, cuanto a lo que concierne al respeto de los derechos y garantías que se refieren a la dignidad de la persona humana, con el fin de instruir a los estudiantes sobre su tradición histórica, su doctrina y actual validez, y educarlos en el cumplimiento de los deberes inherentes a su condición de ciudadanos”. En estos fundamentos, se aprecia un énfasis en la democracia como oposición a los totalitarismos y en los derechos individuales como expresión de la libertad. Sin votos, pero con virtudes y derechos, la democracia era adoptada como razón de existencia de un gobierno militar, con apoyo de intelectuales liberales y buena parte de la izquierda.

La comisión honoraria redactora de los programas de Educación Democrática fue designada por decreto firmado por Aramburu y su ministro de educación, Carlos Adrogué. Estaba presidida por Santiago Nudelman³⁹ e integrada por dirigentes políticos de las diversas corrientes que daban apoyo al gobierno militar: Camilo Muniagurria⁴⁰, Lucas Ayarragaray⁴¹, Emilio Hardoy⁴², Julio González Iramaín⁴³, Manuel Portela Ramírez, Federico Fernández de Monjardín⁴⁴,

³⁸ Este hecho da cuenta de la relevancia que le otorgaban las autoridades a la materia. Como veremos más adelante, esta valoración parece amenguarse en las décadas de la transición democrática posterior a la última dictadura.

³⁹ Abogado, médico, periodista y político. Fue diputado radical durante el gobierno peronista y denunció las torturas en las dependencias policiales (véase el punto 2.1.).

⁴⁰ Médico y político demócrata progresista.

⁴¹ Médico y político demócrata cristiano, hijo del historiador y político homónimo de extracción conservadora.

⁴² Abogado y político conservador.

Héctor Ramos Mejía y Florencio Dasio Jaime⁴⁵” (Porro e Ippolito; 2003: 9). La composición del grupo de redactores pone de manifiesto que el sustento de la prescripción curricular era centralmente de carácter político, en el sentido más estrecho de la palabra (Campillo; 2004), en tanto se daba participación a todos los partidos y sectores que acompañaban la gestión de facto. Los antecedentes de quienes la integraron no descollan por su formación académica o su trayectoria pedagógica, sino por su adscripción al abanico ideológico antiperonista.

¿Cuál es la categoría central de la propuesta? “Esta propuesta curricular se organiza a partir del eje ‘democracia’. La inteligencia de esta verdadera ingeniería pedagógica, llevada a cabo por una comisión de notables pertenecientes al seno del régimen, está en la construcción que hacen del concepto de democracia. Se parte del axioma de que lo anterior (el peronismo) fue una dictadura” (Porro e Ippolito; 2003: 9). Los contenidos centrales y la estructura de la propuesta revelan su carácter de texto consensuado, no siempre coherente ni respondiendo a una secuenciación justificada. Según Nudelman, el programa tenía carácter provisorio: “No creemos que el programa que hemos entregado pueda ser considerado definitivo. El tiempo y la experiencia harán la obra de integración y perfeccionamiento. Pero era preciso iniciar la tarea con urgencia después de la caída de la segunda tiranía” (1958: 12). Sin embargo, llegaría a ser el programa de mayor duración en el siglo XX en este espacio curricular, con dieciocho años sin modificaciones. Sus líneas centrales son las siguientes:

- El programa de primer año desarrolla diferentes temas de carácter abstracto, cuyas categorías centrales son el hombre, la sociedad y la democracia. La secuenciación interna no responde a un criterio claro: las primeras cinco bolillas tienen cierta correlación ascendente en espacios espiralados (1. El hombre; 2. La sociedad; 3. Organización social; 4. Nociones sobre Pueblo, Nación y Estado; 5. Patria y humanidad); las siguientes cinco bolillas no responden a una correlación reconocible, pero avanzan en el carácter propositivo y prescriptivo (6. La libertad; 7. Deberes y derechos; 8. El ciudadano; 9. Democracia y falsas democracias; 10. El hombre en la democracia y en la antidemocracia). Entre los contenidos de la bolilla 5, “Patria y humanidad”, se menciona: “La Organización de las Naciones Unidas. Su Carta. Declaración de los derechos humanos de 1948”.
- El programa de segundo año está estructurado en diez bolillas que tienen como categoría central la democracia y la relacionan con las instituciones republicanas y las virtudes cívicas (1. Antecedentes históricos de las modernas democracias; 2. El estado democrático y representativo en las sociedades modernas; 3. La república y sus formas; 4. El federalismo; 5. La vida en la democracia y en la antidemocracia; 6. Virtudes ciudadanas necesarias a la

⁴³ Político socialista.

⁴⁴ Docente y político radical.

⁴⁵ Profesor de matemática. Fue, posteriormente, Director General de Enseñanza durante la gestión de Arturo Frondizi.

democracia; 7. Formas de la solidaridad social; 8. Procedimientos democráticos y antidemocráticos; 9. Peligros que acechan a las democracias; 10. La democracia y el bienestar general).

- El programa de tercer año contiene dos modalidades de enunciación claramente diferenciadas: las primeras cuatro unidades y la décima tienen carácter histórico y las seis restantes plantean los contenidos cívicos. En las de carácter histórico, al relato sucinto de los sucesos políticos se agregan juicios de valor a favor de la democracia y en detrimento de las tiranías (primera en la unidad cuatro, dedicada a Juan Manuel de Rosas, y segunda en la unidad décima, dedicada al gobierno de Juan Domingo Perón). Se ensalza la figura de próceres y personajes relevantes de cada período, que suelen ser profusamente citados en los textos. En las unidades de carácter cívico-político se desarrollan categorías centrales de la tradición liberal sobre la política, la justicia, el sufragio, la libertad de pensamiento y el patriotismo⁴⁶.

Según la evaluación de Mignone, en esta materia, “el adoctrinamiento peronista fue sustituido por el adoctrinamiento en la ideología de los nuevos detentadores del poder. El elenco de profesores se integró rápidamente con abogados, escribanos, médicos y maestros radicales, socialistas, conservadores y demócratas progresistas que emprendieron con ingenuo entusiasmo (y voracidad por las cátedras), la tarea de explicar a los adolescentes los males que les había deparado ‘la segunda tiranía’ y las bellezas de la democracia que venían a imponer. Adolescentes que en elevada proporción habían podido acceder al nivel secundario por el mejoramiento en la distribución del ingreso, la ampliación de la matrícula escolar y la mayor participación política que había traído consigo la denostada ‘tiranía’” (1984: 10). La intención despolitizadora⁴⁷ se había planteado en el Discurso-Programa que Lonardi pronunciara el 23 de setiembre, cuando asumió como presidente: “La educación es uno de los problemas esenciales porque en aquella están involucrados la formación de nuestra juventud y el futuro de la Patria. Más que en el texto de leyes, buscaré la solución en el jerárquico llamado a los hombres de elevada cultura, con la experiencia y la reciedumbre espiritual indispensables para darnos la solución de un problema que a todos preocupó siempre y que ha sido bastardeado por el gobierno depuesto en el intento de convertir escuelas y universidades en instrumentos de su propaganda política, de su demagogia y de su afán de corromper conciencias para disponer de elementos dóciles. Es mi propósito inquebrantable proscribir la política de los órganos de la educación. Si así no lo hiciera, el pueblo tendría derecho a reaccionar para librarse de esa tara” (citado por Lonardi; 1980: 165). La denuncia del carácter político y parcial de la pedagogía dominante en el período peronista anticipaba la intención de

⁴⁶ En los textos escolares de Educación Democrática escritos por profesores de Historia, es frecuente la historización de los conceptos y problemas incluso en las unidades de carácter cívico-político, que otros textos desarrollan de modo más argumentativo.

⁴⁷ La expectativa de una educación “despolitizada” es propia de una pedagogía que valora la “neutralidad”, algo tan imposible como indeseable en términos absolutos, como analiza Jaume Trilla (1992). No obstante, en ese contexto epocal, esta expresión aludía a la necesaria distancia entre los intereses de partido y los contenidos de enseñanza escolar.

“despolitizar” la enseñanza, algo muy diferente de lo que se enunció luego en la materia *Educación Democrática*, aunque bastante cercano a lo que efectivamente ésta produjo: un creciente divorcio entre lo político y el discurso escolar sobre una institucionalidad inexistente. Se trataba de un nuevo adoctrinamiento menos escandaloso, en tanto no se orientaba hacia la promoción de un partido político, pero sí a la descalificación del movimiento popular mayoritario. Quizá esa intención de alejarse de la política cotidiana explica por qué el programa de Educación Democrática asumió un discurso predominantemente *eidético*, en tanto disminuyen drásticamente las referencias a lo real, a la economía, la sociedad y la historia entendida como desarrollo de problemas que la política y el derecho deben atender.

Un grupo de docentes de Educación Democrática se reunió en un “Círculo”, cuyas principales preocupaciones eran propiciar el intercambio entre docentes de la materia y garantizar su continuidad en el plan de estudios, preservando su orientación original. La institución realizó dos congresos (en Buenos Aires, del 5 al 11 de setiembre de 1958 y en Rosario, en setiembre de 1959). La fecha escogida es un indicio de la orientación sarmientina de los convocantes. En diferentes intervenciones, se observa la preocupación por defender la existencia de esta materia y su diferenciación con la Instrucción Cívica, centrada estrictamente en el ordenamiento jurídico constitucional (AA.VV.; 1958: 40-59). En su Declaración de principios se afirma: “El respeto a la persona humana y los derechos de todos a la libertad, seguridad, búsqueda de la felicidad, en un ambiente de fraternidad, en que cada uno sea responsable sobre todo de sus deberes y también de sus derechos, vale decir, los pilares en que se asienta la democracia, serán difundidos a manera de evangelio político, para que el pueblo sepa ver la verdad en la cual pueda cimentar su propio bienestar y el de las generaciones futuras” (AA.VV.; 1959: 7-8). Una docente brindó su testimonio en el primer encuentro: “Recuerdo que en mi primera clase de Educación Democrática, tuve necesidad, luego de vivir azarosas jornadas cívicas en el país, de hablar a mis alumnos de la libertad. Sabía que era obvio enseñarles alguna definición. ¿Qué otra explicación, de más fuerza, que la respirada en el ambiente, en los hogares, en la escuela? ¿De qué valía enseñarles que la libertad es inherente a la naturaleza humana, como derecho que la ley no ha creado y como justicia superior a la voluntad de los hombres, si el significado de esa palabra ya comenzaba a conocerse por todos? Pensé, entonces, que tenía la obligación de educar para la libertad, así como la tiranía derrocada nos había educado para la esclavitud. Y me hice el compromiso, común para los profesores de Educación Democrática, de formar hombres libres, recogiendo las experiencias vividas durante más de una década, en la que sólo se instruyó e informó tendenciosamente la juventud” (Barbero Sarzábal; 1958: 36-37).

La relación entre educación y política formaba parte de la agenda de debates de la pedagogía argentina que, en este entonces, daba cabida al nuevo discurso transnacional de los organismos subsidiarios de la ONU. Juan Mantovani, el reconocido pedagogo que había diseñado la reforma de la escuela media durante los años treinta, alejado del país durante el apogeo del

peronismo, se insertó laboralmente en la UNESCO, donde adquirió experiencia internacional y una mirada extendida a los problemas educativos de otras latitudes. En la opinión de Puiggrós, “El discurso de Mantovani fue deslizándose hacia el liberalismo universalista típico de los organismos internacionales en la postguerra. Su última actuación pública fue como experto de la UNESCO” (1997: 42). Vuelto al país tras el derrocamiento de Perón, denostó públicamente los lineamientos curriculares del gobierno depuesto: “Los juicios dictados y las consignas ideológicas no constituyen norma formativa. Podrían ‘adoctrinar’, pero esto no es esencialmente educar, sino todo lo contrario: opresión externa, gravitación de autoridad dogmática, atmósfera de asfixia moral” (Mantovani; 1955: 19-20). “La cátedra de ‘cultura ciudadana’, hoy desaparecida, no tuvo por objeto enseñar los derechos humanos, cívicos y morales, sino las excelencias del régimen y la supuesta erección de la ‘Nueva Argentina’ sin raíz en el pasado, o sea la creación espontánea y excluyente del sistema animado por una doctrina y una técnica propia, paralela a una cultura nueva de contenido y sentido inconfundibles: poesía y literatura popular justicialista, ‘un arte, una ciencia y una literatura de la Nueva Argentina’. [...] La atmósfera en que se vivía era espiritualmente asfixiante y de ella se salvaron los que resistieron con silencioso estoicismo. En este sentido hay que recordar a la gran mayoría de los escritores y de los educadores de los tres grados de la enseñanza. Tan digna altivez no fue nunca doblegada, aunque surgieran de pronto misteriosos organismos que eran células encargadas de llevar, en un riguroso fichero, la calificación política de los empleados, maestros, profesores, artistas e intelectuales de todos los rincones del país” (Mantovani; 1956: 27-28). Restituido en las cátedras universitarias de las que había sido separado, renovó los lineamientos pedagógicos que había expresado en su clásico *La educación y sus tres problemas* (1983⁴⁸), a través de nuevos trabajos que trasuntaban una mirada acorde con los lineamientos de la pedagogía humanista de posguerra: “La educación, de cualquier rama, se niega a sí misma si no forma hombres personales, responsables, opuestos al ser humano gregario, anónimo e impersonal. El problema educativo podría resolverse si se orientara únicamente hacia la formación de seres que vivan con la *conciencia de los derechos humanos* para dar satisfacción a las necesidades sociales del hombre y a las esperanzas y aspiraciones que le permitan crecer espiritualmente” (1957: 36. Subrayado nuestro). En esta concepción pedagógica, los derechos humanos cobraban un lugar predominante, como punto de anclaje de una educación universalista, enunciada como contrapartida del celo excesivo en torno a lo nacional. Así lo afirma el propio Mantovani: “Uno de los rasgos del siglo XX es el de que la educación, sin renunciar a la tarea de formar la conciencia nacional en los individuos y en los pueblos, acentúa el contenido y el sentido universal de toda tarea formadora” (1957: 65). Mantovani sustentaba esta concepción en los rasgos de una época sesgada por los crímenes de guerra y entendía que la UNESCO había iniciado una cruzada de renovación de los contenidos y las finalidades escolares: “En una época como la nuestra, en que esenciales derechos humanos han sido vulnerados por los regímenes dictatoriales,

⁴⁸ Publicado originalmente en 1943 y ampliamente difundido como bibliografía de formación docente.

se le debe a la Unesco la intensificación de un trabajo de defensa de los derechos del espíritu, el libre pensamiento y la creación” (1957: 51)⁴⁹. Al mismo tiempo, estos lineamientos cobraban sentido local en relación con la caída de un gobierno que Mantovani, junto con buena parte de la intelectualidad de ese momento, caracterizaba como una dictadura: “[...] la escuela no puede mantener al alumno al margen de los problemas del mundo; al contrario, debe procurar que se familiarice con ellos, conociendo los métodos que le permitan resolverlos: todo lo cual significa que en lugar de la escuela paidocéntrica se busca la escuela centralizada en la comunidad. En Estados Unidos, Inglaterra, Francia, Suiza y otros países occidentales, como así también en la Argentina —después de la caída de la dictadura—, esta orientación se ha traducido en un empeño por formar a la juventud dentro de la concepción democrática de la vida, con los derechos y deberes que tal sistema institucional implica. Lo que equivale a educar en la conciencia del mundo actual” (Mantovani; 1957: 46-47). Mantovani, a diferencia de lo que preocupaba a algunos de sus contemporáneos, no buscaba despolitizar la educación, sino reorientar su sentido político hacia nuevas coordenadas ideológicas. Al mismo tiempo, entendía que se debía despartidizar la escuela en nombre de un renovado humanismo: “La educación en nuestro país se manifiesta actualmente por un intenso estado de incertidumbre, derivado de la crisis general de la época y de la particular situación engendrada por la dictadura que acaba de ser depuesta. Hoy se siente un acentuado interés pedagógico: la educación intenta erigirse en una de las fuerzas ineludibles de la reconstrucción nacional, para lo cual necesita a su vez ser reconstruida, tarea que ya ha comenzado. Desorganizada durante los últimos diez años por la presión del estrecho espíritu de partido que ganó las aulas de todos los grados y ramas, la educación argentina reclama hoy los mayores esfuerzos para retomar su sentido de formación humana y su papel en el desarrollo del país” (Mantovani; 1957: 67). La voz de este pedagogo resulta indispensable para entender el clima de ideas que predominó en la escuela posperonista. Una de sus preocupaciones centrales era la afirmación de la individualidad frente a la tendencia a la masificación que se verificaba en los movimientos populares y se reforzaba con la presencia creciente de los medios masivos de comunicación (1957: 31-32).

Una democracia contraria a las manifestaciones populares

Estas nuevas tendencias pedagógicas tuvieron la renovación curricular encarada por los gobiernos posperonistas, pero el divorcio entre la retórica democrática y los actos de gobierno se acrecentaría visiblemente desde el momento mismo de implementación de Educación Democrática en las escuelas. El entusiasta apego a los derechos del hombre, proclamado antes del golpe⁵⁰,

⁴⁹ La UNESCO comenzó a publicar, en la década del '50, algunos materiales de orientación sobre la enseñanza de los derechos humanos y compilación de experiencias de diferentes países. Véase, por ejemplo, UNESCO; 1959.

⁵⁰ En el comunicado de la Victoria, del 21 de setiembre de 1955, Lonardi había vuelto a considerar la cuestión del derecho a la rebelión: “Prometo formalmente a mis conciudadanos que durante mi administración no se darán jamás las condiciones que obligan a los pueblos a empuñar las armas en defensa

pronto sería olvidado por la saña de los hechos. En octubre de 1956, un conato de rebelión cívico-militar fue reprimido de inmediato y sus principales dirigentes, treinta y ocho civiles y militares, fueron fusilados sin juicio alguno (Rodríguez Molas; 1984: 127). “En octubre de 1957 el plan ‘anticomunista’ del gobierno surgido de la autodenominada ‘Revolución Libertadora’ suma un nuevo eslabón, mediante la sanción del ‘Decreto Ley’ 18.787, que constituye la Junta de Defensa de la Democracia. El organismo oficial facultado con funciones y presupuesto para investigar acciones y movimientos del ‘comunismo en la Argentina’ comienza a articular sus tareas con otros ámbitos de investigación e inteligencia. Es la oficina encargada de determinar además qué grado de comunismo existe en los individuos y las organizaciones políticas, gremiales, sociales y culturales populares. Se importa además la doctrina francesa de ‘guerra contrarrevolucionaria’ aplicada por ese país europeo contra los movimientos de liberación en Argelia e Indochina. Así, mediante los cursos dictados por oficiales franceses y la utilización de los manuales por éstos escritos, se conformó una nueva educación en los oficiales de las fuerzas armadas, explicitando una metodología de ‘guerra contrainsurgente’ con técnicas específicas como la utilización de la ‘inteligencia’, la cuadriculación y división del territorio en zonas, métodos violentos de interrogación, la captura de ‘prisioneros’ y la subordinación de la policía al Ejército y demás fuerzas armadas” (Reboursin; 2008). El régimen de Aramburu acentuaba sus rasgos represivos, liberando los odios previos y la sed de revancha contra el peronismo. Tiempo después, Félix Luna, un declarado opositor a Perón, enumeraba los hitos de la persecución al peronismo: “[...] la actitud frente a los adictos al peronismo todos sabemos que fue llevada adelante sin concesiones: Comisión Nacional de Investigaciones, allanamientos, detenciones, procesos, inversión de la carga de la prueba, depuración del ejército, disolución del partido peronista, secuestro del cadáver de Eva Perón, devolución del diario *La Prensa*, confinamiento en establecimientos carcelarios a activistas gremiales y políticos, disolución de la Corte Suprema de la época de Perón, etc.” (Luna; 1973: 51).

Algunos de los sectores que habían apoyado inicialmente el golpe de Estado, desde la izquierda o el liberalismo democrático, comenzarían a descubrir, más temprano que tarde, que el antiperonismo había esmerilado sus lentes para ver la realidad. Poco después de la caída de Perón y a la luz de las acciones del gobierno que lo había sucedido, se inició en los ámbitos culturales una revisión profunda del significado del movimiento peronista y de las valoraciones que había merecido hasta entonces. Terán registra que “se habían puesto en circulación diversas relecturas del hecho peronista. Precisamente, esta disparidad de interpretaciones ampliaba con rapidez la brecha entre los antiguos aliados. [...] Así, en los extremos, mientras en el sector liberal persistía el enjuiciamiento poco dispuesto a los matices, desde las incipientes formaciones de la nueva izquierda se iniciaba un viaje reinterpretativo de vastas consecuencias político-culturales” (Terán; 2008: 274). Como ejemplo de ese proceso, Ernesto Sábato manifestaba su perplejidad en un breve

de los derechos esenciales” (reproducido en Lonardi; 1980: 1159-160). Es interesante observar la semejanza de este argumento con la propuesta argentina de diciembre de 1948, sobre el derecho de los pueblos a rebelarse ante la injusticia.

ensayo: “Aquella noche de setiembre de 1955, mientras los doctores, hacendados y escritores festejábamos ruidosamente en la sala la caída del tirano, en un rincón de la antecocina vi cómo las dos indias que allí trabajaban tenían los ojos empapados de lágrimas. Y aunque en todos aquellos años yo había meditado en la trágica dualidad que escindía al pueblo argentino, en ese momento se me apareció en su forma más conmovedora. Pues, ¿qué más nítida caracterización del drama de nuestra Patria que aquella doble escena casi ejemplar? Muchos millones de desposeídos y de trabajadores derramaban lágrimas en aquellos instantes, para ellos duros y sombríos. Grandes multitudes de compatriotas humildes estaban simbolizadas en aquellas dos muchachas indígenas que lloraban en una cocina de Salta” (Sábato; 1956: 40). La Liga, único organismo existente entonces para la defensa de los derechos humanos, viró también su posición y dejó atrás su expectativa inicial: “A partir del golpe del '55, la LADH acompañó la política desperonizadora lanzada por la ‘Revolución Libertadora’. Sin embargo, la intensificación de la represión estatal, y su aplicación no sólo contra el peronismo sino también sobre el comunismo, implicó una rápida toma de distancia respecto del gobierno militar y un proceso de acercamiento hacia el peronismo. Este reposicionamiento se tradujo en la asistencia legal de dirigentes y activistas peronistas por parte de abogados liguistas como Julio Viaggio, Alberto Paolucci o Atilio Librandi, así como el desarrollo de las primeras redes de relaciones e intercambio entre abogados de izquierda y peronistas, que se profundizaron a comienzos de los '60” (Chama; 2010).

El hecho que aceleró los distanciamientos y la conformación de una nueva izquierda en Argentina fue la revolución cubana de 1959, que agitó el tablero teórico del marxismo, azuzó los miedos al peligro comunista y, meneando la bandera del antiimperialismo, despabiló la identificación con América Latina (Romero; 1994: 225). La trama discursiva de la “Guerra Fría” mostraba entonces una vigencia creciente. Poco después de afirmarse en el gobierno, Lonardi había mantenido una entrevista con periodistas americanos, del New York Daily News, New York Times y de Associated Press, quienes le manifestaron las inquietudes que reinaban en el contexto internacional: "*Pregunta:* ¿El Partido Comunista representa alguna amenaza? *Respuesta:* El amor a la libertad y el respeto a la dignidad humana están profundamente arraigados en nuestras tradiciones. Por otra parte, el pueblo argentino acaba de tener una experiencia amarga de lo que es un régimen totalitario. No creemos, pues, que el comunismo pueda ilusionar a nadie ni constituir, por consiguiente, amenaza seria” (reproducido en Lonardi; 1980: 182). Esta visión de Lonardi ponía de manifiesto un problema que preocupaba a diferentes sectores dirigentes de la época: ¿qué condiciones favorecerían la expansión del comunismo? En la respuesta, se aprecia el contrapunto entre “dignidad humana” y “totalitarismo”, atribuido éste consonantemente al comunismo y el peronismo, mientras la primera encontraba anclaje en “nuestras tradiciones”.

En el plano de las relaciones internacionales, el golpe de 1955 inscribió decididamente a la Argentina en el bando occidental, mientras iba cobrando forma una nueva urdimbre de países no alineados. En la segunda mitad de la década del '50, el ingreso masivo de las ex-colonias a la ONU

alteró las relaciones de fuerza. Desde su creación, la Asamblea de Naciones Unidas había estado integrada por una aplastante mayoría de países que por razones diversas se identificaban con Occidente. Veinte de ellos eran latinoamericanas, lo cual representaba un cuarenta por ciento del total. Los países comunistas eran unos pocos, liderados por la Unión Soviética. A partir de 1955, por iniciativa de cinco líderes de gravitación en sus respectivos países y regiones —Nehru, Nasser, Tito, Sukarno y Nkruma— se formó el Movimiento No Alineado. Muchos de los nuevos estados independientes adhirieron de inmediato con el propósito declarado de mantener una equidistancia entre los dos bloques de potencias. La influencia del no alineamiento se hizo sentir con creciente vigor en las Naciones Unidas, en los años siguientes (Ortiz de Rosas; 1995).

La noticia de la caída de Batista llegó al país pocos meses después de que se iniciara una endeble experiencia de transición hacia la democracia. Tras derogar por decreto la constitución peronista y reinstaurar la de 1853, con el leve agregado del artículo 14 bis, a mediados de 1958 el gobierno de facto cedió la conducción institucional a Arturo Frondizi, líder de una facción del radicalismo, quien suscitaba apoyos desde la izquierda y negociaba subrepticamente con Perón. La frágil escenografía del gobierno no lograba ocultar el riesgo permanente de que la gestión tuviera, como finalmente tuvo, un abrupto final. Apoyado por un arco demasiado amplio de opiniones, Frondizi no podía más que defraudar a cada uno de los sectores que lo seguían, pues cualquier toma de posición, al mismo tiempo que lo acercaba a unos lo alejaba de otros. El primer temblor institucional lo produjo el debate que enfrentó la llamada “Enseñanza laica” con la “Enseñanza libre”, donde se dirimió la posibilidad de que las universidades privadas expidieran títulos habilitantes. Durante su gobierno, Mario Amadeo⁵¹ encabezó la Misión Permanente ante la Organización de las Naciones Unidas. En cuatro años de gestión en las Naciones Unidas, Amadeo ocupó cargos de importancia, entre los cuales se destaca haber sido Presidente de la Comisión de Derechos Humanos en 1960. Por su parte, el importante educador Alfredo D. Calcagno⁵² fue embajador argentino frente a la UNESCO en París. La diplomacia argentina intentó mantener un matiz de autonomía, sin dejar de alinearse con el bloque occidental, pero apelando a la universalidad del género humano y tratando de evitar las disputas de la “Guerra Fría”. Este equilibrio sufrió un fuerte cimbronazo cuando, el 11 de mayo de 1960, agentes del Mossad interceptaron y secuestraron a Adolf Eichmann, responsable directo de la “solución final” implementada por los nazis en Polonia, en su casa del Gran Buenos Aires, y lo trasladaron ilegalmente a Israel. Mario Amadeo reclamó ante el Consejo de Seguridad de Naciones Unidas por

⁵¹ Político de orientación nacionalista que acompañó a Eduardo Lonardi, como Canciller, en su breve gestión y fue uno de los personajes objetados desde el sector liberal del gobierno de facto. Tras su destitución, fue detenido e incomunicado, luego de lo cual no volvió al servicio diplomático hasta 1958 (Ortiz de Rosas; 1995).

⁵² (1891-1962) Abogado y psicopedagogo. Discípulo de Víctor Mercante. Fue presidente de la Universidad de La Plata, período en el cual su casa fue apedreada por los manifestantes peronistas el 17 de octubre de 1945. Fue diputado nacional por la UCR de 1946 a 1948 y luego electo convencional constituyente en 1949. Escribió, junto con su hijo, Alfredo Eric, un texto de Educación Democrática para 2° año de la secundaria. Murió el 9 de marzo de 1962.

la grave violación de la soberanía argentina, pero Israel nunca manifestó intención de devolver al criminal nazi y, por el contrario, avanzó en su juicio y ejecución.

Conteniendo la impotencia del escándalo interno y externo, Frondizi buscó extender y profundizar las relaciones del país con el mundo, mientras operaba diplomáticamente para difundir el desarrollismo como estrategia para detener el avance comunista en América Latina. Así lo expresaba en una Carta al Presidente de Colombia, D. Alberto Lleras Camargo, fechada el 2 de enero de 1961: “Cuba debe ser enfrentada con los compromisos del sistema interamericano, es decir, con el conjunto de principios, derechos y obligaciones que hacen a la esencia del mismo. En la coyuntura actual, el sistema supone obligaciones y derechos correlacionados: por un lado, el ejercicio pleno de la democracia representativa y el respeto de los derechos humanos, y, por el otro, la ‘Alianza para el Progreso’ drásticamente ejecutada” (Frondizi; 1962: 181). En la misma línea, Frondizi agradeció el Gran Collar de la Orden del Cóndor de los Andes, impuesta en La Paz por el Presidente de Bolivia, Don Víctor Paz Estensoro, el 24 de marzo de 1961: “Reclamamos [...] el ejercicio efectivo de los derechos humanos, la justicia y la igualdad de todos los hombres y para todos los pueblos y afirmamos nuestra decisión de luchar decididamente contra la pobreza y la ignorancia que cubren inmensas zonas del continente” (Frondizi; 1962: 69).

Democracia y derechos humanos en el currículo de nivel primario

En 1962 se puso en marcha un nuevo *Plan de Estudios y Programa de Educación Primaria* (Exp. 23-199-C-1958). Fue aprobado por el Consejo Nacional de Educación el 25 de enero de 1961, bajo un expediente iniciado tres años antes. Es difícil desentrañar su estructura, pues incluía un Programa sintético común aprobado en una reunión de Coordinación escolar en la ciudad de Tucumán (julio de 1960); un Plan de estudios y distribución horaria para la Capital Federal; un Programa sintético para la Capital Federal; un Programa de motivos de trabajo para los grados primero inferior a tercero; un Programa Analítico de Lenguaje y Matemática y de las materias especiales para todos los grados y las restantes asignaturas de 4° a 6° grados; apéndice de instrucciones y tablas. El campo de las ciencias sociales se abordaba por materias: Historia y Geografía (de 4° a 6° grados), Moral y Civismo (de 1° a 6° grados, aunque en los últimos tres disminuye a media hora, cediendo su tiempo a Historia, Geografía y Naturaleza).

La democracia era una categoría destacada en la configuración de contenidos y la postulación de modalidades de enseñanza, aún cuando tomaran distancia de la materia aprobada por la gestión anterior para el nivel medio: “El nombre de Moral y Civismo se ha considerado más apropiado para la asignatura que en otras oportunidades se denominó Instrucción Moral y Cívica y últimamente Educación Democrática, por entender que, siendo la educación primaria integral, no puede hablarse de educación moral y cívica o educación democrática, o educación física o educación musical; la Comisión ha querido, sí, impregnar el programa todo de la esencia

democrática que debe caracterizar a nuestra enseñanza; porque no será la acción aislada del programa de una asignatura sino la del conjunto de éstas la que formará a nuestros niños para la democracia y por la democracia como estilo de vida, tal como se expresa en el punto tercero de los fines enunciados; además encontrará el maestro en todos los momentos de la vida escolar oportunidad de dar lección de democracia y de practicarla” (1961: 8). Los derechos humanos aparecían en tres ocasiones:

- En el Plan Básico Común, los contenidos de Moral y Civismo estaban divididos en ejes o bloques (no se los denomina), referidos a uno u otro aspectos. Dentro de Moral, se consideraban: “El niño, en el hogar, en la escuela y en el medio social”, “El niño en la sociedad” y “El niño y la patria”. Dentro de Civismo, se consideraban: “La Constitución Nacional”, “Los poderes públicos”, “Derechos y deberes” y “Organismos internacionales”. En 6° grado, aparecían los derechos humanos dentro de un listado que abarcaba los siguientes títulos: “La familia, base de la organización social; la entidad familiar. La conducta y el sentimiento del honor. Igualdad de posibilidades en la vida democrática. El recto ejercicio de la libertad individual. El cumplimiento de los deberes propios. Las luchas del hombre por la conquista de la libertad y el respeto de la personalidad. La declaración de los Derechos Humanos (1948)” (1961: 34). Estos contenidos correspondían al bloque “El niño en la sociedad”, uno de los incluidos en Moral, mientras que no se aludía a los derechos humanos en los de Civismo. En ellos sí se nombraban las “Declaraciones, derechos y garantías” constitucionales y la “Organización de las Naciones Unidas; finalidades y acción” (1961: 35).
- En el Programa sintético, los contenidos de Moral y Civismo de sexto grado se enumeraban por separado. Ellos eran: “MORAL. *El niño en la sociedad*. La familia, base de la organización social; la entidad familiar. La conducta y el sentimiento del honor. Igualdad de posibilidades en la vida democrática. El recto ejercicio de la libertad individual. El cumplimiento de los deberes propios. Las luchas del hombre por la conquista de la libertad y el respeto de la personalidad. La declaración de los Derechos Humanos (1948). Noción de Dios; deberes para con Él. *El niño y la patria*. La abnegación y el patriotismo en función del bien común.” (1961: 78) La única diferencia con respecto al Plan Básico Común, es que aquí se agregaba la “Noción de Dios; deberes para con Él.”
- En el Programa analítico. Los contenidos de Moral y Civismo de sexto grado también se enumeraban por separado. Entre ellos, encontramos: “MORAL. *El niño en la sociedad*. [...] Las luchas del hombre por la conquista de la libertad y por el respeto hacia la personalidad. La declaración de los Derechos Humanos: conocerlos, comentarlos. Carta de las Naciones Unidas de 1945; ahondar algunos de sus conceptos.” (CNE; 1961: 217)

En síntesis, los derechos humanos se incorporaron como contenido específico de la prescripción curricular y se ubicaron en el último grado de la escuela primaria. Respecto a la modalidad de enunciación, llama la atención que se ubique este concepto en el bloque de moral y

no en civismo, así como la necesidad de aclarar el año en que se dictó la declaración, quizá para diferenciarla de la declaración francesa del siglo XVIII. Por otra parte, la referencia a las “luchas del hombre por la conquista de la libertad y el respeto de la personalidad”, que anteceden a los derechos humanos en el listado de contenido, parecía anticipar un modo de abordaje de los mismos, enraizado en la historia y las disputas políticas más que en una mirada esencialista, pero esto se desdice en el contenido que le sucede en el listado, referido a “Noción de Dios; deberes para con Él.” De este modo, los derechos humanos resultan un agregado poco consistente, un apósito que adorna sin plantear desafíos ni tensionar otros contenidos del programa. Este carácter adocenado y vacío se reafirmaba en la propuesta de actividad: “conocerlos, comentarlos”.

Los derechos humanos como bandera anticomunista

En el debate político de la época, los derechos humanos comenzaron a agitarse como denuncia recurrente hacia la administración cubana, réplica cercana de los crímenes estalinistas denunciados por la prensa occidental. Raudamente, la posición del subcontinente ante Cuba pasaría a ocupar el centro de los debates diplomáticos. El 18 de agosto de 1961 el comandante Ernesto Guevara visitó subrepticamente la Argentina y se entrevistó secretamente con Frondizi, lo cual avivó los reclamos de las Fuerzas Armadas. En su mensaje al pueblo argentino a raíz de la crisis militar suscitada por el encuentro, el 21 de agosto de 1961, Frondizi expresó: “Los argentinos repudiamos la concepción totalitaria de la vida, el avasallamiento de la dignidad del hombre por los poderes arbitrarios del Estado, la filosofía atea y el materialismo de todos los extremismos. Estamos dispuestos a defender por todos los medios nuestro acervo espiritual contra la penetración de ideologías repugnantes a nuestra conciencia de pueblo democrático y católico, y este gobierno ha dado pruebas concluyentes de su firmeza en la represión de las acciones disolventes del comunismo” (Frondizi; 1962: 157). Poco después, trató de preservar una posición ecuánime en su discurso ante la Asamblea General de las Naciones Unidas, el 27 de setiembre de 1961: “Como país americano, aspiramos a la consolidación, definitiva de la democracia representativa en todo el ámbito continental y al afianzamiento pleno de las libertades republicanas, así como a asegurar la más amplia protección de los derechos humanos. No hay otro medio para ayudar a los pueblos a que practiquen integralmente la democracia y la libertad, que colaborar con ellos en su desarrollo económico y en su bienestar social, elementos indispensables de su progreso cultural y político. No hay mejor manera de retardar y entorpecer este avance que intervenir desde afuera en las vicisitudes internas de esos países y pretender imponerles estructuras y costumbres que no se copian ni se inventan sino que se crean en la entraña intransferible de cada pueblo” (Frondizi; 1962: 130-131). La identificación entre democracia representativa y derechos humanos era una marca relevante de la época, pero no así el énfasis puesto por Frondizi en la relación entre desarrollo autónomo y libertades públicas. Sin embargo, la crisis económica y política avanzaba a

contramano de los discursos presidenciales, que sonaban cada vez más falsos a partir del Plan de Conmoción Interna del Estado, aplicado desde marzo de 1960 para reprimir las huelgas y sabotajes obreros tanto como las protestas estudiantiles.

Por una sinuosa vía argumentativa, Frondizi avanzaba hacia la ruptura de relaciones con Cuba. En su informe al pueblo argentino sobre la entrevista con el Presidente de los Estados Unidos de Norte América, Sr. John F. Kennedy, el 9 de octubre de 1961, planteó: “Cuba y la Argentina son los dos países opuestos del proceso previsible en América Latina. La Argentina ejemplifica una conducta que puede ser exhibida con orgullo ante toda América. Está procediendo a la rápida transformación de su estructura económica. El camino de Cuba es el de la subversión, el de la destrucción de valores que América Latina ha creado con cruentos y agotadores sacrificios. El camino de la Argentina es el de la preservación de esos valores, el del progreso dentro de la libertad y del respeto a la dignidad del ser humano” (Frondizi; 1962: 97). Su intención era mostrar a la Argentina como un modelo económico-político en el cual el desarrollo producía las transformaciones necesarias para evitar el camino revolucionario, cuyo ejemplo más claro era la Cuba de Castro. Entre sus beneficios, el modelo reformista aseguraba el respeto a los derechos humanos, cuya violación se denunciaba crecientemente en los países comunistas. Lo mismo diría luego, en su informe sobre la gira por Asia, Europa y América, el 2 de enero de 1962: “La política del gobierno de los Estados Unidos y la política del gobierno de la República Argentina no difieren en absoluto al considerar que todos los esfuerzos de la comunidad americana deben concentrarse en asegurar y extender los beneficios de la democracia, de la libertad y de los derechos humanos a todos nuestros países. En respetar celosamente el principio de autodeterminación y no intervención y en resguardar a la comunidad americana de la infiltración de ideas y procedimientos extraños a su modo de vida tradicional” (Frondizi; 1962: 111-112). Poco antes del final, en el mensaje al pueblo argentino a raíz de la crisis militar suscitada por la posición argentina en Punta del Este, el 3 de febrero de 1962, Frondizi seguía defendiendo una coherencia en la que ya nadie creía y alegando una autonomía de gobierno que no condecía con los hechos: “Repito, con absoluta convicción, que la conducta internacional del gobierno corresponde exactamente a su gestión en el orden interno. Presido un gobierno que hace respetar el orden, que protege la propiedad y estimula la iniciativa privada, que garantiza las libertades democráticas y acata la voluntad popular, que preserva la concepción cristiana de los derechos humanos y no tolera disminución alguna de la soberanía nacional. En la defensa total de estos principios he comprometido mi honor y mi vida. El honor y la vida de un gobernante que no presidirá jamás un gobierno títere” (Frondizi; 1962: 192).

La caída de Frondizi significó el final de la última gran ilusión democrática de aquella época, ya que las expectativas abiertas en 1958 se cerraban con un fracaso destemplado y tajante. Los estridentes juicios de valor sobre la democracia, enarbolados en las proclamas de 1955 y vigentes hasta el final de la década, iniciaban el descenso por un tobogán de descreimiento. De este modo, la idea central de *Educación Democrática*, en el nivel secundario, y de *Moral y Civismo*, en

el primario, se había desplazado de su eje. Las administraciones de Guido y de Illia, débiles en su legitimidad y opacas en su desempeño, sólo contribuirían a profundizar el desencanto con la democracia representativa y la categoría con que se la había asociado crecientemente: los derechos humanos.

Visto a la distancia, el período de Illia no parece tan anodino como lo describían sus contemporáneos, pues tomó decisiones relevantes en aspectos estratégicos de la economía y mantuvo fidelidad al estado de derecho, en tiempos en que tales actitudes eran poco frecuentes. Sin embargo, el tipo de liderazgo que el presidente proponía quedaba empequeñecido por la figura de Perón en el exilio, la de los dirigentes revolucionarios cubanos y la del emergente caudillo militar Juan Carlos Onganía. En 1963, Nerio Rojas⁵³ fue designado por el Presidente Illia Embajador ante la UNESCO. Carlos Sánchez Viamonte⁵⁴, por su parte, representó al país ante la Comisión de Derechos Humanos de la ONU, en un cargo ad-honorem. Durante la gestión radical, se registró cierta resistencia a aceptar la división del mundo en dos bloques. Esto se observa, por ejemplo, en la imprevista visita a Saigón que realizó el canciller Zavala Ortiz el 12 de marzo de 1966, en plena guerra de Vietnam. Allí afirmó: “No creemos en dos mundos contradictorios. Fiel a una visión universalista, unitiva y cristiana, creemos que no hay ni habrá más que un solo mundo. Cada vez más cercano e íntimo. Nuestra tarea está en mejorarlo, antes que astillarlo. Mejorarlo procurando la paz entre las naciones, la igualdad entre los pueblos, el respeto de sus soberanías, el reconocimiento de los Derechos Humanos, la institucionalización universal de la libertad, la plena vigencia de los derechos sociales y la mejor distribución de los ingresos internacionales” (Citado en Lanús; 1986: 70).

En esos años, se debatió y negoció la redacción del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales y el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, ambos firmados el 28 de junio de 1966, el mismo día que un golpe militar echaba a Illia de la presidencia. La gestación de tales compromisos transnacionales merece remontarnos a las peripecias previas. Desde mediados de los años cuarenta, las Naciones Unidas habían previsto que la DUDH fuera el precedente de una Convención que estableciera obligaciones específicas para los Estados miembros. El Comité de Redacción había elaborado una propuesta que elevó, junto con la versión preliminar de la DUDH, a la Comisión de Derechos Humanos. Pero esta no consideró el proyecto y

⁵³ (1890-1971) Médico legista, político radical y hermano de Ricardo Rojas. Profesor de Medicina Legal de la UBA. Fue diputado nacional por la UCR entre 1946 y 1948 y Decano interventor interino de la Facultad de Medicina de la UBA en 1955.

⁵⁴ (1892 - 1972) Jurista, político y docente de derecho. Fue diputado provincial entre 1935 y 1940 y nacional entre los 1940 y 1943 por el Partido Socialista, del cual fue un importante dirigente. Era bisnieto del general Juan José Viamonte e hijo de otro renombrado jurista, Julio Sánchez Viamonte. Fue docente de Derecho Público y Derecho Constitucional en la UNLP. Desde allí propuso derechos sociales y económicos ignorados hasta el momento, así como la igualdad de género. Integró la Liga Argentina por los Derechos del Hombre. Fue encarcelado, sin proceso alguno, durante la presidencia de Perón. Integró la fórmula presidencial por el Partido Socialista como candidato a vicepresidente de Alfredo Palacios. Publicó gran cantidad de textos de derecho y política. Fue autor, junto con Amaranito Abeledo, de un texto de Educación Democrática para tercer año de nivel secundario.

sólo elevó la propuesta de declaración, en agosto de 1948, para que fuera luego discutida en la Asamblea General (Rabossi; 1987: 12-13). La discusión se reinició poco después, pero posteriormente se empantanó en las disputas de la “Guerra Fría” y recién se destrabó a mediados de los años ‘60, mediante la decisión de firmar dos Pactos, diferenciando categorías de derechos humanos que preocupaban a uno y otro bloque ideológico. Ambos documentos contienen algunos artículos iguales y otros que los diferencian. Asimismo, el Protocolo Facultativo del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, aprobado independientemente en la misma fecha, establece condiciones de intervención de la ONU en cuestiones internas de los Estados, que afecten los derechos allí reconocidos. Se trata de documentos de enorme envergadura, porque trascienden los meros postulados morales de una declaración y conforman una “Carta Internacional de Derechos Humanos”, equiparable a la función de las constituciones dentro de cada país (Rabossi; 1987: 9). Por eso mismo, los Pactos no merecían sólo la firma de un representante del Poder Ejecutivo, sino que requerían la ratificación del parlamento y del Poder Ejecutivo de cada país firmante. La Argentina, firmante original de los tres documentos, recién los ratificaría dos décadas más tarde, en agosto de 1986, tras la última dictadura cívico-militar.

En sus memorias, Sánchez Viamonte no alude a la deliberación diplomática sobre los Pactos, pero describe el clima que atravesaba la tarea de la Comisión: “Mis impresiones acerca de las tareas de la Comisión de Derechos Humanos las expresé sintéticamente en uno de mis discursos. Dije a los delegados: ‘Confieso no encontrar aquí la defensa de los derechos humanos. Los señores delegados sólo defienden a sus respectivos gobiernos. Me evocan aquel perrillo de los discos Víctor que sólo escucha la voz de su amo (his master voice)’” (Sánchez Viamonte; 1971: 320). Tras el golpe de Onganía, el renombrado jurista presentó su renuncia indeclinable, pero nunca obtuvo respuesta oficial. Lo narra en su libro autobiográfico: “No obtuve ninguna respuesta. En cambio supe que algunas comisiones de padres y madres de familia se disponían a requerir del Ministro de Relaciones Exteriores el rechazo de mi renuncia y mi destitución, fundados en que yo había actuado al servicio de la Unión Soviética y había propuesto que el Estado quitase a los padres la educación de sus hijos” (Sánchez Viamonte; 1971: 320). El episodio da cuenta de cuánto había avanzado el discurso macartista en la sociedad argentina. La “guerra fría” teñía los debates en la ONU y en Buenos Aires.

Derechos humanos en la asignatura Educación Democrática

¿Qué ocurría mientras tanto con la Educación Democrática en las escuelas? Mignone plantea un testimonio contundente de la puesta en práctica de la prescripción curricular: “La experiencia, como lo demostró la historia, fue un fracaso. Basta un breve repaso de los textos de la época, ‘liberales’ unos y ‘catolizantes’ otros, para darse cuenta que no podía ser de otra manera. La presunta educación democrática consistía en un atiborramiento de nociones abstractas, definiciones ampulosas, condenas y afirmaciones dogmáticas, reminiscencias de la historia clásica y

formulaciones retóricas de imposible digestión y asimilación. Con el tiempo y con la evolución política fueron desapareciendo del programa de la disciplina y de los libros de texto las expresiones más irritativas, pero lo sustancial de su contenido no cambió” (Mignone; 1984: 10). Entre los autores de textos de Educación Democrática había figuras expectables del derecho como Carlos Sánchez Viamonte, Ángela Romera Vera y abogados menos conocidos como Alfredo Eric Calcagno, Agustín De Vedia, Pedro Herviú, Mario Atochkin, Jorge Raúl Delfino. Algunos eran personalidades reconocidas de otros campos como Alfredo D. Calcagno y Amaranto Abeledo en educación y Domingo Buonocore en bibliotecología. Otros, como el salesiano Mario Alexandre, se hicieron conocidos precisamente por sus textos escolares. El resto eran generalmente docentes universitarios o profesores normales de historia, letras o filosofía como Alberto Peñaloza, Belisario Fernández, Carlos L. Galán, José Camilo Gómez, Oscar Roberto Gómez, Virgilio H. González, Argentino Moyano Coudert, Jesús Santiago Tejerina y Juan Carlos Zuretti.

La identificación ideológica de los textos⁵⁵ no puede realizarse bajo un listado de categorías mutuamente excluyentes, sino dando cuenta de los énfasis particulares que cada cual manifiesta. Dicho énfasis a veces se da en relación con el peronismo entre autores que se manifiestan decididamente en contra o se limitan a ser levemente críticos; en relación con la religión, en autores que expresan una visión cristiana de la sociedad argentina y su historia; en relación con el contexto internacional, etc. Con intención de caracterizar los énfasis más notorios, podemos mencionar las siguientes tendencias:

- A. Textos que manifiestan un acendrado antiperonismo: Delfino y otros (1961, 1971, 1972a y 1972b) y Montes y Calvet de Montes (1958).
- B. Textos encuadrados en el nacionalismo católico hispanista: Alexandre (1971a, 1971b, 1971c, 1973), Barisani (1962), Fernández (1958a y 1958b) y Atochkin (1964).
- C. Textos de tono socialcristiano agguornado: Galán (1973a y 1973b), Zuretti y Peñaloza (1957a, 1957b y 1970) y Moyano Coudert (1966 y 1971).
- D. Textos que expresan un incipiente reclamo tercermundista: Calcagno y Calcagno (1960).
- E. Textos que reflejan un republicanismo ético y formal: Romera Vera y Buonocore (1960), Sánchez Viamonte y Abeledo (1960), De Vedia (1959) y Herviú (1956).

En relación con los derechos humanos, planteamos doce notas de análisis, incluyendo rasgos comunes y diferenciales, que reseñamos a continuación (las citas que les dan sustento se transcriben en el Anexo II):

⁵⁵ Se analizan veinticinco textos de enseñanza de primero a tercer año del ciclo básico de la escuela media, algunos de los cuales se utilizan también en diferentes años de las escuelas de comercio, normales e industriales. De algunos títulos, se cotejan varias ediciones, para observar si hay cambios sustantivos a través de los años.

1. Todos los autores mencionan los derechos humanos, en la unidad dedicada a las Naciones Unidas y el contexto internacional, porque éstos forman parte del programa obligatorio (Bolilla V del programa de primer año del nivel secundario). Los textos desarrollan brevemente la gestación de la declaración universal, pero dedican pocas palabras a los efectos políticos y jurídicos de dicha enunciación transnacional.
2. El significante derechos humanos se vincula en sinonimia con otras denominaciones, cuya equivalencia es discutible, como derechos naturales y derechos esenciales. En algunos casos, el desplazamiento se observa hacia una categoría de fundamento moral, con fuerte raigambre en la doctrina católica.
3. Los derechos humanos se presentan en correlación con deberes, cuyo incumplimiento podría, en algunos casos, dejar sin efecto el goce de los derechos. La relación entre derechos y deberes, así como la primacía de estos últimos sobre los primeros había sido objeto de discusión de la comisión que redactó la DUDH, sobre la base de los documentos previos compilados por la UNESCO, en donde varios referentes se inclinaban por esta idea⁵⁶. Los autores de textos de Educación Democrática muestran vestigios de una discusión no saldada definitivamente.
4. Hay una fuerte identificación e interdependencia entre los derechos humanos y la democracia, categoría central de la materia. Todos los textos consideran que la democracia respeta los derechos humanos, al mismo tiempo que su violación es un indicio de que un régimen no es o ha dejado de ser democrático. En líneas generales, en los textos predomina la idea de la democracia como “forma de vida” más que como “sistema de gobierno”, lo cual condice con el contexto de gobiernos militares que dieron origen a la materia y encabezaron el Estado durante buena parte de la vigencia de este programa (Quintero y De Privitellio; 1999: 140-141).
5. Entre los textos, hay diferentes modalidades de inserción de los derechos humanos en la trama argumental de los programas. En algunos textos esta categoría aparece como un apósito independiente que se ha yuxtapuesto a otras más relevantes y que se podría eliminar sin mayores costos. Otros textos, en cambio, se refieren a los derechos humanos cuando desarrollan argumentaciones sobre otros contenidos del programa. En estos casos, la categoría tiene una inserción funcional e interrelacionada, frente a la inserción nominal y aislada de los anteriores. La modalidad más frecuente es citar artículos de la Declaración Universal de los Derechos Humanos para refrendar o enfatizar el desarrollo explicativo previo sobre libertades individuales y derechos básicos.
6. La categoría derechos humanos reconoce antecedentes en los movimientos revolucionarios de la modernidad, que dieron origen a la ciudadanía republicana. En muchos autores se observa cierto solapamiento o fusión entre derechos de ciudadanía, reconocidos por la Constitución

⁵⁶ Véase, por ejemplo, el aporte de M. Gandhi en su carta a Julian Huxley, entonces Director General de la UNESCO (Carr y otros; 1973: 33-34).

Nacional, y los derechos humanos en sus diferentes formulaciones. Cuando se describen las libertades y los derechos de las personas, suelen presentarse como referentes jurídicos artículos constitucionales argentinos o del derecho internacional sin demasiada distinción entre ellos. Esto contribuye a considerar que los textos de Educación Democrática le reconocen poca novedad a la Declaración Universal de Derechos Humanos, pues la vislumbran como reafirmación de los enunciados de la declaración francesa o como la extensión a otros países de derechos que las democracias avanzadas (como la Argentina) ya reconocían desde tiempo atrás en sus bases constitucionales.

7. Los derechos humanos integran el listado de contenidos de una unidad de primer año llamada “Patria y humanidad”. En ella se observa una relación ambivalente y a veces confusa entre derechos humanos y patriotismo.
8. En referencia a la Argentina, varios textos aducen que la comunidad internacional ha reconocido, mediante la declaración, derechos que la constitución nacional ya preveía con creces un siglo antes. Los derechos humanos son, en esta trama discursiva, algo que les ocurre a otros e impactará sobre otras realidades; en definitiva, parece una categoría innecesaria para la cultura política argentina. En todo caso, sólo confirma la buena senda de la tradición jurídica local y la necesidad de encolumnar al país entre las demás naciones que la defienden.
9. En los primeros textos, el principal referente opositor a la democracia es el peronismo depuesto en 1955. Se lo vincula expresa o implícitamente con los regímenes de Hitler, Mussolini, Franco y dictaduras centroamericanas de la época. Hay unidades dedicadas específicamente a analizarlo, pero algunos textos utilizan el peronismo como oponente argumentativo en diferentes unidades, caracterizándolo como lo opuesto al bien, a la justicia y a la democracia.
10. Progresivamente, el peligro comunista va cobrando protagonismo en los libros de texto publicados en la década del sesenta. En particular, el caso cubano es objeto de denuncias reiteradas en relación con los derechos humanos. El modelo comunista se presenta como oponente argumental de la democracia representativa y cómo régimen opresivo de la dignidad humana, defendida por las democracias occidentales.
11. Los documentos de derecho internacional posteriores a la DUDH, que avanzaron en la definición de aspectos particulares y en la operativización de los derechos a través de pactos y convenciones, sólo son mencionados en uno de los textos de Educación Democrática, cuya primera edición es de 1973. Los otros textos, en general, fueron escritos en la segunda mitad de los años 50 y reeditados sucesivamente con algunas actualizaciones en los textos complementarios pero con pocos cambios sustantivos en el texto principal. En cualquier caso, la inclusión de los pactos y convenciones que dieron organicidad a los derechos humanos en el ámbito transnacional no fue considerada relevante para su inclusión en las reediciones. Entre las ausencias más significativas están los pactos internacionales que siguen a la Declaración

Universal de los Derechos Humanos (el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y su Protocolo Facultativo), aprobados en 1966, y la Convención Americana sobre Derechos Humanos (habitualmente llamada “Pacto de San José de Costa Rica”), aprobada en 1969.

12. En unos pocos casos, los derechos humanos se vinculan con derechos de los pueblos y encabezan reclamos antiimperialistas. Los discursos favorables a la descolonización se cruzaron tempranamente con los postulados de los derechos humanos, en la medida que eran enarbolados por algunos de los países vencedores de la contienda mundial, como EE.UU. y la U.R.S.S., en detrimento de los imperios más antiguos y ya decadentes, como el sistema colonial británico, el francés y el holandés. Sin embargo, también prontamente se expandieron advertencias sobre los nuevos imperialismos y algunas de ellas llegaron a ingresar a los textos de Educación Democrática.

El análisis de los textos cobra sentido en relación con su contexto ideológico y el devenir de las instituciones. Las razones que originaron la materia a mediados de la década del cincuenta y la trama conceptual con que se poblaron sus programas y textos de enseñanza envejecieron muy rápidamente y sonaban como letanía hueca una década más tarde. El tramo final de la vigencia de Educación Democrática como materia de enseñanza secundaria se dio durante la dictadura militar de 1966 a 1973, que ya ni siquiera reivindicaba la noción de “democracia” y, por el contrario, desconfiaba de toda expresión de voluntad popular.

Final convulsivo de un ciclo contradictorio

La llegada de Onganía al poder marcó la emergencia de lo que luego se llamaría “estado burocrático autoritario” (O’Donnell; 1982 y 1997), cuyo propósito era la neutralización de los sectores populares políticamente activados a través de la represión y la normalización de la economía, buscando estabilizar la balanza de pagos y contener la inflación. El modelo se sustentaba en la alianza de poder entre la cúpula militar y sectores oligopólicos trasnacionales. Progresivamente, irían cobrando visibilidad los grupos armados de la izquierda marxista y de una novedosa izquierda peronista, tanto como los sectores sindicales radicalizados que no se sujetaban al acuerdo de las burocracias gremiales con el gobierno de facto. En el “Acta de la Revolución Argentina”, los comandantes en jefe de las tres armas expresaron “que la pésima conducción de los negocios públicos por el actual gobierno, como culminación de muchos otros errores de los que le precedieron en las últimas décadas, de fallas estructurales y de la aplicación de sistemas y técnicas inadecuados a las realidades contemporáneas, han provocado la ruptura de la unidad espiritual del pueblo argentino, el desaliento y el escepticismo generalizados, la apatía y la pérdida del sentir nacional, el crónico deterioro de la vida económico-financiera, la quiebra del principio de autoridad y una ausencia de orden y disciplina que se traducen en hondas perturbaciones sociales y en un

notorio desconocimiento del derecho y de la justicia. Todo ello ha creado condiciones propicias para una sutil y agresiva penetración marxista en todos los campos de la vida nacional, y suscitado un clima que es favorable a los desbordes extremistas y que pone a la Nación en peligro de caer ante el avance del peligro colectivista⁵⁷. La revolución argentina pretendía legitimarse por sus logros y denunciaba la ilegitimidad del gobierno que había desplazado por su ineficiencia y quietismo. Amparada en la “Doctrina de la seguridad nacional”, las consignas que propugnaba eran la restauración de la autoridad y la modernización en todos los órdenes de la vida social.

El ámbito educativo fue uno de los sectores donde el gobierno de facto manifestó mayores intenciones de transformación, aunque no llegaría a impactar significativamente en todos los niveles de enseñanza. Probablemente el mayor impacto se dio en la formación docente y en la instalación de un discurso modernizador⁵⁸ que perduró desde entonces: “Durante la década del sesenta se crearon organismos técnicos de planificación en el nivel nacional y se promovió la modernización del Estado a través del fortalecimiento de nuevos cuerpos profesionales (sociólogos, economistas, estadísticos, especialistas en administración, planeamiento y evaluación). Para estos tiempos, el término currículum se incorpora a la jerga pedagógica de nuestro país y exactamente en 1966 se crea la primera oficina de Currículum en el Ministerio de Educación. [...] Por otra parte, la Reforma Educativa impulsada entre 1968 y 1971 promueve activamente el planeamiento y la formulación operativa de objetivos didácticos, lo que se convierte en el discurso técnico-pedagógico oficial. Pese a que la Reforma fracasa en su implementación, el nuevo lenguaje logra instalarse y se difunden las obras de teoría del currículum traducidas al español, especialmente las de R. Tyler y H. Taba” (Feeney; 2008: 176-179).

La segunda mitad de la década del '60 marcó también la aceleración de los tiempos políticos. En un contexto de aumento de la represión militar y policial, se formó una comisión de familiares de los presos políticos: “Al levantar su voz con todos los amantes de la verdadera fraternidad, la Comisión de Familiares y Amigos de Detenidos (COFADE) cumple con el deber de denunciar públicamente la imposibilidad en la que se encuentra el sistema capitalista de subsistir sin llevar una política inhumana con la clase trabajadora urbana y campesina” (COFADE; 1969: 10). Quienes enfrentaban al régimen no mencionaban los derechos humanos, sino que fundamentaban sus denuncias en las contradicciones del sistema capitalista y la expectativa de la liberación nacional. La violencia institucional es descripta e interpretada como parte constitutiva del régimen capitalista: “La historia de la humanidad nos enseña que siempre ahí donde la autoridad, en vez de servir, se ha tornado instrumento de dominación de una minoría sobre las masas, siempre han aparecido con esto las represiones masivas, las detenciones políticas, las

⁵⁷ Publicada en el Boletín Oficial el 8 de julio de 1966.

⁵⁸ Uno de los técnicos que entonces coordinaron el intento de modernización educativa fue Emilio Mignone, quien había sido funcionario del gobierno de Mercante en la provincia de Buenos Aires y sería luego autor de textos escolares y relevantes dirigente de derechos humanos. Estos últimos no formaban parte, por entonces, de sus preocupaciones (cf. Mignone; 1973).

torturas y las condenas a muerte. Pero siempre también esas autoridades se han derrumbado por su propia corrupción y bajo el empuje de las masas” (COFADE; 1969: 107). Sobre la filiación política de esta agrupación, aclara Mauricio Chama que “es posible distinguir dos grandes momentos en la historia de COFADE. El primero, entre 1960 y 1963, motorizado por un reducido grupo de familiares directos de la represión estatal, en donde se buscó mantener un criterio de autonomía y prescindencia partidaria respecto de los principales actores políticos de esos años. El segundo, entre 1964 y 1970, orientado por un núcleo de activistas identificados con una de las vertientes más combativas del peronismo, aquella referenciada con el Movimiento Revolucionario Peronista (MRP), liderado por Gustavo Rearte, a mediados de la década del sesenta” (Chama; 2010).

La creciente actividad represiva daba como resultado una gran cantidad de militantes sindicales, estudiantiles y políticos detenidos. Su defensa movilizó la acción y el posicionamiento político de numerosos abogados, interpelados por varios acontecimientos. “Uno de estos acontecimientos, que marcó profundamente el mundo de los abogados, fue el secuestro y desaparición, en diciembre de 1970, del Dr. Néstor Martins (miembro del grupo de abogados nucleados alrededor de la CGTA) y de un cliente suyo, Nildo Zenteno. Ambos continúan desaparecidos” (Bacci y otras; 2010: 17-18). Ante la necesidad de actuar jurídicamente frente a la represión, los abogados defensores de presos políticos desarrollaron sus defensas más importantes en torno a dos tipos de estrategias, llamadas ‘estrategias de ruptura’ y ‘estrategias de connivencia’. “Enunciadas sintéticamente, y considerando las diferencias de interpretación de distintos profesionales del derecho, podría decirse que las ‘estrategias de connivencia’ consisten en ajustarse a los parámetros vigentes y hacer uso, en las defensas, de los procedimientos jurídicos disponibles; en tanto que las ‘estrategias de ruptura’ apuntan a la impugnación de la legitimidad de los tribunales que juzgan -y, por tanto, del poder que los inviste- y del derecho aplicable” (Bacci y otras; 2010: 22). Según estas autoras, a comienzos de la década del ‘70, las dinámicas defensivas buscaban algún tipo de articulación entre ambas posturas, porque las estrategias de ruptura directa obturaban la posibilidad de éxitos concretos u objetivos parciales que podrían favorecer la situación de las personas detenidas. Estas discusiones cobran relevancia para nuestro análisis porque expresan las visiones del derecho en que podría haberse asentado la apelación a los derechos humanos, aunque éstas estaban prácticamente ausentes. Tras la desaparición de Martins un grupo bastante numeroso de abogados se alejó de la Asociación de Abogados de Buenos Aires y, a principios de 1971, fundó la Asociación Gremial de Abogados (“la Gremial”) ⁵⁹, cuyo primer congreso fue denominado ‘Néstor Martins’. En él, “organizados en cinco comisiones de trabajo los asistentes debatieron, a lo largo de tres días, los siguientes puntos expuestos en el temario: ‘las restricciones al ejercicio profesional’; ‘el análisis de la legislación represiva’; ‘la vigencia de los derechos humanos, civiles y políticos’; ‘el estado actual de la jurisprudencia en materia laboral’ y

⁵⁹ Los abogados Rodolfo Ortega Peña y Eduardo Luis Duhalde fueron, posteriormente, los referentes más destacados de esa institución.

‘la coordinación de actividades a nivel nacional’” (Chama; 2010b: 209). Encorsetados junto a los derechos civiles y políticos, los derechos humanos aparecen en su mínima expresión. Mario Kestelboim, uno de los abogados entrevistados en la investigación de Bacci, Carnovale y Oberti, plantea que: ‘Existía desde antes, desde hacía mucho tiempo, lo que se llamaba la Liga Argentina por los Derechos del Hombre pero todos sabíamos que era un organismo colateral del Partido Comunista. Eso no era ninguna cuestión pero ninguno de nosotros estaba vinculado o ligado a esa organización. Es más: algunos abogados teníamos una situación de referencia con otro organismo que desde el peronismo cumplía la misma función que la Liga que era la Comisión de Familiares de Detenidos (COFADE). Pero era un organismo de familiares’ (Bacci y otras; 2010: 25).

También hubo novedades en el campo internacional de los derechos humanos. En febrero de 1969 se reunió en Buenos Aires la 3ª Conferencia Interamericana Extraordinaria, que aprobó el Protocolo de Reformas de la Carta de la OEA. El artículo 42 de dicha Carta pasó a establecer que “habrá una Comisión Interamericana de Derechos Humanos que tendrá, como función principal, la de promover la observancia y la defensa de los derechos humanos y de servir como órgano consultivo de la organización en esta materia”. Poco después, en noviembre del mismo año se celebró la Conferencia Interamericana que, el día 22, aprobó la Convención Americana de Derechos Humanos, también conocida como “Pacto de San José de Costa Rica” (Carrió; 1987: 14-15). El artículo 33 del Pacto establece que son competentes para conocer los asuntos relacionados con el cumplimiento de los compromisos contraídos por los Estados la Comisión Interamericana de Derechos Humanos y la Corte Interamericana de Derechos Humanos (Carrió; 1987: 17). Nada de estas novedades se introdujo en los programas y textos de enseñanza. Del mismo modo, es poco probable que los docentes hayan aludido a estas definiciones en la enseñanza del aula. Sin embargo, buena parte de la tensión entre soberanía y derechos humanos empezaba a cobrar sentido jurídico, aunque tardaría varios años en colarse en las discusiones políticas locales.

Durante el breve interregno de Marcelo Levingston (desde junio de 1970 a marzo de 1971), no se produjeron cambios en las políticas educativas, sino la continuidad inercial de lo que se había gestado en el período anterior. De ese modo, se publica la Resolución Ministerial N° 110 “Principios Básicos para el funcionamiento de las Escuelas de Nivel Intermedio” (7 de enero de 1971) y las “Bases para el Curriculum del Primer Ciclo de las Escuelas de Nivel Intermedio” (1° de febrero de 1971). Este documento había sido presentado en una carta de Mignone (Subsecretario Técnico) y aprobado experimentalmente por Resolución N° 2300/70. Elaborado por un Grupo de Trabajo, sobre la base de la microexperiencia realizada durante 1970 en cinco centros de la Capital Federal, el documento aclara que el curriculum definitivo debe ser desarrollado en cada establecimiento. Al desagregar contenidos, se refiere a las Ciencias Sociales. “Sus contenidos se extraen de distintas disciplinas: Historia, Geografía, Ciencia Política, Sociología, Antropología, Economía, etc. que aportan diversos conceptos sobre el estudio del hombre como ser social. Las tres primeras reclaman, con derecho, ser las fundadoras de esta área. En la actualidad se han

agregado nuevos e imprescindibles temas: educación vial, cooperativismo, función y valor de los impuestos, colaboración en caso de emergencia, problemas actuales de la democracia, comprensión internacional, ecumenismo, reacción frente a la postulación de la violencia como medio político, etc.” (MCyE; 1971: 243). Los objetivos específicos se desagregan entre Geografía, Historia y Civismo. A continuación se presenta un cuadro con contenidos y sugerencias de actividades. Entre los contenidos del bloque de “Civismo”, aparece: “*La sociedad internacional: Integración regional; Integración continental de los pueblos americanos; Función de la O.E.A.; Integración mundial. Las NN.UU. Su misión y posibilidades.*” Entre las sugerencias de actividades correspondientes a dichos contenidos, aparece: “Leer y comentar la Declaración de los Derechos Humanos aprobada por las Naciones Unidas; Investigar sobre las Naciones Unidas; Diseñar murales sobre las Naciones Unidas y su obra a favor de la paz; Intervenir en las campañas organizadas por UNICEF” (MCyE; 1971: 262). En definitiva, al ensayarse la propuesta de escuela intermedia, los derechos humanos perduraban como contenido heredado de Educación Democrática, con algunos matices semejantes, pero más vinculado al contexto de los organismos supranacionales y los desafíos de la paz mundial.

El gobierno de Lanusse, fuertemente tensionado por la transición hacia la democracia y la renovada gravitación de Perón en la política nacional, no tuvo tiempo de instalar una política educativa propia y archivó los intentos de reforma de los ministros precedentes. El ministro Malek presentó en 1972 los “Lineamientos Curriculares de 1° a 7° grados”. Según Mariano Palamidessi, este documento produce un cambio significativo en la tradición curricular de la escuela primaria: “La presencia de una ciencia social escolar integrada fuerza o requiere del corrimiento o debilitamiento de la narrativa patriótica y de la geografía nacional como elementos estructurantes del conocimiento de lo social y la formación ciudadana. Podría decirse que, a partir de la década de 1970, se produce un cambio en la base moral del currículum para la escuela elemental. Por supuesto, esto no es exclusivo de la Argentina, sino que se trata de una tendencia de cambio global. Lo interesante es revisar por qué la Argentina toma esa pauta en este momento, de qué manera la desarrolla y cuáles son las consecuencias que esto trae” (2004: 27).

¿Cuánto de estas definiciones curriculares se tradujo en el aula? ¿En qué medida tuvo éxito la expectativa de despolitizar la enseñanza escolar? Mignone lo evaluaba unos años después: “La materia educación democrática atravesó incólume gobiernos constitucionales y de facto: las presidencias de Frondizi, Guido, Illia, Onganía, Levingston y Lanusse. Los textos en sus nuevas ediciones revelan matices acordes con cada nueva situación y es de suponer que con los profesores ocurría lo mismo. Estos perdieron su primigenia vocación de cruzados y la asignatura se convirtió, como la antigua instrucción cívica -que se sigue impartiendo en el quinto año del bachillerato-, en una rutina desligada de la realidad. No podía ocurrir de otra manera dado que los períodos de regímenes militares superaban en tiempo a los de origen popular ¿Qué relación podía haber entre los sesudos preceptos de la materia y las dictaduras castrenses que asolaban al país? Evidentemente ninguna” (Mignone; 1984: 10). Mientras la gestión militar se deshacía en jirones, la fuerte

presencia juvenil en las manifestaciones que vivaban al líder exiliado contradecían las enseñanzas recibidas sobre la “segunda tiranía”. A la luz del regreso del peronismo al poder y el auge de los discursos de izquierda, el resultado de las políticas educativas del período sólo podía evaluarse como un fracaso en sus propósitos de erradicar el movimiento popular mayoritario e impedir la expansión de ideologías contestatarias. Así lo evaluaban dos intelectuales de la época: “La política educacional de la revolución argentina se ha expresado ideológicamente con un objetivo idéntico: sustraer el campo de la educación de la áspera realidad de la lucha de clases. Sin embargo, la inserción de los estudiantes y los educadores en general en esa misma realidad, su incorporación activa a las luchas populares contra la dictadura, hicieron caer a ese discurso en su propia trampa: la homogeneidad buscada sólo existió en los dominios del pensamiento” (Cuello y Mateo; 1973: 18).

Es posible deducir que los sistemas de creencias y las ideologías que irrumpen en las calles a finales de los sesenta se fueron configurando en una capa poco visible de circulación de discursos, en el marco de la fuerte represión desatada tras los golpes de 1955 y 1966. ¿Cuánto de esa trama implicó actividades escolares? En alguna medida, los adolescentes forjaban su ideología como contracara del discurso escolar. En 1964, tras unos pocos meses en la selva, el Ejército Guerrillero del Pueblo, una de las primeras organizaciones armadas de la Argentina, fue desbaratado por el ejército. Sus integrantes fueron encarcelados y sufrieron múltiples vejaciones y torturas. Uno de ellos, Héctor Jouvé, recordaría muchos años después que el general Julio Alsogaray lo entrevistó personalmente mientras estaba prisionero y, de buen modo, le preguntó sobre su derrotero personal, para saber cómo había decidido convertirse en guerrillero tras ser un excelente estudiante secundario y universitario: “‘Bueno –me dice—, pero a mí me interesa saber por qué entró a la guerrilla, porque mi hijo se parece mucho a usted’. Y yo le dije ‘mire, en un país donde se habla de democracia, después de unas elecciones donde un tipo que puede ser bueno o malo pero que ganó con la proscripción de la mayoría, no entiendo de qué democracia hablamos. En la escuela nos enseñan eso, nos hablan de libertad, nos hablan de justicia, y viene la masacre de José León Suárez ¿qué quiere que piense?’ Y le empecé a plantear un montón de cosas, durante diez minutos, sobre la justicia, sobre la libertad, sobre la igualdad de posibilidades, etc. Y me dice ‘¿Y usted qué cree que puedo hacer con mi hijo?’ ‘Y –le digo— no lo mande a la escuela o prohíba a los maestros que le den Educación Cívica⁶⁰, porque si es una persona decente, y estudia eso, no se va a quedar sin hacer nada’. Resultó después que el hijo de Alsogaray murió en Tucumán. Lo mató Bussi. Estaba en Montoneros o en ERP” (Schmucler y Del Barco; 2004). En consonancia con esta reacción, probablemente los recreos y los ámbitos de participación estudiantil fueron espacio de intercambios y deliberación política, aunque es factible que también se utilizaran algunas horas de Educación Democrática para dar a la enseñanza un cariz divergente y hasta

⁶⁰ Seguramente, en 1964, Jouvé mencionó “Educación democrática”, pero este recuerdo está teñido de la denominación más cercana al momento de la entrevista.

opuesto a los lineamientos oficiales. Una prueba de ello es el testimonio de Tito Martín, recogido por José Ernesto Schulman (2010): “[...] fundé un colegio secundario que empezó en La Fraternidad y luego se legitimó como colegio oficial; fui parte del grupo que organizó el CINE CLUB de Villa Constitución. [...] Después del Villazo, en los momentos en que podíamos estar juntos con los compañeros de Villa que habíamos caído, nos divertíamos acordándonos de todos los compañeros que habían pasado por mis clases de Educación Democrática. Algunos nombres me acuerdo: Alberto Piccinini, Del Bó, Febre y Carlos Sosa entre tantos otros. La escuela comenzó como nocturna en el local de La Fraternidad y luego pasó a la escuela 500 del barrio Talleres. Mientras estuvo bajo el control de La Fraternidad fui su Director, cuando pasó al estado, fui profesor de Educación Democrática. La escuela, que había empezado a funcionar en 1959, fue clausurada por la dictadura de Onganía en 1966. Allí descubrí que la carrera elegida treinta años atrás, de maestro, era mi vocación profunda. Sentía una gran satisfacción por poder hablarles a esos jóvenes, la mayoría trabajadores y sobre todo metalúrgicos de Acindar o de Marathon, de los deberes cívicos de los hombres pero desde una visión proletaria, popular no libresca. Yo les hablaba del valor de la solidaridad, de que la justicia está por encima de la conveniencia, de que el hombre no vino al mundo solo para reproducirse. Que había que tener ideales por los cuales luchar y vivir. Parece que las clases eran buenas porque saqué buenos resultados por lo que se vio; y pensando, ahora me doy cuenta de la enorme importancia que tuvo en esos años (claves para los combates memorables de los ‘70) la importante labor cultural popular, democrática y revolucionaria que desarrollamos.” El relato incluye nombres relevantes de la militancia popular revolucionaria de fines de los años sesenta y comienzos de los setenta, que alguna vez reuniría a estudiantes y profesor de Educación Democrática en las mismas celdas de presos políticos.

En definitiva, los derechos humanos habían entrado al currículo escolar de la mano de una trama conceptual que pronto se vio devaluada y desvirtuada por las contradicciones políticas de la época: la democracia sin votos y los derechos sin estado de derecho. En el período siguiente los derechos humanos serían expulsados del currículo junto a las categorías eidéticas, legalistas y moralizantes que los habían acompañado, para dejar lugar al “hombre nuevo” y la “liberación nacional”. Buena parte de los militantes políticos que emergían de la dictadura portaban una desmesurada convicción de que el cambio social era necesario e inevitable. Muchos lo denominaban “revolución”, aunque la amplitud semántica de este término pronto desembocaría en embates violentos, trágicos e irreversibles.

2. 3. De 1973 a 1976

El regreso del peronismo al gobierno inició una etapa breve pero fuertemente convulsionada, que puso de manifiesto profundos cambios culturales de la sociedad argentina. Puede dividirse en tres subperíodos: (1) el gobierno de Cámpora, en el que bulle la participación juvenil y buena parte de los cuadros gubernamentales se integran con representantes del llamado “peronismo revolucionario”, en abierta competencia con los sectores tradicionales del sindicalismo y del partido justicialista, (2) los gobiernos de Lastiri y Perón, en los que éste toma creciente distancia de la izquierda e inicia un proceso de concertación social que recupera la tradición reformista del justicialismo y desecha tanto las expresiones violentas como las expectativas revolucionarias y (3) la gestión de María Estela Martínez de Perón, que manifiesta un fuerte desquicio gubernativo, mientras da rienda suelta al proceso de persecución de las izquierdas por parte de bandas paramilitares prohijadas por el ministro de Bienestar Social, José López Rega.

La elaboración de contenidos de educación ciudadana se realizó en el primer subperíodo, como expresión de un anhelo de transformación radical de los modos de participación política. Sin embargo, la apertura a nuevas experiencias de gestión pedagógica y los intentos de desmontar históricos vicios del sistema educativo formal pronto se vieron desplazados por los intentos de clausura de toda experiencia innovadora y la persecución desembozada de sus inspiradores, durante el último subperíodo de esta misma etapa.

El cegador brillo de la revolución

Interpretar el clima político de 1973 requiere analizar cuánto de la institucionalidad democrática había perdido legitimidad, tras el vaciamiento continuo de sus mecanismos legales y el desvío recurrente de su sentido popular. En su reemplazo, ya la década del 60 había visto enarbolar la categoría “revolución”, usada extensamente por una nueva izquierda que desbordaba las tradiciones reformistas pero también era evocada por sectores de la derecha nacionalista o liberales desencantados con la marcha de las instituciones. Según Liliana De Riz, “los años ’60 fueron tiempos de una conciencia generalizada del atraso económico como destino al que sólo podía oponérsele una ‘revolución’, entendida como ruptura con las formas tradicionales de gestión de la democracia política. Este diagnóstico, compartido por la derecha y por la izquierda del espectro político, tuvo un amplio eco en una sociedad que había visto frustrarse las expectativas de la nueva Argentina prometida por el doctor Frondizi a fines de los años ‘50” (2000: 22). La idea de revolución expresaba un horizonte de lucha, que no siempre abundaba en detalles sobre lo que vendría después, pero lo auguraba significativamente mejor que cualquier presente. Como promesa de cambio acelerado e irreversible, la revolución aglutinaba expectativas amplias, no exentas de desmesuras y contradicciones.

¿Cómo se había expandido el fervor por la “revolución” y dónde echaba raíces? La segunda mitad del siglo mostraba un nuevo clima cultural en Europa pues, ya a mediados de los años cincuenta, de la mano de los adelantos tecnológicos y la recuperación económica, el pesimismo filosófico que había predominado en la posguerra cedió su lugar a un creciente optimismo, apoyado en la valoración del cambio y la modernización. Si las preguntas iniciales de la posguerra se centraban en comprender el horror de lo ocurrido, los años siguientes declararon su pretensión de dejarlo atrás y postularon un “mundo nuevo”, que admitía diferentes matices y valoraciones. El boom demográfico de la posguerra requirió nuevos diseños institucionales para dar cabida a la creciente presencia juvenil y sus demandas de renovación radical de costumbres y criterios. Desde esas vertientes contestatarias, la revolución se presentaba como posibilidad emancipatoria, en un proceso de redención azuzado por los ejemplos de Cuba, Argelia y Vietnam. Uno de los matices diferenciales entre las posiciones reformistas y las revolucionarias es que éstas últimas no desechaban la violencia como herramienta de acceso al poder y, en algunos casos, la consideraban una opción preferible o aun inevitable. El paradigma revolucionario trascendió las fronteras y se instaló en buena parte de las expresiones juveniles, en las manifestaciones del arte vanguardista y en la producción intelectual de diferentes regiones del mundo. En Argentina, según Héctor Leis, “en aquella época, la revolución nacional era una idea fuerza que comprendía la vía violenta de acceso, como vía de mayor consenso entre los intelectuales” (1991: 68).

En el mundo de las ideas, la corriente liberal, que había predominado entre los intelectuales argentinos de las décadas anteriores, fue perdiendo su centralidad, lo cual se expresa, por ejemplo, en la decadencia de la revista *Sur* (Terán; 1993). Si en la década del '40, diferentes intelectuales liberales se habían reunido con sus pares de la izquierda marxista en la lucha contra los fascismos europeos y los autoritarismos locales, hacia el final de los años '50, los pensadores de izquierda comenzaron a compartir las persecuciones que sufrían los militantes peronistas y, desde allí, enfocaron sus dardos hacia antiguos compañeros de ruta. El pensamiento de izquierda comenzó a tomar distancia de la tradición liberal, en consonancia con las nuevas lecturas del fenómeno peronista, cuya interpretación estaba pendiente desde que la clase obrera había asumido protagonismo político fuera de los moldes que el socialismo, el anarquismo y el comunismo le había prefigurado en las décadas anteriores. La incorporación de categorías provenientes del revisionismo histórico, desmalezado de sus orígenes aristocratizantes y antipopulares, contribuyó a decretar, desde posiciones de izquierda, la caducidad de la tradición liberal y sus aportes a la constitución orgánica del Estado. Las llamadas “nuevas izquierdas”, emergidas en la década del '60, se caracterizaron por su viraje antiliberal y anticosmopolita, generando una variedad de mixturas con las tradiciones del nacionalismo populista.

Por otra parte, la cultura revolucionaria denotaba, al mismo tiempo, rupturas y continuidades con las tradiciones políticas locales. María Matilde Ollier, quien escarba los orígenes de la subjetividad revolucionaria en entrevistas con sobrevivientes de las organizaciones armadas y

de la izquierda revolucionaria, plantea: “En un país donde la política había sido y era confrontación, antinomia violenta y persecución y donde los valores de justicia, libertad y verdad no se cumplen, donde hay un cruce de mundos ideológicos como los vistos, donde hay una importante vocación de intervención revolucionaria —golpista o electoralista— en su cultura política (Revolución Peronista, Revolución Libertadora, Revolución Argentina), no resulta extraño concluir que hay mucho de continuidad con la tradición local en estos jóvenes que creen que para resolver los males de la sociedad argentina es necesaria una revolución. La ruptura con la cultura política argentina reside en que la nueva revolución sería diferente de las anteriores, que poco o nada habían resuelto. Era necesaria una revolución más radical todavía que diese lugar a un ‘hombre nuevo’” (1998: 102). En el ámbito juvenil y, más aún, entre los adolescentes, se puede rastrear cierta continuidad entre la rebeldía ante la generación adulta y la adscripción a movimientos contestatarios como modo de encausarla. Afirma uno de los testigos consultados por Ollier: “Toda mi necesidad de libertad chocaba con lo que era Onganía. Fue duro en el ’66; ese día tenía clase de educación democrática y se armó un *tole-tole* impresionante, porque la profe era franquista. Ese año hacíamos reclamos porque no nos dejaban usar patillas, el pelo largo, había que ir de saco” (1998: 66. *Itálica en el original*).

¿Qué lugar cupo a los derechos humanos durante la primacía de las expectativas revolucionarias? Sin lugar a dudas, un lugar opaco y, en algunas ocasiones, ajeno. La DUDH había sido enunciada en el tono austero de la primera etapa de posguerra, en reclamo de condiciones mínimas de convivencia social, mientras los años ‘60 se preocuparon por reclamar y producir las condiciones máximas de justicia y libertad. Mientras brillaba el foco de la revolución, los derechos humanos tenían sabor a poco. Más aun, el camino hacia la revolución, en tanto fuera violento, podría reclamar una suspensión temporaria o definitiva de todos o algunos de los derechos enunciados, como ejemplificaban algunos de los procesos revolucionarios en curso. Las discusiones en torno al respeto de los derechos humanos en Cuba contribuyeron a que, progresivamente, la defensa de los derechos humanos fuera quedando en manos de las vertientes liberales, mientras la izquierda desdeñaba el problema o se atrevía a denunciar su carácter procapitalista, burgués y extranjero. Según reseña Terán, el mismo Sartre planteó, en una visita a Cuba, la nueva modalidad de entender las libertades: “Tengo a bien aclarar que creo que los que están en contra de la Revolución no tienen derecho a hablar, lo que quiero saber es si los que están a favor pueden hablar, porque es allí donde comienza la libertad de prensa” (Terán; 1993: 65). En 1961, Fidel Castro demarcó, en formato de lema o slogan, los límites que su gobierno establecía, al decir “[...] dentro de la Revolución, todo; contra la Revolución, nada. Contra la Revolución nada, porque la Revolución tiene también sus derechos; y el primer derecho de la Revolución es el derecho a existir. Y frente al derecho de la Revolución de ser y de existir, nadie —por cuanto la Revolución comprende los intereses del pueblo, por cuanto la Revolución significa los intereses de la nación entera—, nadie puede alegar con razón un derecho contra ella. Creo que

esto es bien claro. ¿Cuáles son los derechos de los escritores y de los artistas, revolucionarios o no revolucionarios? Dentro de la Revolución, todo; contra la Revolución, ningún derecho”⁶¹.

Varios de los componentes clásicos de los derechos humanos empezaban a dejarse de lado, en función de conquistar mayores glorias. Al derecho de propiedad, históricamente impugnado por la tradición marxista, ahora se agregaban los derechos civiles de los opositores a los regímenes emergentes de las revoluciones sociales, a quienes se justificaba negar la palabra, la libertad, la integridad física y, de ser necesario, hasta la vida (Hilb; 2010). La producción intelectual del período estaba preocupada por denunciar las injusticias estructurales y de clase, lo que parecía impedirle una reflexión crítica sobre las injusticias particulares y los derechos personales. “Estos intelectuales, entonces, no pudieron siquiera atisbar los grandes temas presentes en la época y que demorarían más de una década en ocupar sus mentes. El problema de los derechos humanos o la cuestión del terrorismo no fueron sospechadas” (Leis; 1991: 79). Según evaluara Alain Badiou mucho tiempo después, “Toda convicción sobre la llegada real del hombre nuevo está marcada por una fuerte indiferencia a sus costos y una legitimación de los medios más violentos. Si se trata del hombre nuevo, el hombre antiguo bien puede no ser otra cosa que un material” (2005: 53).

Del mismo modo, la democracia perdió cierto grado de valoración al ser enunciada y denunciada como “democracia formal”⁶². Las formas, los mecanismos y la institucionalidad de la democracia parecían descender, en el discurso dominante, al terreno de lo accesorio o innecesario. Según Terán, “desde la izquierda se recomendaba no cuestionar sin más todas las dictaduras, porque eso sería permanecer sólo en el terreno de la forma, sin atender a lo realmente definitorio que es el contenido social que sostiene a los diferentes regímenes” (1993: 129). Ese “contenido social” podría salvar legitimidades, sortear legalidades y trascender los marcos institucionales, cuando se evaluaba el carácter democrático de gobiernos como el de Fidel Castro en Cuba.

En América Latina, de las cenizas del pensamiento desarrollista, emergió la “Teoría de la dependencia”. Según Terán, “creció de tal modo esta doctrina en el cruce de cepalismo, nacionalismo económico, antiimperialismo y marxismo que llegó a ser hegemónica en su campo, en el período 1965-1975” (2008: 287). Bajo su amparo, la revolución pronto adoptó el nombre de “liberación”, a la cual, a veces, se le adosaban los adjetivos de “nacional y social”, reuniendo demandas antiimperialistas y antiburguesas. Su oponente semántico era la “dependencia”, entendida como categoría descriptiva de la situación de sometimiento de que era necesario liberarse. Así, se denunciaba, en primera instancia, el carácter subalterno de los países periféricos frente a las economías centrales. En segundo lugar, la categoría también expresaba los rasgos culturales de resignación y consumo de modelos acuñados en otras latitudes. Finalmente, los

⁶¹ Fidel Castro, Discurso pronunciado como Conclusión de las Reuniones con los Intelectuales Cubanos, efectuadas en la Biblioteca Nacional en junio de 1961. Edición digital en: <http://www.cuba.cu/gobierno/discursos>

⁶² Véase, al respecto, las reflexiones de Héctor Schmucler en la Revista *Controversia*, analizadas en el apartado 2.4.

sectores de la izquierda cristiana y, con matices diferenciales, quienes abrevaban en las reflexiones morales del guevarismo, incorporaban la categoría de “hombre nuevo” para referirse a los efectos subjetivos de la liberación. “Liberación”, “Dependencia” y “Hombre nuevo” fueron, como veremos, algunas de las categorías predominantes en la trama conceptual de la educación ciudadana del período.

Los derechos humanos, categoría emergente de las heridas de la guerra mundial y formulada en el vocabulario de la tradición liberal, parecían muy poco en comparación con las expectativas abiertas por las nuevas categorías para pensar lo político. Hemos visto que, frente a la represión de la Revolución Argentina, se formaron varias agrupaciones de familiares⁶³ que reclamaban por detenidos y torturados, pero no lo hacían en nombre de los derechos humanos, que estaban casi ausentes en la literatura política de la época, o relegados al ámbito de un pensamiento liberal cada vez más encastrado por sus contradicciones entre la encendida defensa de las formas en períodos de gobierno electo y su descarado apego a las soluciones militares. Sólo unos pocos persistían en su defensa desde el campo progresista.

En setiembre de 1971, a poco tiempo de que se fundara la Asociación Gremial de Abogados, se desarrolló en Montevideo el “Foro Internacional sobre Vigencia de los Derechos Humanos en América Latina”, organizado por la Universidad de la República. En la presentación inaugural del Rector Oscar J. Maggiolo, se establecía una lectura epocal de lo que los derechos humanos significaban y dejaban pendiente: “El problema que se trata de encarar, de analizar y de resolver, es el relativo a las causas subyacentes que hacen que por encima de las declaraciones de los derechos del hombre, profusamente publicitadas y conmemoradas con ceremonias y dedicación de años como el de 1968, la injusticia y la explotación impere en la mayoría de nuestros pueblos de América Latina. [...] Para que los derechos humanos imperen en nuestro subcontinente es necesario atacar en profundidad los problemas que efectivamente se oponen a su vigencia. Vivimos en un volcán en que la violencia impuesta de arriba, por años soportada con sumisión y resignación, es hoy día contestada con la resistencia, a veces violenta, de las masas concientizadas, que reclaman su justo derecho a gozar de los bienes de la civilización. Se cierne sobre nosotros, y no queremos dramatizar, un baño de sangre, sólo evitable si quienes tienen la responsabilidad y el poder del cambio, reaccionan a tiempo. [...] Dice la Declaración de 1948, en uno de los Considerandos de su Preámbulo, que es ‘esencial que los derechos humanos sean protegidos por un régimen de derecho, a fin de que el hombre no se vea compelido al supremo recurso de la rebelión contra la tiranía y la opresión’. La Carta de 1948 proclama así en forma expresa y genérica, veinte años antes de que la nueva tendencia liberadora tomara cuerpo en los países de la América Latina,

⁶³ Luciano Alonso menciona el III Congreso de Familiares de Presos Políticos, Gremiales y Estudiantiles, realizado en Tucumán a fines de 1972, la Comisión de Familiares de Presos Políticos de la Ciudad de Córdoba, la Comisión de Familiares de Presos Políticos, Estudiantiles y Gremiales (COFAPPEC) y el Movimiento contra la Represión y la Tortura, ligado al Partido Revolucionario de los Trabajadores, entre otros (2008: 5-6). Según el autor, estos organismos desaparecieron a inicios del período constitucional de 1973-1976.

el derecho a la rebelión como un derecho humano si el Estado no protege al individuo para que pueda gozar de la justicia y el bienestar” (AA.VV.; 1972: 12-15). Alejandro Teitelbaum, presentado en la publicación simplemente como “abogado argentino”, expone sobre los medios efectivos para hacer valer los derechos humanos y allí expresa: “Para la vigencia de los derechos humanos en Argentina y en todos los países latinoamericanos, no hay salida electoral ni supuestas revoluciones prohijadas por militares ‘nacionalistas’. El único camino para ello es una Revolución popular encabezada por la clase obrera, que tome el poder desalojando del mismo a la burguesía terrateniente, capitalista, monopolista y dependiente, para lo cual deberá vencer su inevitable resistencia violenta y destruir sus aparatos de coacción, para poder así realizar los cambios estructurales de contenido antimperialista, antimonopolista y popular, que posibiliten la vigencia efectiva de los derechos humanos, en una sociedad nueva, en marcha al socialismo” (AA.VV.; 1972: 107). Los derechos humanos son, en estas palabras, una bandera de lucha revolucionaria. Bastante alejados de la melancolía con que fueron presentados en la declaración de 1948, aquí se los reivindica como punto de llegada de un proceso revolucionario en curso, como parte integrante de un modo de concebir el socialismo y como efecto de la disolución del orden capitalista. Por su parte, la presentación de Enrique I. Groisman, otro “abogado argentino”, adopta un tono más jurídico para denunciar las defecciones del Estado liberal: “El panorama expuesto sugiere un cuadro oscuro, nada alentador, acerca de la vigencia de las libertades públicas en la Argentina. Es cierto que la política oficial puede utilizar o no el rigor del aparato represivo, pero su misma existencia obliga a admitir que el liberalismo político de la Constitución ha sido abandonado por la clase gobernante. Uno a uno, los supuestos teóricos del Estado liberal han sido dejados de lado: el de división de poderes, mediante el otorgamiento de atribuciones judiciales al Ejecutivo; el de tipicidad penal (delitos claramente definidos por leyes anteriores al hecho) por la creación de figuras imprecisas y márgenes discrecionales; el de reserva del fuero íntimo y necesidad de una obligación legal para exigir una conducta o una abstención, por la represión de las ideas; las libertades de imprenta, de reunión y de asociación, por las leyes que las tergiversan y por el Estado de Sitio permanente. Sólo queda, para que la actual clase dirigente se defina como democrática, su declaración de serlo. Creer o no en esa declaración, parece convertirse en una cuestión de fe, y no de hechos demostrables” (AA.VV.; 1972: 130). Finalmente, las conclusiones generales del mismo congreso dan cuenta del giro significativo en la apreciación de los derechos humanos: “La Declaración Universal de los Derechos Humanos, proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 10 de diciembre de 1948 constituyó una expresión de la aspiración unánime de los pueblos del mundo, en cuyo entendimiento ellos significaban medios para lograr ‘el advenimiento de un mundo en que los seres humanos, liberados del temor y la miseria, disfruten de la libertad de palabra y de la libertad de creencias’. Se hallaba desprovista, en cambio, de los ‘medios efectivos de asegurar la vigencia de los derechos humanos’ que consagraba; y, por otra parte, al haber sido formulada por un órgano en el que predominaban los países de economía dominante, se puso a menudo el énfasis sobre aspectos que no son los esenciales para la situación en

que se encuentran los países económicamente dependientes. Hay variantes apreciables de contenido entre esa Declaración y los Pactos Internacionales de Derechos Humanos, aprobados por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 16-XII-1966, luego del ingreso masivo de los países del Tercer Mundo a la Organización, ya que en tales pactos se consagra el derecho de los pueblos a disponer libremente de sus riquezas” (AA.VV.; 1972: 187). ¿Cuáles serían esos aspectos ya no evaluados como esenciales? ¿Los derechos vinculados con la propiedad privada o también los derechos personales? Frente a las urgencias de los pueblos por hacerse valer, algunos derechos parecían destinados a ser conculcados, aunque no estaba claro cuáles ni en qué grado.

En mayo de 1973, el Foro de Buenos Aires por la Vigencia de los Derechos Humanos publicó el libro “Proceso a la explotación y a la represión en la Argentina”. En sus primeras páginas se advertía: “En las elecciones de marzo de 1973, millones de argentinos votaron en contra de la dictadura militar que encarnó lo peor del sistema y, sin duda, para que cesara tanto la opresión como la represión. Sobre el filo del comienzo de un nuevo momento político, una nueva conciencia se está levantando sobre el país y sus problemas; conciencia de que los derechos humanos son sagrados e inalienables y que ninguna comunidad puede autojustificarse si los pone en riesgo. Millones de argentinos votaron también por la inmediata libertad de quienes, en una u otra forma lucharon contra el régimen, y por una exhaustiva investigación que individualice y condene a los responsables directos, a sus instigadores, y encubridores, de los crímenes que el régimen, a través de las Fuerzas Armadas y de la policía, cometió” (1973: 7). El nombre de la organización indicaba una reivindicación expresa de esta categoría que, en el contenido del libro, se menciona en pocas ocasiones⁶⁴. La utilizaba como contrapeso de la represión y la opresión, dos modulaciones convergentes de la injusticia imperante. Este colectivo sostuvo su accionar por algunos años más, hasta que los derechos humanos entraron efectivamente en la agenda política y la organización fue disuelta por la dictadura militar⁶⁵.

En síntesis, hasta mediados de los años ’70, la categoría “derechos humanos” siguió siendo una expresión rara y ausente de los discursos militantes que predominaban en la época, todavía fascinados con la revolución, la liberación y el “hombre nuevo”. Su emergencia se dio como cachetazo de la realidad tras el golpe militar en Chile, donde se instaló un aparato represivo desembozadamente aterrador, que mereció denuncias y repudios de este lado de la cordillera. Hasta entonces, los discursos públicos la miraron de soslayo y, entre ellos, las prescripciones curriculares le quitaron el carácter de contenido obligatorio que habían adquirido en el contexto de la “Revolución Libertadora”, como hemos visto.

⁶⁴ Véase páginas 94, 98, 115 y 133.

⁶⁵ La Ley N° 21.325 del 2 de junio de 1978 declaró disueltas a más de veinte entidades políticas, entre las cuales se encontraba el Foro de Buenos Aires por la Vigencia de los Derechos Humanos.

La realidad social como eje de la formación ciudadana

Emilio Mignone relata, en calidad de observador involucrado, el proceso de gestación y definición de la nueva prescripción curricular de educación ciudadana: “El gobierno constitucional instalado el 25 de mayo de 1973 debió enfrentar la peculiar situación que le creaba la subsistencia de una asignatura concebida para procurar la desaparición del partido político gobernante. Pese a la moderación y prudencia del ministro Taiana algo había que hacer. Consultado Perón estuvo de acuerdo en que no se podía volver al estilo adoctrinante de la cultura ciudadana⁶⁶ de su segunda presidencia. Y agregó sonriente y agudo: ‘Con cultura ciudadana se formaron los muchachos que aplaudieron la revolución del 55. Con educación democrática se formó la juventud peronista de estos últimos años’. Exageración aparte, tenía razón. Con su lúcido comentario ponía de manifiesto el carácter contraproducente del adoctrinamiento. El ministro Taiana y sus colaboradores, fundamentalmente el doctor Reynaldo Ocerin, subsecretario de Educación, concibieron entonces una asignatura que procuraba educar políticamente a los adolescentes a través de un análisis imparcial y en común de los hechos. De allí deberían deducirse los principios. Un método totalmente opuesto al utilizado hasta entonces en las sucesivas materias que vengo examinando. Así nació ERSA -Estudio de la Realidad Social Argentina-, por resolución ministerial 368/73” (Mignone: 1984: 11). El testimonio de Mignone destaca las contradicciones entre las dos materias previas (Cultura Ciudadana y Educación Democrática), al mismo tiempo que le asigna un carácter fuertemente innovador al espacio curricular prescripto en la vorágine final de la gestión de Cámpora, pocos días antes de que cediera su cargo a Lastiri. Por otra parte, atribuye a Perón, recién regresado del exilio y sin cargo público alguno, interés personal y poder de decisión en este terreno. Sin posibilidad de corroborar la veracidad de la anécdota, su enunciado connota la valoración que se asignaba a esta materia en el debate público: preocupaba al gobierno, intervenía el líder político y definían los responsables máximos del ministerio.

Del mismo modo, Mignone explica cómo se involucró personalmente en la materia: “El enfoque me interesó. En aquella época me desempeñaba como rector de la Universidad Nacional de Luján, cargo para el cual había sido designado por el presidente Cámpora el 6 de junio de 1973. [...] En vista de mi preocupación por el método de la asignatura un amigo editor me propuso formar una sociedad y publicar un texto que yo debía redactar. Acepté. De allí surgió la Editorial Coliseo. A todo esto el Ministerio de Cultura y Educación demoraba la aprobación del programa y por esa razón las editoriales dedicadas a ese rubro no se decidían a preparar ninguno. Es sabido que en el mercado de textos escolares los editores sólo publican libros que responden, punto por punto, al programa oficial. Esto garantiza la recomendación del texto por los profesores y su venta. Decidimos correr la aventura de lanzar el libro sin la existencia de un programa. Este fue sancionado finalmente por resolución Ministerial 1329 del 27 de marzo de 1974 y mi obrita se

⁶⁶ Mignone designa las diferentes materias sin mayúsculas ni comillas, lo cual puede dar lugar a confusiones en la lectura. Sin embargo, preferimos mantener el texto tal como fue publicado.

terminó de imprimir al día siguiente. No tenía competidores y en líneas generales, se adaptaba al programa que, necesariamente, debía seguir una línea lógica: la sociedad, la economía y la política argentinas. Se vendió muy bien” (Mignone; 1984: 11-12). Su yerno avanza en el análisis de los criterios con que pensó el texto, según los diálogos que mantuvieron muchos años después: “El material se concibió como un libro de trabajo dividido en tres volúmenes: uno sobre la sociedad, otro sobre la economía y el tercero sobre política. La estructura básica del libro era parecida al texto escolar *Cultura Ciudadana* que escribió con sus amigos en 1954⁶⁷. Pero la metodología era distinta. No se les daban a los estudiantes respuestas correctas a los problemas que estudiaban, se les daban elementos de juicio para que formaran su propia opinión. La inspiración era la pedagogía de Paulo Freire que había cautivado a Mignone. El autor no necesitaba ser un sabihondo que pontificara sobre todo, sino más bien un facilitador que permitiera al estudiante descubrir por sí solo la realidad. La metodología ayudaba a un escritor de un texto de una materia cuyo programa no se había aprobado; lo importante eran las preguntas y la información” (Del Carril; 2011: 199-200. Itálice en el original).

Al decir que “no tenía competidores”, Mignone desconoce u olvida que hubo al menos otros dos textos en igualdad de condiciones: tanto el grupo autoral formado por José Alonso, Mauro Alonso Gallo, Néstor Martínez Hazzan, Pedro Zimmatore y Juan A. Agulleiro, en la Editorial GRAM, como el grupo integrado por Carlos Sarno, Ignacio Massun, Néstor Ribet e Isabel G. de Ribet, del Instituto IOE de Sociopolítica, también publicaron sus textos antes de recibir los lineamientos oficiales. En consecuencia, esta primera tanda de libros, previa a la elaboración y difusión de los programas oficiales, amerita un análisis independiente de los escritos posteriormente. En todos los casos, parece tratarse de editoriales armadas específicamente para dar respuesta a esta demanda y ninguno de los autores había escrito previamente textos de Educación Democrática ni Cultura Ciudadana. Sus decisiones sobre contenidos y enfoque se basaban en los primeros lineamientos, muy generales, emanados del Ministerio de Educación, por lo cual nos permiten vislumbrar el clima general de ideas en el que la nueva materia venía a insertarse. El recorrido por estos textos previos al Programa Oficial permite evaluar que ninguno de los autores colocaba a la categoría derechos humanos en un lugar expectable. No se los mencionaba como contenido y sólo tangencialmente se aludía a ellos en algún segmento argumentativo. Esta ausencia en los textos de enseñanza expresaba una ausencia semejante en el discurso político de la época, es decir, el primer tramo de la gestión justicialista (Anexo III).

Por otra parte, la demora oficial que menciona Mignone no parece ser tal, sino la consecuencia de un proceso de definición curricular previsto en la Resolución N° 368, del 10 de julio de 1973, que da origen a la materia. Allí se planteaba el reemplazo de “la asignatura Educación Democrática por un ciclo de clases de Estudio de la Realidad Social Argentina” (Ministerio de Cultura y Educación; 1973: 1). Ese pasaje de una “asignatura” a un “ciclo de clases”

⁶⁷ Se refiere al texto firmado por López Basanta.

da cuenta de una modalidad prescriptiva innovadora. Tras aclarar que esas horas seguirán a cargo de quienes antes dictaban Educación Democrática (art. 1º), establece que se deben seguir las “pautas contenidas en los tres anexos que forman parte integrante de la presente resolución”. Es decir que ya se fijaron pautas curriculares en ese momento, aunque no todavía un programa oficial, pues “al término del presente ciclo escolar, se procederá a realizar una evaluación con el objeto de fijar los objetivos, contenidos y actividades para el año próximo” (art. 2º).

El Anexo I de la resolución establecía los “Objetivos propuestos para las clases de Estudios de la Realidad Social Argentina”. En un espacio curricular de nombre y carácter aún inestable, se fijaban objetivos destinados a fomentar el diálogo y la participación, alcanzar una acción solidaria y lograr un conocimiento de la realidad del país suficientemente crítico y fundado. El Anexo II planteaba “Indicaciones para el profesor”, que establecía tres categorías de actividades: (1) tarea informativa y discusiones grupales, (2) investigaciones de la realidad socio-económica y (3) participación activa y trabajo cooperativo. En línea con lo establecido en el art. 2 de la resolución, se anunciaba que “concluida la experiencia, antes del 20 de diciembre, cada profesor con su grupo de alumnos y cada escuela, respondiendo a su propio estilo y a sus características, construirá y dará forma al programa desarrollado. Dicho programa, con una evaluación crítica de la experiencia realizada, se elevará por la vía jerárquica correspondiente, a la Subsecretaría de Educación, donde se elaborarán sobre esas bases, las pautas que regirán durante el año 1974” (Ministerio de Cultura y Educación; 1973: 7-8). Aparentemente, además de la original y participativa forma de producir la prescripción, se preveía hacerlo nuevamente cada año, siguiendo el pulso de la realidad nacional.

El Anexo III de la resolución establece “Pautas y contenidos mínimos”, divididos en tres bloques para cada año: (A) Trabajo y discusión grupal para la constitución del marco teórico; (B) Investigación exploratoria de la realidad socio-económica cultural argentina y (C) Participación docente y estudiantil en acciones solidarias. Los dos últimos son iguales en los tres años. La investigación exploratoria se realiza por niveles escalares ascendentes (El barrio; El municipio; La provincia; La región; La Nación), sin mayores especificaciones. La participación en acciones solidarias alude a la “Ejecución de proyectos que contribuyan a la solución de algunos de los problemas detectados en la comunidad local, o nacional, como parte del programa de reconstrucción nacional” (Ministerio de Cultura y Educación; 1973: 10). El primer bloque es el único en el cual se observa una secuenciación entre los tres años. El primer año se centra en las bases constitucionales del gobierno democrático, el ejercicio responsable de los deberes y derechos y una aproximación a las nociones de “Liberación nacional y liberación del hombre” y “el proceso de reconstrucción nacional”, incluyendo la “Responsabilidad de los alumnos en ese proceso”. En segundo año, se apunta a la “formación de la conciencia nacional” y las nociones de “Dependencia y liberación”. En tercer año, se estudia la integración de la República Argentina “en la lucha contra la dependencia y el subdesarrollo”, para lo cual se propone una “caracterización del subdesarrollo” y el “estudio de los medios y recursos con que cuenta el país para su plena reconstrucción”. A eso

se suma “la participación de la Argentina en el mundo” y “la revolución científica y tecnológica. Modo de integrarse en ese proceso”. Como puede apreciarse, en ningún momento se mencionan los derechos humanos, que no parecen formar parte de la trama conceptual escogida como marco teórico por quienes crearon la nueva asignatura. De todos modos, parece haber sido bastante débil el carácter prescriptivo de estos contenidos, que se presentaban como recomendaciones transitorias hasta la configuración de un programa al año siguiente. Los autores de textos escolares los respetaron relativamente y sus índices muestran una variedad que no estaba presente en los textos de Educación Democrática.

El 27 de marzo de 1974 se aprobó la Resolución Ministerial 1329/74, que establecía los Programas de ERSA para los tres años del Ciclo Básico. Perón presidía el país, pero Jorge Taiana seguía siendo el Ministro de Educación desde la gestión de Cámpora, por lo que se puede suponer una continuidad de intenciones entre la Resolución 368/73, que había dado origen a la materia, y esta que especificaba sus objetivos, propósitos y contenidos. Allí se postulaba: “El curso completo de E.R.S.A. ha sido estructurado siguiendo un eje rector: SOBERANÍA O DEPENDENCIA, que aparece como finalidad última de cada uno de los cursos y como sustento de los objetivos generales de la asignatura”. Los objetivos que enunciaba eran los siguientes:

- “Despertar en el alumno el interés por conocer la realidad social, cultural, política y económica del país, para que logre: descubrir las posibilidades de su patria, valorarla en su evolución y perspectiva y ubicarla con justeza en el proceso de integración latinoamericana y mundial.
- Estimular en el alumno la actitud reflexiva y crítica ante los hechos vividos e información recibida sobre la realidad social argentina, para iniciarlo en: la formación de su conciencia política y la asunción de pautas de comportamiento social, político y ético.
- Propender a que al alumno afiance su sentido de responsabilidad y compromiso patriótico para motivarlo a: una participación constructiva en el proceso de liberación nacional.
- Consolidar en el alumno una firme actitud de cooperación y respeto hacia los demás, para orientarlo a colaborar con todos en la reconstrucción nacional”.

Estos objetivos connotan la expectativa de formar un ciudadano más activo y protagónico que las dos materias precedentes, ponen en foco la realidad del país (por sobre las preocupaciones eidéticas de Educación Democrática) e inscriben sus intencionalidades en el proceso político abierto (sin el adoctrinamiento desembozado de Cultura Ciudadana). Los propósitos establecidos para cada año anticipaban el criterio de secuenciación de contenidos: (Primer curso) “Promover en el alumno la toma de conciencia de su participación en la realidad social argentina”, (Segundo curso) “Lograr que al alumno afiance su conciencia nacional y comprenda la necesidad de la integración latinoamericana” y (Tercer curso) “Propender a que el alumno conozca y valore la realidad argentina y su proyección en el mundo y asuma responsablemente su papel protagónico”.

El estudio y apreciación de la realidad social se haría mediante círculos concéntricos de menor a mayor, vinculando al país con el continente y la política planetaria:

- El programa de *primer año* se organiza según la misma lógica de ámbitos cercanos que se expanden hacia la dimensión nacional (La familia; El barrio; La escuela; Los medios masivos de comunicación; El municipio; La provincia; Nuestra patria).
- Los contenidos del programa de *segundo año* son, en cambio, menos explícitos en su relación con el propósito general del curso, en tanto sus unidades (El pueblo argentino; La cultura nacional; Argentina económica: el país en vías de desarrollo; El gobierno nacional) no aluden directamente al continente, aunque se establece una vinculación entre la Argentina y América Latina en el último apartado de cada una de ellas.
- El programa de *tercer año* es el que más claramente anticipa el posicionamiento ideológico de la materia desde el título de las unidades (Expresiones que condicionan el pleno ejercicio de nuestra soberanía; Expresiones que configuran la marcha del país hacia su reconstrucción; Argentina y el mundo).

La primera unidad de primer año es “La familia” y el primer apartado dentro de ella es “La dignidad humana”. Esta adscripción subsume la categoría “dignidad” dentro de un significante que no necesariamente la supera en significado y alcances. Autores de texto y docentes interpretarán de diferentes maneras esta articulación jerárquica, aunque en todos los casos la noción de “dignidad” aparece recortada en su contenido y su potencia significante, como veremos más adelante.

El par dicotómico que plantea el programa “soberanía-dependencia”, suele deslizarse en los textos hacia otro par, “liberación-dependencia”, que no se opone al anterior pero le agrega matices epocales específicos. Diferentes autores valoran esta prescripción curricular como expresión ideológica del movimiento gobernante. Según Porro e Ippolito, “Queda claro que se presenta un proyecto político en el que se persigue una gobernabilidad inclusiva, posible a través del desarrollo, de la independencia económica, la industrialización con adecuada explotación de los recursos naturales y la recuperación del patrimonio nacional” (2003: 13). Bottarini, por su parte, considera que “el tono del programa coincide con una época de fuerte politización de la sociedad y se inscribe en las categorías predominantes de análisis político en aquellos años, *liberación o dependencia*. Es tan adoctrinador, si se quiere, como sus antecesores, pero es menos partidario que *Cultura ciudadana*, porque el peronismo mismo se concebía en los años setenta como parte de una corriente más amplia, latinoamericana y tercermundista; y por el nivel de acuerdo alcanzado con otras fuerzas políticas populares, inexistente en los cincuenta. Esto último, tal vez explique la necesidad de presentar un programa -en un área sensible a la anterior experiencia peronista-, que preserve los espacios de alianzas y acuerdos con partidos anteriormente opositores al peronismo y ahora cogobernantes o que ejercen una oposición razonable y civilizada” (2007: 206. *Itálica en el original*). Ambos trabajos advierten una vinculación entre el enfoque pedagógico de la materia y

los postulados de Paulo Freire, que suscitaban entusiasmos y controversias en esa época por su reivindicación del carácter político del proceso educativo.

La definición de un programa afectó directamente la producción editorial que, durante 1974, tradujo las intenciones oficiales en textos escolares o adecuó los preexistentes para que coincidieran con los temas prescriptos. El vértigo de los acontecimientos habidos en el período induce a analizar esta segunda tanda de textos no sólo en relación con el nuevo Programa Oficial, sino también con los avatares del clima político, vertiginoso y crecientemente violento. Los derechos humanos, en consecuencia, comienzan a ser mentados con mayor asiduidad que en la tanda anterior, aun cuando el programa no los mencione. Durante este período, se los menciona consonantemente en relación con Cuba, en continuidad con la década anterior, pero comienzan también a enarbolarse como bandera frente a los atropellos del régimen chileno, tras la deposición del gobierno constitucional de Allende, y en relación con la creciente violencia represiva paraestatal en Argentina⁶⁸. Con el ritmo propio de la producción editorial escolar, algunos textos de este período comienzan a adoptar esa nueva tonalidad discursiva, sobre todo los publicados en 1975 (Anexo III).

Es difícil evaluar el impacto de esta materia en el curriculum real de las escuelas medias, porque su escaso tiempo de vigencia no dio lugar a la gestación de una tradición didáctica que plasmara los propósitos prescriptos en prácticas extendidas. La Resolución 1329/74 establecía que “E.R.S.A. representa una situación nueva en la escuela. Debe actuar como factor integrador y sintetizante dentro del curriculum escolar”. Por tal motivo, indicaba que “La rectoría o dirección de cada establecimiento propiciará la formación de una comisión integrada por el rector, los profesores de E.R.S.A. y los jefes de todos los departamentos. Su misión será la de colaborar en el desenvolvimiento de E.R.S.A. mediante una labor intraescolar”. Finalmente, anticipaba que “El rector o director confeccionará una ficha de seguimiento sobre la base de: sus observaciones de clases y tareas; las fichas de evaluación del desarrollo del curso presentadas por los profesores de E.R.S.A.; las conclusiones elaboradas por la comisión”. Todo parece indicar que nada de eso ocurrió o, al menos, no alcanzó la relevancia ni la centralidad que la resolución estimaba.

“Por otra parte”, acota Mignone evaluando la experiencia desde los años ochenta, “los docentes eran los mismos que venían enseñando desde hacía años educación democrática, algunos desde 1955...” (1984: 14). Es difícil imaginar que un docente pudiera sostener, sin caer en contradicción flagrante, las ideas enunciadas en el programa anterior y las que proponía este. Lo más probable es que hayan aprovechado todos los artilugios de la cátedra para expresar sus propias ideas, por fuera o por encima de los contenidos planteados en el programa. Quienes habían dado a desgano las clases de Educación Democrática, quizá hallaron en ERSA una vía de expresión de sus posiciones ideológicas; quienes eran convencidos difusores de los propósitos y contenidos de

⁶⁸ Se atribuye a la Triple A una larga lista de asesinatos en el año 1974: Carlos Mugica, Rodolfo Ortega Peña, Pablo Laguzzi, Alfredo A. Curuchet, Atilio López, Julio Troxler y Silvio Frondizi, entre muchos otros.

Educación Democrática, seguramente vieron en ERSA la resurrección espantosa del adoctrinamiento de Cultura Ciudadana. Algo de esto se trasluce en el testimonio de una docente que recuerda en un texto producido en una instancia de capacitación: “También por aquella época asistíamos a mínimos cambios curriculares. La democracia trajo aires de renovación y apareció ERSA, Estudio de la Realidad Social Argentina. Lástima, linda materia debió ser, pero el currículo oculto circulaba con más contundencia que nunca, y nada tenía de oculto. La dictaba la Srta. Marín. A mí me parecía que debía tener como noventa años. A la señorita Marín la llevaba a la escuela un chofer y vivía sólo para escandalizarse de la desgracia de educar jóvenes pelilargos y mal trazados. Mequetrefes nos llamaba, y también guerrilleros. Ya a esa altura estábamos politizados. Cuando alguien de campana en el pasillo, anunciaba que la profesora estaba cruzando el patio, comenzábamos a cantar los cantitos de aquel entonces. Con la bocha de Lanusse, vamos a hacer una autopista, para que pase Perón y su banda peronista. Con los cascos militares vamos a hacer escupideras para que los niños pobres....., con los huesos de Aramburu vamos a hacer una escalera, para que baje del cielo nuestra Evita Montonera. Desde luego que ERSA nunca logró cambiar los contenidos de Educación Democrática, y volvimos a ver la Constitución Nacional, sin importar jamás si sus artículos se cumplían o no” (Marioni; s/f: 50).

Sin embargo, tampoco todos los sectores que apoyaban al gobierno adherían a los postulados de ERSA, enunciados al calor de la gestión de Cámpora. Si no la modificaron o anularon fue por la aceleración de los tiempos políticos. La gestión de Ivanissevich, que se proponía revisar y dismantelar el trabajo de la gestión camporista, no modificó ERSA, sino que la mantuvo e incorporó en nuevos planes de estudio, como por ejemplo en la Resolución 197-Exp 102525/74, del 14 de febrero de 1975⁶⁹. Tras la muerte del líder, diferentes vertientes dirimían sus discrepancias por las armas y cada sector enarbolaba una interpretación distintas del ideario justicialista. En definitiva las tensiones del curriculum chirriaban al compás de los embates ideológicos que caracterizaron la convulsionada gestión peronista.

Los derechos humanos en movimiento

Los derechos humanos, cada vez más vapuleados pero no tan mentados en el contexto local, emergieron, sin embargo, en relación con lo ocurrido del otro lado de la cordillera, tras el golpe militar que derrocó a Salvador Allende. Francisco Corigliano analiza las relaciones entre ambos países y observa un canal formal entre los actores gubernamentales y otro informal entre las organizaciones armadas. En el canal formal, hubo un clima de acercamiento durante los gobiernos de Allende y Cámpora, que se transformó en estrecha cooperación y acercamiento pragmático durante las gestiones de Pinochet en Chile y Lastiri, Perón y Martínez de Perón, en Argentina

⁶⁹ Ver en: estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/luas/.../RM_197_75.doc. Consultado el 14 de mayo de 2011.

(Corigliano; 2002). Lo paradójico es que en un país había habido un drástico golpe de timón y reemplazo de una dirigencia socialista reformista por los cuadros militares más desembozadamente adictos a la represión, mientras en el otro país sólo había habido sucesión de gestiones de un mismo partido. Apenas producido el golpe, el gobierno argentino decretó tres días de duelo por la muerte de Allende pero, al mismo tiempo, reconoció a las nuevas autoridades y mantuvo las relaciones diplomáticas, amparándose en la “doctrina Estrada”. La reticencia de Lastiri a dar asilo formal a los refugiados que lo solicitaban suscitó encendidas declaraciones en el Congreso Nacional y solicitadas en los medios. Personalidades de la cultura⁷⁰ solicitaron al gobierno de Lastiri: “[...] que actuara ante los organismos internacionales para asegurar que el régimen militar chileno respetara la plena vigencia de los derechos humanos” (Clarín, 30 de setiembre de 1973. Citado por Corigliano; 2002: 171-172). Ya presidente, Perón se reunió personalmente con Pinochet en el aeropuerto de Morón, en mayo de 1974, lo cual provocó un proyecto de declaración de diputados de la Alianza Popular Revolucionaria, con adhesión de diputados de otros bloques, en repudio a la presencia en Argentina del presidente de la junta militar chilena, “que ha violado los principios consagrados en la Declaración de los Derechos del Hombre de las Naciones Unidas” (Citado por Corigliano; 2002: 177). Ya durante la gestión de su viuda, el general chileno Carlos Prats González, exiliado en Buenos Aires, fue masacrado en un operativo conjunto de fuerzas paramilitares de ambos países, pocos días después de que se hubiera prohibido un acto a realizarse en el Luna Park en solidaridad con el pueblo chileno. Esta actitud cooperativa en la represión ilegal tenía eco también en el contexto internacional. En la Asamblea General de la ONU “la delegación argentina se opuso a la resolución 3219 del día 6 de noviembre de 1974, que condenaba al gobierno de Pinochet por ‘las constantes y flagrantes violaciones de los derechos humanos y libertades básicas’ y urgía a las autoridades de Santiago a ‘respetar en forma total los principios de la Declaración Universal de los Derechos Humanos’ y a ‘adoptar todos los pasos necesarios para restaurar y salvaguardar los derechos humanos básicos y libertades fundamentales’. A pesar de esta oposición argentina –que acompañó a la de sus vecinos Uruguay, Paraguay, Bolivia y Uruguay, entre otros–, esta nueva resolución de condena al régimen militar chileno fue aprobada por 90 votos a favor, 8 en contra –entre ellos los de Argentina y sus vecinos del Cono Sur- y 26 abstenciones –entre las que se contó la de Estados Unidos– (Corigliano; 2002: 187).

La experiencia chilena anticipaba la derrota de las expectativas revolucionarias latinoamericanas y la instauración de regímenes de terror en cada uno de los países. Sin embargo, el Congreso Nacional hizo caso omiso de una expresa recomendación de la Asamblea General de la Organización de los Estados Americanos, cuya Resolución 110, del 14 de abril de 1973 expresaba: “Instar a los Estados Miembros a que ratifiquen o adhieran a la Convención Americana sobre Derechos Humanos, ‘Pacto de San José de Costa Rica’, para que tan importante instrumento entre

⁷⁰ José María Aricó, Luis Aznar, Gregorio Klimovsky, Ernesto Sábato, Rodolfo Puiggrós, Reyna Pastor de Togneri, Pablo Sigal, Gregorio Selser, David Viñas y Rodolfo Walsh, entre muchos otros.

en vigencia y realice el ideal del ser humano de ser libre, exento del temor y de la miseria, aspiraciones que pueden lograrse si se crean condiciones que permitan a cada persona gozar de derechos civiles y políticos” (CIDH; 1982: 374). Visto a la distancia, es probable que el lenguaje de las armas hiciera poco creíble al lenguaje jurídico, pero la ausencia de esa ratificación llevaría a que el estado de derecho argentino ingresara inerte a su período más oscuro. Seguramente, la ratificación de la Convención no habría impedido el baño de sangre que se avecinaba, pero habría dado alguna herramienta más para resistirlo y para juzgar a los culpables cuando llegara el momento.

La gestión previa a la dictadura hizo poco por contener los enfrentamientos armados y, por el contrario, propició prácticas aniquilatorias, mecanismos ilegales de represión y el vaciamiento sistemático de las garantías institucionales. La violencia había emergido como resistencia al golpe de 1955, había crecido como boicot a los planes de gobierno de los años '60, se había profundizado tras la bandera de regreso del líder exiliado y había arribado a la democracia popular con cierta expectativa de que los fusiles dejaran paso a las palabras. Sin embargo, la violencia se incrementó y expandió a niveles aún más desgarradores, como expresión de la lucha de facciones dentro del movimiento gobernante. Según Halperín Donghi, “la guerra civil que desgarró al peronismo no alcanzó a inaugurar un conflicto de legitimidades capaz de tomar el relevo del que la restauración peronista prometía haber cerrado. Lo que ella logró fue en cambio instaurar una vida política escindida entre un hemisferio diurno en que los rituales heredados de la república oligárquica alcanzaban cada día más lucido pulimiento, y otro nocturno que oponía a ese diálogo cada vez más refinado la réplica del de las pistolas. Mientras en el primero el general (y pronto nuevamente presidente) Perón dictaba cada día cátedra de buenas maneras a una clase política que por su parte no se fatigaba de celebrar su disposición a un diálogo cuyo tema único parecía ser esa celebración misma, en el segundo desencadenaba contra los aliados políticos de las ‘formaciones especiales’, que había antes juzgado bueno instalar en influyentes posiciones de gobierno, una ofensiva brutal de la que eran víctimas no sólo las instituciones de la República sino cada vez más otras de carne y hueso” (1994: 64).

En 1974, la organización paraestatal Triple A mató a varios abogados y militantes políticos comprometidos con la defensa de los sectores populares: Rodolfo Ortega Peña, Alfredo Curutchet, Silvio Frondizi, Antonio Deleróni, etc. (Bacci y otras; 2010: 35). El 23 de octubre de 1975, Videla, Comandante en Jefe del Ejército, dijo en Montevideo, durante la Undécima Conferencia de Ejércitos Americanos: “si es preciso, en la Argentina deberán morir todas las personas necesarias para lograr la paz del país” (reproducido en Reato; 2012: 149). Los educadores comprometidos con el cambio social, veían alejarse las esperanzas: “Hoy, ya no caben dudas, las ilusiones en las posibilidades transformadoras abiertas en 1973 se han desvanecido totalmente. La escuela argentina abandonó todo intento de constituirse en una escuela liberadora y el proyecto oficial la

concibe cada vez más ostensiblemente con los rasgos y connotaciones más irracionales y represivos de los aparatos ideológicos” (NN; 1975: 3-4⁷¹).

En ese contexto, en vísperas de una nueva dictadura cívico-militar, se desarrolló en Argentina un movimiento de defensa de los derechos humanos, constituido por diferentes organizaciones y grupos, enlazados en algunas convicciones comunes y, particularmente, en enemigos compartidos. Este movimiento funcionaría como resistencia a la dictadura y, más tarde, como bisagra ideológica entre la democracia de aspiración revolucionaria que se inició en 1973 y la democracia de talante reformista que emergería en 1983: “Diferentes análisis destacaron la importancia del movimiento por los derechos humanos en la formación del nuevo imaginario republicano, el cual se produjo en el marco del abandono por parte de amplios sectores intelectuales y políticos de la concepción del cambio social mediante una revolución violenta y su adhesión a valores liberal-democráticos. La misma noción de *todos* los seres humanos como sujetos de derecho y de la nuda vida como aquello a defender resultaron políticamente centrales en una nueva constelación discursiva” (Alonso; 2008: 2). Según el análisis de Luciano Alonso, la gestación de las organizaciones tuvo ritmos variados y dispersos, si se observa el escenario nacional. La mayoría de las que perduraron comenzaron a mediados de los años setenta en el área metropolitana (Gran Buenos Aires y La Plata). Afirma este autor que “los repertorios de acción y discursivos de estas agrupaciones se hallaban estrechamente vinculados a sus filiaciones políticas. Sus enunciados no se articulaban sobre la noción de ‘derechos humanos’, sino que se planteaban más generalmente como denuncia de la represión sufrida por el pueblo” (2008: 5-6). Las organizaciones más significativas de esta etapa fueron las siguientes: Liga Argentina por los Derechos del Hombre, Servicio de Paz y Justicia, Asamblea Permanente por los Derechos Humanos y Movimiento Ecueménico por los Derechos Humanos. Estos fueron sus rasgos constitutivos:

- Hemos visto que la Liga Argentina por los Derechos del Hombre (LADH) era la entidad más antigua, pues se había fundado en 1937. Se inició en vinculación cercana con la militancia comunista y, tras la amplitud de la convocatoria original, había ido cediendo lugar a un alineamiento más denodado con las directivas del partido comunista y los vaivenes de la relación diplomática entre el gobierno argentino y la URSS. Ya en los '70, los militantes de otras izquierdas, cristianos, peronistas e independientes guardaban ciertas reticencias enraizadas en la diferencia de concepciones políticas locales e internacionales. Eso parece explicar por qué no se concentraron en ella los primeros movimientos de resistencia, aun cuando la LADH ofreció asistencia, espacio y ayudas diversas a las organizaciones que se iban formando.

⁷¹ Editorial de la *Revista de Ciencias de la Educación*, dirigida por Juan Carlos Tedesco y con un Consejo de Redacción integrado por Guillermo García, Mirtha Antebi, Luz Chapori, Justa Ezpeleta, Nélide García, Julia Silber, Martha Teobaldo y María Clotilde Yapur. El texto está firmado en agosto de 1975.

- El Servicio de Paz y Justicia (SERPAJ) reunió diversos grupos cristianos que, en América Latina, asumieron compromisos sociales y pacifistas desde mediados de la década del '50, aunque recién en 1974 se estructuró como organización estable, bajo la conducción de Adolfo Pérez Esquivel. Si bien adhirió desde el inicio a la “teología de la liberación”, durante los años sesenta y los primeros setenta, este núcleo militante planteó numerosas objeciones a la vía armada de las vertientes revolucionarias, cuyos adherentes cristianos también abrevaban en ella. Los derechos humanos no formaban parte de la trama conceptual original, más que en los puntos de consonancia con el magisterio eclesiástico, pero en 1975 el SERPAJ inició una campaña internacional de defensa de los DDHH en el subcontinente, con la publicación de “Reflexiones cristianas sobre la Declaración Universal de los Derechos Humanos”, que incluía denuncias contra el gobierno de María Estela Martínez de Perón (Veigas; 1985: 128-130).
- El 18 de diciembre de 1975, se fundó la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos (APDH), a instancias de una iniciativa de Rosa Pantaleón. Desde sus inicios, la Asamblea se caracterizó por su conformación pluralista, con adherentes de variados sectores ideológicos, miembros de diferentes partidos y personajes emblemáticos de distintas profesiones. Según Graciela Fernández Mejjide (2009), en su núcleo original predominaban miembros del partido comunista, el radicalismo y algunas vertientes socialistas, a quienes se sumaban dirigentes peronistas, intransigentes y de otras tendencias, aunque no se conformó como un acuerdo entre partidos sino entre adherentes individuales que, al mismo tiempo, reportaban a agrupaciones políticas. Esta pluralidad permitió cierta independencia de criterio (que no tenía un organismo como la LADH), pero también implicó un estado frecuente de deliberación y confrontación interna, lo que no ocurría en organismos más homogéneos (como SERPAJ).
- Explica Raúl Veiga (1985) que, en 1975, diferentes sectores internos reclamaron a la jerarquía católica la creación de un organismo que defendiera a las víctimas de las violaciones a los derechos humanos, seguramente influidos por el resonante papel de la Vicaría de la Solidaridad en Chile. En consonancia con una respuesta insatisfactoria del episcopado, diferentes iglesias no católicas convergieron en la fundación del Movimiento Ecuaménico por los Derechos Humanos (MEDH), cuya primera asamblea se realizó la noche del 24 de marzo de 1976. Entre los católicos, sólo adhirió la diócesis de Quilmes, encabezada por Jorge Novack.

Estos organismos iniciaron un largo camino en el desierto, predicando el respeto a derechos humanos que, ahora sí, demandaban atención urgente frente a la caída estrepitosa de las ilusiones revolucionarias. Sin embargo, la lucha de facciones y el uso creciente de los resortes del Estado para anular y masacrar a los enemigos hizo oídos sordos a cualquier reclamo humanitario. De este modo, el terrorismo de Estado que se instalaría en el período siguiente puede verse como corolario, continuidad, profundización y sistematización de una espiral de violencia ampliamente desatada en esta etapa. Según advierten Novaro y Palermo, “El diario *La Opinión* informó, ese mismo mes de marzo, que por esos días se registraba un asesinato político cada cinco horas, y cada tres estallaba

una bomba. En diciembre se habían contabilizado, según el matutino, 62 muertes originadas en la violencia política. En enero ascendieron a 89 y llegaron a 105 en febrero, la mayor parte de ellas provocadas por bandas paramilitares que recorrían las calles blandiendo sus armas ante la vista aterrada de los transeúntes y el silencio cómplice de las autoridades. Mientras tanto, el gobierno y el peronismo se debatían en graves conflictos internos que les impedían reaccionar frente al sostenido avance militar” (2003: 17-18). La violencia desembozada fertilizaba la tierra de una cultura política en la que pronto los derechos humanos echarían raíces y extenderían sus ramas a las décadas siguientes.

2. 4. De 1976 a 1983

En su primer discurso como presidente, Videla expresó: “Para nosotros, el respeto de los derechos humanos, no nace sólo del mandato de la ley ni de las declaraciones internacionales, sino que es la resultante de nuestra cristiana y profunda convicción acerca de la preeminente dignidad del hombre como valor fundamental. Y es justamente para asegurar la debida protección de los derechos naturales del hombre, que asumimos el ejercicio pleno de la autoridad; no para conculcar la libertad, sino para afirmarla; no para torcer la justicia, sino para imponerla” (citado por Alfonsín; 1981: 52-53). En estos términos, se dio sustento ideológico a la instalación de un aparato represivo destinado a la aniquilación de quienes habían militado o abogado en múltiples formas a favor de una sociedad más justa. Bajo la consigna de “aniquilar la subversión” se persiguió no sólo a quienes habían optado por la violencia, sino a cualquier persona o grupo que se hubiera manifestado a favor del cambio social en cualquiera de sus formas. Los años que precedieron al golpe, y prácticamente toda la historia argentina previa, habían estado signados por grados significativos de violencia, pero la última dictadura suscitó un fuerte salto cualitativo, pues el Estado terrorista produjo miles de detenidos-desaparecidos, asesinados, presos políticos, exiliados y niños apropiados. Sus dispositivos de dominación contribuyeron a la destrucción de la solidaridad social y el silenciamiento de quienes se habían volcado en los años previos a una participación política masiva, junto con la implementación de un modelo económico desigual, dependiente y excluyente. En declaraciones realizadas muchos años después, Videla sostiene que “nuestro objetivo era disciplinar a una sociedad anarquizada; volverla a sus principios, a sus cauces naturales” (Reato; 2012: 155). Para ello, comenzó invocando “los derechos naturales del hombre”.

Los derechos humanos en el discurso inicial de la dictadura

¿Por qué los derechos humanos formaban parte del discurso fundante de la dictadura? Sin duda, hay que rastrear la respuesta en la proclamada adhesión a Occidente y el catolicismo tradicional. Los jefes golpistas expresaron su intención de restaurar el orden y tradujeron su comprensión del mismo en un “Acta de objetivos”, que dieron a conocer de inmediato: “[...] vigencia de los valores de la moral cristiana, de la tradición nacional y de la dignidad del ser argentino; [...] vigencia de la seguridad nacional, erradicando la subversión y las causas que favorecen su existencia; [...] relación armónica entre el Estado, el capital y el trabajo, con fortalecido desenvolvimiento de las estructuras empresariales y sindicales, ajustadas a sus fines específicos; [...] conformación de un sistema educativo [...] que sirva efectivamente a los objetivos de la Nación; [...] ubicación internacional en el mundo occidental y cristiano” (Diario La Nación, 25 de marzo de 1976. Reproducido en Novaro y Palermo; 2003: 20). Los derechos humanos invocados por Videla encontraban sustento y, al mismo tiempo, limitación en su pertenencia al cuerpo doctrinal del magisterio católico y las banderas occidentales cimentadas en la lucha

ideológica contra el socialismo soviético. Más allá de discutir la sinceridad de estos propósitos y la supuesta cohesión de los cuadros militares tras las mismas banderas, conviene advertir que la declarada adhesión al mundo “occidental y cristiano” correspondía a un modo peculiar de entender ese mundo por parte de los uniformados y sus ideólogos. Desde un nacionalismo retórico de corte integrista y clerical, “[...] los militares argentinos, imbuidos de una anacrónica mentalidad de guerra fría, se autoasignaron la función de garantizar la ‘estructura occidental y cristiana’ de la república amenazada y se consideraron, frente a la ceguera de los líderes del mundo desarrollado, una parte fundamental del reducido bastión de auténticos intérpretes y defensores verdaderos de los valores del ‘mundo libre’” (Perina y Russell; 1988: 105).

En esa trama discursiva los “derechos humanos” defendidos por la dictadura no necesariamente aludían a la Declaración de 1948 ni a los pactos posteriores del orden transnacional, sino a la tradición del iusnaturalismo más conservador y clerical, presente en los documentos preliminares que dieron origen a la DUDH, aunque la enunciación acordada luego había trascendido tales fuentes, enhebrándolas con otras concepciones y tradiciones ideológicas. Los “derechos naturales de la persona humana”, reivindicados por la tradición tomista llegaban al discurso militar a través de la pluma de autores como Carlos Sacheri⁷², adscripto al nacionalismo católico. Sacheri publicó, en la primera mitad de los años setenta, una serie de artículos en el diario “La Nueva Provincia” que fueron luego compilados como libro, bajo el título “El orden natural”. Allí planteaba: “Los derechos humanos se identifican con las prescripciones del derecho natural. Un derecho humano es aquel que todo hombre tiene en virtud de su naturaleza, debiendo, por tanto, ser respetado por todos los hombres. Los derechos humanos fundamentales o esenciales son aquellos que sirven de base y fundamento a los demás. Sus propiedades principales son las siguientes: 1) tienen un valor absoluto, rigiendo siempre y en todo lugar, sin limitación alguna; 2) son innegables, por ser de la esencia de la persona, deben ser respetados por todos; 3) son irrenunciables, pues ninguna persona puede abdicar de ellos voluntariamente; 4) son imperativos, pues obligan en conciencia aun cuando la autoridad civil no los sancione expresamente; 5) son evidentes, razón por la cual no requieren promulgación expresa. [...] Ya los teólogos españoles del siglo XVI profundizaron la elaboración de los derechos esenciales de la persona humana. En 1948, las Naciones Unidas promulgaron una declaración de los principales derechos. Esta Declaración si bien contiene formulaciones discutibles en algunos aspectos, constituye un paso importante en el reconocimiento de los eternos principios del derecho natural” (Sacheri; 1980: 36). En definitiva, Sacheri no percibe a la tradición iusnaturalista como uno de los aportes fundamentales a los derechos humanos consensuados en la esfera transnacional, sino que percibe a la DUDH como un “reconocimiento” inacabado e incompleto de dicha tradición. Este matiz diferencial estaría presente en buena parte de las discusiones que este período inauguraba, justificando la represión con una

⁷² Sacheri murió en un atentado del “ERP 22 de agosto”, en diciembre de 1974. Dos meses antes, la misma organización armada había matado a Jordán Bruno Genta, otro intelectual orgánico del nacionalismo católico.

terminología que, poco a poco, iría cambiando de bando en la disputa ideológica. En sus albores, la doctrina de la seguridad nacional no desdeñaba de cuajo los derechos humanos, sino que los reducía a aspectos, beneficiarios y oportunidades dependientes de compromisos ideológicos más profundos: si bien se mentaban en la disputa retórica con la órbita socialista, no podrían argüirse, en cambio, para cuestionar la lealtad nacional, la preservación de las costumbres y el triunfo definitivo de la cristiandad. El sentido último, detrás del cual deberían alinearse tanto la represión como el modelo económico impuesto por la dictadura, era el reordenamiento moral de la sociedad, el retorno a una concepción de la autoridad concebida como natural, omnímoda y perpetua, en tanto estuviera avalada por la fe católica. Eso explica también las expectativas de homogeneidad cultural pregonada por algunos cultores del Proceso⁷³.

Una nueva asignatura de educación ciudadana

Al amparo de dicho arbitrio de reordenamiento moral, el sector educativo fue particularmente afectado por la represión, a partir de considerar que allí había participación en exceso y ruptura del orden jerárquico (Tedesco; 1983: 63). Como muestra de ello, el 14 de julio de 1976 se produjo un espectacular operativo en la pequeña localidad de Jacinto Aráuz, al sur de la provincia de La Pampa. Fuerzas militares y policiales detuvieron a numerosos vecinos e ingresaron al Instituto Secundario José Ingenieros. Allí fueron secuestrados, entre otros, tres profesores del colegio (Carlos Samprón, Ángel Alvarez y Víctor Pozo Grados), un médico (Luis Carlino) y un miembro de la comisión administrativa de esa institución (Samuel Bertón). Luego fueron torturados en un puesto caminero cercano al pueblo, mientras otro profesor (Guillermo Quartucci) logró fugarse cuando lo estaban por “interrogar”. Pocos días después, el cura Valentín Bosch se tuvo que exiliar. Varios de los detenidos pasaron años encarcelados bajo la acusación de ser “subversivos”. Según analizan Norberto Asquini y Juan Carlos Pumilla (2008), el operativo apuntaba a destruir un foco de enseñanza marxista y se basaba en denuncias recibidas desde 1975, antes del golpe de Estado, acerca de los trabajos prácticos que solicitaban los docentes de ERSA de esa escuela. Varios padres del instituto habían manifestado a las autoridades el riesgo que suponía la llegada de profesores formados en la universidad de Bahía Blanca, quienes desplegaban una prédica izquierdista. El episodio ilustra los riesgos que corría quien había adherido a los postulados del programa oficial del período anterior y había desarrollado los contenidos allí previstos. De modo semejante a lo que ocurriera con los profesores de Cultura Ciudadana tras el golpe de 1955, los docentes de ERSA cayeron bajo sospecha. Varios años después, cuando se juzgara a las Juntas Militares, el fiscal Strassera incluiría en su alegato final el dato de que “un profesor fue detenido

⁷³ En 1977, Mariano Grondona publicó una nota de tapa de su revista “Carta Política”, titulada “Los judíos”. Allí editorializaba sobre la “timidez de un pluralismo disolvente” y postulaba la necesidad de cierta homogeneidad étnica y religiosa en países en formación, como la Argentina. En consecuencia, proponía que los judíos argentinos, en tanto minoría nacional, optaran por la conversión o el exilio (Feierstein; 1993: 387).

por difundir las ideas del ERP y resultó que daba clase de ERSA (Estudio de la Realidad Social Argentina)⁷⁴. Se refería al testimonio ofrecido por Ricardo Ovando, preso sin causa durante dos años y medio. El tono jocoso de la referencia aludía a los equívocos de una represión entonces apreciada como azarosa y arbitraria. Los estudios posteriores dieron cuenta de que la represión ilegal fue mucho más rigurosa y sistemática en sus objetivos (Calveiro; 2006). Es probable, entonces, que el hecho de haber sido docente de ERSA haya sido motivo suficiente para recibir el mote de subversivo o izquierdista, sólo por el hecho de que un docente hubiera enseñado el programa oficial establecido en tiempos de expectativa revolucionaria y liberadora.

Esto explica por qué la dictadura militar reemplazó muy tempranamente el espacio curricular que ocupaba ERSA. La Resolución N° 3 del Ministerio de Cultura y Educación, del 31 de marzo de 1976, alude a la “necesidad de establecer los contenidos programáticos de la asignatura ‘Estudio de la Realidad Social Argentina’ que integra los planes de estudio de los establecimientos de nivel medio y superior dependientes de este Ministerio, para alcanzar la vigencia de los valores de la moral cristiana, de la traducción nacional (sic) y de la dignidad del ser argentino” (MCE; 1976a). El error de tipeo muestra que la premura por intervenir en los contenidos curriculares expresaba una tradición que no necesitaba traducción. Establecía que “Los contenidos deberán responder al objetivo de la asignatura formulado precedentemente y referirse a: Necesidades y actividades del hombre en relación con el medio ambiente; Ideales de vida de cada época; Instituciones (políticas, religiosas, sociales, económicas y culturales)”. Aclaraba que, en reunión del Departamento de Materias Afines de cada establecimiento, sólo se debía fijar contenidos para el primer bimestre, pues estaban en elaboración “los contenidos definitivos para todo el año”. A la distancia, resulta curiosa aquella invitación a definir contenidos de manera tan participativa, en un contexto institucional en el que todo tipo de reuniones era considerado sospechoso y las directivas solían ser tajantes.

La prensa adicta al régimen acompañó con entusiasmo las nuevas medidas: “El Ministro de Cultura y Educación suprimió los actuales contenidos de ERSA (Estudio de la Realidad Social Argentina (...)) y encargó la fijación de nuevos contenidos, esto es sensato y correcto” (La Opinión, 4 de abril de 1976⁷⁵). Un chiste de Landrú publicado en Clarín el 19 de junio de 1976 ironizaba sobre los recurrentes cambios de nombre de este espacio curricular. El dibujo presenta en primer plano un señor barbado y de traje, sentado frente a un escritorio, con apariencia de profesor. Poco más atrás, otro personaje semejante le comenta a un tercero: “Anda un poco mal de la memoria y no recuerda si es profesor de Instrucción Cívica, Cultura Ciudadana, Educación Democrática o de la materia Estudio de la Realidad Social Argentina”. Como era costumbre en este espacio

⁷⁴ Acusación del fiscal Julio Strassera en el Juicio a las Juntas Militares. Año 1985. Edición digital en: http://www.carlosparma.com.ar/pdfs/cp_d_ddhh_01.pdf Consultado el 4 de marzo de 2011.

⁷⁵ Citado en <http://www.elcivismo.com.ar/edicion/2007/marzo/24/opinion.htm> . Consultado el 4 de abril de 2011.

curricular, se esperaba una nueva denominación, acorde con los propósitos del Proceso de Reorganización Nacional, como se denominaba a sí misma la dictadura.

El Decreto-Ley N° 1259, dictado el 8 de julio de 1976, implantó la materia “Formación Cívica”. Entre los considerandos, se sostiene que “el verdadero civismo se entiende prioritariamente como una expresión de lo nacional y que la acción educadora debe converger, en consecuencia (sic) hacia la formación del hombre argentino con plena conciencia de su nacionalidad y clara comprensión de los valores patrios” (MCE; 1976b: 4). Pocos días después, el 16 de julio del mismo año, la Resolución N° 610 del Ministerio de Cultura y Educación estableció los programas oficiales de la nueva asignatura y el 9 de agosto, la Resolución N° 728 definió cuestiones relativas a la evaluación. En su edición del 4 de agosto de 1976, la Revista Gente evaluaba: “Al ser suplantada la materia Estudio de la Realidad Social Argentina (ERSA) por Formación Cívica se ha desterrado de los colegios secundarios una importante arma de penetración ideológica” (reproducido en Díaz; 1984: 38). Al mismo tiempo, se desterraba a los profesores, mediante cesantías masivas de quienes dictaban esa y otras materias (Vassiliades; s/f).

El 9 de setiembre de 1976, el Ministro Ricardo Pedro Bruera inauguró la reunión de rectores de Institutos de Profesorado para la puesta en marcha del Programa de Actualización Docente en Formación Cívica. Tras cuestionar la neutralidad en los proceso de formación en valores, denunciaba que [...] “como es por todos conocido, el problema de la formación de nuestros alumnos padeció, desde otro enfoque, la variante negativa de la politización sectorial con que se pretendió encarar materias históricamente precedentes a la asignatura que hoy nos preocupa” (Bruera; 1976: 4). Hacía referencia, claro está, a las críticas que se le habían hecho a Cultura Ciudadana y ERSA. Siguió avanzando particularmente sobre ésta al considerar que siempre la educación es “liberadora”, pero advertía que “[...] se tomó este término absolutamente válido y se lo aplicó a un análisis de la situación social y de la realidad social que, partiendo de una concepción marxista, terminó definiendo la relación pedagógica como única forma de contacto entre opresores y oprimidos, con lo cual, necesariamente, lo que fuera formación moral y formación social, en la medida en que establecía determinadas pautas de comportamiento propios de una sociedad, no era nada más que una forma de opresión” (Bruera; 1976: 9). Luego avanzó en la propuesta de la nueva materia: “Planteada así la perspectiva general de la pedagogía de los valores, nosotros tendemos básicamente con ello a formar ciudadanos racionales, responsables, altruistas, pero básicamente autónomos, es decir, dueños de su propio yo” (Bruera; 1976: 16). Más adelante afirmaba: “Cuando fijamos la finalidad de Formación Cívica, dijimos que era preciso partir de la observación de los elementos concretos que proporciona al alumno el medio en que vive, con su legado histórico y la escala de valores propios de la comunidad nacional. Y por esta causa los contenidos que deberían desarrollarse se referirían a la acción del hombre en el tiempo y harían hincapié en la interpretación de sus ideales de vida, sus manifestaciones sociales y política, sus actividades y fenómenos económicos, y su accionar sobre el paisaje” (Bruera; 1976: 19). Los

contenidos prescriptos tomaban como sujeto al “hombre”, en sentido genérico, y analizaban diferentes dimensiones de la vida humana en el pasado y el presente:

- El *programa de Primer Año* estaba dividido en seis unidades: (1) El hombre y el medio natural, (2) El hombre y el medio social, (3) El hombre y su vida en comunidad, (4) El hombre, necesidades y actividades económicas, (5) Los ideales de vida en el mundo antiguo y medieval y (6) La comunidad en que vivimos.
- El *programa de Segundo Año* estaba dividido en seis unidades: (1) Los recursos naturales en el mundo moderno, (2) La organización social moderna, (3) Los sistemas de gobierno en el mundo moderno, (4) El hombre: necesidades y actividades económicas, (5) Los ideales de vida en el hombre moderno y (6) La comunidad internacional.
- El *programa de Tercer Año* estaba dividido en seis unidades: (1) El paisaje del hombre argentino, (2) La familia argentina, (3) El estado argentino, (4) El hombre argentino: necesidades y actividades económicas, (5) Los ideales de la vida del hombre argentino y (6) La Argentina en el mundo de hoy.

No es fácil advertir el criterio de selección y organización de los contenidos, cuya secuenciación dentro de cada año salta de tema en tema. Es más fácil apreciar cierta lógica si se coteja el mismo número de unidad de los tres años. Allí se puede ver que la progresión avanza de lo más antiguo y universal a lo más reciente y cercano espacialmente. El marco categorial del programa es la visión oficial del catolicismo ensamblado con cierto nacionalismo cultural y territorial, que describe a la sociedad argentina como un cuerpo homogéneo. El eje de la materia es la recuperación y consolidación del “hombre argentino”, tal como la dictadura percibía el legado moral y cultural de la historia nacional. Con esta reforma, el espacio curricular recuperaba un tono eidético que dejaba de lado la minuciosa caracterización de problemas que había en ERSA e insistía con el adoctrinamiento en ideas abstractas propio de Educación Democrática. Sin embargo, la democracia perdió algo de su relevancia, desplazada por una visión del orden natural de raigambre tomista. El ciudadano activo, participativo e inquisitivo que se postulaba en la gestión anterior cedía protagonismo a un ciudadano adaptado a la comunidad en que vive, con conciencia del legado de sus mayores, que le indica ciertos deberes y responsabilidades.

En el desglose de contenidos de la unidad 3 de segundo año aparecen explícitamente los derechos humanos: “Evolución de las formas políticas desde el siglo XV: caracteres de los estados absolutos. Las obligaciones del hombre en las monarquías absolutas. Los derechos del pueblo y las limitaciones al poder del rey. Los nuevos principios políticos —soberanía popular y división de poderes— y sus manifestaciones en las revoluciones de los siglos XVIII y XIX. Los derechos del hombre adquiridos en esos momentos históricos y los sistemas vigentes que los aseguran. La pérdida de esos derechos en los estados totalitarios Responsabilidades personales, familiares y cívicas del hombre actual”. Del mismo modo, los contenidos de la unidad 6 de segundo año

remiten a los derechos humanos entre las nociones vinculadas con las Naciones Unidas: “Principios que reglan las relaciones internacionales: Igualdad de las Naciones. Autodeterminación de los pueblos. La no intervención. Solución pacífica de los conflictos. El arbitraje. La cooperación internacional. Organismos internacionales: Las Naciones Unidas. La Carta. Organización. La protección internacional de los Derechos del Hombre”.

Junto con el nuevo programa, la Dirección Nacional de Investigación, Experimentación y Perfeccionamiento Educativo, dependiente del Ministerio de Cultura y Educación, publicó un cuadernillo de “Estrategias para la enseñanza de formación cívica” (MCE; 1976c), elaboradas por un “Comité de Actualización Docente en Formación Cívica”, cuyos integrantes no se mencionan. Tras manifestarse en contra del escepticismo y del didactismo formal, se afirma: “[...] Formación Cívica no repite contenidos de historia y geografía, sino que los reelabora organizándolos en contextos diferentes para lograr la comprensión de los conceptos básicos y la asunción por parte del alumno de las conductas esperadas” (MCE; 1976c: 4-5). Es decir, se postula una posición beligerante (no neutral), propositiva de conceptos que susciten conductas. Las referencias a la autonomía que postulaba el ministro Bruera quedaban acotadas a la posibilidad de aceptar voluntariamente lo que la sociedad demanda de cada ciudadano.

A lo largo de 1976 y 1977, la Dirección Nacional de Investigación, Experimentación y Perfeccionamiento Educativo, dependiente del Ministerio de Cultura y Educación, fue editando y distribuyendo “guías para la enseñanza” dedicadas a cada uno de los temas del programa: “la familia argentina” (MCE; 1976d), “la organización social moderna” (MCE; 1976e), “la comunidad en que vivimos” (MCE; 1976f), “los ideales de vida en el mundo antiguo y medieval” (MCE; 1976g) y “los ideales de vida del hombre argentino” (MCE; 1977a). En ninguno de ellos se mencionan los derechos humanos. Al final de cada cuadernillo, se incluía una ficha de evaluación y se solicitaba a los docentes de la materia que la enviaran completa al finalizar el ciclo lectivo. En abril de 1977, la Dirección Nacional de Investigación, Experimentación y Perfeccionamiento Educativo publicó un folleto denominado “Formación Cívica”, en el cual daba “a conocer a los docentes los resultados del procesamiento de la información obtenida por la cumplimentación de las ‘Fichas de Evaluación’ de la asignatura Formación Cívica” (MCE; 1977b: 1). Entre las conclusiones del relevamiento, se destaca que los docentes han cumplido satisfactoriamente la tarea y que adhieren a los contenidos prescriptos, sobre los cuales se señala: “Respecto del cambio de los contenidos, si bien es significativo el porcentaje de los que no sugieren modificaciones, tiene importancia conocer la opinión de aquellos que se inclinan por introducir cambios en los mismos, entre los ajustes más ponderados se encuentra: delimitar con mayor precisión algunos temas, relacionar el desarrollo de los contenidos con la problemática nacional y regional, ampliar la bibliografía, evitar reiteraciones en las temáticas y tratar los aspectos más relevantes de nuestra legislación” (MCE; 1977b: 33).

Los cuadernillos del Ministerio funcionaron como guía durante los primeros meses, ante la ausencia de oferta editorial, pero luego fueron apareciendo textos específicamente elaborados para la materia que, en general, incluían todo lo que los cuadernillos oficiales habían propuesto y lo ampliaban con aportes propios. Ninguno de los autores de texto de esta materia había escrito también textos de Estudio de la Realidad Social Argentina ni de Cultura Ciudadana, las asignaturas correspondientes a las dos etapas del peronismo en el gobierno. Sólo uno de los autores había producido textos de enseñanza de Educación Democrática (Roberto N. Kechichián). El resto eran autores noveles de textos de enseñanza (Cesar Reinaldo García, Apolinar Edgardo García, Ángela E. Luchenio y Bernabé Portela). La variedad de títulos es muy acotada, lo que puede explicarse por la corta vigencia del programa, pero contrasta con la mayor variedad de autores y propuestas en programas de vigencia semejante como Cultura Ciudadana (1953-1955) y ERSA (1973-1975). La identificación ideológica de los textos no amerita ninguna diferenciación, pues el marco referencial de todos los autores abreva en la doctrina católica y encubre cualquier filiación política que pudiera colisionar con los lineamientos del Proceso de Reorganización Nacional, al cual no se menciona explícitamente. El tono de las referencias a la doctrina católica no desconoce el aggiornamento del Concilio Vaticano II, pero enfatiza los aspectos más tradicionales y menos progresistas del mensaje eclesial. Si los autores de ERSA destacaban en el magisterio papal cada breve referencia a la necesidad de cambios sociales, al vínculo de los católicos con el mundo secular y la apertura a otros sectores cristianos o aun de otros credos, estos autores enarbolan un tono preconiliar de conservación de costumbres y valores, de adhesión al orden social entendido como natural. Incluyen frecuentes remisiones al legado griego y romano, como piedra basal de la civilización “occidental y cristiana”, foco de adhesión troncal de la sociedad argentina. En programas y textos se aprecia que la patria es concebida como parte indispensable de esa civilización; en consecuencia, se colige que quienes no la conciben así no deben formar parte de la patria.

Todos los textos analizados respetan fielmente el programa oficial, destinando un capítulo a cada unidad del mismo. El único texto fungible, semejante a varios de los editados para ERSA, es la serie de Ángela Luchenio, que mantiene el formato de los que Elena Roca había escrito para la materia anterior. En el resto, la palabra del autor recupera la centralidad tradicional. Generalmente se agrega a su voz la de textos auxiliares y documentos que se reúnen al final de cada capítulo (Kechichián) o intercalados en el mismo (García y García). La propuesta de actividades no existe (García y García) o se reduce a unas breves propuestas de trabajos prácticos (Kechichián). En este sentido, el formato de enunciación de los textos se asemeja más al de Educación Democrática que a ERSA, su antecedente inmediato. En relación con los derechos humanos, planteamos cinco notas de análisis, incluyendo rasgos comunes y diferenciales, que reseñamos a continuación (las citas que les dan sustento se transcriben en el Anexo IV):

1. Todos los autores mencionan los derechos humanos, en la tercera unidad de segundo año. Los textos desarrollan brevemente la gestación de la declaración universal, pero dedican pocas

palabras a los efectos políticos y jurídicos de dicha enunciación transnacional. Enfatizan, en cambio, la superación del individualismo de las declaraciones previas.

2. Entre los textos, se insertan algunas referencias a la dignidad humana en la trama argumental de otros contenidos del programa. Particularmente, forma parte de los “ideales de vida del hombre moderno” (en la Unidad 5 del programa de 2° año).
3. Hay muy escasas referencias a la Argentina en relación con los derechos humanos. No se elogia la buena senda de la tradición jurídica local (como ocurría en los textos de Educación Democrática) ni se alude a las denuncias internacionales del momento. Aparecen, en cambio, referencias a las responsabilidades de la ONU en la defensa de los derechos humanos y, en todos los casos, Argentina aparece como un baluarte de Occidente en la defensa de la libertad, frente al peligro comunista.
4. El totalitarismo es denunciado como régimen opuesto a la dignidad humana y reflejado cabalmente en los países de la órbita soviética. El modelo comunista se presenta como oponente argumental de la democracia representativa y cómo régimen opresivo de la dignidad humana, defendida por las democracias occidentales.
5. No se mencionan los documentos de derecho internacional posteriores a la DUDH, que avanzaron en la definición de aspectos particulares y en la operativización de los derechos a través de pactos y convenciones. Entre las ausencias más significativas están los pactos internacionales que siguen a la Declaración Universal de los Derechos Humanos (el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y su Protocolo Facultativo), aprobados en 1966, y la Convención Americana sobre Derechos Humanos (habitualmente llamada “Pacto de San José de Costa Rica”), aprobada en 1969⁷⁶.

Como se puede apreciar, los derechos humanos se incluyen en este programa como un ingrediente de la civilización occidental, anticipado por el cristianismo, prefigurado por la modernidad y reformulado de manera integral por las Naciones Unidas. En tanto baluarte occidental, se denuncia su menosprecio y violación en las antípodas ideológicas, es decir, en los países de la órbita soviética y en aquellos que, según estos autores, se presentan como “tercer mundo” pero apoyan encubiertamente a la URSS. A diferencia de la trama conceptual expresada en Educación Democrática, aquí los derechos humanos no convergen necesariamente con el régimen democrático de gobierno, sino con una tradición occidental y cristiana que también incluye la democracia como “estilo de vida”, pero trasciende sus límites. En líneas generales, los autores de

⁷⁶ Téngase en cuenta que el 3 de enero de 1976 había entrado en vigencia el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales y el 23 de marzo de 1976, un día antes del golpe cívico-militar en Argentina, habían entrado en vigencia el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y su Protocolo Facultativo. La Argentina había firmado ambos, pero no los había ratificado. Lo mismo ocurrió con la Convención Americana sobre Derechos Humanos, que entró en vigencia el 18 de julio de 1978.

textos escolares parecen utilizar la categoría derechos humanos sin advertir la violación sistemática, explícita y aberrante de los mismos en el contexto en que sus libros son leídos y estudiados. En este sentido, estos autores representan a buena parte de la sociedad argentina del momento, que negaba, invisibilizaba y, en cierta medida, avalaba calladamente lo que ocurría delante de sus ojos.

Es difícil evaluar los efectos de este discurso en el aula. La evidencia más clara es la llegada del silencio y el temor, en reemplazo del bullicio participativo de los años previos. Así lo recuerda una estudiante de aquellos años: “Después vendría el silencio absoluto. Nada se hablaría ya de historia política, ni mucho menos de la experiencia democrática fallida de 1973. La asignatura E.R.S.A. (Estudio de la Realidad Social Argentina) pasaría a llamarse Instrucción Cívica⁷⁷ con el monopolio del texto de Kechichián como material obligatorio de lectura. Recuerdo que tal hermetismo sólo se interrumpiría fugazmente, a partir de una conversación entre compañeros de estudio, a propósito del secuestro de Jacobo Timerman. Pero sólo sería una efímera interrupción para regresar a un silencio que hasta parecía natural” (Crevari; s/f). Las palabras que faltaban en las aulas tampoco circulaban, claro está, fuera de sus muros. El espacio público se llenó de silencio o de palabras huecas, mientras cada cual volvía los ojos a los ámbitos en que la privacidad era todavía posible.

La denuncia de las violaciones sistemáticas a los derechos humanos

La represión desembozada y feroz dejó poco margen para la resistencia de las instituciones políticas y gremiales. Por el contrario, la bulliciosa vida política de la etapa anterior mutó raudamente hacia una parálisis casi absoluta, vedadas las posibilidades de reunirse y de acceder a los medios masivos de comunicación. Ante el vacío institucional, el reclamo por las víctimas quedó en manos de sus familiares directos, cuyos lazos filiales funcionaban al mismo tiempo como motor motivacional y escudo relativamente protector: ante una dictadura que alardeaba de regresar a los valores tradicionales y la vida familiar, reclamar por hijos, padres o hermanos tenía un sentido que no podían alegar quienes reclamaban desde convicciones ideológicas o afinidades políticas⁷⁸. En consecuencia, se conformó un abanico de instituciones en las que predominaban los familiares directos de los detenidos-desaparecidos (Veiga; 1985 y Leis; 1989). En muchos casos, el vínculo previo se había visto deteriorado por las tensiones intergeneracionales y las discrepancias de muchos padres con las opciones políticas y el vuelco hacia la lucha armada de buena parte de los hijos pero, ante la represión, primó el lazo sanguíneo y afectivo. No es extraño, entonces, que una

⁷⁷ Este testimonio, como muchos otros, confunde en el recuerdo el nombre de las materias: Instrucción Cívica existía desde mucho tiempo antes en el último año del Bachillerato; la novedad fue Educación Cívica, en reemplazo de Estudio de la Realidad Social Argentina.

⁷⁸ Es sabido que muchos familiares y madres fueron secuestrados a raíz de sus denuncias, pero muchos más fueron soportados por el régimen, que no desató una cacería abierta de ellos como sí lo había hecho con las víctimas que motivaban el reclamo.

primera diferencia entre las agrupaciones se dio entre aquellas que incluían en sus reclamos alguna reivindicación de la acción política de los detenidos y quienes desdeñaban las disputas ideológicas para reclamar por la vida y la libertad de sus familiares secuestrados, conocer su paradero y que se les garantizaran condiciones legales básicas.

En enero de 1976 surgió, como respuesta a la desaparición simultánea de veinticuatro personas en Córdoba, un primer grupo de familiares de las víctimas⁷⁹. En Buenos Aires, los familiares que se iban conociendo en las gestiones ante organismos oficiales comenzaron a reunirse en el local de la Liga Argentina por los Derechos Humanos (LADH). En setiembre de 1976 se constituyeron como “Familiares de Detenidos-desaparecidos por Razones Políticas y Gremiales” y comenzaron a viajar al interior del país para ponerse en contacto con otros familiares y promover su organización. Se trató de una organización altamente politizada que, a diferencia de otras, siempre reivindicó la militancia de las personas por las cuales reclamaba y el carácter político de su detención. Unidas por el espanto, el embate represivo borroneó buena parte de las disputas ideológicas previas, que habían astillado hasta el hartazgo las identidades políticas de la izquierda y del peronismo revolucionario. Por el contrario, sin militancia previa y con un alto grado de ingenuidad política, en abril de 1977, varias de las madres que circulaban por iglesias y organismos indagando la suerte de sus hijos decidieron adoptar una estrategia colectiva y de mayor visibilidad: esperar en la Plaza de Mayo, frente a la Casa de Gobierno, hasta que el dictador Videla aceptara recibir las. La presencia de una buena cantidad de mujeres, en tiempos en que el Estado de Sitio impedía las reuniones, desorientó a la policía, que las instó a que circularan. De ese modo, empezaron a caminar en círculos en torno a la pirámide de la plaza, lo que se constituyó, con el tiempo, en el ícono más relevante de este reclamo ante la opinión pública mundial. Poco tiempo después, las Madres de Plaza de Mayo sufrieron infiltraciones de los servicios secretos de las fuerzas armadas y secuestros de sus principales dirigentes, lo cual suscitó un rápido proceso de formación política y el diseño de dispositivos más seguros y creativos para expresar su demanda. El carácter inicialmente alejado de toda reivindicación política de este sector le daba mayor potencia comunicativa a sus reclamos ante la opinión pública mundial y, en una medida difícil de mensurar, ante la propia sociedad que parecía adherir silenciosamente a la ola represiva, pero podía solidarizarse, también con sigilo, con las desgracias de un grupo de madres desesperadas. Esta empatía fue aun más abierta con el reclamo de las Abuelas de Plaza de Mayo, una organización que, sin desprenderse del resto de las Madres, nucleaba desde 1977 a quienes buscaban nietos secuestrados o nacidos en cautiverio. En octubre de 1977 apareció en el diario La Prensa la primera solicitada con la firma de 237 madres y familiares de desaparecidos, bajo el título “No pedimos más que la verdad”. Ninguna de estas agrupaciones asumía como principal estandarte el

⁷⁹ En años anteriores, se habían formado numerosos grupos de familiares de presos políticos, pero el agrupamiento duraba el tiempo de la detención. En este caso, las “desapariciones” iniciaban prolongados periplos de detención clandestina.

significante “derechos humanos”, unos porque todavía lo vislumbraban lejos de su militancia y otros porque centraban su reclamo en un vínculo afectivo personal.

Por otra parte, los organismos preexistentes miraban con cierto recelo a las agrupaciones de familiares. Fernández Mejjide rememora las discusiones en el seno de la APDH sobre la posibilidad de ceder algún espacio físico para las reuniones de las madres y los familiares: “Los argumentos que se expresaban eran los de ‘mantener equidistancia con respecto a la actividad de cualquier grupo de familiares, sin restar estímulo a sus justos reclamos’ y se manifestaban también temerosos del ‘entrismo’ que pudieran intentar las organizaciones armadas” (2009: 78). Si bien cada uno de los organismos discutía denodadamente qué medios emplear en su lucha, el carácter pluralista de la APDH generaba un estado de deliberación tensa y permanente. Esto provocó una escisión en el seno de la APDH, que desembocó en la fundación del Centro de Estudios Legales y Sociales (CELS), en 1979, respondiendo a la necesidad de encarar acciones rápidas y decisivas para detener las graves y sistemáticas violaciones de los derechos humanos. Sus fundadores, convencidos de la necesidad de multiplicar las vías de acción legal, integraron esta entidad sin alejarse de la APDH, enfatizando lo que ella no aceptaba realizar: proporcionar ayuda legal y asistencia a los familiares de las víctimas, especialmente en el caso de detenidos-desaparecidos, y documentar el terrorismo de Estado para denunciarlo ante organismos internacionales. La LADH, por su parte, quedó atrapada en las ambiguas relaciones que el Partido Comunista local tuvo con el régimen, en paralelo con la profundización de las relaciones económicas entre Argentina y la Unión Soviética. Si bien la Liga apoyó y dio espacio de reunión a numerosos grupos de víctimas y familiares, trató de mantenerse al margen de las acciones públicas. El cambio sobrevino cuando ya había pasado la etapa más dura de la represión y las voces de reclamo se multiplicaban dentro y fuera del país: “La represión a los militantes comunistas, los debates internos y la creciente presión internacional llevaron a un perceptible cambio de línea en el Partido Comunista, que en conjunto con la Liga intensificó desde 1978 el tratamiento de las violaciones a los derechos humanos y sus relaciones con otros organismos. Correlativamente, sufrió una mayor vigilancia sobre sus reuniones y sobre los contactos que mantenía con otros grupos, especialmente en lo que hacía a la defensa de los derechos humanos. El momento de mayor tensión se produjo con una serie de redadas en locales del PCA de todo el país en diciembre de 1981, marco en el cual la LADH asumió un mayor protagonismo” (Alonso; 2008: 8).

Como hemos visto, lo que más tarde se reconocería como “movimiento argentino por los derechos humanos” (MDH) reunía organizaciones muy diversas, algunas de las cuales estaban formadas por víctimas y familiares de víctimas, que en su mayoría eran o habían sido militantes políticos, estudiantiles y sindicales. Según Alonso, “[...] produjeron una dinámica de resistencia y acción contenciosa contra el gobierno dictatorial que tendría amplia repercusión en la zona de Buenos Aires y La Plata, con trascendencia en los ámbitos nacional e internacional a partir del registro de sus acciones por los medios masivos de comunicación y el reconocimiento de diversos

gobiernos extranjeros a su labor” (Alonso; 2008: 9). Ahora bien, esas organizaciones no asumieron de entrada, ni en sus nombres ni en sus reclamos, la categoría “derechos humanos”, aunque a poco de andar comenzarían a mencionarla cada vez con más frecuencia. Como un indicador visible de esta ausencia, puede apreciarse que sólo dos veces menciona Rodolfo Walsh los “derechos humanos” en su emblemática “Carta Abierta de un escritor a la Junta Militar”, en el primer aniversario del golpe: la primera para decir que es más grave el deterioro económico que las torturas a los detenidos y la segunda, casi al final, para referirse a que la propaganda oficial presenta a Videla como defensor los derechos humanos. En ningún momento utiliza Walsh la categoría como principio de apoyo de su denuncia, por demás certera y valiente. Su reticencia a emplear la categoría había quedado más claramente expresada en las observaciones al documento de la conducción de Montoneros, que él había elevado a finales de 1976: “[...] esto forma parte de una política del imperialismo que aprieta con dos pinzas: la económica y la de los derechos humanos, para mejor someter a nuestros países. Los mandan a matar y después aprietan. Además, ahora van a institucionalizar los derechos humanos, creando comisiones dirigidas por ellos, para regular las denuncias como mejor les convenga” (Walsh; 2006: 135).

Las denuncias de violaciones a los derechos humanos en los foros internacionales

Es en el exilio donde más clara y tempranamente los militantes de diversas vertientes políticas y de las organizaciones armadas vieron necesario volcarse hacia esta categoría e incorporarla, como veremos, en la trama conceptual de sus discursos. Al llegar a países como México, Francia, España o Suecia y comenzar a denunciar las acciones represivas del régimen argentino, se tornaba necesario adoptar un discurso político que resultara inteligible y compartido por los destinatarios extranjeros del mensaje. Las banderas de la revolución y la liberación o las diferentes interpretaciones de la tradición política del peronismo, que habían predominado en las discusiones previas al golpe y ahora mostraban signos de agotamiento, cedieron lugar a la búsqueda de nuevas categorías suficientemente abarcadoras y potentes para reunir a los exiliados bajo una misma causa y alertar a la sociedad global sobre lo que estaban haciendo las dictaduras latinoamericanas.

A fines de setiembre de 1976, los abogados exiliados Gustavo Roca y Lucio Garzón Maceda participaron como testigos en dos audiencias convocadas por la Subcomisión de Organismos Internacionales del Congreso de los Estados Unidos. En dichas audiencias, el parlamento norteamericano se transformó en caja de resonancia de las denuncias sobre violaciones a los derechos humanos en Argentina, lo que tuvo inmediato eco en Europa y suscitó preocupación en la Junta Militar, que utilizó los medios periodísticos para denunciar a los testigos como traidores a la patria (Garzón Maceda; 2006). Una misión de la organización independiente Amnesty International, realizó una visita a la Argentina entre el 6 y el 15 de noviembre de 1976. “No fue fácil para los organismos convencer a los familiares de elevar las denuncias ante estas instancias.

Muchos de ellos las desconocían y otros tenían represalias de parte de la dictadura. La visita de Amnesty, sufrió el hostigamiento oficial que su reporte consigna, los denunciados fueron amenazados y la voz de la misión fue falseada por la agencia oficial de noticias” (Crenzel; 2006). Poco después publicó un informe que incluyó la primera lista pública de víctimas de desapariciones.

Sin embargo, el aporte más significativo para que numerosos grupos de la resistencia a la dictadura argentina se agolparan bajo el paraguas de los derechos humanos provino del clima intelectual que acompañó la asunción de James Carter en EE.UU. A mediados de la década del setenta, la política exterior norteamericana se reorientó sobre la base de nuevos enfoques propuestos por Zbigniew Brzezinski y los informes producidos por una comisión encabezada por Sol Linowitz, entregados en octubre de 1974 y diciembre de 1976⁸⁰. El primer informe recomendaba que la política de los Estados Unidos “debería estar menos preocupada de la seguridad en un sentido estrechamente militar en comparación con valores e intereses compartidos que podrían ser estimulados mediante relaciones políticas mutuamente satisfactorias” (citado por Kirkpatrick; 1982: 66). Esta posición implicaba un giro en las prioridades y metodologías desarrolladas hasta entonces en el contexto de la “guerra fría”, en pos de establecer relaciones basadas más en el respeto mutuo que en el paternalismo tradicional de los EE.UU. hacia América Latina. Al mismo tiempo que procuraba un acercamiento con el gobierno de Cuba, estos informes abogaban por la “promoción de los derechos humanos y nunca jamás intervención militar” (Ibídem: 66). Poco después, otro informe denominado “The Southern Connection”, fue emitido por el Grupo de Trabajo Ad Hoc sobre América Latina del Instituto de Estudios Públicos. Evaluaba que la represión institucionalizada a lo largo de América Latina formaba parte de los intereses prioritarios de los Estados Unidos, en tanto generaban “la mayor crisis de los derechos humanos de nuestra época” (Ibídem: 69). En línea con estos aportes, la administración de James Carter adoptó como lineamiento prioritario la defensa de los derechos humanos en todo el hemisferio y, particularmente, en América Latina. En los medios occidentales, estas preocupaciones del gobierno norteamericano se vinculaban con países donde se había desatado una desembozada cacería humana, como el Chile de Pinochet. Esto contribuye a explicar los recaudos tomados por la dictadura argentina, nunca dispuesta a aceptar la existencia de una maquinaria estatal de terror.

Entre los organismos que actuaban en el ámbito nacional, no todos advertían las posibilidades de acción que se abrían por la actitud de Carter. Señala Graciela Fernández Meijide que “[...] hay que destacar la visión de Emilio Mignone al respecto, quien tenía una aguda conciencia de la importancia de reunir información fidedigna sobre las violaciones a los derechos humanos que se sucedían a diario, documentarla y sistematizarla. Al mismo tiempo impulsaba con

⁸⁰ La Comisión estaba compuesta por académicos y empresarios del llamado “establishment liberal” e intentaba responder a las crisis sucesivas de los años setenta, que erosionaban la hegemonía norteamericana : derrota en Vietnam, nacionalismo en el tercer mundo, competencia comercial asiática y europea, precios de la energía en rápido aumento, escándalo Watergate, etc.

esas evidencias la realización de presentaciones judiciales en el país y la denuncia ante diversos foros internacionales. Los organismos de derechos humanos no representaban ningún peligro para el régimen militar en lo interno porque sus voces estaban ausentes en los medios de comunicación y no llegaban al gran público. Pero lo ponían en aprietos en el orden internacional. Es por todo ello que nuestras actividades, durante el transcurso de la dictadura, fueron sometidas constantemente a la vigilancia, infiltración y represión” (2009: 60). Mignone, que se había desempeñado como funcionario del primer peronismo y de un gobierno militar posterior, que había sido autor de textos emblemáticos de ERSA, se acercó a la cuestión de los derechos humanos tras la desaparición de su hija. A partir de allí, fue una figura incansable de cohesión de los diferentes sectores, de búsqueda de estrategias de reclamo y de apelación a organismos internacionales; tiempo después, sería también uno de los primeros en advertir que la experiencia traumática de los derechos humanos en la dictadura debería llegar al currículo escolar.

Por su parte, la tarea que asumieron los exiliados en diferentes regiones fue denunciar que en Argentina se violaban los mismos derechos humanos que en Chile y exigir que intervinieran los organismos internacionales. “Las primeras denuncias sobre la desaparición forzada de personas en la Argentina fueron presentadas a la Subcomisión de Derechos Humanos de la ONU en Ginebra en agosto de 1976, y se hicieron en nombre de la Comisión Internacional de Juristas. En marzo de 1977 se reiteró la presentación ante la Comisión de Derechos Humanos de la ONU” (Bacci y otras; 2010: 52). Esa actividad se encauzó y aceleró como resonancia de algunas intervenciones específicas de la diplomacia en el ámbito local. Patt Derian, la Subsecretaria de Derechos Humanos, visitó la Argentina en 1977. Se entrevistó con familiares de desaparecidos y discutió duramente con los funcionarios del régimen. Como resultado de su viaje, logró que los Estados Unidos condenaran internacionalmente a la dictadura, a raíz de lo cual se suspendieron las ventas de armas a la Argentina y se restringieron los acuerdos bilaterales. Esta política de Carter suscitaba controversia en la sociedad norteamericana y, particularmente, en sectores de la diplomacia⁸¹.

En 1978, las Madres de Plaza de Mayo hicieron su primer viaje al exterior. Según un itinerario sugerido por Emilio Mignone, fueron a Puebla para asistir a la Conferencia Episcopal de América latina, y luego a Washington, donde tendrían una serie de entrevistas. “En Washington, caminando por los corredores del Congreso o en el Departamento de Estado, llamaban la atención porque no eran ubicables en las categorías de clasificación que existen en Washington para catalogar a la gente que pasa por los pasillos de los edificios públicos de esa ciudad para prestar testimonio y solicitar ayuda y simpatía. Eran argentinas, pero no vivían en Washington ni en Estados Unidos, venían de la Argentina pero no eran refugiadas ni expatriadas, y lo más extraordinario, eran víctimas de la represión y se volvían a la Argentina desafiando a que las

⁸¹ La Revista Gente, en su edición del 7 de julio de 1977, presentó una entrevista a Robert Hill, exEmbajador norteamericano en Argentina, que había solicitado su pase a retiro en desacuerdo con la política exterior de Carter. Según la revista, afirmaba: “Especialmente disiento con su enfoque del problema de los Derechos Humanos” (reproducido en Varela Cid; 1984: 57).

mataran, y el desafío se hacía a un régimen que no tenía problemas con matar a cualquiera, fuera hombre, mujer o niño” (Carril; 2011: 302).

Derian y otros funcionarios impulsaron la visita de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos en 1979, a la que la misma dictadura decidió invitar como gesto de buena voluntad ante la presión de Carter: “Reiteradas denuncias sobre alegadas violaciones de derechos humanos en la Argentina fueron recibidas por la CIDH antes y después del pronunciamiento militar de marzo de 1976. El número de las mismas continuó incrementándose hasta llegar a conformar un cuadro de violaciones aparentemente graves, generalizadas y sistemáticas a derechos fundamentales del hombre. En consecuencia la CIDH resolvió elaborar un informe sobre la situación de los derechos humanos en Argentina y comunicar al Gobierno de dicho país esta decisión y el interés de llevar a cabo una observación *in loco* a la República Argentina. El Gobierno argentino extendió la correspondiente invitación con tal propósito y la CIDH efectuó, en definitiva, una visita entre el 6 y el 20 de setiembre de 1979 [...]” (CIDH; 1982: 286). En ese breve lapso, los miembros de la Comisión mantuvieron una amplia gama de entrevistas con autoridades públicas, expresidentes, entidades religiosas, entidades de derechos humanos, organizaciones políticas, asociaciones profesionales, gremiales y sindicales, entidades comerciales, industriales y empresariales, organizaciones estudiantiles, otros grupos variados y personas independientes, la mayoría de las cuales eran familiares de detenidos-desaparecidos o de presos políticos. Mientras diferentes medios oficialistas fogueaban una campaña de defensa de las políticas represivas mediante la apelación al recuerdo de la etapa anterior, los integrantes de la Comisión visitaron establecimientos carcelarios, recibieron denuncias y se reunieron personalmente con Videla, pero no emitieron juicios de valor durante su permanencia en el país.

También el Vaticano comenzó a dar muestras de conocer y reprobar las acciones represivas de las dictaduras latinoamericanas. En octubre de 1979, inmediatamente después de la inspección de la CIDH a la Argentina, el Papa Juan Pablo II visitó Estados Unidos y expuso ante la ONU. Conmocionado por el recuerdo de la segunda guerra mundial y después de reconocer que, a veces, pueden adoptarse medidas especiales para asegurar la paz interior, agregó que: “[...] ellas nunca, jamás, justifican un ataque a la dignidad inviolable de la persona humana y a los derechos auténticos que protegen su dignidad. Si ciertas ideologías y ciertas formas de interpretar la legítima preocupación por la seguridad nacional dieran como resultado el subyugar al Estado el hombre y sus derechos y dignidad, ellas cesarían, en la misma medida, de ser humanas y sería imposible compaginarlas con un contenido cristiano sin una gran decepción. En el pensamiento de la Iglesia es un principio fundamental que la organización social ha de estar al servicio del hombre y no viceversa. Esto es válido también para los más altos niveles de la sociedad, donde se ejerce el poder de coerción y donde los abusos, cuando los hay, son particularmente serios. Además, una seguridad en la que los pueblos ya no se sienten implicados, porque no los protege en su verdadera humanidad, es solamente una farsa; a medida que se va haciendo cada vez más rígida, mostrará

síntomas de creciente debilidad y de una ruina inminente” (reproducido en CIDH; 1984: 38). Aunque no mencionara directamente a la Argentina, estas referencias del pontífice católico a las desapariciones y los campos de concentración significaban una señal por demás explícita, en el mesurado tono que caracteriza el discurso eclesiástico y encontraban eco tanto dentro como fuera del país.

Pocos meses después, en abril de 1980, la Comisión de la CIDH presentó un informe que constituyó el primer procesamiento sistemático y profundo de las denuncias que venían realizando los organismos de derechos humanos y, al mismo tiempo, una primera caracterización del terrorismo de Estado. En sus conclusiones afirma: “A la luz de los antecedentes y consideraciones expuestos en el presente informe, la Comisión ha llegado a la conclusión de que, por acción u omisión de las autoridades públicas y sus agentes, en la República Argentina se cometieron durante el período a que se contrae este informe —1975 a 1979— numerosas y graves violaciones de fundamentales derechos humanos reconocidos en la Declaración Americana de Derechos y Deberes del Hombre” (CIDH; 1984: 289). En particular, la Comisión consideraba que esas violaciones habían afectado el derecho a la vida, el derecho a la libertad personal, el derecho a la seguridad e integridad personal, el derecho de justicia y proceso regular. La condena explícita del accionar desarrollado por la dictadura venía acompañado de una valoración de las alternativas que ésta había desdeñado: “Cada gobierno que enfrenta una amenaza subversiva debe, pues, escoger entre, por una parte, el camino del respeto al imperio del derecho, o por otra parte, caer en el terrorismo estatal” (CIDH; 1984: 38). Gabriel Martínez, el entonces Embajador argentino en Ginebra ante la Comisión de Derechos Humanos de la ONU, llevaba adelante la estrategia de la dictadura frente a las denuncias en los foros y organismos internacionales de derechos humanos, que consistía en evitar el debate abierto sobre las críticas a las acciones de la Junta Militar. “El éxito de la diplomacia argentina se vio facilitado por la posición de la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) que, en forma recurrente, se oponían con su voto al tratamiento público del caso argentino, logrando de ese modo el apoyo de la dictadura frente a las denuncias de las que también eran objeto ante ese organismo. De este modo, el caso no conseguía llegar a la Comisión de Derechos Humanos que era, en definitiva, la instancia examinadora” (Bacci y otras; 2010: 52).

Los derechos humanos en el discurso de la dictadura consolidada

Si bien la proliferación de denuncias generó un fuerte impacto en la visión que la opinión pública mundial tenía de la Argentina, hacía una débil mella en el frente político interno de la dictadura cívico-militar, todavía entonces cohesionado y exultante por sus logros en la “lucha contra la subversión”, cuya fase militar comenzaba a darse por terminada. Sin embargo, inspiraban la construcción de relatos explicativos sobre lo que había sido la etapa más cerril de la represión y su relación con los derechos humanos, ahora tan mentados por la nación líder de occidente y por el jefe máximo del catolicismo. La presión internacional parece haber funcionado como el punto de

partida de una serie de reflexiones que apuntaban a cristalizar la imagen que la dictadura tenía de sí misma. En esa construcción discursiva, volvió a ponerse de manifiesto una variedad de compromisos ideológicos que la existencia de un enemigo común había abroquelado. Tras calificativos vacuos como “duros” y “blandos” o “halcones” y “palomas”, las vertientes internas de los militares se habían manifestado tempranamente, pero el discurso público se manifestaba bastante compacto durante los primeros años, más activos en la represión que en su justificación discursiva. Como veremos, recién en 1979 empezarán a aflorar las fisuras del abanico de intelectuales que buscaban dotar de un marco doctrinario al régimen y la categoría “derechos humanos” puede fungir como indicador de tales quiebres.

Un año después del golpe, la editorial universitaria de Buenos Aires publicó un texto de Jorge Hübner Gallo que presenta una visión de los derechos humanos desde el conservadurismo católico, en tanto habla de la “persona humana” y enfatiza los aportes de ese sector a los documentos del derecho internacional. Tras una exposición más o menos canónica, concluye que: “Un numeroso grupo de países, constituido por las grandes democracias occidentales, ha logrado alcanzar, no obstante sus deficiencias y errores, un régimen de alto y efectivo nivel de observancia de los derechos humanos, en términos nunca antes realizados en la historia del mundo. Este puñado de pueblos forman los heraldos de la humanidad en la milenaria lucha por la conquista de estos atributos fundamentales del hombre” Según el autor, “parece claro que la vasta y profunda acción del cristianismo, una positiva evolución de las instituciones y las costumbres políticas, la amplia difusión de concepciones favorables a la libertad, el desarrollo de la cultura y la educación, y la elevación del nivel de vida de la población, han formado la levadura que ha obrado principalmente para elevar a esos pueblos a sus actuales formas de vida democrática” (1977: 115-116). Como contracara de tales logros, el autor denuncia que “los derechos humanos, especialmente los que se refieren a las prerrogativas individuales, se encuentran considerablemente menoscabados en la Unión Soviética, apreciación que se extiende a los demás países del área socialista” (1977: 108). En definitiva, el texto de Hübner Gallo expresa la continuidad de una concepción que se encuadra en la defensa de Occidente, aunque agrega el calificativo de “cristiano” para diferenciarse de enfoques liberales agnósticos. Esta visión de los derechos del hombre predomina en el discurso oficial durante los primeros tiempos de la dictadura militar y los mantiene alejados del contexto efectivo del país.

Probablemente en ocasión del mundial de fútbol de 1978, cuando ya proliferaban las denuncias internacionales sobre detenciones y torturas en el país y encontraban eco tanto en la política norteamericana de James Carter como en otros gobiernos que acogieron exiliados argentinos, cierta “Asociación Patriótica Argentina” editó un libro llamado “La Argentina y sus derechos humanos”, sin datos de impresión. En castellano, inglés y francés, el texto enumera las “víctimas de la delincuencia terrorista” y menciona a los “principales responsables del genocidio argentino”. Presenta gráficos y fotografías que intentan tanto impactar la sensibilidad del lector

como vincular a la guerrilla argentina con acciones terroristas ocurridas en otros países, que el texto atribuye a una única y omnímoda voluntad revolucionaria. En el epílogo, se afirma que “la República Argentina se encuentra siendo enjuiciada por cargos y acusaciones sustentados en la base argumental de la propia propaganda terrorista. [...] Así es como surgen las incongruentes movilizaciones a favor de los Derechos Humanos (únicamente de los terroristas y no de las personas que ellos asesinan). [...] Se pueden recoger indicios en demasía de las campañas desatadas en América y Europa por interesados en señalar supuestas violaciones de los Derechos Humanos en nuestro país, desde el momento en que las Fuerzas Armadas desarticulaban las estructuras de las bandas de delincuentes terroristas” (Asociación Patriótica Argentina; s/f: 163). El mensaje buscaba cierta empatía con el lector europeo, al que se visualizaba preocupado por las acciones revolucionarias habidas en diferentes países. “El auge del terrorismo a nivel mundial hace necesario un estudio profundo de cada uno de los problemas, tanto en lo que respecta a los Derechos Humanos como al problema de los ‘refugiados’, para no caer ingenuamente en el juego de los mercaderes del crimen. Solamente con una acción mancomunada de los defensores de la democracia, y por ende de la paz y la libertad, se puede pretender válidamente contrarrestar las actividades del terrorismo internacional” (Asociación Patriótica Argentina; s/f: 164). En estas palabras, la empatía pretendida redobla su apuesta e imagina a la dictadura argentina como un ejemplo a seguir por aquellos países que aún no sabían cómo enfrentar con eficacia las acciones terroristas.

También en 1978, Jorge Luis García Venturini publicó un manual de filosofía política pensado para justificar al régimen. Allí afirma: “Periódicamente el tema de los derechos humanos aparece en la superficie de la polémica pública, y eso sucede en momento en que escribimos estas líneas. [...] A esta altura del proceso semántico e ideológico la expresión *derechos humanos* puede que diga poco, que suene a lugar común o, peor quizá, que diga lo contrario de lo que debe decir. Puede, incluso, que sea una consigna que ciertos sectores totalitarios levantan para presumir de defensores de algo que, justamente, ha sido su más esencial negación. Pero, a pesar de todo ello, la idea de los derechos humanos es –seguramente– la más noble que pueda elevarse como guía e inspiración de las luchas políticas” (1978: 224-225). Se trata, sin duda, de un alerta sobre la apropiación por parte de los enemigos de una categoría que, hasta entonces, el autor consideraba propia del “Espíritu de Occidente”, a cuyos constructores dedica el libro. Su concepción de estos derechos no es la consensuada transnacionalmente, sino la que proviene del conservadurismo católico y se ciñe a su doctrina: “Los derechos naturales del hombre, pues, existen desde que hay hombres y particularmente desde que se produce el hecho de la Redención. [...] En el fondo de su verdadero significado y en la raíz de su formulación, los derechos humanos se hallan enunciados en el catálogo mosaico y en el mandamiento fundamental de amar al prójimo como a uno mismo. Sacados de este contexto quedan reducidos a simple fraseología” (1978: 225). Este ejercicio de apropiación de la categoría, mediante su licuación en postulados bíblicos, permitía y promovía lecturas antojadizas de la realidad y del derecho, acordes a las anteojeras que García Venturini

escogía para mirar su tiempo: “[...] en general puede distinguirse entre quienes por un lado reprimen y proscriben a todo aquél que discrepa y no se somete a un gobierno, o al déspota que lo detenta y, por el otro, los que reprimen ciertos grupos que, ya probados su finalidad destructora del derecho y su proclividad delictiva, procuran volver a la conquista del poder. Esta distinción es fundamentalísima y es el criterio para determinar cuándo se está ante una tiranía. No hay que confundir sociedad libre con sociedad permisiva de cualquier cosa, inclusive de su propia destrucción. El delito, que es siempre delito moral [...] no puede ser tolerado o dejado sin sanción, aunque aparezca disfrazado de partido político, de movimiento obrero o de filosofía redentora. No hay poder que no proscriba o reprima algo. La cuestión es que lo haga con lo que deba hacerlo y no altere el objeto de su acción. Y que lo haga también de acuerdo a derecho. Una sociedad no es libre porque se tolere todo, inclusive la destrucción de libertad, sino porque se reprima el delito y porque se aliente, la vigencia de los valores esenciales” (1978: 231). Una sociedad libre, en la perspectiva del autor, reprime mucho, reprime con ganas, reprime bien, pero siempre reprime a los mismos sin equivocar su objetivo y acomoda su legislación a la dinámica represiva. No es difícil vislumbrar detrás de las disquisiciones aparentemente abstractas del autor su alusión a los sucesos que por entonces integraban la agenda política del gobierno cívico-militar. A la distancia, puede evaluarse que los asertos ideológicos de García Venturini sólo tienen el sustento argumental de las armas que lo respaldaban en tiempos de su publicación.

Hacia 1979, pareció abrirse cierto debate entre los mismos sectores que daban sustento ideológico al régimen cívico-militar. Frente a la movilización que despertó la llegada de la misión enviada por la Comisión Interamericana de Derechos Humanos, “el ministro del Interior, general Albano Harguindeguy, ordenó comprar 250.000 calcomanías autoadhesivas, en dos tamaños, con el lema ‘Los argentinos somos derechos y humanos’. El slogan había sido ideado a pedido de la dictadura por la empresa Burson Marsteller, ya contratada en 1978 para mejorar la imagen de Videla” (Seoane; 2006). La campaña, que intentó presentarse como gesto espontáneo de ciudadanos que apoyaban a su gobierno, fue planificada por la dictadura y pagada con fondos públicos, a través del decreto secreto 1695/79.

Ese mismo año, la Editorial Depalma inició la publicación de una colección denominada “Humanismo y terror”, dedicada a recordar los sucesos previos al golpe y sistematizar el discurso antisubversivo que le dio sustento. En esa colección, entre títulos como “Así sangraba la Argentina”, “El parlamento suicida” o “La Universidad de la violencia”, se editó un texto de Ismael Montovío, Vicepresidente de la delegación argentina a la XXIª Conferencia de la Federación Interamericana de Abogados, realizada en San Juan de Puerto Rico entre el 25 y el 31 de agosto de 1979, que presentaba la cuestión de los derechos humanos como “parte final” de la “guerra” entre el terrorismo guerrillero y el ejército argentino. Según el autor, “[...] el temple de nuestros hombres de armas se impuso a la agresión de adentro y a la agresividad de afuera, y con ello prestaron un servicio a todo Occidente, cuya importancia podrá valorarse en su justa medida cuando se aquieten

los ánimos y analistas objetivos se dediquen a estudiar este fenómeno que estuvo a un paso de lograr su objetivo en el Cono Sur” (1979: 119). En su argumentación, recoge los aportes clásicos del conservadurismo católico: “La lucha por los derechos humanos importa no sólo la defensa de la libertad individual, sino de la vida misma, por los principios generales del derecho, por su vigencia, por sus instituciones, por los atributos sagrados de la persona humana. La esencia de la libertad se basa, precisamente, en la lucha contra quienes pretenden negarla, en la defensa de quienes no la gozan, afirmando para todos los principios de igualdad ante la ley. Es obvio que el desarrollo conceptual de la naturaleza y características de los derechos humanos no es, en última instancia, sino la trama sustancial de la evolución misma de nuestra civilización occidental” (1979: 135). Al mismo tiempo, evalúa que los derechos humanos ocupan un lugar paradójico ante la nueva agenda política de Occidente: “Sin embargo, la consolidación constitucionalista de la democracia representativa occidental y las garantías individuales aparece cuestionada en su propio seno e, incluso, atacada por la violencia directa. El gran contrasentido de nuestro tiempo consiste en que a la expansión nominal de los derechos humanos, ha sucedido la expansión simétrica de su sistemática violación por el terrorismo internacional” (1979: 136). Según este autor, los documentos internacionales de derechos humanos no sólo ofrecerían un campo fértil para su uso bastardo por parte de las fuerzas terroristas, sino que impedirían la formulación de herramientas más apropiadas de intervención en su contra: “En este sentido, una amplia legislación compuesta por tratados y convenciones internacionales, ha fijado normas sobre derechos fundamentales de los individuos, cuyo uso, en la práctica, es conocido generalmente como protector de determinados grupos políticos opositores de los abusos extremos de los gobiernos. Pero no existe una legislación coherente y efectiva para poner remedio jurídico a este nuevo fenómeno del ‘terrorismo internacional’, representado por la radicalización de métodos de los supuestos perseguidos políticos” (1979: 137). Es decir que, según Montovío, el terrorismo se habría transformado en el beneficiario interesado de unos derechos humanos que no defendía ni pregona, pero que, ensalzados por las democracias occidentales, terminaban atando las manos de la justa represión. Como corolario, plantea la necesidad de realizar algunos ajustes en los enunciados e instrumentos jurídicos de los derechos humanos para dar cuenta de este nuevo peligro que acecha: “La clave del problema radica esencialmente en la circunstancia —por lo demás, puntualizada por obispos latinoamericanos— de que la violencia es la resultante de una ideología que simultáneamente reivindica la vigencia del derecho y de la libertad y apela a la violencia combativa. En ambos casos enjuicia valores propios de la civilización común, e inserta, sutilmente, antivalores que resultan contradictorios no sólo a la fe, sino a la misma naturaleza y condición humana. Vulnere, pues, las dos fuentes y garantías de los derechos humanos. En consecuencia, la solución estriba en que los factores del orden civilizado —las iglesias, los Estados y los organismos de la comunidad internacional— implementen, en sus respectivas esferas de acción, la defensa efectiva de los derechos conculcados por el terrorismo” (1979: 136). Como resultado de su argumentación, Montovío llevó a la Conferencia Interamericana de Abogados un proyecto de declaración, cuyos

considerandos incluían el siguiente texto: “Que el terrorismo internacional, además de constituir un caso típico de actos violatorios de los derechos humanos fundamentales, amenaza a todo el género humano, y la jurisprudencia internacional ha declarado que él es una figura del derecho penal internacional y como delito que ofende todo sentimiento, la civilización, los principios jurídicos y el sistema democrático. Que si bien corresponde persistir en el mayor respeto a la antigua institución del asilo y a los principios de la tolerancia democrática, los terroristas deben ser excluidos de los beneficios que se otorga a los delincuentes políticos, por la naturaleza particularmente repudiable de los medios empleados y por el carácter migratorio del terrorismo” (1979: 141). El libro editado por Depalma presenta como un triunfo del autor la aprobación entusiasta de la declaración propuesta, aunque luego se transcribe el texto efectivamente aprobado, cuyos considerandos difieren sustantivamente de los términos planteados por Montovío: “que deben dictarse normas expresas que prohíban toda ayuda al terrorismo, incluyendo provisión de armas, aporte financiero y respaldo diplomático, pero que también requieran, por parte de cualquier país que lucha contra el terrorismo, el respeto por los derechos humanos básicos que incluyen, entre otros, el derecho a la vida, la dignidad, a juicio imparcial y los demás derechos que, según el artículo 27 de la Convención Americana sobre Derechos Humanos, no pueden suspenderse ni aun en tiempos de guerra, peligro nacional o cualquier otra emergencia” (1979: 144). La Conferencia limitaba así considerablemente cualquier intento de excusarse en la lucha contra el terrorismo para instalar un régimen de terror estatal. Puede imaginarse el desconsuelo de Montovío y quienes, como él, creían que algo del programa original de los derechos humanos se había desviado de su curso. Según ellos, lo que se había pensado como bandera occidental contra los regímenes despóticos del comunismo marxista ahora comenzaba a utilizarse espuriamente para denunciar los atropellos de los “heraldos de la humanidad” que mencionaba Hübner Gallo.

Si el texto de Montovío expresa un intento denodado por mantener las riendas de los derechos humanos en el puño occidental y cristiano, ante los riesgos de su apropiación por parte de la izquierda, hubo también voces que invocaron objeciones referidas a su origen burgués, liberal y moderno. Para estos sectores, la categoría “derechos humanos” no se había extraviado sino que había vuelto a sus fuentes; no era usada abusiva e incoherentemente sino que dejaba aflorar su matriz original, teñida de secularismo e irreligiosidad. Un breve texto atribuido a Juan Aysen Eins y editado en 1979 por una ignota “Legión del Sur”⁸² es representante cabal de dichas objeciones, que criticaban la tibieza del gobierno militar al tolerar el dedo admonitorio de la CIDH. El autor cita a Burke para observar que “los ‘derechos humanos’ fueron un arma contra el Estado tradicional, no por razón de abusos, sino para vaciarlo de contenido y darle otro, distinto y ‘moderno’. Fue una ideología de asalto al poder, disfrazada con túnica humanitarista” (1979: 4). Evalúa luego que “el hombrecito hecho Dios que se enmascaró doscientos años atrás con los ‘derechos humanos’ es el burgués, el representante del Tercer Estado social. El burgués debía, en

⁸² Consejo Editor: Luis M. Bandieri, Hugo Esteva y Roberto H. Raffaelli.

aquella época, completar una empresa de subversión contra el Estado tradicional y contra el orden también tradicional de la sociedad. Para ello, situándose en un ficticio ‘estado de naturaleza’ primordial, y apoyándose en la teología protestante, invocó un catálogo de derechos, que habría recibido directamente de la divinidad, inalienables e imprescriptibles, anteriores y superiores a la sociedad y al Estado, entre los cuales se destacaban la propiedad y la seguridad. Quedan así, para emplear una expresión de moda, demitificados los ‘derechos naturales de la persona humana’, que resultan ser, más prosaicamente, las prerrogativas que reservó para sí la burguesía conquistadora en una determinada situación histórica” (1979: 5). En estas líneas el autor denosta lo que considera “raíces subversivas” de los derechos humanos y anticipa su impugnación global y frontal de la categoría. Más adelante, avanza en consideraciones contextuales que explican, según su punto de vista, el origen de la DUDH y su relación con las políticas internacionales del siglo XX: “De prestar crédito a los medios masivos de estupidez, Jehová se habría manifestado un buen día a Jimmy Carter, en medio de una plantación de cacahuetes, a fin de poner en sus manos de pastor bautista yanqui las nuevas tablas de la ley: los ‘derechos del hombre’. A partir de allí se habrían desatado campañas como la que ahora sufre la Nación. ¿Cuál es la función subversiva actual de los ‘derechos humanos’? Tal la pregunta que corresponde ahora contestar. [...] Cuando acabó la Segunda Guerra Mundial, la alianza entre las llamadas ‘democracias occidentales’ y el comunismo, que hasta allí había tenido como única ligadura el odio contra el enemigo común ‘niponazifascista’, se encontró necesitada de sustentos más firmes. Así se vio cómo, de modo paradójico, al tiempo que se desenvolvían los prolegómenos de la guerra fría, se proyectaba un sistema planetario que fuera una transacción unánimemente aceptada entre las posturas de uno y otro mundo en pugna. La carta fundamental de dicho sistema planetario fue la Declaración Universal de los Derechos del Hombre de la ONU (1948). Mientras ocurrían estas cosas, Norteamérica era gobernada por un vulgar personaje, muy parecido a Jimmy Cárter: el antiguo camiserero Harry Truman” (1979: 6). Concluye más adelante: “La función subversiva actual de los ‘derechos humanos’ es, pues, acelerar las condiciones propicias para un Estado Mundial, un ‘mundo uno’. El burgués, en el siglo XVIII, atacaba al Estado tradicional desde dentro de la nación. El mundialismo, en el siglo XX, ataca las soberanías estatales desde fuera. [...] El mundialismo requiere, para sus propósitos, allanar las soberanías nacionales. El medio más simple a su alcance resulta la política de ‘derechos humanos’ ya que, al aceptarla, los estados reconocen la existencia de un conjunto de derechos anteriores y superiores a ellos, y admiten que la única razón de su existencia es conservarlos. Desde ese momento, quedan sometidos a la fiscalización de los organismos internacionales o regionales - ONU y OEA, por ejemplo-, que cada tanto envían inspecciones, como actualmente ocurre en nuestro país. Desde cualquier punto de vista que se examine, la política de los ‘derechos humanos’ es incompatible con la soberanía del Estado. La soberanía es la autoridad suprema, interna y externa, del Estado. En cuanto esa autoridad debe subordinarse a un orden jurídico supraestatal, internacional o regional, en nombre de los ‘derechos humanos’, deja de ser soberana” (1979: 7-8).

Aysen Eins acierta en identificar una tensión constitutiva entre las soberanías nacionales y los derechos humanos. Efectivamente, como hemos visto, la DUDH surgió con la expectativa de poner freno a los abusos de los Estados hacia los ciudadanos de su mismo país o extranjeros, para lo cual taladró, en parte, el techo de las soberanías nacionales, estableciendo principios legales y tribunales de alzada que permitieran a los afectados apelar a la comunidad internacional en caso de violaciones sistemáticas de derechos humanos en un país. Pero Aysen Eins se manifiesta como encendido defensor de las soberanías absolutas y, en tal sentido, impugna la actitud demasiado tolerante del régimen cívico-militar que entonces gobernaba la Argentina: “El gobierno nacional se ha colocado en la falsa posición de brindar aquiescencia a la política de ‘derechos humanos’ y, a la vez, pretender defender la soberanía del Estado. Por una parte, ha invitado a la CIDH a fiscalizar la situación de los ‘derechos humanos’ en el país; acepta, pues, la competencia supranacional sobre el punto. Por otra parte, se indigna contra las campañas desatadas contra el país, a raíz de los ‘derechos humanos’, y afirma la soberanía a televisor batiente. Lo cierto es que, al reconocer la supremacía de los ‘derechos humanos’ sobre el orden jurídico positivo estatal, se ha renunciado a la soberanía” (1979: 8). La contradicción que plantea el autor es semejante a la que podría haberse señalado desde la oposición frontal al régimen, pero esta vez es enunciada desde sus propias bases de sustentación y con la intención de resolverla en sentido inverso: si las voces opositoras apelaban al orden supranacional para pedir verdad y justicia, Aysen Eins reclamaba un portazo definitivo a cualquier intromisión humanitaria. Además del sustento doctrinario que ofrece el autor, basa su posición en una lectura contextualizada del proceso que han seguido las organizaciones armadas: “derrotada por las armas, la guerrilla encontró en los ‘derechos humanos’ un motivo propagandístico de primer orden. Desorganizada como fuerza combatiente, todavía hay otra batalla que puede ganar con el auxilio de la gran prensa internacional y los centros de poder afines con que cuenta en el mundo. A ello se añade el sionismo, a través de su campaña pro liberación del gran corruptor ideológico llamado Jacobo Timerman. Esa batalla propagandística que libra la guerrilla persigue debilitar al Estado, crearle ‘mala conciencia’, hasta el punto de obtener una nueva situación interna que permita la reorganización y el despliegue de los cuadros combatientes. El gobierno, pues, al aceptar la ideología de los ‘derechos humanos’, favorece sin querer la ‘guerra de papeles’ que le ha declarado la guerrilla derrotada en el plano militar. Pero no es ésta, quizás, la consecuencia más grave de consentir la ideología humanitarista. Hay otra, de alcance más profundo: ha menoscabado, a los ojos del observador, la guerra librada en el país; la ha convertido en una ‘guerra hipócrita’. En efecto, al aceptarse la ideología de los ‘derechos humanos’ se acepta también en bloque la ideología del Estado de Derecho liberal. Un Estado de Derecho sin elecciones pero con su mitología jurídico-política intacta. Pero la ideología del Estado de Derecho choca con la realidad de la guerra. Ninguna represión eficaz en la historia del mundo ha ocurrido bajo la vigencia de las ‘declaraciones, derechos y garantías’ de la juridicidad liberal. Entonces, la guerra que se libró por la existencia misma de la Argentina fue presentada como una contienda con la guerrilla acerca de cuál de los dos bandos encarnaba con mayor propiedad los ‘derechos humanos’.

Así, la guerra nacional se convirtió en guerra hipócrita” (1979: 8). El autor desarrolla, en definitiva, una defensa de la soberanía absoluta desde el nacionalismo más rancio y antiliberal, que renueva algunos de los argumentos que habían dado sustento a la formación de un Estado terrorista y anticipa algunas líneas discursivas que encarnarían sus panegiristas en los años posteriores: “los hombres que lucharon, y los caídos, de las Fuerzas Armadas y de Seguridad, pelearon por una idea superior de la Patria, no por una concepción de los ‘derechos humanos’ ni para ‘emplear los métodos del enemigo’. [...] El lector comprende ahora que los que se llaman ‘derechos humanos’ – vida, libertad, propiedad, etc.— no se definen e imponen desde afuera, como anteriores y superiores al Estado. Derivan del orden jurídico del Estado mismo, y encuentran en él su única y superior tutela. Y los derechos que importan a los argentinos, hoy, son sus posibilidades concretas de vida plena en una nación fuerte e independiente” (1979: 8-9). Esta ideología representaba al “ala dura” del régimen, al sector que cuestionaba a Videla por su “blandura”, al mismo tiempo que objetaba la excesiva apertura de la economía local a los mercados internacionales.

En abril de 1980, como acotado intento de intervenir en un debate que ya se expandía subrepticamente por la opinión pública local, el gobierno elaboró un informe que tituló “Observaciones y comentarios críticos del gobierno argentino al Informe de la CIDH sobre la situación de los derechos humanos en Argentina” y que editó el Círculo Militar. Allí argumentaba que: “el Gobierno argentino sostiene con convicción que la cuestión de los derechos humanos en el país no puede; ser considerada sin tener debidamente en cuenta la situación que había provocado la acción desencadenada por el terrorismo subversivo. La Nación Argentina, su pueblo, sus instituciones, sus mejores tradiciones morales y culturales, su patrimonio espiritual y material fueron artera y alevosamente agredidos por la subversión terrorista. [...] La gravedad de la situación —y el riesgo cierto de una verdadera disgregación nacional— crearon un insoslayable estado de necesidad frente al cual el Estado debió ejercer, premiosamente, sus potestades para la defensa de la vida y hacienda de todos los habitantes y para el resguardo de los derechos y libertades que se veían seriamente vulnerados” (Ministerio de Relaciones Exteriores y Culto; 1980: 109). En resguardo de la soberanía absoluta sobre sus actos, concluía: “La República Argentina como país soberano y dueño exclusivo de su destino, puede exhibir hoy, a despecho de cualquier tergiversación o malentendido, su limpia conducta y su inquebrantable vocación democrática. Han quedado atrás, merced al sacrificio de sus hijos, las horas sombrías del terror y la violencia. La agresión contra su estilo de vida y el agobio de sus tradiciones de libertad han recibido la viril respuesta de un pueblo que no admite ninguna forma de totalitarismo. Por eso, también, rechaza cualquier imputación que intente empañar una imagen lograda al precio de una dura lucha contra los enemigos de la convivencia civilizada y los auténticos derechos humanos. Esta imagen —verídica e irreprochable— es y será siempre la mayor prenda del orgullo nacional argentino” (MREyC; 1980: 112).

Los derechos humanos en los debates del exilio

Si tales disquisiciones movilizaban a los seguidores del régimen, los opositores, por su parte, también debatían y construían discursos renovados en los intersticios del ámbito local o, más abiertamente, en el exilio. Para la izquierda, el pasaje del discurso de la liberación nacional, ciertamente antinorteamericano y renuente a toda intervención extranjera, hacia una posición humanitaria de reclamo transnacional no estuvo exento de tribulaciones y conflictos en los dirigentes que habían adherido al ideario revolucionario. ¿Cómo se incluiría el reclamo por los derechos humanos en una trama discursiva que no los había contemplado poco tiempo antes? ¿Podía agregarse como apósito a las categorías preexistentes en el pensamiento de izquierda o exigía un replanteo más estructural de los discursos? El camino no sería sencillo en tanto Fidel Castro, líder de una revolución exitosa en cuyo espejo se habían querido reflejar buena parte de los revolucionarios de todo el continente, desmerecía a los derechos humanos como herramienta del imperialismo norteamericano: “Cada gobernante de Estados Unidos tiene su frase retórica para América Latina o para el mundo: uno habló del ‘Buen Vecino’, otro de la ‘Alianza para el Progreso’, ahora la consigna es ‘los derechos humanos’. Nada cambió en su política hacia el hemisferio y el mundo, todo quedó igual, siempre prevaleció la diplomacia de las cañoneras y el dólar, la ley del más fuerte. Las frases son tan efímeras como las administraciones. Lo único perdurable en la política yanqui es la mentira”⁸³. Si se aceptaba esta impugnación, ¿podía mantenerse la adhesión a la Cuba de Castro o a otros países socialistas denunciados por la prédica de los derechos humanos al mismo tiempo que se denunciaba el terrorismo de Estado en Argentina? Para algunos, la lucha por los derechos humanos fue paralela a una revisión integral de posiciones ideológicas; otros, en cambio, transitaron diferentes vías de yuxtaposición más o menos contradictorias. El despliegue de estas cuestiones pudo observarse en dos de las colonias más activas de exiliados argentinos: la que recaló en Francia y la que llegó a México.

Según relata Marina Franco, los exiliados argentinos encontraron en Francia una larga tradición política que incluía los derechos humanos y que había vivificado su actitud antiautoritaria en el entonces no tan lejano Mayo del ‘68: “[...] el discurso de los derechos humanos, desprovisto de toda connotación política aparente, ofrecía una plataforma de acuerdos básicos basada en la defensa de las libertades democráticas y en la solidaridad con las víctimas que estaba claramente instalada en la tradición democrática francesa, en tanto era parte del mito fundador de la nación gala como ‘país de los derechos del hombre’ e integraba su política de recepción de refugiados” (2008: 128). En el debate político del momento, los derechos humanos eran la nueva preocupación de quienes abandonaban las filas del comunismo desencantados con el autoritarismo de las burocracias soviética y china. De algún modo, para quienes habían desempeñado roles políticos

⁸³ Fidel Castro, Discurso pronunciado en el acto Central Nacional por el XXV Aniversario del Asalto Al Cuartel Moncada, celebrado en Santiago de Cuba, el 26 de Julio de 1978. Edición digital en: <http://www.cuba.cu/gobierno/discursos>. Consultado el 3 de mayo de 2011.

apegados a certezas indiscutibles, los derechos humanos podían ofrecer un salvavidas de convicciones laicas cuando aquellos dogmas se resquebrajaban bajo los pies. No era sencillo ese abrazo a un conjunto de derechos considerados burgueses por el marxismo clásico, pero la nueva izquierda francesa se permitía abrir el juego hacia ideas denostadas por sus antecesores: “En Francia, esa revalorización y apropiación fue acompañada de una ‘despolitización’ de esos derechos y, si bien su uso fue general en todo el arco político, predominó en manos de la izquierda, socialista en particular, que estaba en plena búsqueda de nuevas formas de legitimidad política y disputando su espacio electoral” (Franco; 2008: 130). Ahora bien, esa despolitización exigía también una actitud convergente de quienes se postulaban como víctimas, más aún cuando muchos de quienes llegaban a Francia habían actuado en organizaciones armadas y se identificaban con el peronismo, un movimiento poco comprensible desde las categorías políticas europeas. La autora agrega dos elementos a la cultura política que los argentinos encontraron en Francia: la creciente figura del “testigo” y de las víctimas que habían irrumpido desde 1968 y las connotaciones de la guerra de Argelia⁸⁴ en el espacio público y una memoria colectiva que no se animaba a procesarla. En ese contexto, la legitimación de los reclamos argentinos ante la comunidad francesa tuvo que sortear varios escollos: a diferencia de los exiliados chilenos, los argentinos no formaban parte del gobierno caído ni lo habían defendido, sino que buena parte de ellos se había alzado en armas contra las autoridades electas; por otra parte, si la dictadura chilena mostraba a cielo abierto sus prácticas represivas, en Argentina se había instalado un sistema de terrorismo solapado, en el cual los detenidos eran “desaparecidos” sin explicación; finalmente, el alto nivel de conflictividad entre emigrados que respondían a distintas facciones políticas dificultaba el encuadre de apoliticidad que demandaba la solidaridad francesa. Muchos de los emigrados dieron continuidad a su militancia política al amparo de organismos de derechos humanos⁸⁵ que se presentaban públicamente como neutrales pero respondían interiormente a encuadres políticos específicos.

Silvina Jensen considera que “la adopción de la bandera de los DDHH implicó una ruptura o como mínimo la transmutación o reinterpretación de la tradición revolucionaria en la que los desterrados habían definido hasta hacía poco su trabajo político, tradición en la que la defensa de los DDHH era, como decían los escritores exiliados en París Envar El Kadri y Jorge Rulli [...], a lo sumo un pasatiempo ‘pequeño burgués’, un tranquilizador de conciencias, un simple *slogan* del reformismo” (2010: 39-40. *Itálica en el original*). El elemento aglutinante fue el seguimiento de la lucha encarada por las Madres de Plaza de Mayo, que reunía connotaciones simbólicas caras al sentimiento humanitario francés, como los tintes privados, apolíticos, femeninos y emotivos, poco visibles en la colonia de emigrados. Franco concluye que “el perfil que adquirieron las

⁸⁴ No conviene olvidar que el mismo país que ahora cobijaba a los exiliados argentinos había inspirado, a partir de su experiencia en Argelia, las técnicas de tortura asumidas entusiastamente por la dictadura cívico-militar de Videla.

⁸⁵ Entre ellos se destacaban la CADHU (Comisión Argentina de Derechos Humanos) y el COSOFAM (Comité de Solidaridad de Familiares de Presos y Desaparecidos en la Argentina).

organizaciones de argentinos y su identificación con la defensa de los derechos humanos como causa fundamental de su acción política fueron modelados por la interacción con las sociedades de acogida y de expulsión” (2008: 140). Los derechos humanos eran asumidos como puente con la sociedad receptora, pero también, poco a poco, como bandera de reemplazo de las consignas revolucionarias que la dura derrota había hecho jirones.

Jorge Luis Bernetti y Mempo Giardinelli, quienes analizan las vicisitudes de los exiliados argentinos en México, sostienen que “la cuestión de la defensa y el reclamo por los derechos humanos sería el asunto principal de lucha contra la dictadura en el exilio [y] también uno de los más ríspidos y difíciles de organizar y coherentizar” (2003: 57). Existió una numerosa y variada lista de grupos y organismos integrados por exiliados. Los más importantes eran el Comité de Solidaridad con el pueblo Argentino (COSPA), vinculado a Montoneros, y la Comisión Argentina de Solidaridad (CAS), que reunía a militantes de todas las demás vertientes del peronismo, la izquierda e independientes. Ninguno de estos organismos, ambos fundados en 1975 y organizados institucionalmente un tiempo después, adoptaron el significante “derechos humanos” en sus nombres. Frente al golpe cívico-militar del 24 de marzo, el COSPA respondió en el tono militante de la etapa anterior: “Es la hora de cerrar filas y construir sin sectarismos y exclusiones, un gran frente nacional y social que conduzca al pueblo a la conquista del poder para la construcción de una sociedad y un hombre nuevo” (reproducido en Yankelevich; 2004: 193). Dos meses más tarde, la COSPA reorganizó sus secretarías para dar cuenta de las necesidades de los nuevos desterrados que estaban llegando, pero no se previó una secretaría de derechos humanos (Yankelevich; 2004: 195). Sin embargo, cuando la CAS estableció su Declaración de Principios, el 13 de noviembre de 1976, se asumió como “un modesto aporte de argentinos que con independencia de sus filiaciones políticas partidarias o decisiones ideológicas están dispuestos a aunar esfuerzos hasta que el país supere la dramática situación que padece, ayudando además en la medida de sus fuerzas a todos los que por cualquier circunstancias son víctimas de una represión que ha provocado en forma deliberada y sistemática la violación de los derechos humanos más elementales” (reproducida en Bernetti y Giardinelli; 2003: 163-164). En junio de 1977, cuando se reorganizaron nuevamente las secretarías del COSPA, Elva Gigante fue asignada a la flamante secretaría de derechos humanos (Yankelevich; 2004: 199). Ambas organizaciones y unos cuantos grupos de familiares de víctimas de la represión se nuclearon en 1977 en una coordinadora de Derechos Humanos, que buscaba unificar las acciones públicas, aunque mantenía fuertes debates en su interior. Según Bernetti y Giardinelli, los principales temas de discusión era la cantidad de detenidos-desaparecidos y la posibilidad de que todos ellos estuvieran muertos (2003: 58). Estos indicadores muestran el sinuoso camino de adopción de la categoría “derechos humanos” por parte de sectores que antes la habían menospreciado bajo la luminosidad que emanaban las categorías utópicas de “revolución”, “liberación” y “hombre nuevo”, junto a quienes, de manera ciertamente minoritaria, habían

planteado la defensa de los derechos humanos con bastante anterioridad⁸⁶. Jensen advierte la misma tensión: “Si para finales de los ‘70 la transformación en las prácticas políticas era evidente y podía reconocerse un nuevo sentido común y un nuevo lenguaje que reunía a los antiguos militantes revolucionarios ahora en el exilio, siempre surgían dudas acerca de si se había producido una auténtica conversión hacia una lógica político-humanitaria en la que se fundaría la nueva convivencia política; o si se trataba de un simple guiño táctico, de mero oportunismo político para obtener más solidaridad y hacer menos visibles las diferencias y disputas internas. Las dudas y las polémicas se sucedían en las comunidades del exilio cada vez que había que decidir la implicación en un acontecimiento que operaba como test de humanitarismo. Los desterrados en España o Francia debatieron acerca de comprometerse o no en la denuncia de los campos de reclusión psiquiátrica en la URSS o de las violaciones a los DDHH perpetradas por el gobierno cubano o chino, o de si aceptar o rechazar por incongruente la convocatoria a la ‘Contraofensiva’ lanzada por Montoneros” (Jensen; 2010: 179). Yankelevich señala que cada organización mantuvo en el exilio su propia agenda de actividades políticas y “muy tardíamente fue posible encontrar un núcleo de coincidencias programáticas centradas básicamente en torno a la cuestión de los desaparecidos y la defensa de los Derechos Humanos, terreno donde la figura de las Madres de Plaza de Mayo desempeñó un papel central” (2004: 206). En definitiva, los heroicos gestos de resistencia dentro del país daban aviso a los exiliados de que debían acotar las expectativas “de máxima” y nuclearse en torno a reclamos “de mínima”. Así puede entenderse el pasaje del “hombre nuevo” como utopía esperanzada a los derechos humanos como denuncia desde el terror y la derrota⁸⁷.

Esa transición discursiva se puede advertir en los debates de la revista *Controversia*, aparecida desde octubre de 1979, como iniciativa de algunos integrantes de la CAS. En sus páginas se plasmaron algunas discusiones nodales para entender las preocupaciones de los exiliados, buena parte de los cuales asumía que había habido una derrota y debía iniciarse un camino de revisión de lo dicho y hecho por las diferentes vertientes de la izquierda y el peronismo revolucionario en los años anteriores. Del mismo modo, se abrían discusiones sobre el presente y el futuro del devenir político argentino, en el que resultaba particularmente complejo hablar de democracia y de derechos humanos desde sectores que, poco tiempo antes, habían tratado con desprecio ambas categorías. Ya en el primer número de *Controversia*, Héctor Schmucler estampa un listado de preguntas radicales: “[...] ¿Los derechos humanos son válidos para unos y no para otros? ¿Existen formas discriminatorias de medir que otorgan valor a una vida y no a otra? ¿Los llamados derechos humanos evocan valores ecuménicos y transhistóricos o es necesario situarlos en una visión política donde los valores se dirimen de acuerdo a la relación de fuerzas de los sectores sociales en

⁸⁶ Noé Jitrik, referente de la CAS, había integrado el Foro de Buenos Aires por la Vigencia de los Derechos Humanos desde comienzos de la década del ‘70.

⁸⁷ Del mismo modo, la persistencia en una estrategia de resistencia militarizada que mantuvo la cúpula de Montoneros precipitó sucesivos desgranamientos de quienes no veían condiciones para una contraofensiva exitosa. En consecuencia, también muchos miembros de la COSPA se alejaron de sus filas para integrarse a la CAS (Yankelevich; 2004).

conflicto? Los interrogantes se multiplican y sólo logran enmarcar una región problemática poco reflexionada hasta ahora desde el campo popular” (1979: 3⁸⁸). El tono de las preguntas tomaba cierto cariz abstracto que seguramente perturbaba a quienes reclamaban con aflicción por sus familiares directos, pero intentaba remontar el debate desde el reclamo inmediato hacia consideraciones de mayor alcance: “En la Argentina, la bandera de la muerte se agita a cada paso. Pero los muertos no pueden guiar la acción política de los pueblos. La contabilidad luctuosa, a pesar del desgarramiento, debe dejar lugar al reconocimiento, por sobre los cadáveres, de las razones que los produjeron. Se debería meditar sobre los derechos humanos más allá de las circunstancias inmediatas y seguramente los datos de la realidad adquirirían nuevos significados, a lo mejor más conmovedores. Los derechos humanos, considerados como síntesis del papel protagónico de los hombres en una sociedad que tienda a eliminar la opresión y el autoritarismo, se vuelven un objetivo estratégico y no una mera táctica para alcanzar el poder a fin de instalar una sociedad donde esos mismos derechos ya no interesen. La lucha por su vigencia supera la etapa actual y tiene que ver con la naturaleza misma de la sociedad democrática a construir”.

Según Inés Rojkind, “Al criticar el carácter político de las denuncias por violaciones de derechos humanos que se hacían contra el gobierno militar, Schmucler iba contra la tendencia mayoritaria que [...] había hecho de esos reclamos el eje de la lucha contra la dictadura” (2004: 235). Podría objetarse, sin embargo, que Schmucler no objetaba “el carácter político”, sino *ese* carácter político, tan apegado a lo inmediato como interesado y poco comprometido en el mediano plazo. ¿Se adoptaba la categoría derechos humanos como táctica pasajera o la izquierda revolucionaria estaba dispuesta a revisar su propio bagaje discursivo para darle cabida definitiva? Schmucler abogaba por este segundo camino: “Se impone repensar el porqué de un ‘socialismo’ que gira alrededor de falacias y que repite modelos represivos que niega los derechos humanos reivindicados en las sociedades capitalistas. Se trata de saber, crucialmente, si es posible otro socialismo donde los hombres reconozcan la posibilidad de ejercer el derecho a ser dueños de su destino. La democracia no debería ser vista como una debilidad de la sociedad dividida en clases que debe ser aprovechada para eliminarla cuando las clases oprimidas sean dominantes. Por el contrario, la democracia es un modelo a desarrollar y que exige la eliminación de la tara fundamental de la sociedad burguesa: la explotación del hombre por el hombre. Esa democracia debería prefigurarse en el proceso de lucha para lograrla y en el tipo de organización que el pueblo adopte para llevar adelante esa lucha. Los derechos del hombre, en la perspectiva política argentina, se vuelven, pues, algo más que un pretexto de acción contra la junta militar y sin duda ha de pasar a ser patrimonio del pueblo”. Ahora bien, esos derechos podrían revisarse y modificarse, como parte de una revisión profunda del tipo de sociedad que, según el autor, funcionaría como horizonte utópico a alcanzar: “Se podrían ensayar algunas líneas temáticas por donde debería

⁸⁸ Esta y las siguientes citas de la Revista Controversia están tomadas de la edición facsimilar *Controversia para el examen de la realidad argentina*, editada en 2009 por Ejercitar la memoria editores. En la indicación de páginas, se mantiene la numeración original de las revistas.

transitar la discusión: a) los derechos humanos se definen a partir de la concepción que se tenga del hombre; b) en la medida que el hombre no es concebible al margen de la sociedad, ésta, el modelo de sociedad a la que se aspira, define el papel del hombre en la misma; c) en función de los datos anteriores podría surgir una definición más congruente, más, real, de los derechos humanos. No los derechos de un inexistente hombre en general, sino de los hombres concretos en circunstancias precisas. Más allá de esta realidad, las definiciones corren el riesgo de volverse supercherías metafísicas, abstracciones imaginarias; y no importa que la tabulación quiera cubrirse de ropajes religiosos o sustentarse en precisas concepciones materialistas. El núcleo de la cuestión radica en el hecho de que si bien no puede pensarse en un hombre esencial, tampoco existe ninguna razón para imaginar una sociedad humana que no sea pensada *para* los hombres”.

La invitación a reflexionar y discutir estaba hecha. El texto de Schmucler plantea un debate ideológico y abre interrogantes que trascienden la coyuntura del exilio para revisar la adopción de esta categoría en el marco de los discursos emancipatorios que habían caracterizado la militancia previa, pero agrega también un juicio taxativo sobre las responsabilidades éticas y políticas de quienes eran convocados al debate: “Lamentablemente, la guerrilla ha pasado a confundir su imagen con la del propio gobierno en la medida que ha cultivado la muerte con la misma mentalidad que el fascismo privilegia la fuerza. En nombre de la lucha contra la opresión, ha edificado estructuras de terror y de culto a la violencia ciega. Ha remplazado la voluntad de las masas por la verdad de un grupo iluminado. Nada de esto la coloca en posición favorable para reivindicar los derechos humanos”. En definitiva, según el autor, la adopción de nuevas categorías parecía requerir la defección de quienes más escarnecidamente las habían vituperado en la etapa previa. La frase incluía una denuncia y, al mismo tiempo, una demarcación selectiva. Si la primera inauguraba un intercambio necesario para la interpretación del proceso que había desembocado en la derrota, la segunda resultaba inaceptable tanto para sus destinatarios como para quienes entendían que ningún yerro, delito, abuso o culpa impide a un grupo o sujeto el ejercicio de sus derechos fundamentales. Aceptar ese juicio implicaba adherir a la justificación más trivial del terrorismo de Estado: quienes habían actuado con violencia no podían luego quejarse de recibirla en su contra.

En el número siguiente llegó la respuesta de Luis Bruschtein, quien replicaba defendiendo la labor de los organismos que operaban en Argentina y asumiendo la tarea que los exiliados tenían de difundir en el exterior lo que allí estaba ocurriendo: “[...] los derechos humanos no son una abstracción filosófica ni una entelequia por encima de la lucha de clases o de los campos sociales enfrentados en la República Argentina. Por el contrario, forman parte de una problemática que se desarrolla de acuerdo con una realidad establecida de la que nosotros, los exiliados, los familiares de víctimas de la represión formamos parte de una manera clara. Somos los acusadores, testigos de la barbarie; somos los fiscales” (1979: 2). Su argumentación, cargada de cierto realismo moral excesivamente centrado en el contexto epocal, enfatizaba los desafíos de la hora y desdeñaba el

tono suprahistórico que había intentado asumir Schmucler. Como contrapartida, establecía un rigorismo moral difícil de conciliar con su concepción historicista de los derechos humanos: “[...] creo que es importante, para mejorar la lectura del movimiento por la defensa de los derechos humanos y de los grupos de familiares de víctimas de la represión, tanto en la Argentina como en el exterior, señalar que en esta actividad solamente hay posiciones ‘correctas’ e ‘incorrectas’, de ninguna manera puede haber posiciones ‘moderadas’” (Bruschtein; 1979: 2). Su adopción de la categoría de los derechos humanos conserva fuertemente el carácter militante de la etapa previa, produciendo un notable ensamble discursivo. Bajo el título “Derechos humanos: un problema de clase”, el autor plantea: “Terminar con la violación de los derechos humanos en Argentina no es cuestión de buenas intenciones; hay que destruir a la burguesía oligárquica, porque el problema de la violación de estos derechos en Argentina no comienza el 24 de marzo de 1976; ni siquiera comienza durante el gobierno de Isabel con la Triple A. Su origen se remonta a los orígenes mismos de nuestra patria, cuando se fue conformando de acuerdo con un modelo de desarrollo capitalista dependiente. La violación de los derechos humanos formó parte desde un principio de los programas y del proyecto de país que impulsaron los grandes capitales nacionales aliados al imperialismo de turno. [...] Podemos definir a esta altura de la historia de nuestro país cuatro premisas básicas: a) que la violación a los derechos humanos surge de una organización social injusta y tiene su máximo exponente en la preminencia que ostenta en esa organización la burguesía oligárquica; b) que cualquier política que intente erradicar en forma definitiva esta problemática debe contemplar la destrucción del poder económico, político y militar de la burguesía oligárquica ; c) que esta política solamente puede ser implementada desde el campo del pueblo, y d) que el carácter obrero y popular es una condición necesaria pero no suficiente para el desarrollo de esta política de respeto intransigente de los derechos humanos” (1979: 3).

Como se puede apreciar, en la visión de Bruschtein no sólo no hay contradicción entre los derechos humanos y las categorías discursivas de la etapa anterior, sino que pueden intercambiarse sin demasiados remilgos: si se reemplaza “violación a los derechos humanos” por “dependencia”, queda reconstruida la misma trama discursiva enarbolada en 1973. Sólo es menester cambiar también el final, reemplazando el “respeto intransigente de los derechos humanos” por la “liberación”, la “patria socialista” o la “patria peronista”, según elección. Poco más adelante, bajo el título “El problema de la violencia”, el autor describe un estado de situación novedoso, que incluye el reconocimiento de la derrota: “En Argentina se agotó definitivamente el modelo revolucionario expresado a partir del cordobazo por las organizaciones armadas u organizaciones político-militares. La subordinación de la política de masas y sus estructuras a la política militar o guerrillera y sus estructuras, determinó la absoluta imposibilidad para convertirse desde esa posición en la conducción de las masas populares. Este dilema todavía no pudo ser resuelto”. Aunque Bruschtein admite el agotamiento de un “modelo” y deja abierta la puerta de debates posteriores sobre cómo proseguir la lucha, en tanto parece reducir ese modelo a la lucha armada, sin objeciones a la matriz ideológica que le dio sustento. Finalmente, reserva unas palabras para

reivindicar el derecho de los excombatientes a participar del debate, al afirmar que: “no existe fuerza política que no haya estado vinculada directamente a la práctica de la violencia política mal entendida. [...] Ninguna de las fuerzas políticas que hoy enfrentan, cada una a su modo, a la dictadura, tiene derecho a abrogarse una autoridad moral que impida a otra de ellas, incluyendo a las organizaciones guerrilleras a participar activamente en la denuncia de la violación de los derechos humanos en Argentina. Es más, todas tienen la obligación moral de efectuar estas denuncias, cosa que lamentablemente muchas veces no ocurre como debiera”. Enfrenta a Schmucler pero, en definitiva, tampoco concibe los derechos humanos como atributos irrenunciables, sino que distribuye las culpas de tal manera que nadie queda exento de ella, lo cual exime a todos.

En el número siguiente, Schmucler no retomó explícitamente las objeciones de Bruschtein, pero enfatizó el apego al pasado que representaba el reclamo por los detenidos-desaparecidos, frente a las expectativas de futuro habidas en los demás habitantes del país: “Las Madres de Plaza de Mayo constituyen uno de los hechos más patéticos que muestran el dolor, el horror y el crimen. Realidad y símbolo que atraviesa el mundo en la denuncia de la ignominia de los desaparecidos. Pero ésa no es toda la Argentina. Cada jueves, en Plaza de Mayo, el espectáculo es observado por una sociedad que no participa de la manifestación. Es parte de un capítulo que para la mayoría se ha cerrado para que comience otro, con nuevos y viejos protagonistas, si los viejos saben entender a los nuevos” (1980a: 5). A partir de deslindar lo que llama “argentinos de adentro” y “argentinos de afuera”, plantea que hay diferencias significativas en la cultura política de quienes viven dentro y fuera del país. En una apelación a la reflexión de los exiliados, les advierte que las expectativas, deseos y valoraciones de los que viven bajo el régimen cívico-militar no están puestas en el pasado, sino en el futuro y esta diferencia tiñe la mirada sobre los derechos humanos en cada lugar: “Las palabras del exilio no significan necesariamente lo mismo para el pueblo *en* la Argentina. Los ‘derechos humanos’, para los argentinos de adentro, es básicamente la posibilidad de existir, de ser persona, protagonista, y el terror de estado se ejerce para impedirlo. Los derechos humanos, en el exilio, evocan generalmente la muerte. En este distanciamiento de los significados puede llegar a ocurrir lo que pasó con la palabra ‘democracia’, que el peronismo, o sea la mayoría del pueblo, identificó claramente con el símbolo de lo enemigo. El estandarte de la democracia había sido el pabellón enarbolado por la reacción que constituía la ‘Unión Democrática’ y diez años después la ‘Revolución Libertadora’. ‘Democrático’ se volvió sinónimo de antipueblo, de oligarquía, de imperialismo. El movimiento de más honda raíz democrática resemantizó el concepto que mejor le hubiera cabido porque las condiciones en que se producía su significación le otorgaban otro sentido. Hoy, los derechos humanos, en la medida en que su agitación en el exterior puede evocar un pasado que se quiere borrar, corre el riesgo de volverse signo de lo otro, lo enemigo. En la Argentina de adentro el tema dominante no es el de los derechos humanos como lo entendemos en el exilio. Realizar en el exterior una lucha al margen de la Argentina de adentro, podrá erizarse de adjetivos condenatorios, pero puede llevar la impronta del enemigo. Es obvio que no postulo

abandonar la actividad exterior por el respeto a los derechos humanos en la Argentina; se trata de afinar los objetivos para que el pueblo se sienta identificado con ella” (Schmucler; 1980a: 5. Itálica en el original). La preocupación del autor, formado en la comunicación social, se centra en develar el significado que se otorga y se puede otorgar a dos términos entre los cuales establece un paralelo: “democracia” y “derechos humanos”. Analiza el desdén con que el peronismo trató al primero para advertir sobre los efectos de un tratamiento inadecuado del segundo, que podría suscitar un divorcio con las preocupaciones de las masas populares.

A la distancia, queda claro que Schmucler valoraba y adhería al reclamo por los detenidos-desaparecidos, pero adelantaba una preocupación por el apego excesivo entre ese caso particular y los derechos humanos, a los cuales parecía postular como categoría más genérica, potente y promisorio como bandera de reemplazo de quienes habían sido derrotados. En el contexto de exasperante lucha de los exiliados por los compañeros y familiares caídos, las disquisiciones de Schmucler no podían sonar más que como algo extemporáneo, extraviado y, quizá, hasta complaciente frente al régimen. Según Rojkind, “En el discurso de Schmucler, por lo tanto, las Madres representaban un resabio del pasado que la mayoría de los argentinos querían superar, algo que se evidenciaba en el hecho de que la sociedad permanecía en general ajena a su lucha. Esta imagen contrastaba completamente con la presentada por Bruschtein, para quien –como se observó– las Madres eran sinónimo de una reacción vital frente al represión [...]” (Rojkind; 2004: 238). Los artículos de los números posteriores de la revista muestran que había más preocupación por establecer el número de los detenidos-desaparecidos, precisar cuántos de ellos estaban vivos y cómo intervenir para rescatarlos, que por evaluar el apego y las resonancias de la categoría “derechos humanos”. Una vez más intervendría Schmucler para reclamar autocrítica de los derrotados y revisión de las categorías que los habían orientado hasta entonces: “[...] para buena parte de la izquierda los hombres concretos también se han vuelto categorías abstractas. La cotidianeidad ha sido despreciada para incorporar la existencia en esquemas genéricos que no dan cuenta de lo real. [...] La revolución aparece como una maquinaria que *utiliza* a los hombres para sus fines propios; la revolución pasa a ser un monstruo al que se sirve” (Schmucler; 1980b: 4-5). En un giro de retorno al sujeto y denuncia de las categorías que lo habían sujetado, la revolución debía ser impugnada para que “lo humano” reverdeciera. Lo interesante de aquella polémica es que, a la distancia, denota el carácter novedoso que la categoría “derechos humanos” tenía en las voces de la izquierda revolucionaria argentina y, mientras unos como Bruschtein la enarbolaban como bandera de lucha y denuncia frente al régimen, sin cuestionarse su relación con el resto de la trama discursiva compartida, otros como Schmucler cuestionaban su manipulación contextual y exploraban alternativas de revisión de las categorías que habían caracterizado sus luchas previas. Como veremos, no sería aquella la última vez que se presentó este debate en la cultura política argentina.

Durante el transcurso de la dictadura cívico-militar, entonces, se puede apreciar una progresiva apropiación de la categoría “derechos humanos” por parte de los sectores que antes la habían denostado desde posiciones revolucionarias que simpatizaban con la violencia, mientras que, paralelamente va perdiendo sentido y significación en boca de los sectores castrenses que la habían invocado al inicio de su gestión al frente del Estado. Este giro discursivo implicaba cierto desasosiego recuperado en el análisis de María Matilde Ollier: “Se presenta entonces la gran paradoja de la relación entre violencia y política en la Argentina contemporánea. Derrotada por la fuerza militar, la izquierda revolucionaria vuelve simbólicamente a la escena política como víctima central de la represión y se convierte en el principal obstáculo a las aspiraciones de permanencia de largo plazo de la institución militar en la política nacional. Es decir, el actor que había pujado por la transformación violenta de la sociedad vuelve al escenario nacional reclamando su lugar como sujeto de derechos humanos, y se constituye en la impugnación más contundente a la violencia del régimen” (Ollier; 2009: 170).

Los derechos humanos en el curriculum de la dictadura

¿Hubo alguna presencia, en el ámbito educativo, de este debate sobre los derechos humanos? Hay indicios de que sí. El propósito de regeneración moral de la sociedad, invocado en el nombre que la dictadura se daba a sí misma, mantuvo siempre despierta la expectativa de infundir orientaciones precisas y determinantes en el sistema educativo. Junto con el cambio de programas en materias específicas, dentro de las cuales Formación Cívica, Geografía e Historia eran las más claras herramientas ideológicas del régimen, también se elaboraron documentos destinados al conjunto de los docentes.

En 1977, el Ministerio de Cultura y Educación publicó un folleto denominado “Subversión en el ámbito educativo. Conozcamos a nuestro enemigo”⁸⁹, destinado a su distribución en todos los establecimientos educativos del país, según la Resolución N° 538/77. Allí se describía “la subversión” y se caracterizaba su actuación en escuelas y universidades. Según Pineau y otros (2006: 65-69), el folleto fue objetado por sectores castrenses que lo consideraban conceptualmente confuso y demasiado explícito en la descripción del “proselitismo subversivo”, lo cual podría servir para su uso en sentido contrario al esperado. Esto podría explicar la existencia de otro folleto, editado esta vez por el Estado Mayor General del Ejército, sin fecha de publicación pero seguramente posterior, llamado “Marxismo y subversión. Ámbito Educacional”. Allí aumenta la caracterización doctrinaria de la “subversión marxista” y se retacea la descripción de sus estrategias de cooptación. A diferencia del anterior, allí se sostiene que “Al servicio específico y circunscripto de la subversión en la Argentina están ‘organismos de información y solidaridad’ extranjeros como

⁸⁹ Edición digital en:

<http://www.cdesco.org/experiencia/ddhh/noolvidamos/censura/Catalan%20Subversion%20en%20el%20ambito%20educativo.pdf> . Consultado el 23 de marzo de 2011.

el CASI (Centro Argentino de Información y Solidaridad) y GSPA (Grupo de Solidaridad con el Pueblo Argentino) en París; FH (Frente Humano), CSLPA (Comité de Solidaridad con las Luchas del Pueblo Argentino), Casa del Pueblo Argentino y CADHU (Comisión Argentina por los Derechos Humanos) en México; CAFRA (Comité Antifascista y contra la Represión en la Argentina) en Roma; CAPA (Comité de Apoyo al Pueblo Argentino) en Amsterdam. MASA (Movimiento Antiimperialista y por el Socialismo en la Argentina) en Nueva York; COBRA (Comité Belga contra la Represión en la Argentina) en Bruselas; ICAIC (Instituto Cubano-Argentino de Intercambio Cultural) en La Habana; etc., sin contar organizaciones más amplias, para el mundo libre en general, como ‘Amnesty Internacional’, ‘Tribunal Rusell II’ y las conocidas colaterales del comunismo: ‘Consejo Mundial de la Paz’, ‘Federación Mundial de la Juventud Democrática’, ‘Unión Internacional de Estudiantes’, ‘Asociación Internacional de Juristas Democráticos’, ‘Federación Mundial de Trabajadores Científicos’, ‘Asociación Médica Internacional’, ‘Federación Internacional de Sindicatos de la Enseñanza’, etc. La función de estas entidades no se limita a defender a los criminales e intentar el desprestigio de nuestro país sino que llega a organizar ataques concretos como boicotear barcos o productos argentinos, exigir reducciones de préstamos o intercambio, recaudar fondos para financiar a quienes destruyen y matan en nuestro suelo, etc.” (EMGE; s/f: 5-6). Como puede observarse, este segundo documento caracteriza como “subversivas” a los organismos que, relacionados o no con las organizaciones armadas argentinas, reclaman en los foros internacionales por el respeto a los derechos humanos. Curiosamente, el folleto no menciona a las organizaciones que trabajan en la misma línea dentro del país, quizá porque su visibilidad aumentaría recién después de la visita de la CIDH y este folleto es probablemente anterior.

La revisión de programas, por su parte, apuntaba a desandar construcciones curriculares previas y dar cabida a la ideología oficial del régimen en el plan de estudios de cada nivel. El 29 de mayo de 1978, en un artículo del diario *La Prensa*, se difundió el decreto N° 538 del ministerio de Educación: “Es en la educación donde es necesario actuar con claridad y energía para extirpar las raíces de la subversión demostrando a los estudiantes la falsedad de las doctrinas y las concepciones que durante treinta años les fueron inculcadas más o menos profundamente”. Entre diciembre de 1978 y diciembre de 1980 se llevó a cabo una minuciosa revisión de los programas de educación ciudadana en la escuela media, que conllevó el reemplazo de la asignatura “Formación Cívica” por “Formación Moral y Cívica” y su extensión a todas las modalidades de la enseñanza secundaria. La primera fecha corresponde a la reunión del Consejo Federal de Educación, en su VIIa. Asamblea Extraordinaria. En su informe final, se establecieron nuevos contenidos para diferentes materias, entre las cuales este espacio curricular cambiaba de nombre.

Según el análisis de Viviana Postay, el agregado de la palabra “moral” “pretende orientar las conductas hacia una moralidad unívoca recortada sobre el patrón de la doctrina católica vinculada a la fracción más integrista de la Iglesia” (Postay; 2004: 67). En la modificación de

contenidos, los derechos humanos alcanzan una enunciación más acabada que en el programa anterior:

- en *segundo año*, la unidad “El hombre y sus realizaciones políticas”, contiene el siguiente ítem: “Los derechos del hombre en los estados democráticos y en los estados totalitarios. Desviaciones de la democracia” (CFE; 1978: 147);
- en *tercer año*, la unidad “El hombre y sus realizaciones culturales”, contiene el siguiente ítem: “Respeto a la dignidad y a la libertad responsable del hombre” (CFE; 1978: 147); en la unidad “El hombre y sus realizaciones políticas”, en cambio, se abordan conceptos como soberanía, autodeterminación y participación de la Argentina en los organismos internacionales, pero sin mención explícita de los derechos humanos (CFE; 1978: 148).

Estos contenidos se fueron precisando y corrigiendo en sucesivas disposiciones ministeriales y documentos de apoyo al trabajo docente, hasta que, en diciembre de 1980, el Decreto 2620/80 extendió los programas de Formación Moral y Cívica a todas las modalidades de enseñanza secundaria. Eso explica que hayan convivido ambas denominaciones de la asignatura en textos escolares de los años 1979 y 1980.

A comienzos de 1979, el Ministerio de Cultura y Educación publicó el programa de Formación Moral y Cívica para primer año (MCE; 1979). En la fundamentación, se planteaba la finalidad e importancia de la asignatura: “La sociedad no es la resultante de procesos históricos, sino una respuesta concreta, real y efectiva a la naturaleza misma del hombre” (MCE; 1979: 1). No se mencionaban los derechos humanos.

Al año siguiente, el Ministerio aprobó los contenidos mínimos de Historia y Formación Moral y Cívica de 2° año a través de la Resolución 2245/79, del 16 de noviembre de 1979. Al mismo tiempo, editó “Guías programáticas” para varias asignaturas de segundo año, entre las cuales figuraba Formación Moral y Cívica como Anexo de la Resoluciones N° 2249/79, de la misma fecha (MCE; 1980). En el punto 1, “El hombre y sus acciones”, se plantea el ítem “Dignidad de la persona humana. Inteligencia y voluntad, su ordenamiento a la verdad y el bien. El fin último. El orden moral”. Más adelante, se enuncia el ítem: “Noción de ley. Ley eterna y ley natural. La ley natural como ley moral; su cognoscibilidad y obligatoriedad. Las leyes positivas: su conformidad con el orden natural” (MCE; 1980: 36). En el punto 5, “El hombre y sus realizaciones política”, se propone el ítem: “Los derechos del hombre: su reconocimiento y vigencia en el Estado contemporáneo. Declaraciones internacionales. Doctrina de la Iglesia” (MCE; 1980: 40).

Un año después, el Ministerio aprobó los contenidos mínimos de Ciencias Biológicas, Historia y Formación Moral y Cívica de 3° año a través de la Resolución 1614/80, del 8 de setiembre de 1980. Al mismo tiempo, editó nuevas “Guías programáticas” para esas asignaturas, que se aplicarían desde 1981. En el punto 5 del nuevo programa, “El hombre y sus realizaciones políticas”, se plantea el ítem “Noción de soberanía. Autodeterminación política, económica y

cultural; no intervención. Limitaciones: el bien común y los derechos de las personas, de los cuadros sociales inferiores (sic), de las otras sociedades políticas y de la comunidad internacional” (MCE; 1981: folio 13 de Formación Moral y Cívica).

La producción editorial acompañó la aparición del programa con textos adaptados a cada año. Entre los autores de Formación Moral y Cívica se repiten algunos nombres de quienes escribieron para Formación Cívica (Apolinar García, César Reinaldo García, Roberto Kechichián y Ángela Luchenio) y se agregan otros nuevos: Blas Barisani, María del Carmen C. de Belaunde y César H. Belaunde, Roque Luis Miraldi, José María Otegui, Eduardo Martín Quintana y Horacio Roberto Granero. Según el análisis de Carolina Kaufmann, “[...] en los manuales de formación moral y cívica estudiados se da una ideologización muy acentuada en cuanto a la exaltación de la retórica del régimen: religiosidad, cristianización de la sociedad, disciplinamiento social, patriotismo = nacionalismo, subordinación del discurso científico al discurso religioso; entre los aspectos sobresalientes (2006: 191). Roberto Kechichián, uno de los autores emblemáticos de ese período recuerda los mismos rasgos⁹⁰: “había una especie de historia de las instituciones, que se iba hasta la Edad Media, hasta el Renacimiento, hasta el iluminismo para que uno viera como se iban generando las instituciones a través del tiempo. Había cuestiones humanísticas sobre el ser humano, el alma humana, el trabajo, la familia... todo orientado, inspirado en ideas cristianas. [En Formación Moral y Cívica] se acentuó en lo que le estoy diciendo... puntos como la virtud, la castidad... [...] Más o menos me sentía cómodo yo ideológicamente”. La acotada producción editorial y la definida adhesión de Kechichián a los lineamientos prescriptos lo hicieron uno de los autores más recomendados por los docentes: “Las repercusiones las tenía cuando me mandaban a liquidaciones. Yo vendía muchos libros...” Sin embargo, reconoce que también “había otros autores que se vendían muchísimo... Ángela Luchenio, de Kapelusz. [...] Mis libros tenían diferencias con los de ellos: el énfasis en la inspiración humanista y cristiana...”

En relación con los derechos humanos, planteamos siete notas de análisis, incluyendo rasgos comunes y diferenciales, que reseñamos a continuación (las citas que les dan sustento se transcriben en el Anexo IV).

1. Los derechos del hombre se mencionan como característica de los estados democráticos y las violaciones a ellos como un rasgo de los estados totalitarios.
2. Los autores expresan una visión esencialista de la dignidad humana, que se desprende del orden natural, considerado evidente y de origen divino.
3. Las nociones de soberanía y autodeterminación encuentran una limitación más o menos explícita en la violación de los derechos humanos por parte de los Estados.

⁹⁰ Esta y las siguientes citas de Roberto Kechichián, remiten a la entrevista realizada por el autor el 9 de noviembre de 2011.

4. Se dedica poco espacio a la gestación de la declaración universal y los derechos humanos aparecen como una verdad evidente, derivada de la doctrina cristiana y defendida por el magisterio católico. En algunos casos, se ensalza su carácter utópico y el desafío moral contenido en la DUDH.
5. Entre los textos, se insertan algunas referencias a la dignidad humana y los derechos humanos en la trama argumental de otros contenidos del programa.
6. Casi no hay referencias a la Argentina en relación con los derechos humanos. No se elogia la buena senda de la tradición jurídica local (como ocurría en los textos de Educación Democrática) ni se alude a las denuncias internacionales del momento.
7. El modelo comunista se presenta como oponente argumental de la democracia y cómo régimen opresivo de la dignidad humana, defendida por las democracias occidentales.
8. En varios textos aparecen referencias explícitas al derecho de propiedad como derecho humano fundamental.
9. Del mismo modo que en los textos de Formación Cívica, no se mencionan los documentos de derecho internacional posteriores a la DUDH, que avanzaron en la definición de aspectos particulares y en la operativización de los derechos a través de pactos y convenciones.

Como se puede apreciar, los derechos humanos formaban parte del currículo escolar al mismo tiempo que cobraban protagonismo en la agenda política, pero los avatares del debate sobre las violaciones a los derechos humanos no parece haber interpelado la enseñanza escolar, al menos en el nivel de los textos escolares. Por el contrario, el tratamiento propuesto por los textos era predominantemente eidético, desgajado de toda relación con los acontecimientos del mundo real. Allí donde aparecía alguna referencia a la historia o al presente, se hacía de modo tan vago y genérico que los derechos humanos no hacían mella en las valoraciones efectivas. Por otra parte, los textos conllevan un grado significativo de autoritarismo. Viviana Postay plantea: “Estos textos escolares, al presentar visiones simplificadas de la complejidad de lo social, dibujan los problemas desde lugares de verdad absoluta lista para memorizar y aplicar, y se insertan en el marco de una pedagogía represiva que refuerza el lugar pasivo del lector (alumno y docente), permitiendo la monopolización de la capacidad para deslindar lo natural de lo no natural por parte del autor/autoridad” (Postay; 2004: 115). En estos textos, en definitiva, la categoría derechos humanos alcanza su grado máximo de extrañamiento y lejanía con respecto al ejercicio efectivo de la ciudadanía.

El desgaste del régimen y el tono anodino de los contenidos coadyuvaban a que este espacio curricular fuera cada vez menos relevante dentro y fuera de las escuelas. La jerarquía eclesial motorizó la capacitación de los docentes y buscaba mantener el interés público por la asignatura. Los días 19 y 20 de junio de 1981, se realizó una “Reunión Nacional de Profesores de Formación Moral y Cívica”, organizada por el Consejo Superior de Educación Católica. Pocos días

después, la Prof. Nora Graciela Agustina Tur elevó las conclusiones al CeNDIE. Entre los discursos pronunciados, el sacerdote Eduardo M. Street S.J. es el único que mencionó los derechos humanos cuando expuso sobre “La apropiación de la memoria patria en la formación cívica”. Allí sostuvo: “La persona humana es el principio, el sujeto y el fin de todas las instituciones sociales. Es de una dignidad excelsa. Por su superioridad sobre todas las cosas posee derechos y deberes universales e inviolables. El orden social está subordinado al bien de la persona y no al revés” (CONSUDEC; 1981: sin pág.).

En el nivel primario, el dato más significativo de las gestiones de la dictadura fue el traspaso de las escuelas de la jurisdicción nacional hacia las administraciones provinciales, básicamente como una medida de ajuste estructural de la economía, que trasladaba la responsabilidad del gasto público en educación a las provincias para mejorar el equilibrio fiscal de las cuentas nacionales⁹¹. Antes de ello, la Resolución N° 284/77 estableció los “Objetivos Pedagógicos del Nivel Primario y del Nivel Medio” y los “Contenidos Mínimos del Nivel Primario Común”, a fin de garantizar un piso curricular compartido. Allí se aprecia el fuerte embate del sector católico por imponer una enseñanza religiosa medianamente encubierta, a través de las diferentes disciplinas de conocimiento. En el Área de Estudios Sociales, los bloques de cada ciclo están secuenciados de lo cercano a lo lejano. En primer ciclo (1° a 3°), de la familia a la comunidad local y, en segundo ciclo (4° y 5°), de la provincia a la República Argentina. En el tercer ciclo (6° y 7° grados), se establecen tres bloques: “América: el paisaje”, “Argentina moderna” y “La Creación”. Uno de los puntos de “Argentina moderna” se llama “Los valores que orientan su organización”. Allí se menciona: “Organismos de poder que establece la Constitución. Principios que la inspiran. Deberes y derechos de los ciudadanos”. No hay mención explícita de los derechos humanos, aun cuando éstos podrían suponerse en el bloque “La Creación”. El punto “El cristianismo. Sus aportes” menciona “Significación histórica del cristianismo. Los componentes de la civilización cristiana occidental” y el punto “Comunidad internacional” menciona “La Argentina y sus relaciones con los países del mundo. Derechos fundamentales de los Estados. Deberes morales y jurídicos. Participación de la Argentina en los organismos internacionales. La paz internacional. El progreso de los pueblos” (MCE; 1977: 22). Estos contenidos son los que, en el programa y los textos escolares de nivel medio, suelen aparecer relacionados con los derechos humanos. La dictadura no impuso la enseñanza religiosa como materia escolar y puede apreciarse de qué modo la manipulación de contenidos de Estudios Sociales tornaba innecesario un espacio curricular específico.

En la Municipalidad de Buenos Aires, el Diseño Curricular de 1981 incluye una brevísima referencia a los Derechos Humanos, mencionados como “Declaración Universal de los Derechos del Hombre” entre los contenidos para séptimo grado (MCBA; 1981: 759). El Área de Estudios

⁹¹ La transferencia de las antiguas escuelas nacionales (las llamadas “Láinez”) se había iniciado a comienzo de la década del '60 y se concretó finalmente con las leyes 21809 y 21810, de 1978 (Braslavsky; 1983).

Sociales se estructura en torno a tres ejes: “Perspectiva del medio geográfico”, “Perspectiva del pasado histórico” y “Perspectiva de la realidad inmediata”. Los derechos humanos aparecen dentro de esta última perspectiva, entre las actividades que despliegan el contenido “Las Naciones Unidas”. Junto al ítem “Confeccionar un organigrama de la ONU”, el diseño recomienda al docente “Destacar su preocupación por la paz, los derechos individuales y el progreso de los pueblos”. La cuestión de los derechos humanos no guarda relación explícita con la situación local. Se hace referencia a deberes y derechos de los ciudadanos en sexto grado (MCBA; 1981: 692-693), pero en ese caso no hay vinculación con derechos que excedan el marco constitucional. Se puede apreciar que los derechos humanos figuran en el programa como un contenido marginal, de envergadura muy acotada.

Muy lejos de las escuelas argentinas, la Oficina Regional de la UNESCO para América Latina y el Caribe realizó una Reunión de Expertos sobre la aplicación de la Recomendación aprobada en la 18ª Conferencia General de la UNESCO, sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacionales y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales. El encuentro se realizó en San José de Costa Rica, del 30 de noviembre al 3 de diciembre de 1981. La Argentina estuvo representada por Esther de Zavaleta, entonces Coordinadora Nacional del Plan de Escuelas Asociadas a la UNESCO y miembro de la Comisión Nacional Argentina de Cooperación con la UNESCO. Zavaleta presentó un documento titulado “Reflexiones y sugerencias para el cumplimiento de la Recomendación en la región”, reproducido en el Informe Final publicado por la UNESCO. En el documento aprobado por todos los asistentes, se plantea que “la enseñanza de los derechos humanos en un nivel masivo, y la promoción de su efectivo respeto en todas las circunstancias, exige asimismo revalorizar las propias tradiciones en que dichos derechos han sido entendidos y consagrados, pero también desconocidos y violados, en la región. Sólo por este camino podrá alcanzarse un efectivo consenso cultural y práctico respecto de esos derechos, situándolos en el contexto del desarrollo de los países latinoamericanos” (UNESCO; 1982: 15-16). Aunque tibio, hay en el texto cierta crítica a la vigencia de los derechos humanos en la región. La ponencia presentada por José Joaquín Brunner, entonces director de FLACSO en Chile, plantea que “el conocimiento de los derechos y deberes de las personas, los grupos y las naciones se torna impracticable allí donde se establece el reinado de la fuerza, se vuelve habitual la represión y cristalizan socialmente las desigualdades económicas, políticas y culturales” (UNESCO; 1982: 49). En el documento de Zavaleta, no se los menciona (UNESCO; 1982: 61-62).

En la APDH, durante los últimos años de la dictadura la preocupación por los derechos humanos comenzó a expandirse hacia otros aspectos de la vida social, lo cual se expresó en la formación de una Comisión de Cultura, que aumentó en poco tiempo la cantidad de sus miembros.

Según recuerda Alicia Herbón⁹², dentro de esa comisión de cultura, “perfilaban tres grupos: el de pueblos originarios, el de salud mental y el de educación. Esos tres grupos se conforman en subcomisiones, dependían de la comisión de cultura pero... Porque había mucho docente y mucha gente interesada. Se hace una gran jornada con 1500 docentes en el Teatro San Martín”. En esas jornadas, expuso el Dr. José Míguez Bonino, quien advirtió la ausencia de contenidos escolares sobre derechos humanos: “Cabe destacar finalmente dentro de este sistema de doctrina de seguridad del Estado, el hecho de que los Derechos Humanos, este tema específico, es considerado casi como un tema prohibido, atentatorio. Se suprime su enseñanza y se considera su sola mención como un delito. Justamente lo que hemos ratificado en la Carta de las Naciones Unidas es que una de las funciones de la educación es la inclusión del conocimiento de los derechos humanos. Sin embargo, entre nosotros está excluida, casi excluida doctrinariamente, tanto en el sistema educacional como en los medios masivos de comunicación social que están en poder o bajo el control directo o indirecto del Estado” (APDH; 1982: 15). Según hemos visto, el contenido figuraba explícitamente en los programas y en los textos de enseñanza, pero no con el mismo significado que le atribuía, seguramente, Bonino. Sin embargo, es relevante destacar la presencia de numerosos docentes y activistas de los derechos humanos en una jornada que buscaba vincularlos con la educación, al mismo tiempo que empezaban a florecer apoyos a las demandas de los organismos en la sociedad.

Más allá de las prescripciones curriculares y de los programas de cooperación internacional, el devenir del currículo real de las escuelas durante la dictadura parece haber estado ligado a las posiciones que la sociedad asumió frente al régimen, con diferentes grados de apoyo explícito o implícito y variadas manifestaciones de resistencia dentro y fuera de las instituciones.

Los derechos humanos en la caída final del régimen

Guillermo O’Donnell (1997) ha planteado las dificultades metodológicas para explorar sistemáticamente la recepción y el grado de aceptación que la sociedad argentina brindó a la dictadura militar, sus justificaciones y sus directivas. Con los rudimentarios instrumentos que permitía la hora, logró escarbar en el discurso cotidiano de la población hasta postular que la sociedad argentina de entonces había alcanzado un alto grado de igualitarismo, combinado con inusitados rasgos de autoritarismo e intolerancia. En ese comportamiento bifronte, encuentra O’Donnell la explicación de los veloces cambios que se pueden reconocer en una sociedad que acompañó fervorosamente la “primavera camporista”, aplaudió complaciente la medida pública de Videla y denostó indignada la retirada militar tras la aventura de Malvinas, todo en el breve lapso de diez años que, en la copiosa literatura que los estudian, parecen siglos de historia. O’Donnell

⁹² Esta y las siguientes citas de Alicia Herbón, remiten a la entrevista realizada por el autor el 9 de febrero de 2012.

desarrolló durante la dictadura una protoinvestigación (sin poder garantizar mínimamente los requisitos formales sobre la muestra) sobre el discurso político desde la vida cotidiana de la sociedad. En una primera serie de entrevistas (realizadas entre 1978 y 1979) se preguntó a los entrevistados sobre su presente, pidiendo que lo compararan con otros momentos de sus vidas. La mayoría de ellos valoraron el período posterior a 1976, en contrapunto con el “caos” de los años previos. Podían cuestionar algún aspecto del programa económico, pero lo hacían desde la adhesión general al régimen. Una segunda serie de entrevistas, realizadas después de la derrota en Malvinas, se solicitó a los mismos entrevistados que reprodujeran lo mismo que habían dicho unos años antes, dado que las grabaciones anteriores se habían perdido. En esa etapa, aun cuando creían repetir lo mismo que siempre habían pensado sobre el Proceso, decían cosas completamente diferentes. Recién en ese contexto, con el trasfondo de la guerra de Malvinas, mencionaban las “atrocidades” del régimen. Aunque O’Donnell no lo aclara, es probable que los “Derechos Humanos” hayan sido mencionados en esa oportunidad. Desde esta línea interpretativa, la dictadura no introdujo un propósito disciplinador externo a la sociedad, sino que abrió las compuertas de una expectativa de ordenamiento jerarquizador que ya recorría capilarmente diferentes sectores. Ese impulso autoritario expandido permitiría analizar algunos de los gestos de sobreactuada intensidad en el ámbito educativo, en el que algunos docentes dieron rienda suelta a su autoritarismo y sobradas muestras de adhesión ideológica al régimen. Las disidencias se expresaban con sigilo y difícilmente llegaron al discurso explícito en la enseñanza de Formación Moral y Cívica, aunque quienes resistían modulaban cuidadosamente sus énfasis y silencios. La historia de ese currículo real aún está por escribirse.

Mientras tanto, los derechos humanos comenzaban a inscribirse en la agenda pública de la dictadura. En 1980, el otorgamiento del Premio Nobel de la Paz a Adolfo Pérez Esquivel suscitó un rápido proceso de visibilización del movimiento de lucha por los derechos humanos en la sociedad argentina, acicateada por su inesperado protagonismo en el debate político internacional. Según el análisis de Alonso, “desde la asignación en 1980 del Premio Nobel de la Paz a Adolfo Pérez Esquivel –responsable del SERPAJ Argentina y América Latina–, de la receptividad de los formatos de organización y acción de Madres a nivel latinoamericano y de la consideración que recibía ese organismo en Europa, el impacto de estas agrupaciones fue creciendo hasta llegar a constituir una de las características distintivas de la movilización contra la dictadura militar. Conformaban un actor colectivo con una integración simbólica propia, distinta de las identidades políticas partidarias, y eso es lo que posibilita considerarlas en su conjunto como un movimiento social”. Por más que la dictadura intentara identificar el movimiento por los derechos humanos con las organizaciones armadas que habían alcanzado su cénit en el período anterior, sus propias contradicciones y fracasos habilitaban la desconfianza de la sociedad y una atención renovada al discurso de estos organismos, que manifestaban un discurso nuevo: “Tanto por el proceso de exterminio al que fueron sometidas las fracciones revolucionarias o contestatarias del espectro político argentino, como por el desacople subsiguiente entre las organizaciones partidarias o

político-militares y las agrupaciones de derechos humanos, apareció en ese momento un nuevo sujeto que se distinguiría por su autonomía y por la continuidad de sus intervenciones en función de intereses propios” (Alonso; 2008: 9). Como expresión de este primer atisbo de adhesión, el jueves 30 de abril de 1981, cuarto aniversario de la primera ronda, más de dos mil personas acompañan a las Madres de Plaza de Mayo en su ronda de los jueves (Leis; 1989: 22), aun cuando el final de la dictadura parecía todavía lejano y los riesgos de la participación eran de extrema gravedad.

Ese creciente protagonismo de los derechos humanos en el frente interno y externo se vio trastocado por la Guerra de Malvinas, que marcaría el comienzo del fin del régimen cívico-militar. El desembarco en Malvinas, producido el 2 de abril de 1982, evidenció el alto grado de improvisación y puerilidad con que se tomaban las decisiones. Vista a la distancia, la política exterior de la dictadura fue, de principio a fin, una desopilante serie de equívocos y dislates. Los militares habían tomado el poder como baluarte de un Occidente al que consideraban en guerra franca con el enemigo marxista, pero adoptaron como principal socio comercial a la U.R.S.S. y se opusieron al bloqueo cerealero propuesto por los norteamericanos. Impugnaron el interés de Carter por los derechos humanos y, cuando intentaron descomprimir las tensiones abriendo las puertas a una comisión investigadora, terminaron confirmando al mundo las sospechas más terroríficas sobre lo que ocurría en el país. La llegada de los republicanos al gobierno de los EE.UU. auguraba un pronto respiro en la tensa relación mantenida por la dictadura con la administración Carter. “Respecto de Argentina, el gobierno de Reagan estimó que la política de los derechos humanos había sido mal implementada y privilegió, en consecuencia, nuevos elementos, según su óptica más valiosos, para el encuadramiento de las relaciones bilaterales” (Perina y Russell; 1988: 111-112). Sin embargo, la burda visión del régimen sobre las relaciones internacionales desembocó en nuevos callejones sin salida. Así como la fallida guerra con Chile tensó las relaciones con el Vaticano para dejar abierto un conflicto limítrofe, la aventurada reconquista de las Islas Malvinas quebró los acuerdos de la dictadura con los gobiernos conservadores de EE.UU. y el Reino Unido al mismo tiempo que sumía a las fuerzas armadas en la más flagrante derrota, con un alto número de vidas sesgadas nuevamente por la violencia.

Como consecuencia de la derrota, el régimen se quedó sin sustento interno ni externo, mientras afloraban todas las divisiones existentes dentro de cada fuerza y entre ellas. En esta salida intempestiva, la situación de los detenidos-desaparecidos y de los presos políticos cobró un protagonismo renovado, al tiempo que los responsables del terrorismo de Estado intentaban negociar condiciones de impunidad. En octubre de 1982, los organismos, trabajando en forma mancomunada y a pesar de la prohibición oficial, organizan una marcha que reúne más de diez mil personas. Diarios que antes no mencionaban la cuestión le dieron esta vez una cobertura significativa⁹³. El “Informe final” que los militares presentaron en 1983 como cierre de una etapa y

⁹³ Véase Clarín del 7 de octubre de 1982.

con la expectativa de establecer normativamente la pacificación, recibió el repudio de los organismos y el displicente rechazo de la sociedad.

Los derechos humanos fueron objeto de disputa en el discurso electoral, pues la lógica y los intereses de cada partido político entraban en contradicción con las demandas más llanas de los organismos, a los cuales, por otra parte, esos partidos habían menospreciado durante varios años. Al amparo de la inevitabilidad, el golpe no había sido resistido por el conjunto de los partidos y, según el análisis de Héctor Leis, “en nombre de un cierto realismo, se hizo cómplice de una experiencia totalitaria” (1989: 19). El inicio de la transición democrática daría a los políticos una oportunidad de resarcirse y abrazar la causa de los derechos humanos. Sin embargo, las consignas que enarbolaban los organismos no facilitaban la negociación con los funcionarios de la dictadura. En los cantos de las marchas, los derechos humanos se expresaban de modo escasamente “realista”: “Con vida los llevaron, con vida los queremos”; “Ya van a ver, ya van a ver, van a tener que aparecer” y “Ahora, ahora, resulta indispensable: aparición con vida y castigo a los culpables”. El intento de algunos partidos por abordar sólo el tema de los presos políticos y dejar en el olvido el de los detenidos-desaparecidos fue abortado dentro de algunos organismos⁹⁴ y encontraban reparos en una demanda intransigente de la ciudadanía. Mientras algunos retomaban el tono belicoso de los cantos previos al golpe (“Paredón, paredón, a todos los milicos que vendieron la nación”), otros exigían una rendición de cuentas por todos los aspectos que se habían trastocado (“Milicos, muy mal paridos, ¿qué es lo que han hecho con los desaparecidos, la deuda externa, la corrupción? Son la peor mierda que ha tenido la nación. ¿Qué pasó con las Malvinas? Esos chicos ya no están. No debemos olvidarlos y por eso hay que luchar”).

En el debate de los candidatos a presidente, los derechos humanos se vincularon directamente con la expectativa de juicio a los represores (Novaro y Palermo; 2003). El titubeante Ítalo Luder tuvo a su cargo la representación del peronismo, que había triunfado en todas las elecciones a las que se había presentado sin proscripciones, y se suponía seguro ganador cuando aseveró que la Ley de Amnistía dictada por la dictadura no dejaba mucho margen de acción futura. Raúl Alfonsín, en cambio, en su doble condición de nuevo líder radical y antiguo militante de la APDH, abogó públicamente por un juicio ejemplar que diferenciara las responsabilidades de quienes habían dado las órdenes, quienes las habían ejecutado y quienes se habían excedido en la ejecución. De este modo, planteaba que sólo los primeros y los últimos deberían ser condenados.

El triunfo de Alfonsín despertó innumerables expectativas en la sociedad y muchas preguntas se abrían sobre el futuro de los derechos humanos como patrón de enjuiciamiento de lo acontecido, pero también como parámetro de construcción de un orden social nuevo. Esta categoría, que en las décadas anteriores había ingresado de modo intermitente a la cultura política argentina y al currículo escolar, echaba raíces para su emplazamiento definitivo en ambos.

⁹⁴ Fernández Meijde relata las discusiones que, al respecto, hubo dentro de la APDH (2009: 148).

3. Los derechos humanos en la prescripción curricular de las escuelas argentinas: la etapa de la inclusión reactiva

En las décadas que siguieron a la dictadura militar, el sistema político argentino adquirió una estabilidad institucional inusitada. Por primera vez, se sucedieron presidentes de diferentes partidos, electos mediante voto universal y sin fraude generalizado, como así también hubo alternancia en las provincias y en la representación parlamentaria. En tal sentido, la transición democrática, iniciada a finales de 1983, no suponía el regreso a un orden institucional previo, sino la inauguración de un marco organizacional desconocido en las etapas precedentes. Si bien el primer tramo estuvo teñido de temores e incertidumbres, en la duración media, las crisis institucionales no tuvieron mayor relevancia hasta que, a fines de 2001, una crisis económica devino en un vacío institucional, que debió llenarse con medidas de emergencia del Congreso Nacional y logró revertirse en la primera década del nuevo siglo.

En líneas generales, el sistema político fue mostrando, hasta el cambio de siglo, una creciente crisis de representación manifiesta, por un lado, en la pérdida de relación entre los dirigentes políticos y sus votantes, pero también en la licuación de las ideas aglutinantes en cada sector político. En consecuencia, se torna más compleja la vinculación de las políticas educativas con un proyecto de gobierno enraizado en la tradición del partido gobernante en cada caso. El análisis de esas políticas educativas devela su fuerte paralelismo con las transformaciones del Estado y las reformulaciones de su rol en la economía y ante la sociedad civil, aunque no necesariamente en relación con los partidos gobernantes, sino como fruto de otros factores internos y externos.

Las políticas de transferencia de las escuelas a los Estados provinciales continuaron y profundizaron el proceso iniciado durante la dictadura militar, hasta lograr que todos los servicios educativos, salvo los ofrecidos por las universidades nacionales autónomas, dejaran de depender directamente del gobierno central. Como efecto de esas transferencias y bajo las banderas de la federalización y la autonomía, el sistema educativo se desarticuló considerablemente, tanto en los aspectos organizacionales como en los contenidos curriculares. Si bien dicha desarticulación ha comenzado a revertirse en la primera década del siglo XXI, el análisis de las propuestas curriculares que realizamos en este capítulo sigue manifestando una enorme dispersión. La ley Federal de Educación (N° 24195), sancionada en 1993, reconfiguró los niveles y ciclos del sistema educativo. Su implementación gradual y la autonomía otorgada a cada jurisdicción dieron por resultado una fuerte fragmentación y la coexistencia de múltiples estructuras disímiles, cuyo análisis comparativo se torna dificultoso. La ley de Educación Nacional (N° 26206), sancionada en 2006, significó la detención del proceso de fragmentación, aunque no se ha logrado aún una rearticulación considerable del sistema.

Estas condiciones generales funcionaron como marco contextual y soporte institucional del proceso de inclusión de los derechos humanos en el currículo. En este período, ya no resulta fácil hallar una correspondencia estable entre las ideas fuerza de cada gestión y los programas de educación ciudadana. Los vínculos son más sutiles, menos lineales, más mediados por niveles intermedios de gestión, menos subsumidos en un proyecto político particular. Esto no significa que no haya habido correspondencia, sino que ésta requiere un esfuerzo de traducción que vincule los lineamientos curriculares no al discurso oficial de cada tramo, sino al plexo discursivo de cada circunstancia.

El análisis diacrónico ya no se establece en relación con períodos delimitados por los ritmos de la educación ciudadana del nivel secundario, como se hizo en el capítulo anterior, sino por los hitos más significativos del derrotero nacional.

3. 1. De 1984 a 1989

Raúl Alfonsín asumió la presidencia el 10 de diciembre de 1983 y Carlos Alconada Aramburú fue designado Ministro de Educación y Justicia. La elección de la fecha para el traspaso de mando conllevaba una importante carga simbólica, que no pasó desapercibida en la sociedad. El período abierto en diciembre de 1983 era caracterizado por sus principales actores como un proceso de transición democrática, en el sentido de transitar de un régimen cívico-militar instaurado por la fuerza hacia el funcionamiento pleno de las instituciones establecidas en la Constitución Nacional. Las vicisitudes de esa transición pueden interpretarse de diferentes maneras, pero tempranamente quedaba claro que los derechos humanos ocupaban uno de los sitios relevantes de la agenda política. Así lo planteaba un documento de la época: “La transición democrática, que todos protagonizamos en el país y de la que todos somos usufructuarios, contiene, como uno de sus elementos más importantes, el tema de los Derechos Humanos. Y no sólo lo contiene en el sentido de garantizar su vigencia, su efectividad, sino también en el sentido de crear con la mayor rapidez posible una conciencia clara acerca de sus contenidos, de su significación y de su valor como causa de la humanidad. En esto las escuelas y las universidades tienen un papel fundamental que cumplir por ser las transmisoras a la juventud de los valores que esa causa encarna” (Subsecretaría de Derechos Humanos; 1988: 8⁹⁵). Sin embargo, esta conjunción de los derechos humanos y la democracia, destinada a teñir las prescripciones curriculares de la educación ciudadana, no sostendría por mucho tiempo su armonía en la palestra política.

El análisis de este período debe atender al menos cuatro procesos paralelos y yuxtapuestos, que se encuentran y se bifurcan en múltiples momentos, pero que ameritan una lectura articulada que no diluya la especificidad de cada uno de ellos. Por un lado, están las acciones gubernamentales en materia de derechos humanos, particularmente en relación con la revisión de las violaciones habidas en el marco del terrorismo de Estado; por otro lado, están las políticas educativas y la inserción curricular de los derechos humanos en cada nivel del sistema; al mismo tiempo, es menester abordar la configuración y las acciones de los equipos de educación de algunos organismos de derechos humanos que vieron, en este sector, un ámbito propicio para profundizar su lucha; finalmente, cabe observar la traducción de estas iniciativas en los textos de enseñanza escolar y, en la medida de lo posible, en la dinámica interna de las escuelas. Estos cuatro procesos serán analizados de manera simultánea y convergente, deteniéndonos en alguno de ellos cuando lo amerite la comprensión de su dinámica interna y estableciendo puentes cuando se imponga la mirada de conjunto.

⁹⁵ El párrafo pertenece a la introducción de Eduardo Rabossi, Subsecretario de Derechos Humanos.

Los derechos humanos en la transición democrática

Frente al régimen saliente, los derechos humanos habían sido una bandera de lucha por la recuperación de las instituciones democráticas, pero una vez alcanzado ese objetivo, los consensos internos de los organismos exhibían su precariedad. Según evalúa Jelin, “en 1983 no resultaba claro para nadie dentro del movimiento no sólo en qué iba a consistir finalmente el castigo de las violaciones sino en qué *debía* consistir ese castigo” (Jelin; 1995: 120. *Itálica en el original*). Desde antes de asumir, el nuevo gobierno sospechaba que pronto debería enfrentar la dicotomía creciente entre principios universales abstractos invocados en la defensa igualitaria de los derechos humanos y las posibilidades concretas de negociación política entre actores sociales enfrentados, que permitirían garantizar la continuidad del estado de derecho (Verbitsky; 1987). Un indicio de esa tensión se puede observar en el debate entre miembros de la APDH publicado en dos números de la revista Humor de la etapa previa a la asunción de Alfonsín. Luis Gregorich, quien sería luego funcionario de la gestión radical en el área cultural, planteaba en su artículo “La despedida del proceso”: “Lo importante es que el Proceso, la liquidación de su pesado legado, se realice en forma drástica e inmediata, y no ocupe al nuevo gobierno ni un día más de los necesarios. [...] Después, olvidémonos de este lamentable proceso”. Graciela Fernández Mejjide envió una respuesta que la revista publicó en el número siguiente: “No, Luis, no nos olvidemos tan pronto. O mejor, no nos olvidemos nunca. [...] Este agujero que nos hicieron en nuestro cuerpo social debemos llenarlo con la denuncia, y no por afán de revancha o de venganza, sino de verdad y justicia. Tendrá que saberse todo lo que pasó hasta el hartazgo, hasta la náusea, para que el conocimiento del horror nos haga reaccionar serenamente en un gran grito de repulsa. ¡Nunca más! Nunca más nadie dueño de la vida, de la libertad, del honor de otra persona. [...] Conozcamos, nos tome el tiempo que nos tome, y no olvidemos” (ambos textos reproducidos en Fernández Mejjide; 2009: 222). ¿Cuánto tiempo deberían estar los derechos humanos en el centro de la escena política? ¿Qué costos políticos suponía esa presencia? ¿Hasta qué punto escarbar y conocer lo ocurrido sería conveniente para sustentar una democracia sólida y estable? Southwell plantea que “el alfonsinismo construyó su hegemonía alrededor del significante democracia. Democracia ocupó el lugar central en todos los discursos de la época; por ejemplo, uno de los más famosos -y reiterados- enunciados de Alfonsín fue: ‘con la democracia se come, se cura y se educa’... Así, se articulaban significados relacionados con el bienestar de la sociedad (nutrición, salud, educación, libertad, representación política, etc.) alrededor del significante democracia. Toda la producción discursiva presidencial intentó enlazar el sentido de cada acción gubernativa con el propósito de la construcción de un régimen político democrático. [...] Progresivamente el discurso articulado en torno al significante democracia fue perdiendo su posibilidad de absorber más y más demandas. En parte, esta pérdida de capacidad metaforizante estuvo asociada a que se mostró incapaz de confrontar y derrotar a los espectros del autoritarismo (lo que había sido su apuesta más fuerte y desde la cual había construido su identidad)” (Southwell; 2007). Entre posiciones de máxima y de mínima, la democracia y los derechos humanos tendieron a distanciarse en el terreno de la práctica política. El

presidente Alfonsín, que llegó a su cargo con el apoyo entusiasta de varios organismos de derechos humanos y los blasones de su prédica constante contra la represión ilegal, descubriría más temprano que tarde que le resultaría difícil mantener su lealtad a esta causa sin atentar, al mismo tiempo, contra la posibilidad de entregar la banda presidencial a otro civil electo por el voto popular. La secuencia narrativa de esa tensión constituye el telón de fondo de la inserción de los derechos humanos en el currículo escolar.

En su discurso ante la Cámara de Senadores, el día de asunción, Alfonsín cuestionó la “teoría de la seguridad” y luego afirmó: “Nuestra filosofía se basa en ideas distintas: la seguridad del Estado no puede sostenerse sobre la inseguridad de la comunidad nacional. Nosotros privilegiaremos, por lo tanto, la plena vigencia de los derechos humanos y la necesidad de dismantlar el aparato represivo. (*Aplausos prolongados. Los señores legisladores se ponen de pie*) Para que solamente las instituciones naturales, modernas y eficientes de la justicia y de los organismos que deben servirla en el marco de la legalidad se hagan cargo de los complejos problemas de la sociedad moderna, problemas cuya gravedad no se nos escapa” (reproducido en Sancinetti; 1988: 160. *Itálica en el original*). El mismo 10 de diciembre, el Poder Ejecutivo envió al congreso el proyecto de ley que derogaba la autoamnistía decretada por los militares. El mensaje que acompañaba al proyecto decía: “Desde el punto de vista ético sería una claudicación muy seria de elementales exigencias de justicia, que no deben confundirse con un deleznable espíritu de venganza, la omisión del castigo de hechos que desconocieron de la manera más brutal y completa la dignidad de la persona humana” (República Argentina; 1985: 13). El congreso sancionó rápidamente este proyecto, como Ley 23040.

A poco de asumir, el 13 de diciembre de 1983, el presidente Raúl Alfonsín aprobó los decretos 157 y 158. El primero afirmó la necesidad de “afianzar la justicia; con este fin, corresponde procurar que sea promovida la persecución penal que corresponda contra los máximos responsables de la instauración de formas violentas de acción política, cuya presencia perturbó la vida argentina”. Luego se ordenaba el enjuiciamiento de siete dirigentes relevantes de varias organizaciones armadas. El segundo decreto mandó enjuiciar a los nueve integrantes de las tres primeras juntas militares. Plantea en el Artículo 1: “Sométase a juicio sumario ante el Consejo Supremo de las Fuerzas Armadas a los integrantes de la Junta Militar que usurpó el gobierno de la Nación el 24 de marzo de 1976 y a los integrantes de las dos juntas militares subsiguientes”. En esa misma fecha, Alfonsín envió a la Cámara de Diputados el proyecto de modificación del Código de Justicia Militar. En su comunicación al Congreso, invocaba el “imperativo ético de remover todo obstáculo para que se juzgue y eventualmente se castigue ejemplarmente, respetando sus garantías procesales, a quienes idearon, organizaron y pusieron en marcha un aparato represivo, sabiendo que esto produciría gravísimos atentados a la dignidad humana, y a quienes se aprovecharon de ese aparato en beneficio personal o movidos por actitudes de crueldad o perversidad. La punición severa de estos hechos es, además, imprescindible para subrayar enfáticamente el repudio moral de

la sociedad argentina y su firme decisión de no permitir su repetición futura. En cambio, nuestra comunidad está dispuesta a contemplar con otro criterio la situación especial de aquellos miembros de las fuerzas armadas y de seguridad que se limitaron a actuar en cumplimiento de órdenes superiores. Si bien se espera que la obediencia, en un estado democrático, no sea ciega sino que presuponga el control de la legitimidad de la orden, debe admitirse que en las circunstancias excepcionales de la lucha contra el terrorismo se obró en un contexto de gran confusión y coerción, habiendo desencadenado la conducción militar una intensa propaganda, inspirada en la doctrina totalitaria de la seguridad nacional, que pudo haber hecho creer a quienes no tenían capacidad decisoria que las órdenes que recibían eran legítimas; al mismo tiempo, muchas veces se actuó bajo presiones irresistibles de diversa índole. Es un compromiso del gobierno constitucional respetar escrupulosamente el principio de legalidad en materia penal con independencia de la justicia de la legislación vigente a la fecha. La aplicación de ese principio fuerza a interpretar la norma del Código Penal sobre obediencia debida a la luz de las disposiciones del Código de Justicia Militar relativas al mismo punto que estaban en vigencia al momento de cometerse los hechos antes mencionados, ejecutados por militares en cumplimiento de órdenes. Es, por otra parte, imperioso ofrecer la oportunidad de servir lealmente a la democracia constitucional a aquellos miembros de las fuerzas armadas y de seguridad que no han actuado por propia iniciativa al participar en actos lesivos de la dignidad humana. Dado que la imposición de penas se justifica no como venganza por hechos pasados sino como un medio de protección prudencial de la sociedad ante hechos futuros, esa imposición debe ser graduada de modo que no tenga consecuencias perjudiciales para la misma sociedad que ella busca proteger” (República Argentina; 1985: 52). Se puede advertir en el texto que la preocupación por exculpar a los grados inferiores de la jerarquía militar estaba presente desde el inicio de la gestión alfonsinista y la expectativa de preservar la democracia primaba sobre la intención de castigar individualmente a los culpables. Sin embargo, se advierte también el resbaladizo terreno de las convicciones que se invocaban: al mismo tiempo que se cuestionaba la obediencia ciega, se eximía de responsabilidad a quienes hubieran violado la dignidad humana bajo condiciones irresistibles. ¿Qué mensaje ético implicaban estas diferenciaciones y exculpaciones? ¿Cómo podrían trasladarse luego esas convicciones al currículo escolar, en la expectativa de formar un sujeto autónomo y responsable de sus actos? Estas contradicciones, que no emergían aún en el debate pedagógico, se harían paulatinamente más evidentes en los años siguientes. El Congreso aprobó el proyecto y permitió que la justicia militar fuera la primera instancia, pero, en el tratamiento de los artículos, el Senado, donde el radicalismo era minoritario, realizó sutiles modificaciones que garantizarían, tiempo después, la llegada de todas estas causas a la justicia civil (Verbitsky; 1987: 74-81).

El 15 de diciembre de ese mismo año se aprobó el decreto 187, que estableció la creación de la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (CONADEP), asignándole la responsabilidad de investigar las violaciones a los derechos humanos cometidas durante la dictadura militar. Fue concebida como una comisión de “notables” y estuvo compuesta por

personalidades con prestigio nacional e internacional, elegidos por su convicciones en relación con los derechos humanos y, al mismo tiempo, su lejanía de los movimientos revolucionarios y de las Fuerzas Armadas. Tenían diferentes filiaciones políticas e ideológicas y trabajaron ad honorem. Los convocados fueron: el escritor Ernesto Sábato, el obispo católico Jaime De Nevares, el obispo metodista Carlos Gattinoni, el matemático y ex rector de la UBA Hilario Fernández Long, el rabino Marshall Meyer, la periodista Magdalena Ruiz Guiñazú, el jurista Ricardo Colombres, el filósofo Eduardo Rabossi, el epistemólogo Gregorio Klimovsky y el médico René Favaloro⁹⁶. El 29 de Diciembre de 1983, Ernesto Sábato fue elegido Presidente de la Comisión. Por el mismo decreto de creación de la CONADEP, el Gobierno invitó a las dos cámaras del Congreso a enviar tres representantes para que trabajaran junto con la Comisión. Sólo la Cámara de Diputados envió representantes de la bancada radical: Santiago Marcelino López, Hugo Diógenes Piucill y Horacio Hugo Huarte. La formación de esta comisión provocó dudas y disensos dentro de los organismos y entre diferentes facciones políticas (Fernández Meijide; 2009). Las Madres de Plaza de Mayo no aceptaron que la CONADEP sustituyese la comisión bicameral que proponían a través de sus legisladores afines, como Augusto Conte. Adolfo Pérez Esquivel (SERPAJ) rehusó ser miembro de la misma, porque no había garantías de que los juicios a los militares estuviesen finalmente a cargo de los tribunales ordinarios. La renuencia de estos sectores se basaba en la sospecha de que la CONADEP podría funcionar como una “pantalla” para encubrir políticamente la impunidad. Otros sectores, aun con pruritos y sospechas, prestaron mayor colaboración. La Asamblea Permanente por los Derechos Humanos (APDH), el Centro de Estudios Legales y Sociales (CELS) y el Movimiento Ecueménico por los Derechos Humanos (MEDH) ofrecieron el material de sus archivos y varios de sus integrantes adhirieron a ella a título personal. Emilio Mignone, copresidente del CELS, prefirió no aceptar la asesoría legal de la Comisión para mantener así su independencia, pero brindó su colaboración voluntaria e hizo llegar su adhesión personal a la Comisión (Verbitsky; 1987: 72). Los partidos políticos también adoptaron diferentes posturas: el peronismo, la Democracia Cristiana y el Partido Intransigente se negaron a designar legisladores para integrar la Comisión. La CONADEP tenía un plazo de 180 días para elaborar un informe y contó con cinco secretarías⁹⁷, que realizaron el trabajo más arduo.

Esta sucinta crónica de las decisiones que Alfonsín tomó en su primera semana de gobierno expresa la centralidad y urgencia de los derechos humanos en la agenda política. Cada gesto gubernamental pretendía expresar un equilibrio equidistante entre el repudio a la represión ilegal y

⁹⁶ Por diferentes razones, Marshall Meyer y René Favaloro renunciaron antes de que se concluyera el informe (Fernández Meijide; 2009: 275).

⁹⁷ La Secretaría de Denuncias estuvo a cargo de Graciela Fernández Meijide y recogió cerca de 9.000 testimonios. La de Documentación y Procesamiento de Datos, a cargo del Dr. Daniel Salvador, contó con varias secciones: archivo, archivo fotográfico y computación. La Secretaría de Procedimientos, estuvo a cargo del Dr. Raúl Aragón. El trabajo de estas dos últimas permitió ubicar gran parte de los centros clandestinos de detención. La de Asuntos Legales, a cargo del Dr. Alberto Mansur ayudó a realizar las presentaciones judiciales, con los familiares como querellantes. Elevó a la justicia 80 grupos de casos para su investigación y el procesamiento de los presuntos culpables, de los cuales logró identificar a 350.

la impugnación de la violencia revolucionaria que la había precedido, en pos de fundar la nueva democracia en un terreno neutral y novedoso. “Combatir al demonio con el demonio nos condujo a esa situación de verdadero infierno” planteaba Alfonsín en enero de 1984 (Diario Crónica, 22/1/1984, reproducido en Novaro; 2009: 35).

La gestión radical también avanzó en el terreno de la legislación y los acuerdos transnacionales. El 2 de febrero de 1984, Argentina firmó el Pacto de San José de Costa Rica en la Secretaría General de la OEA⁹⁸. Alfonsín envió un mensaje al Poder Legislativo, en el cual planteaba: “La Argentina tiene una deuda con la comunidad internacional en materia de derechos humanos. Por ello, someto al Honorable Congreso de la Nación el presente proyecto de ley aprobando la Convención Americana sobre Derechos Humanos, llamada ‘Pacto de San José de Costa Rica’ y reconociendo la competencia de la comisión y de la corte, creadas por ella, por medio de los artículos 33 y concordantes de la Convención” (República Argentina; 1985: 57). El 14 de agosto de 1984, el congreso sancionó la Ley 23054, que ratificaba la convención y permitía su entrada en vigencia para la Argentina. El gobierno depositó la ratificación el 5 de setiembre, dejando constancia de “que las obligaciones contraídas en virtud de la Convención sólo tendrán efectos con relación a hechos acaecidos con posterioridad a la ratificación del mencionado instrumento”. Esta aclaración, innecesaria desde el punto de vista jurídico, constituía un nuevo indicio de la intención gubernamental de que la revisión del pasado reciente no se dilatará demasiado.

El primer año del nuevo gobierno estuvo signado por la reconstrucción de lo sucedido en los años previos y el estupor circulaba por los ámbitos más informados, que empezaban a reconocer las dimensiones y modalidades perversas del plan de exterminio y terror que había llevado a cabo la dictadura cívico-militar. Desde mediados de ese año, la opinión pública comenzó a recibir una información tan abundante e impactante, que resultaba difícil procesarla y asimilarla en poco tiempo. El 20 de septiembre de 1984, se entregó al Poder Ejecutivo el informe “Nunca Más” de la CONADEP. Allí se documentaba la acción represiva de la dictadura, la existencia de centros clandestinos de detención, la identidad de las víctimas, y se recomendaban “iniciativas ante los distintos poderes del Estado Nacional, con la finalidad de prevenir, reparar y finalmente evitar la repetición de conculcaciones a los derechos humanos en nuestro país”. Además, se exigía tanto la investigación judicial de las violaciones de los derechos humanos como la asistencia para hijos y familiares de personas desaparecidas. El 4 de julio se había realizado un anticipo audiovisual del informe, con la emisión de un documental de noventa minutos, dirigido por Diana Álvarez, a través de canal 13. Su contenido y la oportunidad de la difusión generaron un fuerte contrapunto entre la comisión y el gobierno (Fernández Meijide; 2009: 276-283). “El gobierno desechó la aspiración castrense de censurar el programa pero trató de atenuarlo con un epílogo a cargo del ministro del Interior⁹⁹ quien responsabilizó a los guerrilleros por la violencia desatada en el país” (Verbitsky;

⁹⁸ Ver www.cidh.oas.org/annualrep/2003sp/ANEXO.2.RATIFICACIONES.doc.

⁹⁹ Antonio Tróccoli.

1987: 92). Se calcula que lo vieron más de un millón y medio de personas (Fernández Meijide; 2009: 282) y muchas de ellas seguramente comenzaron recién entonces a vislumbrar la dimensión de lo ocurrido.

El 28 de noviembre de 1984 se presentó el libro “Nunca más”, editado por Eudeba. En los doce meses posteriores, se realizaron diez reimpressiones, con un total de 215.000 ejemplares, que se agotaban en poco tiempo¹⁰⁰ (CONADEP; 1997: 6). Según los testimonios que recibió la CONADEP, se estimó en 8961 el número de personas que en 1984 continuaban en situación de desaparición forzosa, “sobre la base de las denuncias recibidas [...] y compatibilizada a su vez con las ya producidas por organismos nacionales e internacionales”. Pero agrega que esta cifra no puede considerarse definitiva, pues “muchas desapariciones no fueron denunciadas” (CONADEP; 1997: 293). El prólogo firmado por Ernesto Sábato concluía: “Las grandes calamidades son siempre aleccionadoras, y sin duda el más terrible drama que en toda su historia sufrió la Nación durante el período que duró la dictadura militar iniciada en marzo de 1976 servirá para hacernos comprender que únicamente la democracia es capaz de preservar a un pueblo de semejante horror, que sólo ella puede mantener y salvar los sagrados y esenciales derechos de la criatura humana. Únicamente así podremos estar seguros de que NUNCA MÁS en nuestra patria se repetirán hechos que nos han hecho trágicamente famosos en el mundo civilizado” (CONADEP; 1997: 11. Mayúsculas en el original). La labor de la CONADEP recibió numerosos reconocimientos, incluso de organismos que no la habían apoyado originalmente, y críticas de sectores que se sintieron afectados por el contenido de su informe o lo creían sesgado. En la opinión pública, las denuncias sobre las metodologías empleadas en la represión eran contrapesadas con el recuerdo de los años previos, que algunos sostenían debía tenerse en cuenta para comprender el período. El Foro de Estudio sobre la Administración de Justicia, por ejemplo, cuestionaba que el informe no denunciara la responsabilidad de las organizaciones armadas que, en los años previos a la dictadura, había desarticulado las posibilidades de ser juzgadas por el Poder Judicial: “La subversión ha logrado uno de sus objetivos: en caso de ser vencida, su derrota no sería total por cuanto junto con ella fueron derrotados quienes la habían vencido. En el exterior, como vimos, no se conoce ni se recuerda lo que fue la Argentina entre 1969 y 1976, jaqueada por la subversión, y en cambio se difunden las violaciones a los Derechos Humanos cometidos por un gobierno que erróneamente planteó la eliminación de esa lacra por vías equivocadas” (FORES; 1985: 31). Es probable que esta interpretación, que cuestionaba los métodos empleados por la dictadura más que la legitimidad de sus fines haya tenido apoyatura extendida en ese período, incluso entre los seguidores del gobierno que iba a juzgar a las cúpulas militares¹⁰¹. La impugnación de los excesos represivos no iba

¹⁰⁰ Luego las ediciones son paulatinamente más espaciadas y de menor tiraje, aunque abundantes y continuas hasta la actualidad. En 2009, Fernández Meijide registra más de medio millón de ejemplares editados en diferentes idiomas (2009: 296).

¹⁰¹ El texto del FORÉS cita, en su apoyo, fragmentos de los libros de Jacobo Timerman (1982) y de Pablo Giussani (1984), profusamente leídos en ese período y con tesis no muy diferentes de las que plantea el

acompañada de un cuestionamiento global a las Fuerzas armadas ni, mucho menos, una reivindicación de la etapa previa.

Los derechos humanos en la política educativa de la transición democrática

En el ámbito educativo, como en otros sectores de la administración pública y de la vida social, los primeros años de la transición vieron aflorar las contradicciones internas y las disputas ideológicas en la lectura de un pasado apenas concluido. En salas de maestros y profesores continuaban los comentarios irónicos acerca de que los desaparecidos (“algo habrán hecho”) o la sospecha de que no eran tantos y muchos se habrían fugado al exterior con nuevos nombres, en contraste con las informaciones y relatos que salían a la luz pública después de años de silencio y persecución. Detrás de cada hecho, afloraba la anuencia y complicidad de diferentes estratos sociales que, con infinidad de matices, habían hecho posible lo que empezaba a denominarse “terrorismo de Estado”¹⁰². Quedaba claro que la mayoría de la sociedad había quitado apoyo a la dictadura por sus fracasos estrepitosos en materia económica y en la guerra de Malvinas, pero los derechos humanos no suscitaban adhesiones tan unánimes y admitían lecturas disímiles. En la cotidianeidad de las escuelas, muchos docentes y directivos que habían ocupado esos mismos puestos durante el régimen seguían sosteniendo posiciones semejantes en los años siguientes, pues lo contrario habría implicado una revisión de las propias responsabilidades. Según el recuerdo de José Svarzman, “tenías, en las escuelas medias, rectores que apoyaban la gestión y rectores que mantenían una cosa de mucho autoritarismo, que no dejaban entrar nada, eran los viejos patrones de estancia...”¹⁰³ Quienes volvían del exilio u otras formas de ostracismo interno, quienes tenían algo para decir o denunciar, no encontraban espacios institucionales claros, más que los abiertos por una movilización estudiantil efervescente y desembozada, que producía fisuras entre los docentes. Las decisiones político pedagógicas de esa etapa sólo se tornan comprensibles al trasluz de esa compleja trama institucional: la presencia de los derechos humanos en el currículo escolar sería, en ese contexto, provocativa e incómoda, del mismo modo que lo era en todas las políticas culturales del período. Según Southwell, “adquiere importancia la pregunta acerca de qué significaba educación democrática en ese momento, qué aspectos vinculaban la democracia y una educación que venía de ser alternativamente considerada reproductora del orden social injusto, liberadora, ocasionante del desborde de la cultura política y fuente de creación de subversión, en los años previos” (Southwell; 2007).

FORES: el error de los militares fue haber adoptado la metodología de sus oponentes, lo cual les restó legitimidad.

¹⁰² En octubre de 1983 se publicó en España “El Estado terrorista Argentino”, de Eduardo Luis Duhalde. A comienzos de 1984 se editó en Argentina y fue “el libro de ensayo más vendido en ese primer año de recuperación de la democracia”, a punto tal que se realizaron ocho ediciones sólo ese año (Duhalde; 1999: 5).

¹⁰³ Esta y las siguientes citas de José Svarzman, remiten a la entrevista realizada por el autor el 2 de diciembre de 2011.

El 8 de marzo de 1984 se aprobó el programa oficial de Educación Cívica, mediante la Resolución Ministerial 536/84. Su trámite de aprobación, acelerado y eficaz, no estuvo exento de pujas internas en el oficialismo. Según recuerda Susana Pironio, “nosotros elaboramos un proyecto y lo presentamos cuando asumió Alfonsín. [El Ministro] tenía un equipo de asesores y de gente de su entorno. Recibieron la propuesta que nosotros le hicimos, pero en ese momento nuestro trabajo no tuvo ninguna repercusión. Lo recibieron, pero el equipo que tenía Alconada elaboró su propio cambio para esa disciplina”¹⁰⁴. Pironio se refiere a un grupo de docentes que integraban, junto con ella, Beatriz Santiago y Silvia Finocchio. “La idea de presentar esta sugerencia había surgido partir del año ‘82, ‘83, en el que nos reuníamos una serie de simpatizantes con Alfonsín, más que con el radicalismo, simpatizantes con Alfonsín, un núcleo que se llamaba ‘Centro de Participación Política’, CPP. En ese grupo, del CPP, había especialistas en ciencias, en salud, en educación, en trabajo”. Pironio menciona un grupo considerable de especialistas vinculados con la educación (Norma Paviglianitti, Hebe San Martín de Duprat, Susana Fraga, Carlos Borsotti y Gabriela González Gass), dentro del cual ellas se ocuparon de este tema particular: “después de haber participado en una cantidad bastante grande de encuentros y de discusiones, armamos un grupo específico para eso, porque advertimos que uno de los contenidos que necesitaba más renovación y con más urgencia era el de esa materia que era Formación Moral y Cívica”. Sobre el contenido de aquella propuesta, el recuerdo de Pironio es algo vago, aunque recupera algunas preocupaciones centrales de aquella propuesta y el clima en que era formulada: “Concentrando en el civismo y después por supuesto otro de los ejes era en torno de la democracia, pero la democracia no solo en el gobierno, sino como estilo de vida. Había un acento particular en la democratización de instituciones, la democratización de la escuela, de las instituciones. [...] El tema derechos humanos comenzó a desarrollar mucho después, sí. Mucho después. De manera más abierta, no. Había ensayos, digamos, intentos de formalizar sobre derechos humanos. La que había hecho un trabajo muy interesante en ese sentido era una institución ecuménica.¹⁰⁵ [...] Así como el de terrorismo de Estado, el de derechos humanos también era un concepto nuevo en ese momento en la Argentina, por lo menos. Muy nuevo, y más o menos resistido. [...] Había mucho miedo todavía. Tantos años de dictadura no dejan las cosas muy bien, ni muy abonado el terreno para comenzar a hablar de... Además estaban muy cuestionado todavía todo lo de los desaparecidos, algunos lo negaban, no querían aceptar esa realidad”.

Según el testimonio de Svarzman, no había un equipo formado con antelación, pero se armó una comisión que trabajó durante ese verano en la redacción del programa. Él se incorporó al Ministerio en esa fecha y la integró como personal técnico, pero la iniciativa redactora la llevaban otros miembros conspicuos, convocados al efecto. Entre ellos, se destacaba Emilio Mignone:

¹⁰⁴ Esta y las siguientes citas de Susana Pironio, remiten a la entrevista realizada por el autor el 13 de mayo de 2011.

¹⁰⁵ Se refiere al MEDH (Movimiento Ecuménico por los Derechos Humanos).

“Empezamos a tirar temas [...]. Creo recordar que por lo menos Mignone llevaba una agenda de temas, y después sobre eso empezaron [...] a desagregar cada uno. Yo recuerdo que había como un título general y después subtemas”. Alguno de los temas que resultaban particularmente relevantes en las discusiones eran “todo el tema de lo que era la participación en cualquier ámbito de participación cívica. O sea, mucha importancia a lo que era la participación en el barrio, en la comunidad, en los centros de estudiantes, en la escuela. [...] Por ejemplo, todo el tema de mutualismo, todo el tema de cooperativismo, todo eso estaba muy fuerte. [...] En primer año estaba mucho más fuerte lo que tenía que ver con la inserción en el espacio, [...] básicamente con la participación y con el análisis del espacio concreto. [...] Lo que se pretendía era que el chico saliera a la calle, digamos. Que empezara a mirar el espacio público que él tenía en su entorno. [...] Circulaba la idea de que fuera un espacio donde se gestara toda una cuestión de discusión entre los pibes a partir de materiales, de la realidad, que los llevaran a discutir o que pudieran salir al espacio y volver y analizar. O sea, un espacio más amplio para que no fuera la clase teórica del profesor que expusiera, sino la idea era que los pibes generaran discusiones en el grupo”. Los derechos humanos eran considerados con bastantes recaudos: “el tema de derechos humanos creo que aparecía en el tercer año recién. Y se toma en ese momento como un eje para chicos más grandes, o sea, la idea era como primero empezar a generar la conciencia en la necesidad de la participación ciudadana”. Svarzman no recuerda la existencia de la propuesta presentada por el grupo de Susana Pironio, ni cree que haya tenido relevancia, aunque los temas que ambos mencionan ofrecen muchas coincidencias, en tanto expresan un clima cultural y la definición de una agenda de política educativa en el alfonsinismo gobernante.

La nueva materia reemplazaría a Formación Moral y Cívica en los tres primeros años de la escuela secundaria, aunque su carga horaria se reducía de tres a dos horas cátedra, que deberían dictarse en forma consecutiva. Seguirían a cargo de su dictado los mismos docentes que antes enseñaban los contenidos cuasirreligiosos prescriptos por la dictadura. La gestión radical preservó los derechos laborales de los docentes, en contraste con lo ocurrido en 1955 y 1976. Si la decisión es comprensible en el contexto del estado de derecho, resulta contradictoria con los postulados mismos de la materia, pues se esperaba que la formación para la ciudadanía democrática estuviera a cargo de las mismas personas que habían enseñado en las aulas la doctrina de la seguridad nacional, la legislación represiva y la moral homogeneizante del programa anterior.

El programa de Educación Cívica enfatiza la democracia y la participación ciudadana, categorías centrales del discurso político alfonsinista, sin que eso implique un sesgo político partidario. Por el contrario, en la enunciación de este programa y en la variedad de textos escolares que se editaron en los primeros años de la transición democrática se advierte un marcado debilitamiento del adoctrinamiento monolítico que había caracterizado experiencias anteriores. Los contenidos se secuencian de forma espiralada, comenzando por ámbitos sociales cercanos y avanzando hacia otros contextos. Del mismo modo, se aprecia cierta progresión desde el análisis de

información sobre la realidad social hacia el abordaje de categorías abstractas, aunque esta progresión no se sostiene claramente:

- El programa de Primer Año abarca las siguientes unidades: (1) Los grupos primarios, (2) La escuela, (3) La comunidad vecinal, (4) El municipio y (5) La provincia. La primera de estas unidades se desagrega en los siguientes contenidos: “a) El hombre y su dignidad humana. Relaciones morales, culturales y religiosas. b) La familia: sociedad natural, primera y necesaria. Integrantes. Deberes. El papel de la mujer. c) El grupo de pares: roles, relaciones autoritarias y democráticas”.
- El programa de Segundo Año incluye las unidades: (1) Organización política del estado argentino, (2) Forma de vida democrática, (3) La constitución nacional, (4) Formación de la opinión pública, (5) Quiebra del orden institucional, (6) La soberanía y (7) La unidad latinoamericana. La segunda de las unidades mencionadas se desagrega en: “La democracia como forma de vida. El hombre en democracia: la igualdad de posibilidades, el respeto por la libertad individual, la dignidad de la persona, la libertad de expresión y la opinión pública. Los controles al Poder Político en la democracia. Deformaciones de la democracia. La antidemocracia, totalitarismos, dictaduras”.
- El programa de Tercer Año incluye las unidades: (1) Población de la República Argentina, (2) Problemas de la población. Soluciones posibles, (3) Los partidos políticos, (4) Defensa de los derechos humanos y (5) Convivencia internacional. La cuarta unidad se desagrega en los siguientes contenidos: “Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano. Declaración de los Derechos del Hombre de 1948 (ONU). Formas manifiestas y encubiertas de violación de los Derechos humanos: terrorismo, represión, censura, miseria, ignorancia, racismo”.

Como se puede apreciar, los contenidos de los dos primeros años aluden a la dignidad humana y el programa de tercer año incorpora los derechos humanos como título de una unidad específica. De este modo, este es el primer programa formulado por un gobierno democrático que incluye la categoría “derechos humanos”. Los anteriores programas que también la incluían habían sido formulados por los regímenes cívico-militares de 1955 y 1976.

Viviana Postay evalúa que estos contenidos “son *explícitamente políticos*, esto es, se significan y construyen como decididamente políticos, en una abierta intención de ruptura con esa formación *moral* que supuestamente se elevaba (*trascendía*) por sobre los conflictos *demasiado humanos* de lo político. Este giro a lo político del curriculum asociado al civismo de la transición se cristaliza en una articulación conceptual organizada alrededor de la categoría *democracia*” (2004: 135. *Itálica en el original*). Según la autora, la democracia constituye el punto de pivote de un plexo categorial que se había ido formando en la opinión pública en las postrimerías de la dictadura: “En este pensar políticamente el país, comenzaron a circular ciertos conceptos y categorías clave que

estructuraron el debate de la época. En efecto, términos tales como proyecto, cultura política, legitimidad democrática, derechos humanos, opinión pública, autoridad y autoritarismo, orden político democrático, participación, libertad, autonomía, democratización cultural, etc., se convirtieron en títulos y contenido de numerosos libros, artículos, conferencias y mesas redondas que poblaron los medios de comunicación masivos. En general, todos estos conceptos se articulaban alrededor de una idea de ruptura insoslayable: en efecto, dentistas e intelectuales de lo político, lo cultural y lo social parecían creer en la necesidad de romper con el pasado para organizar una nueva Argentina” (2004: 126). El rasgo distintivo del programa de la materia es, según la autora, la expresión de lo político como una novedad que desplaza el eje moral de la materia anterior, para erigir en su reemplazo la expectativa de formar ciudadanos que participaran en la democracia naciente¹⁰⁶. Nancy Cardinaux, por su parte, cuestiona fuertemente la lógica interna y la enunciación de contenidos de estos programas, particularmente en el segundo y tercer año: “Si buscáramos un eje en torno al cual fuera posible organizar la lectura de este programa de primer año, podríamos encontrarlo en los términos ‘relaciones autoritarias y relaciones democráticas’. Tanto en la primera como en la segunda unidad se especifican como contenidos tales tipos de relaciones en la familia y en la escuela. Esta lectura es congruente con uno de los propósitos explícitos del programa: que el alumno ‘valore la democracia como estilo de vida’. [...]A diferencia del programa de primer año, los correspondientes a segundo y tercero parecen estar desprovistos de coherencia interna. Su análisis los muestra como agregados de temas sin que los pasajes entre unos y otros queden siquiera sugeridos. Al intentar iluminarlos con los objetivos y la bibliografía nada logramos, debido a que los primeros son sumamente generales y la segunda extremadamente dispersa” (Cardinaux; 2002: 12-13). En líneas generales, mientras Postay destaca el valor circunstancial de un programa por contraste con el que venía a reemplazar, Cardinaux señala sus deficiencias internas y la endeblez de su enunciación. Ambas perspectivas parecen pertinentes para evaluar un cambio curricular en contexto de transición de una dictadura de la que poco se podía decir a una democracia en la que todo estaba por decirse.

Desde el punto de vista de la recepción, es probable que este programa haya sido más valorado en sus primeros años, como expresión de una sociedad que buscaba torcer el rumbo de los procesos formativos que ofrecía en la escuela media y que paulatinamente hayan quedado en evidencia sus falencias mayores, debido a la prolongada vigencia que alcanzó. Aunque es difícil recrear aquellas condiciones iniciales de lectura, algo de ellas se vislumbra en una nota periodística de la época. A mediados de mayo, la revista *Somos* publicó un artículo sobre este cambio curricular. La nota reseña las diferentes denominaciones anteriores de este espacio curricular en la escuela secundaria y releva las opiniones de Alfredo van Gelderen, Emilio Fermín Mignone y Héctor Félix Bravo, además de la palabra oficial del Secretario Bernardo Solá. Los autores del

¹⁰⁶ Sobre la base de este juicio, su investigación apunta a indagar en qué medida este programa logró tal cometido y, como veremos más adelante, cuánto incidieron en ello los libros de texto editados en la transición democrática.

artículo consultaron a profesores de la materia, a quienes atribuyen haber decidido su anonimato: “Por una cuestión de respeto –dijeron- preferimos guardar nuestros nombres en reserva”. El listado de opiniones expresa, con las reservas del caso, el tono de las apreciaciones existentes en la época:

- “‘El programa es bueno pero puede tornarse peligroso si cae en manos de un docente progresista’ (profesor de tercer año de un colegio privado de orientación católica).
- ‘Lo que se debe enseñar en esta materia es la Constitución; lo que significa la democracia y vivir en ella’ (docente de primer año de una escuela oficial).
- ‘Por primera vez estoy dictando una materia con un programa que a mí me gusta. El cambio ha sido satisfactorio porque permite a los alumnos tener conocimiento de una realidad que no deben ignorar ni siquiera los adultos’ {docente de tercer año de una escuela oficial).
- ‘Lo bibliografía me parece heterogénea. Pero de cualquier manera una lista de libros es algo inofensivo hasta que no cae en manos de un profesor. Y es ahí, yo creo, donde se decidirá la suerte de este nuevo intento. Es prematuro preocuparse. En tal caso hay que estar atentos a lo que los docentes hacen en la práctica con la materia’ (profesor de tercer año de una escuela privada).
- ‘Estoy totalmente de acuerdo con las modificaciones porque el programa anterior tenía puntos de orientación confesional que no siempre coincidían con las creencias de alumnos o de profesores’ (profesor de segundo año de una escuela oficial).
- ‘Yo soy creyente y católica, pero no veo por qué se deben dictar contenidos de ese tipo en una materia así. Los ciudadanos deben ser educados en el ejercicio de la práctica de las virtudes comunes a todos los hombres’ (directora de una escuela técnica oficial).
- ‘Lo que me preocupa es que si empezamos a manejar en clase diarios e informaciones la materia se puede transformar en un debate político. Eso hay que evitarlo’ (profesora de segundo año de una escuela oficial)” (Torres y Alí; 1984: 41).

Si bien este listado de opiniones no guarda el rigor metodológico de una encuesta o una consulta validada académicamente, permite recuperar el tono y los enunciados propios de la transición democrática: expectativas de apertura entremezcladas con la pervivencia de rasgos autoritarios y reparos ante la posible politización de las aulas. En tal sentido, son congruentes con el registro de Svarzman sobre el clima de la época en las escuelas: “era una época en la que todo el mundo tenía mucho miedo de que en cualquier momento se volviera todo para atrás. [...] Ningún profesor se iba a animar a lanzarse de boca en su clase, digamos. Esto habilitaba un espacio de apertura pero con mucho cuidado, porque lo que se buscaba era no generar una cuestión que la gente dijera ‘no, esto no, yo no me voy a meter en esto’. Entonces había mucho, no te digo cuidado de la gente, sino la sensación de si íbamos con cosas muy... muy ‘progre’ lo que iba a ocurrir es

que esto se moría. Entonces iba todo suavemente, como para empezar a generar un espacio de apertura, digamos”.

En la nota de *Somos*, los periodistas destacan que “Alejando el fantasma del manoseo político, el subsecretario ratificó que los docentes que dictaban la materia en años anteriores *no serán tocados y mantendrán su estabilidad*”. Luego citan las palabras de Solá al respecto: “Los regímenes autocráticos, valiéndose del procedimiento ilegítimo de las prescindibilidades, podían arbitrariamente remplazar a los profesores que no eran de su agrado. Pero en un Estado de Derecho debe ser respetada la estabilidad de los profesores” (Torres y Alí; 1984: 41). La contracara de esta posición jurídicamente noble es que, tras varias interrupciones del orden institucional del país, los docentes al frente del aula resultaban ser los designados por las dictaduras y confirmados por las autoridades democráticas¹⁰⁷.

¿Cómo se conciben los derechos humanos en ese programa? Cardinaux se detiene en los contenidos referidos a derechos humanos para cuestionar sus fundamentos y alcances: “Como cada vez que aparecen contenidos jurídicos, la perspectiva es claramente exegética. Aquí simplemente se dan como contenidos las Declaraciones que forman la base jurídica de los derechos humanos, pero sin analizar su surgimiento en un contexto histórico ni interrogarse sobre las funciones que cumplen o los fines que persiguen tales derechos. A continuación se incorpora el siguiente contenido: ‘Formas manifiestas y encubiertas de violación de los Derechos Humanos: terrorismo, represión, censura, miseria, ignorancia, racismo’. Este agregado da nuevamente cuenta de la incongruencia interna, ya que ni siquiera distingue los diversos tipos de derechos humanos. Además, la mera incorporación de las normas positivizadas, sin un adecuado tratamiento del sistema de protección orientado a tornar efectivos los derechos humanos, refuerza una concepción del derecho que marca una estricta separación del ‘deber ser’ y el ‘ser’; frontera que no permite un tránsito entre el diagnóstico de violaciones y la posibilidad de que dichas violaciones cesen o sean condenadas. Como resultado, los derechos humanos corren el riesgo de ser percibidos como meras declamaciones. Esta incongruencia es intensificada por el título mismo que se le da a la unidad; si de la ‘defensa’ de los derechos humanos estamos hablando, debería enseñarse mediante qué mecanismos se defienden o del proceso histórico a través del cual fueron reconocidos. Por último, así como antes decíamos que este plan descuida la tematización del sujeto de la vida democrática, aquí los derechos humanos aparecen desgajados de toda concepción tanto del individuo cuanto del Estado” (Cardinaux; 2002: 16-17). A sus palabras podemos agregar que, mientras la agenda política del gobierno mencionaba los derechos humanos en directa relación con las violaciones cometidas durante el régimen militar que acababa de concluir, la prescripción curricular buscaba diluir ese lazo tan fuerte y asociar esta categoría con una variedad de situaciones, al mismo tiempo que evitar un tratamiento escolar demasiado apegado a los acontecimientos políticos del momento.

¹⁰⁷ El funcionario omitía analizar otros instrumentos legales como los concursos docentes o la revisión de la legitimidad de los nombramientos.

Sin embargo, llama la atención que se haya incluido el “terrorismo” como una forma de violación de los derechos humanos, dado que éstos remiten a responsabilidades estatales. Dicha inclusión podría referirse al “terrorismo de Estado”, aunque llama la atención que no se hiciera referencia completa a esta categoría, de cuño muy reciente cuando se formuló el programa. Otra alternativa, más plausible, es que el terrorismo aparezca allí como contrapeso visible de la “represión”, que es la categoría subsiguiente en el listado de violaciones. De ese modo, el par “terrorismo-represión” expresaría la aspiración gubernamental de lograr cierto equilibrio en la evaluación pública de los acontecimientos de la década anterior en el país.

Tras la aprobación del programa, la Secretaría de Educación de la Nación, a cargo de Bernardo Solá, formó una Comisión de Apoyo a los docentes de Educación Cívica. Su tarea era publicar materiales didácticos y orientaciones para la enseñanza del nuevo programa. La integraban José Svarzman, Silvia Arvallo de Ceriani, Teresa Álvarez de Figueroa y Susana Saravia. Las dos últimas eran asesoras salteñas que el Secretario Solá había traído al Ministerio. Según relata Svarzman, “en realidad de lo que nosotros sospechábamos era de qué se iba hacer con esto en el aula. [...] No recuerdo tanto el proceso de elaboración del programa, sino lo que se hizo después con eso, que ahí sí hubo mucha energía en juntar a todos los profesores del país. [...] Nosotros recorrimos prácticamente todo el país y a cada lugar que íbamos, reuníamos a todos los profesores que había en la localidad. [...] Había que ir así con la topadora a convencer a los docentes, era como una cosa medio así como una cruzada, digamos”. En función de esa tarea, la Comisión de Apoyo elaboró diversos materiales que desagregaban contenidos del programa y ofrecían tanto recursos como orientaciones didácticas. “Entonces, lo que hacíamos era la cruzada de ir con estos materiales, los mostrábamos, y explicábamos punto por punto lo que queríamos, o lo que la comisión había querido con cada uno de esos temas que se habían incorporado. Y ahí, bueno, hablábamos de cuestiones, a veces de contenidos, a veces de qué tipo de recursos se podían utilizar, y básicamente de las estrategias”. Svarzman reitera la palabra “cruzada” para dar cuenta de una actividad que realizaba en ejercicio de su profesión, pero también como una forma de militancia cultural. A pesar de encontrarse con los docentes heredados de Formación Moral y Cívica, la recepción del programa y de los materiales posteriores no fue, según la evaluación de Svarzman, demasiado conflictiva: “Había oposición, por ahí, con cuestiones más metodológicas, pero con los contenidos no había oposición, al contrario, si hubo alguna situación conflictiva fue más porque tomaban la reunión como una cuestión gremial, por ahí, porque había algún malestar por una cuestión de sueldos o lo que sea, pero nunca en relación... y en el Interior mucho menos. Nunca en relación con los contenidos. [...] Yo recuerdo ahí reuniones donde no cabía una silla. Y en el Interior era más grato, porque me acuerdo por ahí de haber ido a Río Grande, por ejemplo, a Tierra del Fuego, y ahí era en una escuela donde había cuarenta, cincuenta profesores. Eran todos los profesores de Educación Cívica. Y ahí era maravilloso porque había mucho intercambio. Y ahí es donde nosotros chequeábamos un poco lo que pasaba. En general con el programa había aceptación, por parte de los profesores, lo que no sabían era esta cuestión de que los pibes se

sentaran a discutir, no existía. Y eso era como que algunos se quedaban sorprendidos, medio como que dudaban de que ellos pudieran...” Curiosamente, las mayores resistencias provenían del Ministerio mismo, donde persistía la puja entre sectores enfrentados: “el Ministerio estaba también dividido en dos sectores: el de Solá era como el más ‘progre’, que era donde estaba yo, y después había uno que era como más, un poco más, conservador que era el de la subsecretaria [Nelly A. Zuccarino de Speroni, Subsecretaria de Conducción Educativa]¹⁰⁸. Ahí está un grupo de gente, ahí está Susana Milanesi, como asesora, Martha Sarceda [...]. Estábamos los que estábamos muy así como que había que ir así con la topadora a convencer a los docentes, era como una cosa medio así como una cruzada, digamos. Y estaba este grupo que era como más reaccionario, y que trataba de meternos palos en la rueda, ellos eran de la Subsecretaría, o sea que tenían mucha más relación directa con las escuelas”.

Durante 1984, la comisión editó varios documentos con ejemplos y recursos para abordar contenidos de los tres años. El N° 4¹⁰⁹ está dedicado íntegramente a los derechos humanos y es, probablemente, el primer material de desarrollo curricular sobre este tema publicado por un organismo educativo a nivel nacional. Sin embargo, estaba destinado sólo a las escuelas de gestión pública y no se envió a las de gestión privada, para las cuales se editó otro documento N° 4, que reunía diferentes experiencias pedagógicas enviadas por docentes al ministerio. La presentación justifica la jerarquización de un contenido puntual del programa: “Es necesario revalorizar la dignidad humana para que no ocurran hechos tan dolorosos como los acaecidos en nuestro país en los últimos años. Se hace imprescindible que nuestros alumnos aprendan a amar la vida, su vida, la vida del otro. Cada uno debe tomar clara conciencia de sus derechos, de sus deberes, de sus libertades, de su responsabilidad como habitantes de un país, de una sociedad. Libertad, justicia, igualdad, seguridad, propiedad, forman parte de los valores del ser argentino. La violación de estos principios implica un grave delito que compromete a toda la humanidad. Por lo tanto, [¿]qué fin más trascendente podemos perseguir que el de crear en nuestros alumnos una actitud, de compromiso para con ellos? ‘Derechos Humanos’ no es sólo tortura, represión, ‘desaparecidos’. Derechos Humanos son también educación, salud, alimentación, trabajo, vivienda... Es necesario, entonces, que los educandos, y por su intermedio, toda la comunidad, aprendan a defender sus derechos, a luchar contra cualquier violación a alguno de ellos” (Comisión...; 1984: 9). Como se puede apreciar, las violaciones a los derechos humanos de la última dictadura cívico-militar se presentan bajo el eufemismo de “hechos dolorosos” y, como signo de época, el texto admite que los derechos humanos se vinculan con “tortura, represión, ‘desaparecidos’”. En contraposición, el documento intenta ampliar los derechos humanos hacia su dimensión positiva vinculada con valores

¹⁰⁸ Estas apreciaciones contrastan con las de Alicia Herbón (2008), quien, como veremos, atribuye a Nelly Speroni una preocupación activa por insertar los derechos humanos en la escuela, que entonces motorizó a través del vínculo con el Equipo de Educación de APDH.

¹⁰⁹ El documento no contiene fecha de edición, pero los agradecimientos incluidos en la última página están fechados el 1° de agosto de 1984.

(“libertad, justicia, igualdad, seguridad, propiedad”) y con las condiciones de vida de la población (“educación, salud, alimentación, trabajo, vivienda”). El documento incluye:

- información sobre los documentos internacionales de derechos humanos, tomando como fuente el Correo de la UNESCO;
- un documento sobre la Doctrina de la Seguridad Nacional elaborado por la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos;
- un texto denominado “Los derechos humanos y las Naciones Unidas” tomado de una publicación de la ONU sin especificar;
- un texto denominado “Educación acerca de los derechos humanos en la enseñanza secundaria” tomado de una publicación de la ONU sin especificar;
- un texto denominado “La declaración universal de los derechos humanos”, firmado por Bernardo Solá, con fecha de 1970, sin especificación de edición.

En definitiva, la selección de fragmentos atribuidos a instituciones y personalidades parece indicar la decisión de ampararse en autoridades externas al momento de formular recomendaciones propias. Esta modalidad difiere de las utilizadas por la misma Comisión frente a otros temas, lo que puede indicar el carácter dificultoso de esta temática. En varios tramos se advierte el interés por enfatizar el carácter transnacional e histórico de los derechos humanos: “El estudio de la conquista de los derechos humanos a través de los tiempos o de los movimientos en favor del bienestar social y la justicia permitirán apreciar a los escolares la magnitud de la labor que realizan las Naciones Unidas al trabajar en pro de la aplicación universal de los derechos humanos” (Comisión...; 1984: 48). La comisión recomendaba un enfoque didáctico basado en la participación y deliberación de los estudiantes: “El principal objetivo del estudio de la Declaración Universal de Derechos Humanos no es ocuparse únicamente de los artículos en cuanto tales, sino introducir los principios de la Declaración de forma tal que se fomente un interés constante por los derechos humanos. Esta actitud sólo puede desarrollarse mediante debates efectuados siempre con toda honestidad, criticismo mutuo y orientación, y la labor de la clase sobre derechos humanos debe culminar siempre en alguna forma de discusión abierta. Habida cuenta de que la adhesión a los principios de los derechos humanos debe basarse en la convicción personal, ha de estimularse a los estudiantes a que se investiguen sus propias dudas y lleguen a formarse un juicio propio. No hay que olvidar, una vez más, que quizá algunos alumnos no experimentan un interés especial y espontáneo por el tema de los derechos humanos y el profesor habrá de hacer uso de todo su ingenio para que participen todos en la discusión. Por esta razón, quizá sea necesario limitar las charlas a un derecho específico o grupo de derechos relacionados entre sí, iniciando cada debate con el relato de un episodio de épocas pasadas o del presente que ilustre el tema en forma dramática. Para estimular, la discusión y fomentar la intervención de los alumnos, cabe recurrir a diferentes medios, como ejemplo, un turno de preguntas, una corta escenificación, películas fijas o fotografías o la versión de un periódico

sobre un determinado acontecimiento que plantee el problema de los derechos humanos (Comisión...; 1984: 51). Es difícil imaginar una actitud tan abierta en aquellos docentes que antes adherían a los contenidos de Formación Moral y Cívica, aunque quizá algunos habían virado sus posiciones o se animaban a decir ahora lo que antes tenían vedado.

Otra recomendación destacable es la presentación de referentes éticos vinculados con la conquista y defensa de los derechos humanos: “El estudio de la vida y las obras de personajes famosos que son recordados y reverenciados en muchos países diferentes por sus realizaciones artísticas, científicas y culturales o por su labor como instigadores de reformas sociales, liberadores nacionales, defensores de la libertad o artífices de la paz, puede suscitar en alumnos de todas las edades motivos de inspiración y un sentido de legítimo orgullo por la obra humana. Cualquiera que haya sido su campo de actividad, muchos de ellos han aportado una contribución duradera a la historia de los derechos humanos. Se debe dar vida y color a los estudios de historia, literatura, ciencias y arte, mediante relatos, narraciones biográficas, cuadros y retratos que ilustren la personalidad de las figuras estudiadas” (Comisión...; 1984: 52). Al final del Documento de Apoyo, se remite la conceptualización sobre los derechos humanos al Dr. Solá, quien ejercía entonces la Secretaría de Educación¹¹⁰. En su texto, fechado sin mayores datos en octubre de 1970, se observa una visión de esta categoría aún no sesgada por la experiencia del terrorismo de Estado en Argentina: “Estamos acostumbrados a creer que la sola existencia de un cartabón de derechos es índice suficiente de seguridad, que con sólo ello ya está resguardada la dignidad. Esa creencia en las puras formas, esa ingenuidad de ver que en la sola presencia de los esquemas institucionales ya vive la democracia son precisamente los errores y debilidades que conducen inevitablemente a la desaparición de la democracia, a las constantes mutilaciones que ella sufre” (Comisión...; 1984: 60).

Mientras se producían estos aportes, los derechos humanos avanzaban raudamente hacia el centro de la escena política nacional. El año 1985 estuvo teñido por la realización del juicio a las juntas militares, que tuvo un fuerte impacto en la opinión pública. El 22 de abril comenzó, con jurisdicción en los fueros civiles de la Cámara Federal de Buenos Aires, el juicio a los nueve miembros de las tres primeras Juntas Militares, acusados de cometer crímenes de lesa humanidad y graves violaciones de los derechos humanos. La causa fue llevada adelante por el fiscal federal Julio Strassera, con la asistencia de Luís Moreno Ocampo. Se presentaron más de 700 casos y alrededor de 800 testigos, y los testimonios recogidos sumaron 900 horas. Las audiencias finalizaron el 14 de agosto, y el 9 de diciembre la Cámara Federal fijó las sentencias: Jorge Rafael Videla y Emilio Massera fueron condenados a prisión perpetua; Roberto Viola recibió una sentencia de 17 años de prisión; Armando Lambruschini una sentencia de 8 años, y a Orlando Agosti se lo condenó a servir cuatro años. Los otros miembros de la junta (Leopoldo Fortunato

¹¹⁰ Según Svarzman, fue el mismo Solá quien “decidió incorporarlo. Porque nosotros lo que hacíamos era armar el documento y se lo dábamos a él”.

Galtieri, Omar Graffigna, Jorge Anaya, y Basilio Lami Dozo) fueron absueltos, aunque muchos suponían que su conducta sería revisada en un juicio específico sobre la Guerra de Malvinas, como ocurrió tiempo después. El juicio a las juntas militares, realizado a menos de dos años de que hubieran entregado el gobierno, representaba un enorme logro de las instituciones democráticas, sin parangón en la historia reciente de la humanidad, aunque los veredictos y penas no satisfacían las demandas de justicia de los organismos de derechos humanos. Aún con estos rasgos atemperados, el gobierno temía una reacción de los sectores castrenses. Por eso, consideraba necesario y cada vez más urgente limitar en tiempo y extensión los juicios y el debate sobre lo ocurrido en los años del terror, al observar que los cuadros medios e inferiores de las Fuerzas Armadas, en la medida en que veían peligrar su honra y su futuro, se movilizaban para hacer tambalear las instituciones. Atendiendo a esa preocupación, el 23 de diciembre de 1986 la Cámara de Diputados de la Nación aprobó la Ley 23456, llamada de “Punto Final”, que estableció un plazo final para enjuiciar a los militares involucrados en los crímenes de la dictadura. La ley fue promulgada al día siguiente, a pesar de los miles de personas que se manifestaron en contra. Establecía: “Se extinguirá la acción penal respecto de toda persona por su presunta participación en cualquier grado, en los delitos del art. 10 de la ley 23049, que no estuviere prófugo, o declarado en rebeldía, o que no haya sido ordenada su citación a prestar declaración indagatoria, por tribunal competente, antes de los sesenta días corridos a partir de la fecha de promulgación de la presente ley” (reproducida en Sancinetti; 1988: 242). Los organismos de Derechos Humanos hicieron oír su protesta indicando que dos meses no darían tiempo para lograr justicia para todas las víctimas, pero el Presidente Alfonsín asumió la responsabilidad por las consecuencias de la ley, y el Congreso la aprobó. En el mensaje que acompañaba la remisión del proyecto al Congreso, Alfonsín planteó: “Con este proyecto de ley el Poder Ejecutivo no duda que, poniendo fin a una situación de incertidumbre jurídica, contribuirá a la pacificación de los espíritus y el afianzamiento del encuentro entre los argentinos” (reproducida en Sancinetti; 1988: 241). El tiempo desmentiría prontamente esa expectativa.

¿Qué ocurría, mientras tanto, en el ámbito educativo? La movilización provocada por la difusión de las prácticas de represión ilegal se sumaba a las discusiones habidas en torno a la reforma del sistema educativo, uno de los sectores públicos que mayoritariamente se veía necesario rediseñar. En función de esa expectativa, que reunía a vastos sectores pero no en todos los casos con las mismas expectativas, el gobierno decidió convocar a un Congreso Pedagógico que, emulando al que había precedido la sanción de la ley 1420 un siglo antes, estableciera los lineamientos básicos de una política educativa renovada. El 23 de octubre de 1984 se sancionó la Ley 23.114, que realizaba la convocatoria (Congreso Pedagógico; 1988: 11-12). La iniciativa preveía un complejo dispositivo de participación, que aspiraba a lograr una movilización extendida de diferentes sectores preocupados por renovar lineamientos y estructuras de la educación pública. Con un eco muy limitado en la mayoría de la población, el primer efecto de la convocatoria fue el agravamiento de las tensiones dentro mismo del alfonsinismo, mientras se aprestaban a entrar en el debate otras instituciones y grupos de opinión. El sector educativo era uno de los escenarios de

disputa entre diferentes facciones oficialistas¹¹¹ y uno de esos embates culminó con la renuncia de Alconada Aramburú y su reemplazo por Julio Rajneri, en junio de 1986.

Algunas iniciativas legislativas daban cuenta de la preocupación por la inserción de los derechos humanos en la experiencia formativa escolar, más allá de la revisión de programas y planes de estudio. La Circular 54/85 del Ministerio de Educación y Justicia pone en conocimiento la Resolución de la Cámara de Diputados de que se dicten clases sobre DDHH. Del mismo modo, la Circular 179/85 establecía la conmemoración del Día Internacional de los DDHH en los establecimientos dependientes del Ministerio de Nación.

En el nivel universitario, los derechos humanos ingresaron a las carreras de Derecho, que hasta entonces los abordaban de modo tangencial en diferentes materias, pero en esta época comenzaron a destinarle un espacio curricular específico. La Resolución N° 809 del Consejo Superior de la Facultad de Derecho de la UBA, aprobada el 24 de setiembre de 1985, incluye, en el ciclo profesional común, la asignatura “Derechos Humanos y Garantías”, tomando contenidos que anteriormente se dictaban en “Derechos Constitucional” (Castagno; 1988: 34-35). Iniciativas como esta suscitan algunos resquemores en relación con la posible “ideologización” de la enseñanza: “[...] consideramos que debe evitarse ideologizar los derechos humanos y pretender que los textos legales y declaraciones universales son la panacea para curar todos los males que hoy sufre la humanidad, pues caeríamos en una iatrogenia política por el exceso de utilización de ciertas recetas que se pretenden imponer para resolver todos los conflictos, pero que al final no hacen otra cosa que plasmar una situación patológica de mayor gravedad o crear conflictos de imposible solución, cayéndose en definitiva en una entropía política paralizante” (Castagno; 1988: 48-49).

En el nivel primario, la Resolución Ministerial N° 1746, del 3 de agosto de 1984, establece la incorporación al diseño curricular, a partir de 4° grado, de la enseñanza de la Constitución Nacional, la Declaración Universal de Derechos Humanos y la Declaración de Derechos del Niño. Sus alcances eran muy limitados, por cuanto la mayoría de las escuelas de ese nivel ya habían sido transferidas a las provincias. En muchas de ellas, existía una preocupación concomitante, expresada en ritmos variados por las legislaturas y los equipos técnicos de cada jurisdicción, donde se pueden apreciar diferentes posicionamientos frente a los derechos humanos. ¿Cuánto se avanzó en la inclusión de este tema en cada provincia? Curiosamente, no fue el ministerio u otro organismo de la esfera educativa el que se preocupó por saberlo. En 1988, la Subsecretaría de Derechos Humanos, encabezada por Eduardo Rabossi¹¹², publicó un relevamiento de la enseñanza de los

¹¹¹ Beatriz Santiago y Carlos Borsotti, miembros del Centro de Participación Política (CPP), aquel grupo que había ideado una propuesta de programa para renovar la materia de civismo en la escuela media, tendrían un rol protagónico en el Congreso Pedagógico Nacional, a través de la Secretaría Técnica-administrativa.

¹¹² El 20 de setiembre de 1984, mediante el Decreto 3090/84, se creó la Subsecretaría de Derechos Humanos en el ámbito del Ministerio del Interior. A su frente fue designado el Dr. Eduardo Rabossi, quien era entonces integrante de la CONADEP, a la que pretendía darle continuidad desde ese nuevo puesto. Según Jelin, la actividad de la Subsecretaría fue cuestionada duramente por los organismos de derechos humanos y Graciela

derechos humanos en las escuelas, que había realizado a partir de encuestar a los gobiernos provinciales y organismos nacionales¹¹³. La publicación de ese informe tuvo escasa difusión y repercusión, pero permite actualmente reconstruir el mapa de las modificaciones curriculares realizadas por las provincias en ese período y la publicación de algunos documentos y materiales curriculares hoy inhallables¹¹⁴:

- Tras un proceso de revisión curricular iniciado en 1984, en noviembre de 1985 se publicó el anteproyecto de Lineamientos Curriculares para la Educación Básica de la provincia de Buenos Aires. Este diseño curricular tiene un formato peculiar, ya que establece sólo objetivos y los agrupa en diferentes ejes (ético, social, dinámico, estético e intelectual). La única referencia a los derechos humanos se inserta en el eje ético, pero sólo en la fundamentación, ya que no se los vuelve a mencionar entre los objetivos generales o específicos. En la presentación del Eje Ético se afirma: “Este eje conforma todos los aspectos que hacen a la esencia del hombre como tal. [...] La concepción ética de la vida lo conducirá al reconocimiento del derecho como regulación de la convivencia y de allí surgirán la tolerancia ante las diferencias y las discrepancias, la solidaridad y la cooperación, el reconocimiento de la paz como condición indispensable. Esto quiere decir que educar para que todos los hombres reconozcan las condiciones mismas de su dignidad, implica educar en el respeto de los derechos humanos. El eje ético ilumina toda la vida del hombre, es por eso que su concreción en el ámbito educativo se dará en conjunción íntima y permanente con los otros ejes” (DGEyC; 1985: 1).
- El 10 de febrero de 1987, el Decreto 795/87 de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires aprobó el Diseño Curricular para la Educación Primaria Común, tras un proceso medianamente prolongado de elaboración y revisión participativa de los borradores. Desde el punto de vista de los derechos humanos, lo primero que llama la atención es que no se los mencione en el Marco Teórico, cuyo Encuadre General se explaya largamente sobre la educación, las funciones de la escuela y los perfiles institucional, del docente y del educando (MCBA; 1987: 19 a 76). Apartados como “¿Qué es el hombre?” y “La significación de la infancia” omiten llamativamente toda referencia a derechos reconocidos. Tampoco se mencionan los derechos humanos en el enfoque didáctico de las Ciencias Sociales (MCBA; 1987: 145 a 160), ni entre sus objetivos generales (MCBA; 1987: 161). Aparecen, en cambio, entre los objetivos del Tercer Ciclo (6° y 7° grados): “Que los alumnos: Promuevan y defiendan los Derechos Humanos” (MCBA; 1987: 175). Aún más específicamente, en sexto grado se espera que “Analicen los Derechos Humanos; Descubran su vigencia en la Constitución

Fernández Mejjide la caracteriza como un “ente liquidador”, que venía a frenar la dinámica que había tenido la CONADEP (Jelin; 1995: 132).

¹¹³ Su contenido general se analiza en el capítulo 1 de esta tesis.

¹¹⁴ La reconstrucción de ese panorama de época en la provincia de Buenos Aires y en la Ciudad de Buenos Aires puede realizarse por diferentes vías; para el resto de las jurisdicciones, la información central proviene del informe de la Subsecretaría.

Nacional; Se comprometan en la Defensa de los Derechos Humanos” y en séptimo se espera que “Analicen la declaración universal de los Derechos Humanos; Valoren la Acción de los Organismos Internacionales en pro de los Derechos Humanos; Conozcan los requisitos necesarios para el logro de la convivencia internacional en paz” (MCBA; 1987: 175). Entre los contenidos de 7º, también se menciona explícitamente “Las Naciones Unidas y la defensa de la paz: los Derechos Humanos” (MCBA; 1987: 177). En un tono más ambiguo, pero destacable por la osadía de insertar algo del pasado reciente, se incluye “Las dictaduras militares en América Latina con especial referencia a la Argentina. Los países No Alineados. Características de la Argentina. Alternativas” (MCBA; 1987: 177). Se puede evaluar que la noción de derechos humanos estaba ingresando en la prescripción curricular de nivel primario al mismo tiempo que el pasado reciente, pero no se mencionaba explícitamente la articulación entre ambos, en las violaciones a los derechos humanos producidas durante el régimen militar, lo cual contrasta con las noticias difundidas abundantemente por los medios masivos de comunicación de la época.

- La provincia de Catamarca informa que no contempla este tema “en forma específica, [pero] la temática es considerada por los docentes a través de clases alusivas” (SSDDHH; 1988: 21).
- Córdoba informa que los derechos humanos se incluyen específicamente en los “Lineamientos Curriculares” de 7º grado del Nivel Primario, establecidos en 1987. Aclara, no obstante que la provincia “se ha propuesto la enseñanza de los Derechos Humanos no como tema de una asignatura completa, sino como una experiencia esencial en un estilo de vida, en el cual los derechos de la persona armonizan con los derechos de las naciones como personas jurídicas, derechos de la mujer, de la familia, etc.” (SSDDHH; 1988: 23).
- Corrientes “incluye específicamente la temática Derechos Humanos en 7º grado, en el Área de Ciencias Sociales, por Resolución N° 1200/81, en el contenido mínimo ‘Comunidad Internacional’” (SSDDHH; 1988: 25). También en el Nivel medio, se incluye en 1º y 3º año del Ciclo Básico.
- En la provincia de Chaco, no se proporcionan datos sobre los niveles primario y medio, pero se aclara que el tema se integra en algunas materias del nivel terciario (SSDDHH; 1988: 26).
- En Chubut, el Consejo Provincial de Educación aprobó en 1986 el documento “Algunas orientaciones para el tratamiento de los Derechos Humanos en la propuesta curricular”. La Secretaría de Cultura y Educación se manifestaba contraria a “delimitar el alcance del tema Derechos Humanos a una asignatura, sino apuntar a la formación de valores permanentes que sustenten la propuesta curricular” (SSDDHH; 1988: 28). Informa que una comisión revisaría posteriormente este tema.

- Entre Ríos inicia en 1988 la implementación del proyecto “Educación y Derechos Humanos” del Instituto Interamericano de Derechos Humanos, que prevé una duración de cuatro años, a través de etapas sucesivas de sensibilización y concientización, diagnóstico, programación de actividades y evaluación (SSDDHH; 1988: 30). Se menciona la realización de un primer encuentro de trabajo con directivos y supervisores de todos los niveles de la provincia, los días 12 y 13 de agosto de 1988¹¹⁵.
- La provincia de Formosa informa que “la citada temática figura indirectamente en los lineamientos generales del área de Educación a partir de 1984” (SSDDHH; 1988: 34). Plantea que en 1986 se incorporó el tema de los derechos humanos de 1° a 3° años de la escuela media y menciona algunos materiales didácticos entre los cuales están los editados por la APDH.
- Jujuy declara haber incorporado el estudio de los derechos humanos en 6° y 7° grados del nivel primario y en el Área de Ciencias Sociales de nivel medio, desde 1984 (SSDDHH; 1988: 37).
- En La Pampa, las autoridades declaran que el estudio de los derechos humanos se ha incorporado en 1984 a los programas de tercer año de secundaria y en 1986 al proyecto de curriculum de nivel primario. Sugestivamente, se menciona que “el Ministerio de Educación y Cultura por Resolución N° 246/84 recomienda, en forma amplia y general, que la bibliografía disponible sea manejada con objetividad y equilibrio” (SSDDHH; 1988: 38).
- La provincia de La Rioja, por el Decreto 601/84, estableció implementar “en forma sistemática en los Programas de Estudio la Enseñanza Orgánica de los Derechos y Deberes inherentes a la persona humana y los reconocidos por la Constitución Nacional y Provincial” (SSDDHH; 1988: 39. Mayúsculas en el original). Se informa que la provincia implementó talleres de capacitación docentes a través del Programa MEIER (Mejoramiento de la Educación Inicial y Elemental Riojana), coordinado por la Prof. Marta Fierro. Como resultado de los seminarios de directivos realizados en 1984, se publicó el cuadernillo “La educación para y por el ejercicio de los derechos humanos”. Allí se recogen las preocupaciones y propuestas que, sobre esta temática, plantearon los directivos de diferentes regiones. Generalmente se centran en la denuncia del autoritarismo escolar y la expectativa de erradicar prácticas institucionales consideradas antidemocráticas para dar lugar a mayor participación de los alumnos. Luego se reseñan las propuestas oficiales, entre las cuales se plantea: “Creemos que es imprescindible la enseñanza de los derechos humanos para conocerlos y valorarlos. Pero sabemos que el respeto a los derechos humanos sin su práctica cotidiana se convierte en un saber hueco, vacío de sentido. Una educación ‘de y por’ los Derechos Humanos es aquella que enseña a pensar, a trabajar en grupo, a convivir fraternalmente, a desarrollar sanas actitudes críticas y autocríticas” (Programa MEIER; 1985: 23).

¹¹⁵ El informe no lo aclara, pero seguramente se trata de las acciones de capacitación realizadas por el Equipo de Educación del MEDH y mencionadas en la entrevista a Rosa Klainer.

- En Mendoza, la Resolución 1525/85 incluye la enseñanza de los derechos humanos en las escuelas primarias y secundarias de su jurisdicción. En su informe a la Subsecretaría presenta algunos ejemplos de la inserción en el curriculum, como los objetivos “Tomar conciencia de los Derechos Humanos necesarios para la convivencia” (4° grado) y “Advertir los Derechos Humanos establecidos en la Constitución Provincial” (5° grado) (SSDDHH; 1988: 43). En setiembre de 1985, se realizaron jornadas de capacitación docente para elaborar Documentos de Apoyo sobre enseñanza y práctica de los Derechos Humanos en los niveles Primario y Medio. En 1986, se publicó un Documento de Apoyo elaborado por el Cuerpo Técnico de Supervisores del Nivel Primario y por Profesores del Área de Ciencias Sociales, que contenía sugerencias y propuestas metodológicas. Algunos de los contenidos propuestos eran: “Derechos Humanos y democracia. Derechos Humanos y Constitución Nacional. Derechos Humanos: concepto. El devenir de la lucha por los Derechos Humanos. Persona y derechos Humanos. Organismos de Defensa y Promoción de los Derechos Humanos” (SSDDHH; 1988: 44). El informe reconoce pocas acciones en el nivel medio y no informa sobre el nivel terciario dependiente de la provincia.
- En la provincia de Misiones, la Ley 79/61 estipulaba la enseñanza de los Derechos Humanos desde mucho antes de esta oleada posdictatorial, pero la Resolución 3608/84 del Consejo General de Educación buscó “revitalizarla”. El Decreto 1601/86 aprobó el Diseño Curricular de Escolaridad Básica, en el cual Decr. 1601/86 Diseño Curricular de Escolaridad Básica se incluyeron objetivos curriculares referentes a Derechos Humanos entre los objetivos del Área de Ciencias Sociales. Por ejemplo: “Identificar los caracteres esenciales del hombre que conllevan el reconocimiento de la dignidad humana. Analizar situaciones concretas que permitan conocer los derechos y deberes de los habitantes enunciados en la Constitución Nacional. Relacionar los artículos de la Declaración Universal de Derechos Humanos con los derechos establecidos en la Constitución Nacional” (SSDDHH; 1988: 45-46). El Decreto 1272/86 aprobó el Curriculum Institucional del Ciclo Superior de Nivel Medio, que incluye esta temática en el Área de Ciencias Sociales.
- En Neuquén, la Ley 1599/84 declaró de interés provincial la enseñanza y difusión de los Derechos Humanos y obligatoria en todos los niveles (SSDDHH; 1988: 50). La Resolución 0230/85 del Consejo Provincial de Educación incorporó contenidos referidos a la enseñanza de los Derechos Humanos al curriculum de todos los niveles y modalidades, como así también la Disposición 0030/85 de la Dirección General de Enseñanza Media, Técnica y Superior. En el nivel primario, la temática se incluyó en los Estudios Sociales. En 1987, se realizó un taller conjuntamente con el equipo de educación de la APDH.
- El informe de Río Negro sostiene que “el Gobierno de la Provincia ha desarrollado una continua actividad en los establecimientos educativos [...] los Derechos Humanos se encuentran expresamente señalados en la Política Educativa Provincial” (SSDDHH; 1988: 52).

No obstante, aclara que el currículum de nivel primario no incluye el tema en forma específica, aunque tiene en cuenta “algunos aspectos” en el tercer ciclo del área de Ciencias Sociales. Por la Resolución 2117/85 del Consejo Provincial de Educación se incorporó al calendario escolar de 1985 las “Jornadas por los Derechos Humanos”, “Por la Paz y el Desarme” y “Por la Democracia y la Constitución”. Se realizó un Seminario-taller, con participación del equipo de educación de APDH. Como resultado del mismo, las comisiones recomendaron cuatro ejes de enseñanza: (1) El derecho como regulador de convivencia; (2) Historia de la conquista de los Derechos Humanos; (3) Construyamos un mundo mejor con la vigencia integral de los Derechos Humanos y (4) Hacia el conocimiento, la tolerancia y el intercambio con otros grupos humanos (SSDDHH; 1988: 53). En el nivel medio, el estudio de los Derechos Humanos se incorporó a los programas desde abril de 1984, en las disciplinas Educación Cívica (1° a 3°), Instrucción Cívica (4° y 5°) y Relaciones Humanas (2° de las Escuelas de Oficios). En 1986 se comenzó a implementar el Ciclo Básico Unificado, que “considera como una de sus ‘ideas-fuerza’ el concepto de persona humana encuadrado dentro del respeto por los Derechos Humanos. El Plan de Estudios del Ciclo Básico Unificado contempla el tratamiento especial del tema a través del área del Mundo Socio-Cultural”. La provincia afirma haber entregado materiales bibliográficos a todos los docentes, entre los cuales destaca el texto “El derecho de ser joven. Derechos Humanos”, editado por Edupaz y distribuido a todos los docentes de Nivel Medio (SSDDHH; 1988: 55).

- En la provincia de Salta, la Ley 6343/85 incorporó la asignatura “Derechos Humanos” a los planes de estudio de enseñanza media y superior, a partir del ciclo lectivo 1986. Se creó una Comisión para determinar los contenidos y formas de aprendizaje adecuados (SSDDHH; 1988: 57).
- En San Juan, la Resolución 2263/84 de la Dirección General de Educación incorporó la enseñanza de los derechos humanos en la asignatura Educación Cívica para todas las modalidades de enseñanza media y la Resolución 40/87 del Ministerio de Educación y Cultura incorporó los derechos humanos como tema del Primer Ciclo de Nivel Primario (SSDDHH; 1988: 58). Aunque el informe no lo aclara, la constitución provincial fue reformada en 1986 e incorporó referencias a la educación como derecho humano (Art. 71: “La educación y la cultura son derechos humanos fundamentales”) y la obligatoriedad de la enseñanza de los derechos humanos (Art. 83: “La educación inicial y primaria, es obligatoria y gratuita. Cumplidos estos niveles, la educación continúa siendo obligatoria y gratuita en la forma y hasta el límite que establezca la ley. Los contenidos programáticos y la enseñanza integral de las Constituciones Nacional y Provincial, son obligatorios en todos los establecimientos educacionales de la Provincia. También es obligatoria la enseñanza de los derechos humanos. Se promueve la educación sexual y la enseñanza de por lo menos, un idioma extranjero en

todos los niveles educativos”). Esta obligatoriedad constitucional de enseñar derechos humanos constituyó el primer antecedente nacional.

- San Luis declaró haber tomado los derechos humanos como uno de los fundamentos de su política educativa, para lo cual tenía previsto ejecutar seminarios de capacitación docente. Reseña haber trabajado el tema en dos escuelas experimentales de nivel primario durante el ciclo 1987. En el nivel medio, la temática se desarrolla en la asignatura “Educación Cívica” (SSDDHH; 1988: 61-62).
- En la provincia de Santa Fe, la Ley 10178 incorporó la temática relativa a los derechos humanos a los planes de estudio de los niveles primario y medio de todos los establecimientos dependientes de la provincia, a partir del ciclo lectivo 1988. Se adoptó el 24 de octubre como “Día nacional de las Naciones Unidas. Derechos Humanos”. La temática no se trata específicamente en el nivel primario, pero sí se ha incorporado en el cambio curricular de nivel secundario. En cursos de capacitación docente, este tema se incorporó al contenido total (SSDDHH; 1988: 63-64).
- Santiago del Estero aprobó la Ley 5497, que dispuso la inclusión del tema Derechos Humanos dentro de las asignaturas que se determine, en los niveles primario, medio y terciario, aunque no se especifica el nivel de concreción de dicha norma (SSDDHH; 1988: 66).
- Tierra del Fuego, todavía Territorio Nacional, se regía por el Diseño Curricular de la Ciudad de Buenos Aires, que incluía el contenido en el Ciclo Superior de Nivel Primario, en el Área de Estudios Sociales. La Ley 330, sancionada en junio de 1988, estableció la “implementación del tema Derechos Humanos” (SSDDHH; 1988: 67).
- Finalmente, la provincia de Tucumán no respondió la requisitoria de la Subsecretaría de Derechos Humanos de la Nación¹¹⁶ y el Informe no menciona a la provincia de Santa Cruz.

Como puede apreciarse, con diferencias de estilo y de ritmo, diferentes niveles de enseñanza, que respondían a administraciones provinciales o nacional, incluyeron los derechos humanos en sus agendas educativas de este período. Al menos nominalmente, por vía de reformas de los programas o por legislación específica, la década del ochenta concreta el ingreso definitivo de esta temática a la prescripción curricular de casi todas las jurisdicciones del país. Lo que había sido hasta entonces preocupación esporádica e intermitente de las gestiones nacionales, ingresaba a los programas de manera definitiva e irreversible, aun cuando es difícil estimar el impacto efectivo que estas acciones pueden haber tenido en el currículo real de las escuelas.

¹¹⁶ Aunque es imposible verificar la causa de esta omisión, es ineludible relacionarla con la peculiar historia de esta provincia en el despliegue de las organizaciones armadas durante el primer lustro de los años setenta, la masiva y contundente política represiva del segundo lustro y la presencia política de Antonio Domingo Bussi, el jefe militar del terrorismo de Estado en la provincia, como líder político emergente en la transición democrática.

Los organismos de derechos humanos y la educación

Sin lugar a dudas, la principal preocupación de los organismos de derechos humanos, durante la transición democrática, era la revisión del terrorismo de Estado y el enjuiciamiento de sus responsables penales, en tanto se iba apagando definitivamente la expectativa de hallar con vida a los detenidos-desaparecidos. La comunicación con la sociedad y la difusión de la estructura represiva fue una tarea que se tornó prioritaria para los organismos como correlato de esa preocupación primigenia, por lo que cada organización fue adoptando estrategias y modalidades propias de intervención en los debates públicos. Así lo plantea Jelin: “En el plano de la ética, los valores y la cultura, los derechos humanos se convierten en un elemento clave de la propuesta de construcción de una cultura democrática, humanista, tolerante y pluralista. Las tareas son de largo plazo, múltiples y variadas, aunque sin agenda fija. Si la acción en los planos anteriores pasa necesaria y casi exclusivamente por el Estado, la tarea cultural implica más directamente a la sociedad, aun cuando resulta difícil imaginar su concreción sin el apoyo y la acción conjunta con el aparato estatal. En este campo, la transición a la democracia marcó un momento en que la acción del movimiento de derechos humanos comenzó a tener efectos multiplicadores significativos, tanto en el campo de la producción cultural como en el de la opinión pública” (Jelin; 1995: 124-125). La presencia en los medios era mucho más frecuente y abierta que bajo el régimen militar, aunque no faltaban trabas e impedimentos provenientes del sesgo ideológico de las principales empresas periodísticas, que miraban con recelo sobre todo a las organizaciones de familiares de víctimas de la represión. En definitiva, la transición democrática implicaba, para todas las organizaciones, una modificación y ampliación de su agenda de trabajo, para poder intervenir en las disputas culturales que acompañaban los juicios y daban sustento ideológico a la revisión de lo actuado durante la dictadura. Según Jelin, “su acción tuvo un papel fundamental en la conformación de la agenda de demandas sociales de defensa de los derechos humanos, siendo el actor fundamental en la definición misma del sentido de la expresión ‘derechos humanos’” (Jelin; 1995: 103). En ese marco, varios de los organismos iniciaron acciones vinculadas con la educación y, en particular, con el sistema educativo formal. En los años siguientes, casi todos los organismos lo harían, pero cada cual adoptó modalidades y ritmos propios.

El Instituto Interamericano de Derechos Humanos elaboró, en esos años, un directorio de organizaciones que, en América Latina, luchaban por los derechos humanos. La información se recopiló a través de cuestionarios o contacto directo con las organizaciones y hoy permite reconstruir cómo los organismos definían su agenda de trabajo en la transición democrática argentina (Frühling y otros; 1989: 21-58). Según ese informe, entre los organismos que se habían destacado en la lucha contra la dictadura cívico-militar, incluían trabajo educativo la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos, Familiares de Desaparecidos y Detenidos por Razones Políticas, el Movimiento Ecueménico por los Derechos Humanos y el Servicio Paz y Justicia,

mientras que no mencionaban realizar trabajos en el área educativa las Abuelas de Plaza de Mayo, el Centro de Estudios Legales y Sociales, la Liga Argentina por los Derechos del Hombre y las Madres de Plaza de Mayo¹¹⁷. El informe presentaba también a la Comisión Permanente en Defensa de la Educación (COPEDE), como un organismo específicamente creado para “oponerse activamente a las violaciones de derechos humanos que la dictadura cometía en el área educacional” (Frühling y otros; 1989: 38) y la Oficina de Solidaridad para Exiliados Argentinos (OSEA), como una organización impulsada por el CELS e integrada por varios de los demás organismos “para dar respuesta a los problemas concretos del exilio argentino” (Frühling y otros; 1989: 54).

El grado de compromiso y sistematicidad con que los citados organismos se volcaron al trabajo educativo parece haber sido muy dispar:

- Las organizaciones de familiares mencionaban actividades en las escuelas, probablemente de carácter testimonial y con un alcance acotado a las instituciones que, por pertenencia o afinidad ideológica, se vinculaban con sus miembros. La demanda de testimonios directos se incrementó en forma proporcional a la difusión de los relatos más horrorosos de la represión, a partir del juicio a las Juntas y la difusión periodística. Federico Lorenz menciona, por ejemplo, el intenso despliegue testimonial de Pablo Díaz, sobreviviente de la llamada “Noche de los lápices”: “Su convicción acerca de la necesidad de testimoniar lo transformó en un emblema viviente del terrorismo de Estado, pero también de la necesidad de refundar las luchas sociales. Luego de su declaración en el Juicio a las Juntas, comenzó una febril actividad de denuncia y difusión. Becado por una institución internacional, dio más de tres mil charlas entre mediados de 1986 y fines de 1988, a veces hasta tres veces por día, fundamentalmente en escuelas primarias y secundarias y en universidades” (Lorenz; 2004: 105). Muchas de esas charlas eran organizadas por los centros de estudiantes, a veces sin el apoyo o aun con el rechazo de las autoridades institucionales.
- La Comisión Permanente en Defensa de la Educación (COPEDE) fue un organismo transitorio, por el cual circularon algunos docentes que eran activos militantes de varios organismos de derechos humanos, como Emilo Mignone, Alfredo Bravo, Jorge Jaroslavsky, Federico Westerkamp, Rolando Karothy, etc. Su aporte más relevante fueron algunas publicaciones, entre la que se destaca una revisión histórica de la educación cívica en Argentina, redactada por Mignone. Allí se anticipaba la intención de realizar mayores aportes, de los cuales no hay registros: “se imponen algunas labores específicas vinculadas con la asignatura educación cívica: elaboración de pautas claras; asesoramiento a los docentes a través de la supervisión,

¹¹⁷ El informe menciona sólo una organización, encabezada por Hebe de Bonafini. Sin embargo, en enero de 1986, este movimiento se escindió en dos grupos: Madres de Plaza de Mayo Línea Fundadora y Asociación Madres de Plaza de Mayo. Las diferencias que suscitaron la división fueron, básicamente, las posiciones frente al gobierno de Alfonsín, la aceptación de reparaciones monetarias a las víctimas de la represión y el cuestionamiento del liderazgo de Bonafini, quien quedó al frente de la Asociación.

debidamente coordinada; preparación de una bibliografía comentada; realización de seminarios de profesores; edición de materiales y textos adecuados. (En varios de dichos aspectos la Comisión Permanente en defensa de la Educación –COPEDE-, espera poder contribuir de manera eficaz a través de varios proyectos)” (Mignone; 1984: 16).

- El Servicio de Paz y Justicia (SERPAJ) es una organización de escala latinoamericana. La sección uruguaya es reconocida como el organismo que más temprana y eficazmente se ocupó de pensar la educación en derechos humanos en el subcontinente y su tarea influyó en organizaciones de muchos países que, durante las transiciones democráticas, encararon esta tarea. Sin embargo, la sección local del SERPAJ no desarrolló acciones en el sistema educativo argentino, sino que se concentró en la educación no formal. Según el informe del IIDH, realizó “una labor de educación en derechos humanos orientada hacia comunidades cristianas y organizaciones sociales populares”. Esa tarea incluyó “realización de cursos. Charlas y jornadas orientadas a la educación popular en derechos humanos” (Frühling y otros; 1989: 57).

Entre los organismos de derechos humanos que cobraron protagonismo en la lucha contra la dictadura, quienes, en la década del '80, conformaron equipos medianamente estables de educación y se insertaron en el sistema formal son dos: la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos y el Movimiento Ecueménico por los Derechos Humanos. Ambos equipos llevaron a cabo las acciones pioneras y más resonantes en torno a la educación. Se destacan por el despliegue de sus actividades de capacitación, su producción escrita y su fuerte influencia tanto en la definición de prescripciones curriculares como en la actividad específica del aula, en diferentes regiones del país.

Según hemos visto en el apartado anterior, el trabajo de la APDH en torno a la educación estuvo motorizado por la iniciativa de docentes que militaban dentro del organismo¹¹⁸: “La Comisión de Educación de la APDH nació como un desprendimiento de la Comisión de Cultura, que funcionaba en la institución desde antes de la terminación de la dictadura militar. Un grupo de docentes comprometidos/as con la escuela pública y convencidos/as de que éste era un ámbito privilegiado para difundir la teoría y la práctica de los DDHH, formó la primitiva subcomisión, que con el correr del tiempo, adquirió la categoría de Secretaría” (García; 2011: 1). La multiplicación de los militantes y los nuevos desafíos que abría la etapa democrática requerían mayor especificidad de las comisiones de trabajo

En los primeros años de la transición, la APDH era uno de los organismos que tenían fluida relación con el funcionariado alfonsinista: “en el Ministerio de Educación, en el año 1985, estuvo a cargo de la Secretaría para la Actividad Docente, quien era nuestro Presidente y uno de los

¹¹⁸ La presencia de docentes en los organismos de DDHH fue muy numerosa. Recuérdese, por ejemplo, que la docencia era el trabajo principal de Estela de Carlotto, Graciela Fernández Meijide y Emilio Mignone, entre otros protagonistas de la lucha contra la dictadura cívico-militar. Curiosamente, no todos los organismos que contaban con docentes en sus filas iniciaron actividades de vinculación con las escuelas en la transición democrática. Algunos organismos iniciarían esta tarea varios años más tarde.

fundadores de la Asamblea y de CTERA, Alfredo Bravo, y por su intermedio la Profesora Nelly Speroni convocó a la Comisión para que redactara un programa de Derechos Humanos para los niveles primario, secundario y terciario no universitario del sistema educativo. Contábamos entre nosotros educadores de la talla de Marta Marucco y Coca Iglesias de las que aprendimos no solo en materia de contenidos y técnicas sino el valor superior de la militancia por una escuela que respondiera a los principios de la democracia, de la solidaridad, la igualdad, la laicidad, una escuela, en fin, basada en los derechos humanos. Después de un tiempo de trabajo se decidió llevar al Ministerio otra propuesta. Los derechos humanos no debían ser una materia dado que constituían, **la** materia de la educación, en una institución donde la teoría no estuviera dissociada de la práctica y donde todos los contenidos estuvieran vistos desde la óptica de los derechos humanos” (Herbón; 2008. Negrita en el original). De este modo, la propuesta de la APDH desdeñaba el ingreso de los derechos humanos como un contenido curricular específico para la enseñanza, pues veía prioritario el desafío de democratizar las instituciones educativas, en consonancia con las preocupaciones expresadas por la gestión de Alconada Aramburú: “Una escuela vertical y autoritaria cuya base fuera la disciplina y no la armónica convivencia lograda a través del consenso y el acuerdo de todos los integrantes de la comunidad educativa, no era el mejor terreno para construir una democracia participativa, solidaria y plural” (García; 2011: 6).

Los días 13 y 14 de octubre de 1984, la Comisión de Educación de APDH organizó una Jornadas Nacionales sobre la relación entre derechos humanos y educación. A ella asistieron autoridades nacionales y de diferentes jurisdicciones, militantes de los organismos y numerosos docentes en actividad y estudiantes de los profesorados. En la publicación que reseña el encuentro, se plantea lo que ocurrió en la formación de comisiones: “de los dos temas propuestos –enseñanza y vigencia de los Derechos Humanos-, la mayoría quiso discutir el segundo. Y no es para menos. Tras la cruel lastimadura dejada por las huestes del proceso en la educación, agregada a años de presiones autócratas de distinto origen, lo que llama a los protagonistas de la escuela –sus docentes y sus alumnos especialmente-, es hablar del diagnóstico, describir el mal, establecer sus límites y su pronóstico” (APDH; 1984: 1). Simón Lázara, miembro de la mesa ejecutiva de APDH y vocero del presidente Alfonsín, dijo en la apertura: “Los invitamos a reflexionar sobre la enseñanza de los Derechos Humanos, no como una materia más, como un contenido más del currículo escolar, sino como una práctica diaria y concreta en la que participen los alumnos y participen los docentes, unos y otros integrados en el esfuerzo por consolidar una educación basada en la libertad de pensamiento, orientada hacia el desarrollo y el progreso. [...] Es la respuesta de la educación, la que esperamos de estas Jornadas. De una educación que se transforme en valla insalvable contra los intentos antidemocráticos, contra los peligros de la conspiración permanente, contra quienes constantemente han intentado destruir nuestra Nación y eliminar la soberana decisión popular sobre su futuro” (APDH; 1984: 9). En sus palabras, tanto como en las de María Luisa Lacroix, entonces coordinadora de la comisión de educación de APDH, había una tensión entre la enseñanza de los derechos humanos y la configuración de una pedagogía basada en los derechos humanos, resuelta

indudablemente en favor de la segunda. Esto se expresa en el resultado del trabajo en diferentes comisiones, que se centraron mayormente en la vigencia de derechos en el ámbito escolar, más que en cuestiones referidas estrictamente a la enseñanza o en los contenidos que dicha enseñanza debería incluir.

En ese contexto, parecen algo extemporáneas las preocupaciones expresadas por dos representantes del ámbito político: el Subsecretario de Derechos Humanos, Eduardo Rabossi, y el representante del Ministerio de Educación y Justicia, César Cascallar Carrasco. Rabossi expresó: “Felicito a la APDH por la seria y oportuna preocupación tendiente a profundizar este ámbito de lucha por la vigencia de los Derechos Humanos. Sé muy bien que ello no implica postergar la prioridad esencial en nuestro actual contexto histórico: resolver en el marco de la verdad y la justicia, los graves problemas de violación a los Derechos Humanos producidos en el pasado inmediato. Dedicar un sábado y un domingo al contenido de estas Jomadas no debe interpretarse como una postergación de aquella urgencia, por el contrario, es el camino que hay que tomar cuando se advierte que la justicia puede satisfacer el aspecto retributivo y quizás el disuasivo, pero la única defensa real para las décadas futuras provendrá, justamente, de una población conocedora del tema, de muchachos que mamen desde el comienzo de su proceso educativo escolar la necesidad de la vigencia de todos los Derechos Humanos y visualicen el país que todos deseamos tener” (APDH; 1984: 12). Cascallar Carrasco, por su parte, planteó: “Los años negros de la dictadura con su secuela de terror y muerte no deben ser olvidados, y el merecido castigo de los culpables tendrá que ser la lección patriótica que ahogue para siempre los intentos reaccionarios de sojuzgamiento del pueblo. En esta lucha por la vigencia de los Derechos Humanos, la educación juega un papel de relevante importancia. No seríamos fieles a los principios de la educación popular si no insertáramos en la Enseñanza y en la Práctica estos Derechos, que hacen a la esencia de una convivencia fundada en el respeto y la solidaridad. [...] En la Enseñanza y en la Práctica de los Derechos Humanos ejercitaremos inteligentemente las defensas para una vida en la que resulte imposible traicionarlos. Que nadie se engañe o intente desvirtuar este propósito; como la educación debe servir al pueblo, sus escuelas deben constituir ámbitos propicios para inculcar y ejercitar el pleno respeto de los Derechos Humanos” (APDH; 1984: 13).

Sin despreciar los aspectos institucionales, ambos funcionarios advertían la necesidad de enseñanza de los derechos y el conocimiento de lo ocurrido bajo el régimen militar, pero estos temas fueron soslayados por las comisiones, mucho más preocupadas por el “clima escolar” y la lucha contra el autoritarismo heredado. Por ejemplo, entre las conclusiones elaboradas por las comisiones que trabajaron acerca del nivel primario, se plantea un punteo de cuestiones: “Una de las formas de violación de los Derechos Humanos consiste, justamente, en negar la posibilidad de conocerlos y valorarlos a través de su vigencia cotidiana en el ámbito escolar. La difusión de las violaciones pasadas y presentes crea conciencia sobre los graves problemas del hambre, el analfabetismo, el belicismo, la desaparición forzada de personas, el racismo, la ausencia de justicia,

la desinformación, y demuestra la necesidad de luchar por su erradicación. La convivencia democrática en las aulas, construida por la acción conjunta de maestros, directivos, alumnos y padres, contribuye a asegurar la convivencia democrática en el seno de la sociedad. El conocimiento de los Derechos Humanos sin su práctica cotidiana constituye un saber hueco, vacío de significación. La formación del juicio crítico, la aceptación del disenso, el desarrollo del sentido de justicia, la construcción de actitudes cooperativas, son a la vez condición y consecuencia de una educación por los Derechos Humanos” (APDH; 1984: 22-23). Entre las propuestas de acciones, muy pocas se refieren específicamente a la enseñanza, como en este fragmento: “Charlas, reuniones, coloquios, seminarios, organizados por las entidades defensoras de los Derechos Humanos, con participación de docentes, alumnos y padres, para: informar sobre el contenido de los Derechos Humanos y las distintas formas de su violación, estimular la reflexión sobre la enseñanza y práctica de los Derechos Humanos en la escuela, en el hogar, en la comunidad, sustituir el miedo que paraliza por la participación que transforma. [...] Realizar Jornadas sobre Derechos Humanos, con participación de los organismos defensores, en los establecimientos escolares, con suspensión de clases y abiertos a la comunidad. Incorporar los Derechos Humanos, los Derechos del Niño y la correspondiente legislación argentina en el currículo de formación docente y en las acciones de perfeccionamiento docente” (APDH; 1984: 23). El resto de las conclusiones se orienta principalmente a la democratización institucional y las posiciones no se diferencian mucho de las que podrían haberse elaborado en un encuentro de cualquier gremio docente, preocupado por revisar el ordenamiento interno de las instituciones y mejorar las condiciones laborales de los educadores.

En la discusión sobre el ingreso de los derechos humanos al currículo, la Comisión de la APDH se oponía a que hubiera una materia específica de derechos humanos o que éstos se circunscribieran, como contenido de enseñanza, a un espacio curricular particular. Por el contrario, entendían que los derechos humanos deberían teñir todas las materias y comprometer a todos los docentes de cualquier nivel educativo: “Otra de las conclusiones de la Comisión fue que cualquier materia del curriculum escolar de todos los niveles de escolaridad podía y debía ser tratada desde la óptica de los derechos humanos, lo que hoy constituye uno de los contenidos transversales¹¹⁹. También Alicia Herbón¹²⁰ recuerda aquella posición como un anticipo de la transversalidad enunciada posteriormente: “O sea que cualquier materia podía ser vista desde la óptica de los derechos... la llamaron después ‘contenidos transversales’. En ese momento nadie hablaba de eso; por lo menos que nosotros supiéramos. Cualquier materia: Matemática, Historia, Música, Física...

¹¹⁹ Esta referencia a “contenidos transversales” remite a una terminología que se impuso en los años ’90, como se verá, pero no estaba presente en las deliberaciones pedagógicas de la transición democrática. Lo que la cita insinúa es que los derechos humanos fueron, en el aporte de la APDH, un anticipo de las cuestiones que más tarde se reconocerían como demandas sociales que pugnaban por entrar al currículo sin encorsetarse en una asignatura preestablecida.

¹²⁰ Esta y las siguientes citas de Alicia Herbón, remiten a la entrevista realizada por el autor el 9 de febrero de 2012.

podía ser vista desde la óptica de los derechos humanos. Y eso nos llevó a escribir esto, donde en todas las asignaturas de todos los niveles se dan ejemplos, se habla de cómo poder abordarse con esa óptica. [...] Lo que nosotros ofrecíamos era que todas las materias y que la práctica escolar tenía que estar basada en los derechos humanos. Un ejemplo idiota pero, bueno, es un ejemplo: si uno habla de los derechos del niño y después no deja ir al baño a los chicos, esa cosa, o el autoritarismo entre los distintos estamentos escolares. Es decir, salíamos apenas de una época... era una sociedad muy enferma del autoritarismo. O sea que había que cambiar el método de convivencia y había que cambiar las formas de los contenidos, desde dónde, con qué óptica, desde qué punto de vista se daban”. El resultado de estas reflexiones fue la publicación de *Educación por los Derechos Humanos- Proyecto de la APDH*, (2ª ed. 1987) que ya lleva dos ediciones y en el que se fundamenta esta posición y se trabaja en todas las áreas de los niveles: primario, secundario y terciario no universitario, aportando a los/las docentes algunas ideas para la preparación de sus clases, basadas en este enfoque” (García; 2011: 7). Allí se plantea: “[...] el aspecto más general en el que la escuela manifiesta hoy la violación de los Derechos Humanos a que fue sometida como resultado de las políticas de la dictadura, es el clima autoritario, represivo, a-crítico y no-creativo instaurado en su ámbito; la represión abierta se internalizó, y la institución escolar misma adoptó las formas antieducativas del autoritarismo. [...] Por eso, la conciencia y la práctica de los Derechos Humanos no son hechos periféricos sino troncales en la educación: ellas crean el espacio necesario para el desarrollo del hombre y el crecimiento armónico de la sociedad. La incorporación de la enseñanza de los Derechos Humanos — (a) como eliminación del autoritarismo en las ordenanzas y en las relaciones interpersonales, y como plena instauración de la democracia participativa, (b) en forma de reflexión crítica sobre los hechos de la experiencia histórica-social e individual-, y (c) como incorporación del conocimiento teórico de los Derechos Humanos, hoy considerados mundialmente como normas de convivencia civilizada —constituye la primera prioridad para que la escuela argentina satisfaga los principios constitucionales, ayude a reconstituir la solidaridad y la paz entre los ciudadanos, y retome el impulso creador con el pleno concurso popular” (APDH; 1987: 5). Ese era el documento entregado, según Alicia Herbón, a Nelly Speroni. Hemos visto que, según el testimonio de José Svarzman, esta funcionaria se oponía al Equipo de Apoyo a los Docentes de Educación Cívica. Quizá esa oposición no se fundara sólo en matices ideológicos, como sostiene Svarzman, sino en la adhesión de Speroni a la propuesta curricular de la APDH, sólo en parte incluida en la propuesta curricular oficial. Herbón evalúa, a la distancia, que la propuesta de su equipo fue desdeñada elegantemente por la gestión radical: “De cualquier manera la posibilidad fue escribirlo, llevarlo al ministerio, se quedaron muy contentos, lo aprobaron, hicimos una hermosa presentación pero fue a un cajón”.

Desde finales de la dictadura y durante los primeros años de la transición democrática, el equipo de educación de la APDH incorporó un número considerable de docentes interesados en los

derechos humanos. Según el testimonio de Laura Pitluk¹²¹, lo que muchos buscaban en ese equipo era “un lugar que nos permita trabajar sin tener que pertenecer a ningún partido político”. En un contexto de fuerte partidización, el carácter plural de la APDH permitía (o, al menos, pretendía) desarrollar la defensa de los derechos humanos por fuera de la puja política circunstancial. El equipo se engrosaba a partir de los cursos mismos, que invitaban a sumarse: “Se daba un curso en alguna de las escuelas [...] de formación de coordinadores en talleres de educación por los derechos humanos. Nosotras entramos en un curso de seis meses. [...] Fue altamente impactante porque era [...] toda la modalidad de taller que [...] es perfecto para el trabajo de los derechos humanos porque permite la participación activa, el constante intercambio, la construcción conjunta del conocimiento, o sea [...], hace que el trabajo de los derechos humanos sea mucho mejor así que en una clase expositiva”. Lo mismo registra María Gabriela García en su relato sobre esa época: “Sumada a las actividades habituales, charlas en escuelas, mesas redondas, grupos de reflexión, además de la redacción de artículos para diversas publicaciones, se comenzó a trabajar, en 1983, con la metodología de taller. Se tomó esta decisión por considerar que, si no la única, era una forma de trabajo acorde con el espíritu de los derechos humanos” (García; 2011: 7).

Los testimonios coinciden en recordar la transición democrática como una época de actividad febril, sustentada en demandas de diferentes sectores y subsidios internacionales¹²² que permitían costear los traslados y viáticos de los talleristas, que trabajaban ad honorem, según el relato de Pitluk: “Cuando termina el curso, se suponía que la idea era [...] hacer agentes multiplicadores, ellas querían formar mucha gente y había dinero para viajar por todo el país, dar capacitaciones, todo ad-honorem por supuesto. [...] Viajamos porque la gente te llamaba. Viajábamos todo el tiempo. Las escuelas, las personas, llamaba por ejemplo una directora, nos llamaron del Eccleston. [...] De donde nos llamaban, íbamos. Por ejemplo nos llamaron [...] del Colegio Público de Abogados, no sé por qué nos llamaron, [...] que no tenían que ver con la educación. Después nos habían llamado de algunas escuelas religiosas”.

Frecuentemente había tensiones internas entre las demandas, pues dentro de una misma institución podía haber gente interesada en convocar a la APDH y gente que se opusiera. Según relata Herbón, “se fue corriendo la voz a algunas escuelas o gente conocida, pero en esa época había todavía mucha resistencia, hubo durante muchos años mucha resistencia. Tenían directores que no querían, había algún maestro que quería pero otros no, digamos eso fue un trabajo de ablande y de largo tiempo [...]”. Sólo en un caso, esa tensión parece haberse dado dentro del mismo equipo a la hora de definir una acción: “El único lugar [del cual] nos llamaron los militares,

¹²¹ Esta y las siguientes citas de Laura Pitluk, remiten a la entrevista realizada por el autor el 30 de diciembre de 2011.

¹²² En particular, los menciona Alicia Herbón.

del colegio militar y ahí dijimos que no, que no íbamos. Ellas¹²³ dijeron que no en realidad. Dijeron ‘todo muy bien, todo bárbaro pero esto tiene un límite’ y no fuimos. [...] Hay una base que es muy difícil de trabajar y que no se iba a ir a trabajar para ellos, en esa cuestión”.

En esa tarea de multiplicación, una de las primeras cuestiones a dilucidar era el enfoque metodológico que adoptaría el equipo y las primeras discusiones llevaron a que sus integrantes escogieran y delinearán un encuadre que luego sería su marco distintivo a lo largo de varias décadas. Según recuerda Herbón, “cuando se empezó a hablar de metodología, no es que fuera la única pero a nosotros nos pareció la más adecuada la metodología de taller. Por razones tales como que no hay nadie que detenta el saber, que todo el mundo tiene un saber en materia de violaciones, sobre todo, en nuestro país, más de violaciones que de afirmaciones de los derechos humanos, que cualquier persona de cualquier nivel cultural o social puede entender eso, es decir, que el saber es una construcción social que se forma, que se construye entre todos, no es alguien que detenta el poder del saber y otro que es un receptáculo... Entonces, es una metodología no autoritaria, democrática, donde tampoco es la cosa que pasa solamente por lo intelectual sino que pasa por lo vivencial, donde se pueden aplicar técnicas, desde donde salen experiencias, vivencias, conocimientos, como lo son las técnicas de la plástica o las técnicas de muchísimos, de teatro... es decir, la metodología de taller nos abría una posibilidad de practicar en el taller lo que nosotros decíamos. No había disociación entre la teoría y la práctica, [...] entre el contenido y la forma. O sea, no era una clase magistral donde nadie... sino que era aprender a escuchar al otro, aprender a zanjar diferencias democráticamente”. ¿En qué consistían esos talleres? Aparentemente, había un formato estable, que se modificaba por las intervenciones de los participantes. Según Pitluk, “siempre se empezaba con ‘¿Cuáles son tus derechos? ¿Cuáles son los derechos que vos considerás que tenés que tener?’ como una consigna así. Y después ‘¿Cuáles son los derechos que reconocés en los otros, especialmente para tus alumnos?’ Porque era para maestros, profesores, educadores de todos los niveles. [...] Después, segunda actividad: ‘volver al subgrupo y [...] buscar en los artículos tal, tal y tal de la constitución, la relación entre los derechos que ustedes consideran que tienen y lo que plantea la constitución’. Entonces después se sacaban conclusiones de la vigencia real, la vigencia formal, los documentos como vigencia formal y la declaración de derechos humanos, etc. y lo que era la vigencia real [...]. Siempre trabajado en relación a qué derechos les reconocemos a los otros”. En 1989, el equipo de educación de la APDH publicó *Talleres de vida*, donde presenta crónicas de algunos talleres realizados y sistematiza la propuesta para que pueda replicarse.

Por su parte, el equipo de educación del Movimiento EcuMénico de Derechos Humanos, tuvo un origen en el ámbito público, antes de insertarse en esa organización no gubernamental. En

¹²³ La expresión “ellas” alude a las docentes de mayor edad y experiencia, que lideraban el equipo. En particular, parece referirse a María Luisa Lacroix, Alicia Herbón, Marta Marucco, Coca Iglesias, Susana Asborno y Bella Frizman, entre otras a las cuales los miembros más jóvenes del equipo le reconocían cierto liderazgo.

los primeros años de la transición democrática, Rosa Klainer trabajó con Daniel López en la Escuela de Capacitación Docente que dependía de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, como integrantes del programa de “Proyectos cooperativos”, junto con Cecilia Parra, Sergio Gutman y Guillermo Goldszman. Según su testimonio¹²⁴, allí “empieza [...] toda la línea [...] de [...] lo que eran los consejos de grado [...]. Hicimos esa publicación ‘Aprender a participar participando’¹²⁵. Eso fue la semillita”. Dicha experiencia, que incluía trabajo en las escuelas, se interrumpió hacia 1987, por motivos ajenos a los miembros del equipo, que se disolvió. Daniel López pasó a trabajar a la editorial Kapelus, donde conoció a la periodista Virginia Piera, militante del MEDH. Ella le manifestó el interés de ese organismo por realizar una publicación sobre educación en derechos humanos, a raíz de numerosos pedidos de orientación que provenían de los sindicatos docentes gobiernos provinciales. López convocó a Klainer para ese trabajo y, de ese modo, se conformó el equipo autoral de “Aprender con los chicos”. Las autoridades del MEDH habían evaluado, con anterioridad, un material elaborado por algunos de los militantes de la organización que estaban vinculados a la educación, pero no les resultaba satisfactorio y lo sometieron a la consideración del nuevo equipo que se estaba conformando. Según Klainer, “era un panfleto. ¿Viste ese ‘deber ser’ militante? Un panfleto. Con eso no ibas a lograr la adhesión de nadie y mucho menos alentar a un maestro a que hiciera algo. Entonces ahí nosotros le hicimos una evaluación, una crítica. Hicimos una observación de ese material y cuando lo leen Enrique [...] Pochat, era el secretario, y [...] Patricio Rice [...], nos piden, con el aval de los pastores, que hagamos una propuesta nosotros”. El criterio del equipo “era exclusivamente hacer una publicación para orientar, apoyar, alentar y ‘darles letra’ a los maestros de las jurisdicciones que sean, de todo el país. A los maestros de escuela primaria, esto era para primaria específicamente. [...] A los tipos les encantó la propuesta que hicimos y entonces inmediatamente consiguieron la plata de la organización esta de Suecia, la Rada Barnen. La Rada Barnen tenía una línea importante en la Argentina en ese momento [...] El proyecto involucraba pagarnos a nosotros los meses que nos llevara hacer la publicación, armarla, con todos los gastos que implicaba [...]. Daniel quiso proponer esta cuestión de que hubiera unas cosas no de investigación pero sí de relevamiento con chicos”. En definitiva, era la expectativa de producir una publicación lo que reunió al equipo y demandó un trabajo pago, en contraste con la tarea exclusivamente militante del equipo de APDH. Según Klainer, “con nosotros se abrió un área que el MEDH no tenía que era la educación formal. Ellos tenían la educación informal. Trabajaban con la gente de las iglesias, con cursos informales a los militantes. Pero nosotros abrimos esta área de educación formal, dirigida a la población formal, que nunca había tenido ellos”.

¹²⁴ Esta y las siguientes citas de Rosa Klainer, remiten a la entrevista realizada por el autor el 16 de noviembre de 2011.

¹²⁵ Cantagalli, Alicia (1986). *Consejo de grado. Aprender a participar participando*. Colaboradores: López, Daniel H; Parra, Cecilia; Klainer, Rosa; Nul, Ester; Giménez, Raquel; Merialdo, Daniel; Gutman, Sergio y Goldszman, Guillermo. Buenos Aires (Ciudad). Buenos Aires, MCBA-Dirección de Capacitación Perfeccionamiento y Actualización Docente.

En la introducción de *Aprender con los chicos*, se plantean algunas preguntas en torno a los fundamentos de los derechos humanos y el equipo autoral destaca la situación particular del subcontinente: “En América Latina, si bien la dimensión jurídica de los derechos humanos es por demás amplia, no puede decirse lo mismo de su realidad histórica. Sucesivas *violaciones sistemáticas* se han producido con cada golpe de Estado. Las distintas rupturas del orden constitucional no sólo han atentado contra el derecho de libre elección, sino que han violado el derecho a la vida. La plena vigencia de cada uno de los derechos humanos será imposible si no existe un Estado de derecho y una estructura política que permita garantizarlos” (Klainer y otros; 1988: 6). En el apartado “Los derechos humanos en la escuela”, dentro de la Introducción, se alude a la preocupación creciente por la inclusión de los derechos humanos en el sistema educativo: “El consenso comunitario en relación con el tema fue generando modificaciones del marco legal: se aprueban leyes de educación en derechos humanos en distintas jurisdicciones (Salta, en 1985; Santa Fe, en 1988), decretos del Poder Ejecutivo (La Rioja, en 1985) y se incluyen como parte de los objetivos de diseños curriculares tanto provinciales como municipales (Capital Federal, Provincia de Buenos Aires, entre otros). Del contenido de estos documentos se deduce que los derechos humanos no están planteados como una materia más ni como un tema de un programa particular, pero no resulta claro cuáles son sus alcances” (Klainer y otros; 1988: 7). Asimismo, toman posición sobre la necesidad de revisar toda la propuesta formativa escolar desde los derechos humanos: “Fundar el trabajo docente en los derechos humanos significa, para nosotros, disponerse a atender y aprender a vincularse con las necesidades propias y de los otros, de chicos y grandes, de individuos y grupos. No consideramos al derecho sólo como un producto (conjunto de normas jurídicas logradas por una o distintas sociedades) sino también como un proceso que en sí mismo tiene valor y que condiciona la calidad del producto” (Klainer y otros; 1988: 7).

El libro se estructura en cinco unidades que, según el testimonio de Klainer, surgieron como fruto de las discusiones entre el equipo autoral y Enrique Pochat, Secretario del MEDH: (1) El derecho a la vida, (2) El derecho a un nombre y a una patria, (3) El derecho a la participación, (4) El derecho al trabajo y (5) El derecho a la educación. Dentro de cada unidad, hay un apartado de fundamentación. Luego se presentan “Actividades de indagación” y “Actividades sugeridas” para cada ciclo (primer ciclo abarca de 1° a 3° grado; segundo ciclo abarca 4° y 5°; tercer ciclo abarca 6° y 7°). En las “Actividades de indagación” se plantean algunas preguntas sobre el tema de la unidad, y se transcriben las respuestas de chicos de cada ciclo, para luego analizar los saberes y creencias comprendidos en ellas. Las actividades propuestas son de variada índole, aunque suelen tener mayor desarrollo las destinadas a grados superiores. Se puede apreciar que la selección de temáticas y contenidos expresa una visión integral de los derechos humanos, distante del sesgo político característico del período, cuando acaban de ser juzgados los comandantes de las juntas militares de la dictadura. Las preocupaciones centrales de los autores se ubican en la comprensión del mundo infantil, en la democratización de las relaciones pedagógicas y en la construcción de convicciones básicas vinculadas con la dignidad humana.

El libro tuvo mucha repercusión aun antes de publicarse. La demanda de diferentes instituciones era muy alta y el Instituto Interamericano de Derechos Humanos motorizó un convenio entre el MEDH y cinco provincias, para comprometer a los autores en la capacitación de los docentes. Según recuerda Klainer: “Nos llamaron de La Rioja, el libro no estaba editado, nos llamaron de la universidad, del gremio de Córdoba, para un gran congreso impresionante que nos dieron a coordinar a nosotros que se hizo en convenio con la universidad; nos llamaron del gremio de Santa Fe, nos llamaron del gobierno de Entre Ríos. El Gobierno de Entre Ríos, Chubut, La Rioja y no sé qué otros fue por el Instituto Interamericano. Pero, escúchame, sacábamos así de la máquina un capítulo. Con ese capítulo fuimos. Un capítulo procesado, uno solo”.

Ahora bien, esa demanda expresaba algunas ambigüedades con respecto a los derechos humanos. Según Klainer, la intención del MEDH era quitarle protagonismo, en el libro, a las demandas de justicia por las violaciones cometidas durante el régimen militar: “la orientación era que no apareciera. [...] Por lo menos que no fuera el eje. Porque desde ese lugar era imposible incorporar [...] el tema para los maestros”. Esta dificultad se verificaba en los encuentros que, durante la elaboración del libro, los autores iban desarrollando en diferentes lugares del país: “en distintos lugares, el gremio [...] no quería llamar a los talleres ‘Talleres de educación en derechos humanos’. [...] Tenían pánico de que los maestros no fueran... [...]. Habría que ubicarse en el momento. Entonces el tema de la lucha por todo lo demás lo llevaban los organismos en la esfera pública, en todo. Pero si lo que se quería de nosotros era que produjéramos algo, que empezara a involucrar a los maestros y transformara esto en un tema de charla en la escuela, de enseñanza, aunque sea ‘una puntita’, imperiosamente no se podía trabajar desde la violación y desde el pasado reciente porque, eso estaba presente por otro lado. Eso estaba muy presente... [...] Huían rajando. [...] Pero no [por] temor por la persecución, temor de hablar de eso en la escuela”.

Quienes integraron los equipos de educación de la APDH y del MEDH reconocen la existencia de vínculos e influencias recíprocas, aunque no parece haber existido la voluntad de unificar sus tareas, tal como ocurrió desde el inicio con los organismos de derechos humanos frente a la dictadura. De esta manera, cada equipo mantenía su identidad y modalidad de trabajo, aportando a objetivos compartidos en tareas paralelas.

La enseñanza de los derechos humanos también interesó a otras organizaciones, además de las que se habían formado en la resistencia al golpe cívico-militar. Entre otras, el “Club Amigos de la UNESCO de Buenos Aires” publicó el libro *Así me gusta más*, centrado en los derechos del niño. Sus autores explican sus intenciones en una carta inicial: “Pensando en la mayor felicidad de la niñez y teniendo como base los postulados de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, nació en el año 1959 la Declaración de los Derechos del Niño. Sus diez Principios están presentados en este libro. A continuación del prólogo los ofrecemos en forma literal, y a continuación de nuestra carta a los niños, están elaborados en lenguaje adecuado a la comprensión infantil. Van acompañados además por secuencias gráficas, analizadas muchas de ellas por un niño

testigo. Cada Principio está acompañado por una actividad sugerida. Cuando debimos elaborarlas nos preguntamos ante todo qué queríamos lograr con ellas. Sin ninguna duda, deseábamos fervientemente la comprensión de cada principio y su lectura crítica, reflexiva, porque anhelamos un futuro de paz y hermandad para los chicos de hoy” (Rojas y otros; 1985: 4). Se trata de un texto pensado para niños, sin especificación de edades y sin adecuarse al curriculum prescripto para el sistema educativo, aunque susceptible de ser utilizado en actividades de enseñanza escolar.

En las experiencias reseñadas, se observa la presencia de organismos extranjeros o transnacionales que intervinieron financiando y orientando las acciones de educación en derechos humanos durante la transición democrática argentina, a la par de otras transiciones latinoamericanas. Los equipos locales de los organismos y del sector público se vincularon tempranamente con sus pares del subcontinente, para intercambiar criterios, propuestas y pautas organizativas. En julio de 1985 se realizó en San José de Costa Rica el Primer Seminario Interamericano sobre Educación y Derechos Humanos, con la presencia de unos pocos países¹²⁶ entre los cuales no figuraba Argentina. Estaba iniciándose el Proyecto Educación y Derechos Humanos del Instituto Americano de Derechos Humanos, con financiamiento de la Fundación Friedrich Naumann de la República Federal Alemana: “El proyecto inicia sus tareas en 1985, en los países siguientes: Argentina, Brasil, Uruguay, Panamá y Costa Rica; en los tres primeros se procura, mediante jornadas, seminarios, cursos, afianzar el proceso de transición democrática y su relación con la conceptualización del papel de la educación en la construcción de la conciencia” (Olguín; 1989: 7). Bajo este marco, en marzo y octubre de 1986 se realizaron dos seminarios en Buenos Aires, centrados en el abordaje interdisciplinario de los derechos humanos, en pos de superar una visión acotada al ámbito jurídico y buscar un lenguaje común para la comunicación entre distintas disciplinas. Como fruto de ese seminario, el IIDH publicó una serie de ponencias bastante alejadas de las problemáticas específicamente educativas, salvo por las palabras iniciales de su compiladora: “La enseñanza de estos derechos en el área de la educación formal no significa la incorporación de una materia más al curriculum: por el contrario, es entender que el proceso educativo es un proceso ideológico que tiñe los contenidos de todas las materias. No sólo se trata entonces de la búsqueda de una metodología o de un nuevo enfoque metodológico que señale la vía a seguir, sino también de la formación de nuevas actitudes individuales y colectivas que preparen al individuo para la participación democrática concreta en el ámbito social” (Olguín; 1989: 8). El IIDH, que trabajaría en forma sostenida desde esa época, iniciaba su derrotero por carriles bastante alejados de las premuras del aula, mientras los organismos locales se aproximaban a ellas en instancia de capacitación y publicaciones específicas. Sin embargo, en el corazón de la experiencia cotidiana escolar, eran los libros de texto los que marcaban el paso de los significados y énfasis con que la prescripción curricular de los derechos humanos llegaba a los estudiantes.

¹²⁶ Costa Rica, El Salvador, Ecuador, México, Nicaragua, República Dominicana, Uruguay y Venezuela (IIDH; 1986).

Los derechos humanos en los textos escolares del período 1984-1989

Educación Cívica es una de las materias analizadas cuyos contenidos se abordaron en mayor cantidad de textos escolares. La producción editorial de los años '80 acompañó con cierto entusiasmo la renovación curricular, si se compara la variedad de títulos con la habida en torno a la materia que remplazaba: Formación Moral y Cívica. Viviana Postay (2004), quien aborda especialmente los textos de civismo de la transición democrática, distingue inicialmente dos grupos de autores: por un lado, los que habían escrito textos de Formación Cívica y Formación Moral y Cívica (Ángela Luchenio en editorial Kapelusz; César R. García y Apolinar E. García en Sainte Claire y Roberto N. Kechichián en Braga); por otro lado, los que ella define “alborozados por la vuelta de la democracia al país”, que no habían escrito textos de esta materia durante la dictadura (Alfredo Drago en Stella; Jorge R. Delfino, Virgilio H. González y Jesús J. Tejerina en Plus Ultra; Germán Bidart Campos en Estrada; Susana Pasel y Susana Asbornó en Aique; Juan C. Zuretti y Néstor T. Auza en Itinerarium y Emilio F. Mignone en Colihue). La primera categoría es útil porque reúne autores que, sin solución de continuidad, habían desarrollado los contenidos de la dictadura y abordaban ahora los de la transición democrática sin reconocer contradicciones ni abjurar de sus compromisos previos. La segunda categoría, en cambio, resulta ser demasiado ambigua. Es cierto que incluye autores que no habían escrito textos de esta materia en el período inmediato anterior, pero Drago había escrito los textos de Historia mientras otros autores eran censurados, Delfino, González, Tejerina, Germán Bidart Campos, Zuretti y Auza habían escrito textos del programa establecido por el golpe cívico-militar de 1955 y, como reconoce Postay, el mismo Bidart Campos había escrito para la Municipalidad de Buenos Aires bajo el gobierno del Brigadier Cacciatore. Suena, entonces, un poco exagerado reunirlos en el alborozo por la transición democrática junto con autores como Mignone y Asbornó, que entonces militaban en forma activa en el CELS y la APDH respectivamente. El análisis que realiza Postay la lleva, finalmente, a caracterizar diferencialmente a estos autores, apelando a la categoría de “discurso herético” (2004: 195), que atribuye a Bourdieu. Preocupada por indagar el grado de impacto de estos textos en las escuelas de Córdoba, Postay realiza un sondeo que le permite establecer un “ranking” de uso, basado en la memoria de los libreros. Esto le permite formular cuatro categorías, de mayor a menor impacto: (1) García y García; (2) Luchenio, Drago, Bidart Campos y Kechichián; (3) Delfino y otros, Auza-Zuretti y Pasel-Asbornó; (4) Mignone (Postay; 2004: 197-198). Es probable que esta escala sea diferente en otras jurisdicciones.

Respecto a la continuidad del sustrato ideológico del programa previo en los textos de la nueva materia, es interesante rescatar la observación de Mignone sobre la celeridad en la publicación de algunos textos: “Una prueba de la superficialidad y el espíritu meramente comercial con que se encaraban estos problemas lo pone de manifiesto la aparición, quince días después de aprobada la nueva materia, de por lo menos dos libros de texto adaptados punto por punto a la

misma. Si se descuenta el tiempo de la impresión y encuadernación se puede colegir que el lapso dispuesto por los autores para su lucubración no pudo pasar por dos o tres jornadas. No he tenido el valor de leerlos. Pero me imagino que se trata de un refrito de libros de los mismos autores que respondían al programa sustituido, con su material rápidamente adobado para ponerlo a tono con la nueva ola democrática” (Mignone; 1984: 16). Se refiere probablemente a los textos de César R. García y Apolinar E. García editados por Sainte Claire y los de Roberto N. Kechichián editados por Braga . El mismo Kechichián evalúa, a la distancia, que muchos temas son recurrentes en esta materia y Educación Cívica implicaba un retorno a contenidos anteriores: “Y se vuelve a los temas... haciendo un estudio comparativo de los programas de estas materias hay muchos puntos que se repiten: qué es república; caracteres de la república; el ciudadano en una república; los golpes de Estado; la participación política... Son temas que se van repitiendo”. De este modo, los intentos de ruptura o de innovación curricular expresados por la gestión alfonsinista se diluían sutilmente en el pasaje de los programas a los libros de texto.

En relación con los derechos humanos, Postay evalúa que “a tono con los debates políticos del momento, los textos de Educación Cívica sostienen que un pilar fundamental del estilo de vida democrático es el respeto por los derechos humanos” (2004: 148). El juicio es pertinente y expresa uno de los rasgos característicos de los textos de este período, pero más que en los “debates políticos” se sustenta en los consensos aparentes de la transición democrática, a tono con la agenda que la gestión alfonsinista había propuesto desde la campaña electoral. En todo caso, los “debates políticos” aparecen sutilmente en algunas argumentaciones autorales, los tonos de la escritura y el uso de ejemplificaciones. Postay releva algunos de estos rasgos y establece cierto contrapunto entre los textos de Zuretti y Auza y los de Mignone, que considera están en veredas opuestas (2004: 149). La oposición se expresa, por ejemplo, en el agregado que los primeros hacen de un apartado sobre la “subversión”, ausente en el programa oficial pero intercalado subrepticamente entre las formas de violación de los derechos humanos. De Mignone, por su parte, Postay destaca la profusa inclusión de testimonios extraídos del juicio a las juntas militares, mientras que otros autores prefieren ahondar en ejemplos como el apartheid de Sudáfrica y omitir referencias a la situación argentina en los años previos.

El programa de Educación Cívica, aprobado por el ministerio nacional en 1984, mantuvo su vigencia general en el país hasta la aprobación de los Contenidos Básicos Comunes, a fines de 1994. A partir de la transferencia de las escuelas secundarias, algunas provincias habían iniciado transformaciones curriculares, pero mayoritariamente habían conservado esta materia con la programación establecida por las autoridades nacionales. Sólo a partir de 1995 se inicia su reemplazo generalizado por Formación Ética y Ciudadana, salvo en jurisdicciones como la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y la provincia de Neuquén, que mantuvieron sus estructuras curriculares previas. La edición de estos textos, iniciada en 1984, continúa entonces casi sin cambios hasta 1995. Ese año se observan cambios significativos, pues las nuevas ediciones dan

cuenta de la reforma constitucional de 1994 y algunas editoriales comienzan a incorporar enfoques y contenidos de los CBC. En consecuencia, analizamos los textos del período 1984-1994, lo cual excede en parte la periodización general adoptada, pero permite apreciar en conjunto la producción editorial referida a la materia. Para ello, incorporamos en el análisis los textos de Ana María Anaya, Graciela Gómez de Aso y Margarita Djeredjián (Kapelusz), los de Alicia Casullo, Daniel Sabsay, Silvia Jáuregui y Palmira Dobaño Fernández (Santillana) y los de Juan Carlos Corica (Bonum). Ellos fueron editados hacia fines de los años '80 y primeros '90, en reemplazo de autores anteriores (Kapelusz), por incorporación de una nueva editorial al mercado local (Santillana) o por inserción de una editorial en el terreno específico de la Educación Cívica (Bonum). A estos se suman, también, los textos de editorial A-Zeta, que fueron editados a mediados de los años '80 sin indicación de autoría.

El recuento de los autores mencionados, permite sintetizar el análisis en trece series editoriales presentes en este período: Aique (Susana Pasel y Susana Asbornó), A-Zeta (Sin mención de autores), Bonum (Juan Carlos Corica), Braga (Roberto N. Kechichián), Colihue (Emilo F. Mignone), Estrada (Germán J. Bidart Campos), Itinerarium (Juan C. Zuretti y Néstor T. Auza), Kapelusz (1) (Ángela Luchenio), Kapelusz (2) (Ana María Anaya, Graciela Gómez de Aso y Margarita Djeredjián), Plus Ultra (Jorge R. Delfino, Virgilio H. González y Jesús J. Tejerina), Sainte Claire (César R. García y Apolinar E. García), Santillana (Alicia Casullo, Daniel Sabsay, Silvia Jáuregui y Palmira Dobaño Fernández) y Stella (Alfredo L. Drago).

En relación con los derechos humanos, planteamos once notas de análisis, incluyendo rasgos comunes y diferenciales, que reseñamos a continuación (las citas que les dan sustento se transcriben en el Anexo V):

1. Sustento filosófico de la dignidad humana. Algunos autores aluden central o únicamente a un fundamento religioso católico, mientras que otros evocan argumentos laicos o de mayor pluralidad de perspectivas. También hay una distinción entre la dignidad humana entendida como sustrato común o como ideal personal. Algunos autores definen la dignidad humana como rasgo básico de todos los seres humanos, mientras que otros la conciben como un punto de llegada, una meta a conquistar a través de la virtud personal.
2. Origen y fundamento de los derechos humanos. Algunos autores se remiten al origen histórico de los derechos humanos y su expresión en el derecho internacional, mientras otros invocan la naturaleza humana o la voluntad divina, que consideran luego positivizada por las declaraciones y pactos. Varios textos enfatizan la relación de continuidad entre los derechos constitucionales y los derechos humanos reconocidos internacionalmente. Unos pocos autores remiten a la autoridad de la Iglesia Católica, que reconocen superior a cualquier autoridad no confesional.

3. Referencias al Proceso de Reorganización Nacional, en relación con los derechos humanos. En varios autores, no hay referencia a esta etapa del pasado reciente. Algunos autores justifican y valoran buena parte de sus acciones, aunque consideran que hubo abusos, excesos o deformaciones en el ejercicio de la represión. Sólo el texto de Mignone lo denuncia como una dictadura que impuso el terrorismo de Estado.
4. El contenido “Violaciones manifiestas o encubiertas”, establecido en el programa oficial, es interpretado de maneras disímiles por los autores. Algunos vinculan estas dos modalidades a los rasgos democráticos o autoritarios de los gobiernos y, en ciertos casos, avanzan hacia ejemplos de la URSS y Sudáfrica. Algunos autores circunscriben al Estado la responsabilidad de violar los derechos humanos, mientras que otros la extienden a particulares y grupos sociales, algo que se anticipa desde el programa oficial, al incluir “terrorismo” entre las formas de violación de los derechos humanos.
5. Terrorismo. Unos autores analizan el concepto de modo abstracto y lo remiten a diferentes momentos de la historia universal o local. Otros, en cambio, se refieren directamente a las organizaciones armadas que actuaron en Argentina en los años ‘60 y ‘70 y agregan la noción de “subversión”, asociada a terrorismo o como título independiente.
6. Represión. Algunos autores la reconocen como potestad fundante del Estado y diferencian entre formas legítimas o ilegítimas de ejercicio de esa función, mientras que otros autores identifican la represión con la ilegalidad, el autoritarismo o la supresión de derechos básicos.
7. La censura. Todos los textos repudian la censura y la presentan como violatoria de los derechos humanos, aunque algunos autores consideran necesario aclarar las responsabilidades asociadas a la libertad de expresión y la potestad del gobierno de velar por la moral y “las buenas costumbres”, las mismas categorías que se habían esgrimido recientemente para justificar la censura durante la dictadura.
8. Miseria e ignorancia. Algunos autores abordan estas categorías por separado y otros las articulan, expresando que una es causa de la otra.
9. Racismo y discriminación. El programa oficial sólo alude al racismo como forma de violación de los derechos humanos, pero varios autores optaron por incorporar una categoría de mayor alcance como es la discriminación. Su condena es unánime, aunque variada en la consideración de las causas, los alcances y los ejemplos emblemáticos.
10. Deberes. Unos pocos autores deciden desarrollar la articulación entre derechos y deberes, un contenido que no está explícitamente previsto en el programa.
11. Actividades y ejemplificación. La cantidad y variedad de propuestas de actividades es muy diferente en las series analizadas. Entre los pocos autores que incluyen actividades, varios

solicitan la opinión de los estudiantes o les sugieren que relacionen los contenidos estudiados con casos de su entorno comunitario o escolar.

En líneas generales, el análisis de los desarrollos sobre derechos humanos, permite sostener una conclusión semejante a la que formula Viviana Postay en su investigación, que se centra fundamentalmente en la categoría “democracia”: “La enorme diversidad de significaciones presentes en los libros de texto de Educación Cívica nos obligan a revisar más seriamente el alcance de la ruptura señalada por los objetivos explícitos de modificación de la asignatura, así como también nos invitan a reflexionar sobre las limitaciones de los discursos democratizantes que sobre educación se produjeron en el periodo de la primavera democrática” (2004: 186). Efectivamente, buena parte de los textos escolares ahogan sin tapujos los intentos de innovación curricular y retrotraen el tono de la enseñanza a la moralidad enfatizada en el programa anterior. Lo que sí es novedoso y constituye un cambio epocal hasta ahora no revertido es la pluralidad ideológica de los textos de civismo. Si en el período 1949-1983, se podía observar una correspondencia casi mecánica entre los enfoques de los programas y los de los textos escolares, desde 1984 se empieza a observar que los textos pueden ir en sentidos diferentes (y en ocasiones bastante distantes) de las intenciones expresadas en la prescripción curricular. De este modo, lo mismo que Postay evalúa con cierta decepción en la etapa de la transición democrática abre las expectativas de una educación más pluralista y menos sesgada por el adoctrinamiento en las décadas posteriores.

Cambio de época: de la transición a la transacción

La transición democrática puso en vigor todo el andamiaje legal transnacional que las gestiones anteriores habían aprobado parsimoniosamente y no se habían molestado en ratificar. El 8 de agosto de 1986 entraron en vigencia, para la Argentina, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y su Protocolo Facultativo, que habían sido aprobados por el Congreso Nacional a través de la ley 23313, del 17 de abril de 1986. No sólo se trataba de una ratificación tardía con respecto a la dictadura cívico-militar, a la que se pudo haber enfrentado con mejores armas de haber atendido antes estos requerimientos del derecho internacional; también se trataba de un avance formal que contradecía el simultáneo repliegue del proclamado enlace entre democracia y derechos humanos desde diciembre de 1983. La política de someter a juicio a las cúpulas militares dio enorme visibilidad a unos mecanismos represivos que el terrorismo de Estado había pergeñado subrepticios y secretos. Lo que el juicio había destapado era la “caja de Pandora” de una estructura represiva más extendida y sistemática de lo que se suponía, más cruel y desbocada de lo que la sociedad imaginaba. Por ello, no es sorprendente que tanto los uniformados como la opinión pública alimentaran la expectativa de que esos juicios se prolongarían y ampliarían el alcance que el presidente Alfonsín había predicho cuando era candidato: el compromiso con los derechos

humanos, que la gestión radical no había cesado de proclamar en esos primeros años de gestión, exigían mucho más que el enjuiciamiento de los mandantes, los emblemáticos y los excedidos. Las urgencias políticas pronto desplazarían el protagonismo de los principios, pues la crisis económica acortaba los plazos y aceleraba el reclamo por las promesas todavía incumplidas. El gobierno creía necesario suturar más temprano que tarde la revisión de los años previos, para dedicarse a construir nuevos consensos y reformas administrativas en el Estado.

Esa contradicción interna de la gestión, junto con los alzamientos militares ocurridos entre 1986 y 1989, explican que la gestión alfonsinista haya decidido inmolar su bandera de defensa de los derechos humanos a cambio de defender la gobernabilidad y mantener la expectativa de darle continuidad a la democracia incipiente. Así lo expresa Jelin: “Si bien en el momento inicial de la transición el problema se formulaba en términos de esclarecer ‘las violaciones a los derechos humanos’, paulatinamente se fue transformando en “la cuestión militar”. Esto no es obviamente sólo un cambio de palabras, sino que expresa una inversión de las prioridades iniciales del gobierno: de la necesidad de resolver un problema ético con la sociedad civil a la necesidad de mantener una relación armónica con el actor militar” (Jelin; 1995: 126).

El 23 de diciembre de 1986 la Cámara de Diputados de la Nación aprobó la Ley 23456 de Punto Final, que estableció un plazo final para enjuiciar a los militares involucrados en los crímenes de la dictadura. La ley fue promulgada al día siguiente, a pesar de multitudinarias manifestaciones en su contra. Establecía que: “Se extinguirá la acción penal respecto de toda persona por su presunta participación en cualquier grado [...] que no estuviere prófugo, o declarado en rebeldía, o que no haya sido ordenada su citación a prestar declaración indagatoria, por tribunal competente, antes de los sesenta días corridos a partir de la fecha de promulgación de la presente ley”. Los organismos de Derechos Humanos protestaron porque consideraban que esos dos meses no darían tiempo para lograr justicia para todas las víctimas, pero el Congreso la aprobó bajo la presión del Poder Ejecutivo. Como efecto paradójico, esa ley aceleró las presentaciones judiciales motorizadas por los organismos de derechos humanos y los particulares, con un fuerte compromiso de sectores del Poder Judicial. Consecuentemente, el ánimo militar se encrespó aún más. El 16 de abril de 1987, durante la Semana Santa, un grupo de militares que respondía al teniente coronel Aldo Rico ocupó la Escuela de Infantería en Campo de Mayo para exigir una amnistía generalizada y la sustitución de la cúpula militar que, a su entender, no había defendido convenientemente a sus subordinados. La rebelión finalizó tras una negociación pacífica en la que el presidente Alfonsín se involucró personalmente. Como consecuencia de la misma, el 4 de junio de 1987, el Congreso aprobó la ley de Obediencia Debida, propuesta por el Poder Ejecutivo, y cuatro días después fue promulgada la ley que absolvía a los militares de rango intermedio y menor, acusados de violaciones a los derechos humanos durante la dictadura, por haber cumplido órdenes como subordinados¹²⁷. En el artículo 1º de la Ley se lee: “Se presume sin admitir prueba en contrario que

¹²⁷ Entre los beneficiados se destacaban nombres particularmente irritativos como Jorge Bergés, Miguel

quienes a la fecha de comisión del hecho revistaban como oficiales jefes, oficiales subalternos, suboficiales y personal de tropa de las Fuerzas Armadas, de seguridad, policiales y penitenciarias, no son punibles por los delitos [...] por haber obrado en virtud de obediencia debida”.

Esta ley generó enorme malestar entre los sectores comprometidos con los derechos humanos, particularmente en aquellos que habían depositado su confianza en el gobierno de Alfonsín. Entre otras expresiones de disgusto, Alfredo Bravo renunció a su cargo en el Ministerio de Educación y, según el relato de Laura Pitluk, se produjo una fuerte crisis dentro del equipo de educación de la APDH, por la cual se fueron varios de sus miembros. En el ámbito del derecho, la ley de Obediencia Debida suscitó un enconado debate, que se derramaba hacia los ámbitos académicos desde el entorno jurídico del presidente Alfonsín, que desde los inicios de su gobierno se había visto tironeado por opiniones contrapuestas. Así lo recordaría, unos años después, uno de los miembros de aquel círculo: “La mayor parte de los encononazos entre los colaboradores más cercanos del presidente Alfonsín versaron sobre la conveniencia política de realizar los juicios y, eventualmente, sobre la amplitud del círculo de oficiales que correspondía enjuiciar. Los protagonistas de estas discusiones estaban divididos en dos grupos: los defensores de los juicios, cuya retórica era la necesidad moral de imponer castigos, y la facción contraria, apoyada mayormente sobre consideraciones basadas en defender el orden democrático de posibles embates del sector militar. Estos últimos sustentaban su posición en el efecto negativo de los juicios sobre el ánimo de los cuadros militares, y el grado de propensión de éstos para generar un clima de terror y hasta de ejecutar un nuevo golpe de Estado” (Malamud Goti; 2000: 185). La Obediencia Debida expresaba el triunfo final del realismo político sobre el idealismo discursivo. Malamud Goti seguiría reivindicando aquella decisión, basado en el argumento de que darles continuidad y extensión a los juicios no habrían tenido un efecto disuasivo entre los oficiales, que creían haber obrado según se lo indicaban las circunstancias: “Aquellos oficiales que, por imperativo de conciencia, se negaron a participar en la violencia extrema, tuvieron que soportar acusaciones de sus compañeros de ser complacientes, cobardes, o ambas cosas. Algunos oficiales que osaron defender ideales democráticos debieron enfrentar una gran hostilidad, otros el ostracismo. Una fuerte lealtad corporativa debilita la fuerza intimidatoria de futuras condenas penales a medida que uno descende en la pirámide jerárquica militar. Una causa adicional de esta debilidad es la inestabilidad institucional. Los oficiales jóvenes especularon con que, en el peor de los casos, sus superiores habrían de retener el suficiente poder para asegurarles amnistías y perdones” (Malamud Goti; 2000: 222-223). El gobierno, desde esta perspectiva, optaba por restringir su expectativa de acción penal a un puñado de sanciones ejemplificadoras, para dar una vuelta de página que amansara las tormentas castrenses. Otros juristas, en cambio, recibieron esta ley como una afrenta a la justicia: “[...] El ‘discurso pragmático’ ha desplazado al ‘discurso ético’. [...] Muchos de quienes hoy clamamos —ya muy solitariamente— en favor de los *principios esenciales del Estado*

Etchecolatz, Julio Simón, Jorge Acosta y Alfredo Astiz, entre cientos más.

de derecho, del valor de la *dignidad del hombre*, de la *vida*, somos algunos de aquellos que, tal vez por ingenuidad, tomamos en serio, al comienzo, la palabra del presidente, en la que hoy no podría yo confiar en absoluto. Los juristas independientes y verdaderamente interesados por la verdad, no debemos dejar de lamentarnos cada día de nuestra vida, por el modo en que se ha engañado al ‘hombre de la calle’, y conculcado el valor justicia, de manera tan contraria a *todos los principios*” (Sancinetti; 1988: 152. *Itálica en el original*). La vigencia de esta ley impactaba profundamente en la educación ciudadana que ofrecían las escuelas, porque licuaba las responsabilidades éticas que se invocaban en el currículo como propósito formativo. El mensaje institucional a la ciudadanía era que cada uno debía hacerse cargo de sus actos, salvo que recibiera una orden contraria o se hallara en un contexto de excepción. ¿Qué formación ética podía sostenerse bajo tales supuestos?

Por su parte, el estado deliberativo de las Fuerzas Armadas no disminuyó, sino que revivió el interés de diferentes grupos por ocupar un protagonismo político que los Comandantes en Jefe ya no podían ocupar pero que dejaba rienda libre a liderazgos circunstanciales entre sus subordinados. Entre el 14 y el 18 de enero de 1988, Aldo Rico encabezó otro levantamiento carapintada, esta vez en Monte Caseros. Abandonó su arresto domiciliario y se acuarteló en el Regimiento 4 de Infantería, con unos cuantos oficiales y suboficiales, que se rindieron rápidamente. El 3 de diciembre de 1988, usando el Batallón de Arsenales en Villa Martelli como centro de operaciones, el coronel Mohamed Seineldín encabezó una rebelión por no haber sido recomendado para el ascenso a General. Un sector marginal de la militancia popular consideró que esas presiones podrían hacer tambalear las instituciones y se tornaba necesaria la resistencia armada. Bajo la consigna de defender la continuidad democrática, el 23 de enero de 1989 se produjo el asalto al cuartel de La Tablada, por parte de militantes del Movimiento Todos por la Patria, que terminó en una nueva matanza de civiles y militares de bajo rango. El final del mandato de Alfonsín mostraba, en estos hechos, una figura presidencial desgastada e impotente, que sólo aspiraba a que la situación socioeconómica no se desmadrara por completo antes de las elecciones y el traspaso del mando.

Ese desgaste ya se evidenciaba tras las elecciones de renovación parlamentaria y de gobiernos provinciales, realizadas en setiembre de 1987. Ese mes asumió como Ministro de Cultura y Educación Jorge Federico Sábato, quien tuvo a su cargo dos desafíos casi simultáneos: culminar el Congreso Pedagógico Nacional y negociar con los sindicatos docentes ante la mayor huelga del siglo.

El 27 de febrero de 1988 se realizó, en Embalse, la Asamblea Nacional del Congreso Pedagógico. Su composición era el resultado de una participación mucho más escasa de lo que había imaginado inicialmente el gobierno que la convocó y más sesgada por la operatoria de algunas instituciones que por la intervención espontánea de la ciudadanía. En particular, la Iglesia Católica había movilizado a sus fieles y logró un despliegue considerable que, si bien no le permitió imponer sus posiciones al conjunto, le garantizó impedir el éxito de las posturas contrarias

a su ideario e intereses. De Lella y Krotsch (1989) evalúan que el resultado general fue un texto de tono moderado, fruto de meticulosas negociaciones entre diferentes grupos de opinión. Southwell, en cambio, considera que las tensiones se resolvieron por yuxtaposición: “Si se observan las conclusiones del CPN, resulta muy evidente que ante todos los temas centrales de los cuáles se ocupó se alcanzaron posiciones diametralmente opuestas expresadas en dictámenes de mayoría y minoría respectivamente, sin articulaciones complejas que posibilitaran la integración de múltiples posiciones” (Southwell; 2007).

Los derechos humanos no ocuparon un lugar espectable ni en los prolegómenos ni en el cierre del Congreso Pedagógico, aunque cabe mencionar algunas de las intervenciones que los tuvieron en cuenta. Entre los documentos previos, llama la atención uno elaborado por dirigentes de la colectividad judía, que expresa: “El concepto de ‘identidad nacional’ merece un cuidadoso abordaje por el peligro de caer en fetichismos que favorecen el cercenamiento de los derechos humanos” (AA.VV.; 1986: 37). Este contrapunto entre “identidad nacional” y “derechos humanos”, que tiene correlato en la ciudadanía cosmopolita que la formulación transnacional de los derechos ha promovido, es una presencia muy esporádica en el debate político y político-pedagógico argentino. Si el nacionalismo ha sido una marca distintiva del sistema educativo, al menos desde la “cruzada patriótica” de Ramos Mejía y la batería de efemérides nacionales incorporada al calendario académico desde principios del siglo XX, pocas veces el carácter cosmopolita de los derechos humanos encuentra resistencia en esa tradición. Antes bien, el sesgo nacionalista (con sus pliegues y declinaciones a lo largo de la historia) parece capaz de convivir, en ingenua mescolanza, con cualquier otro discurso que se sume al repertorio escolar¹²⁸. ¿Por qué la comunidad judía realizaba ese señalamiento? Quizá era fruto de los resquemores y persecuciones más o menos desembozadas del período anterior. Quizá era una reacción anticipada a los enunciados que podrían llegar a enarbolar en el Congreso Pedagógico los sectores más ultramontanos del catolicismo. Algo de esto se trasluce en el documento “Educación y proyecto de vida”, que el Equipo Episcopal de Educación Católica presentó en julio de 1985. Allí se plantea, como uno de los desafíos pendientes: “La búsqueda de una identidad cultural que está en creciente riesgo de disolución, en parte por la invasión de estilos foráneos, pero más profundamente por el poco empeño y no acertado trabajo de robustecer nuestra idiosincrasia y nuestro patrimonio de tradición” (EEEC; 1985: 17). Sin embargo, no es ese el eje central del documento católico, que constituye un esmerado intento de presentar con argumentos renovados las posiciones clásicas de la Iglesia en materia educativa. Entre los desarrollos argumentales, varias veces aparecen los derechos humanos como punto de apoyo a posiciones católicas. Lo hace, por ejemplo, en relación con el aborto y otros temas de bioética: “Hoy más que nunca la educación ha de tener en cuenta la urgencia de sembrar sanas y firmes convicciones para una adecuada valoración de la vida humana.

¹²⁸ Esto puede apreciarse, por ejemplo, en la liviandad con que los discursos públicos de la escuela pueden pasar, sin solución de continuidad, de exaltar la paz y la buena convivencia a homenajear a los héroes patrios de las guerras de independencia, sin advertir contradicciones entre ambas posiciones.

Se percibe una pérdida de sensibilidad frente al problema: los cuadros de violencia y horror se hacen cotidianos, son frecuentes y flagrantes las violaciones de este derecho fundamental del hombre. Nuevas situaciones creadas por los adelantos de la ciencia y de la técnica ponen sobre el tapete del debate público cuestiones referentes a la vida humana, sobre la cual no se puede opinar con tanta ligereza como suelen hacerlo muchos medios de comunicación social que, lejos de tener un propósito educativo, siembran indiscriminadamente las más falaces ideas sobre contracepción, aborto, eutanasia y suicidio” (EEEC; 1985: 36-37). En relación con la dignidad humana, condena la pornografía: “Nos enfrentamos en nuestros días con un problema de serias consecuencias que reclama nuestra atención y responsabilidad. Entendemos referirnos al oleaje de pornografía y otras desviaciones que como negocio incrementan sus actividades sin respeto ni consideración a la dignidad humana y al futuro de nuestra sociedad” (EEEC; 1985: 39). No obstante, la invocación más recurrente a los derechos humanos en ese documento se da en torno al derecho de los padres a intervenir en la orientación de la educación de sus hijos, la vía que, desde el Concilio Vaticano II había adoptado la Iglesia para defender la enseñanza religiosa en las escuelas: “El derecho a la educación de todo el hombre, que es parte, según dijimos, del ‘derecho de aprender’ reconocido en la Constitución Nacional, se refiere al carácter integral que debe poseer toda verdadera educación y, por lo tanto, también la sistemática; carácter que hoy prácticamente nadie discute y que la ‘Declaración universal de derechos humanos’ (art. 26) precisa con las siguientes palabras: ‘La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana...’. Naturalmente, el sentido de la palabra integral está ligado a la concepción de la vida que cada uno profese. No es igual el concepto de integralidad que posee un hombre con convicciones religiosas que el de aquel que carece de ellas. En el primer caso, la integralidad está vinculada, por otra parte, a las propias convicciones o creencias y no a una religiosidad genérica y difusa” (EEEC; 1985: 78¹²⁹). De todos modos, más allá de este uso interesado de los enunciados jurídicos para abonar las posiciones sectoriales del catolicismo, es relevante que el documento episcopal incorpore los derechos humanos como parte de su marco categorial: “Sólo será una sociedad a la medida de la dignidad del hombre, aquella en que todos y cada uno puedan sentir que son tenidos en cuenta y respetados como personas. No, donde se los tiene como un simple número más; no, donde se los manipula como un objeto útil o se los aprecia sólo por cualidades parciales o funciones que puedan desempeñar. Para la dignidad humana de la persona sólo cabe la actitud del amor o toda otra actitud que tenga el amor como respaldo. Porque, en definitiva, sólo el amor reconoce al otro como un semejante con todas las consecuencias que de ello se derivan. En ese reconocimiento se basa la aceptación incondicional de los derechos del hombre” (EEEC; 1985: 61). En una comunidad religiosa cuyos estamentos superiores habían apoyado ostensiblemente la estructura represiva pocos años antes, esta intención de dar cabida a todos podía verse como una señal de cambios positivos.

¹²⁹ Hay otras invocaciones semejantes a los derechos humanos en relación con esta cuestión en las páginas 76, 81 y 85, entre otras.

La participación en los debates de las asambleas de base fue bastante dificultosa para quienes no tenían el respaldo de una institución. Esa disparidad se desprende del relato de Alicia Herbón sobre la presencia en el Congreso Pedagógico del equipo de educación de la APDH: “Nosotros somos laicistas, [...] éramos docentes y salíamos del colegio corriendo a ir... y estaba la Iglesia que pagaba, tenía funcionarios pagados y coparon el congreso. Nosotros con eso no estábamos de acuerdo. [...] Participamos a nivel personal cada uno de nosotros. No como Asamblea. [...] Nosotros no teníamos una política... no estuvimos de acuerdo con todo eso. [...] Nosotros íbamos a nivel individual, desde la escuela cada una iba al congreso a ver qué podíamos hacer, pero en inferioridad de condiciones. Pero eso era no institucional sino individualmente”.

En el documento final, los derechos humanos tienen una presencia acotada, aunque bastante significativa:

- En el Dictamen general de consenso unánime de la Comisión 1 parece haber una respuesta que mitiga la posición del documento católico, sin excluirlo: “Esta concepción del hombre y el reconocimiento de su dignidad inherente e inviolable, son el núcleo de la concepción integral de la educación, ya que todos los derechos humanos pueden resumirse en el derecho y el deber de desarrollarse libremente como personas, en todos los planos de su existencia, formándose para la participación responsable, activa y creadora, en la realización social, política, cultural, científica, técnica y económica del país, en un marco democrático y pluralista, cimentando la unidad nacional y la integración latinoamericana” (CP; 1988: 69). En la enumeración de “planos de la existencia”, no se menciona el religioso, como demandaba la jerarquía católica.
- El Dictamen de consenso unánime de la Comisión 1, sobre la consolidación de la democracia en su forma representativa, republicana y federal, reivindica el carácter político no partidario de la educación cívica escolar y ubica a los derechos humanos entre sus contenidos más relevantes: “Promover dentro de la escuela la adecuada comprensión y ejercicio de los principios contenidos en la Constitución Nacional y del funcionamiento de las instituciones que de ella se desprenden, así como de las respectivas constituciones provinciales. Al efecto, y sin perjuicio o desmedro de otras formas, acrecentar la importancia de la asignatura ‘Educación Cívica’ inspirada en principios éticos, que implique una verdadera educación política pero liberada de matices partidistas, que asegure la conciencia ciudadana como aporte al logro de la identidad nacional, que interpreten la autoridad como servicio a la comunidad, capaces de elegir libre y conscientemente a sus representantes, de vivir en democracia, de ejercer responsablemente sus derechos y deberes y de participar comprometida y efectivamente en función del bien común. [...] Recuperar en los contenidos educacionales el federalismo, la democracia, la libertad, los derechos humanos y la paz” (CP; 1988: 79).
- El Dictamen de consenso unánime de la Comisión 1, sobre el afianzamiento de la soberanía incluye un enunciado que mereció la impugnación de Emilio Mignone, como veremos más

adelante: “Asumir la defensa de los Derechos Humanos como afirmación de la Soberanía nacional” (CP; 1988: 75).

- El Dictamen de consenso unánime de la Comisión 5, sobre los objetivos del nivel primario, recoge la categoría derechos humanos como garantía de la convivencia escolar: “Crear un ambiente democrático que posibilite vivenciar el respeto por los derechos humanos, la justicia, el pluralismo y la solidaridad” (CP; 1988: 184). Llama la atención que esta mención no se repita en los demás niveles de enseñanza.
- El Dictamen de consenso unánime de la Comisión 5, sobre los contenidos temáticos, menciona los derechos humanos entre los contenidos que deberían incorporarse al curriculum, dentro de un listado donde hay otros contenidos que, si bien podía estar ya presentes en los programas, eran usualmente desdeñados en el curriculum real, como el cooperativismo, el folklore y las artes : “Incorporar al currículo los siguientes contenidos temáticos: A) Derechos Humanos, íntimamente relacionados con la vida y enfocados desde la historia nacional, latinoamericana y mundial” (CP; 1988: 191).
- El Dictamen de acuerdo mayoritario de la Comisión 6, sobre el régimen laboral del personal (docente y no docente), menciona de manera difusa que los derechos humanos no se pierden por trabajar en una institución escolar: “Pleno ejercicio de todos los derechos humanos civiles y políticos” (CP; 1988: 210).

Entre estos textos del documento final, Mignone advierte la presencia subrepticia de discursos heredados de la dictadura militar. En este caso, denuncia la pervivencia de aquella visión que reclamaba la supremacía de la soberanía nacional por sobre la injerencia de organismos supranacionales: “Los dictámenes con consenso unánime son, lógicamente, consecuencia de transacciones, a veces inaceptables. Por ejemplo, en el Punto 2, *El afianzamiento de la soberanía - Dictamen de consenso unánime - Diagnóstico*, numeral 12, se lee: ‘Asumir la defensa de los Derechos Humanos como afirmación de la Soberanía Nacional’. Creo que es un texto equívoco, inspirado en la concepción de que la defensa de los derechos humanos desde la esfera internacional afecta o podría afectar la soberanía de los Estados. Estoy convencido —y por eso me opongo a esta formulación— que el respeto por la dignidad de la persona humana está por encima de la denominada soberanía estatal. La soberanía de los Estados nunca puede ser absoluta ante la comunidad y el derecho internacionales y las normas éticas. La corriente de pensamiento iniciada por la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 se funda en este principio. Por eso existen tribunales supranacionales de derechos humanos. Además, la experiencia demuestra —sobradamente en el caso argentino— que en determinadas ocasiones sólo la solidaridad internacional permite superar situaciones extremas. Este criterio coincide, por otra parte, con la doctrina cristiana y llama la atención que los delegados pertenecientes al llamado bloque católico lo hayan suscripto, salvo, claro está, los colaboradores de la última dictadura militar que se resienten todavía por la preocupación externa por los crímenes cometidos por el gobierno de las fuerzas

armadas” (Mignone; 1989: 244-245). No en términos identitarios, como advertía el documento de la comunidad judía, pero sí en términos de soberanía política, los derechos humanos eran tratados con cierta aprensión desde el nacionalismo más retrógrado de algunos ámbitos educativos.

Mientras transcurría la Asamblea de Embalse y el gobierno radical comenzaba a vislumbrar el logro de un difícil equilibrio, enhebrado entre vertientes muy disímiles para evitar la hegemonía de los sectores más conservadores en las conclusiones finales, estalló el conflicto docente. En pos de una recomposición salarial, la CTERA convocó, en marzo de 1988, a realizar un paro por tiempo indeterminado. Cuando dos meses después los docentes de todo el país confluyeron en la “Marcha blanca” frente a la Casa de Gobierno, apoyados por las gestiones provinciales justicialistas y la jerarquía eclesiástica, entre otros sectores interesados en torcerle el brazo al gobierno nacional, el liderazgo de Alfonsín ya había entrado en una franca pendiente que desembocaría en la derrota electoral de 1989. La llegada de José Gabriel Dumón al Ministerio de Cultura y Educación no alteró ese proceso.

Mientras tanto, la discusión latinoamericana sobre la enseñanza de los derechos humanos crecía a ritmo sostenido, en buena medida bajo el impulso movilizador del Instituto Interamericano de Derechos Humanos. En mayo de 1989 se desarrolló el seminario “Pedagogía y Didáctica de la Educación en Derechos Humanos”, en Río de Janeiro, organizado por el Departamento de Educación del IIDH. Allí intervino como experta Adriana Puiggrós, quien realizó una evaluación al finalizar el encuentro. Entre sus aportes se destacan algunas conclusiones sobre el lugar curricular de los derechos humanos: “Creo [...] que debería haber una materia dedicada a la enseñanza de los derechos humanos, y que al mismo tiempo es indispensable que el curriculum en su conjunto adquiera los contenidos relativos a los derechos humanos, y que además el curriculum esté construido desde una concepción de los derechos humanos. Al mismo tiempo es necesario que el planteamiento y la política tengan como uno de los ejes, justamente la defensa, el cuidado de los derechos humanos. Pero insisto que también es necesaria una materia que enseñe derechos humanos, que podría estar adaptada a los diversos niveles, modalidades, etc. Así como si trabajamos con un grupo de chicos de la calle, es evidente que es importante que les enseñe cuáles son sus derechos, de la misma manera con cualquier otro grupo. Esto también tiene que ocurrir en la educación formal, es un espacio específico. Además me parece que habría que discutir un poco cómo introducir en un curriculum una materia, cómo esta materia modifica o incide en el conjunto del curriculum. Aun cuando uno no toca el resto, la presencia de una nueva materia incide en el conjunto [...]” (IIDH; 1990: 101). Del mismo modo, más adelante advierte sobre la necesidad de tener en cuenta la diversidad y las particularidades de los sujetos a los que se debería dirigir la educación en derechos humanos: “Considero que la educación en derechos humanos debe trabajar con un sujeto complejo, y que el reconocimiento de esta complejidad es una condición para que la educación en derechos humanos sea democrática” (IIDH; 1990: 107). Probablemente, las intervenciones de Puiggrós hayan estado poco informadas de las iniciativas que, en torno a esta

temática, se habían desarrollado desde la esfera gubernamental y desde los organismos de derechos humanos. Su aporte era consonante pero no articulado con el que realizaban otros pedagogos en ese tiempo y no llegaban a insertarse en un único campo de debate y producción.

Durante la transición democrática, se esbozaron al menos dos tensiones de la enseñanza de los derechos humanos: por un lado la inclusión temática en el curriculum formal se contraponía a la expectativa de impregnación institucional como herramienta de desmantelamiento de los rasgos autoritarios del sistema educativo; por otro lado, la constricción de los derechos humanos a la denuncia de lo ocurrido en la última dictadura se enfrentaba a la adopción de una visión amplia de los derechos humanos como pilar común de sustento del orden democrático. En esta última década, la segunda alternativa se impuso a la primera, pues tanto los organismos como las iniciativas gubernamentales optaron por darles a los derechos humanos el carácter de principios generales que el debate político del momento le retaceaba por la vinculación con las demandas específicas de justicia vinculadas con el terrorismo de Estado. La primera tensión, en cambio, se resolvió por acumulación, pues ambas posibilidades se aceptaron de modo yuxtapuesto en el accionar de organismos públicos, organizaciones no gubernamentales y diversos estratos del sistema educativo. Lo que en un momento parecían ser opciones mutuamente excluyentes pronto dejaron de ser vistas de ese modo y pudieron convivir sin obstáculos en la prescripción curricular y en el funcionamiento cotidiano de las escuelas: los derechos humanos se incorporaron al listado de temas de los programas, al mismo tiempo que funcionaban crecientemente como criterio ético de evaluación de las decisiones cotidianas de las escuelas. En ninguno de estos casos, la inclusión fue traumática. La inserción temática de los derechos humanos no cuestionó ni desplazó originalmente otros contenidos de la prescripción curricular, aunque sí denunciaba algunos rasgos del llamado “curriculum oculto o implícito” (Jackson; 1991) en la vida de las aulas.

A mediados de 1989, el gobierno de Alfonsín se desmoronó junto con la estabilidad monetaria y el funcionamiento ordinario de las instituciones, que precariamente se habían mantenido en el último tramo del gobierno radical. Junto con esa gestión, se diluía buena parte de la agenda política que ella había aportado a la transición democrática, urgida ahora de resolver demandas básicas de una sociedad cada vez menos interesada en los grandes principios y enunciados formales. De algún modo, tanto la inserción curricular como la definición de los sujetos a los que debería educarse, como planteaba Puiggrós, formaron luego parte de los debates que, sobre la enseñanza de los derechos humanos, se desarrollaron en la década del noventa. Sin embargo, ninguno de estos temas sería protagonista durante una década en la que las instituciones y el sistema económico se transformaron de manera tal que estrangulaban el incipiente debate pedagógico y dejaron una estela que sesgaría los años posteriores.

3. 2. De 1989 a 2001

La crisis que, con escasos descansos desde el último tramo de la dictadura, venía golpeando tanto las puertas de la economía nacional como de los presupuestos domésticos, estalló en las manos del gobierno radical y aceleró el pasaje de mando a una nueva gestión justicialista. Dentro de ese sector político, el vacío producido tras la muerte de Perón se había intentado remplazar por la renovación e institucionalización partidaria y por la conducción circunstancial de dirigentes que se agotaban en breve lapso, hasta que el liderazgo carismático de Carlos Menem logró suscitar una nueva cohesión del movimiento y lo empujó a la victoria electoral. En el camino, debió reclutar un conglomerado muy dispar de excluidos de la renovación peronista, que incluía acuerdos políticos y demandas a satisfacer si alcanzaba la primera magistratura.

El 8 de julio de 1989 asumió Carlos Menem como Presidente de la Nación y Antonio Salonia como Ministro de Educación. Pocos podían anticipar cuáles serían los lineamientos centrales de la nueva gestión, aunque el impacto social y cultural de la hiperinflación no sólo había puesto a la economía en el centro de la escena sino que había abonado el terreno para que se tornaran posibles, y aun deseadas, algunas medidas de ajuste fuertemente resistidas desde diversos frentes en la décadas anteriores (Novaro; 2010: 225-232). El saldo que dejaban las políticas económicas del alfonsinismo y las nuevas condiciones del contexto internacional anunciaban el final del ciclo del Estado benefactor, iniciado por el primer peronismo casi medio siglo antes. Tras enarbolar repetidas veces la defensa de sus principales postulados, ahora serían los dirigentes justicialistas quienes liderarían el desmonte prolijo y exhaustivo de sus últimos retazos.

En ese tramo de pasaje de Alfonsín a Menem, los derechos humanos volvieron a la orfandad política que había caracterizado la primera etapa de los organismos, abandonados por un presidente que prefirió defender la continuidad de las instituciones democráticas antes que los principios generales de las que son deudoras y menospreciadas por una nueva gestión que nunca los había abrazado sinceramente y ahora veía la oportunidad de borrarlos de su agenda. Sin embargo, el gobierno buscaría el repliegue de los derechos humanos de la manera más elegante posible: subiéndolos a un pedestal supraideológico y cortando sus lazos con la experiencia del terrorismo de Estado. De este modo, en consonancia con las posiciones predominantes en los organismos internacionales, el menemismo buscaría ubicar a los derechos humanos como categoría extrapolítica y trataría de cortar sus lazos con la historia argentina reciente.

Los derechos humanos en una nueva agenda política

La urgencia con que el gobierno radical había optado por promover el cierre y archivo de las causas pendientes por las violaciones a los derechos humanos cometidas en la última dictadura, había encontrado fuerte resistencia de los organismos y de la militancia de izquierda. El Partido Justicialista, con escasa vocación de reivindicar los derechos humanos y de habilitar el debate sobre

sus propias responsabilidades en el período previo al golpe cívico-militar, se había regodeado con las contradicciones del discurso radical, que acicateaba con gusto desde el parlamento. Llegados al poder, buena parte de sus dirigentes abrazaron con entusiasmo las políticas reconciliatorias que había pregonado la jerarquía eclesiástica desde bastante tiempo antes, lo cual no sólo implicaba la clausura de los juicios que permanecían abiertos, sino también dar fin a las condenas que habían sufrido tanto los miembros de las juntas militares como los principales dirigentes de las organizaciones armadas. El Peronismo Revolucionario¹³⁰, en particular, había bregado de manera explícita por alguna solución de este tipo¹³¹.

En enero de 1989, durante la campaña electoral, un acontecimiento reinstaló en los medios, de forma virulenta, el debate sobre la violencia política de los años '70. Un grupo de militantes del Movimiento Todos por la Patria, integrado por algunos ex miembros del PRT-ERP, intentaron copar un cuartel militar en La Tablada. La feroz represión que recibieron, por parte de la policía bonaerense y el ejército, recibió amplios apoyos de la opinión pública, en la que volvieron a oírse voces que denunciaban este hecho como continuidad del “accionar subversivo” de los años '70 (Hilb; 2007). Según evalúa Novaro, esto provocó un golpe letal a la autoridad presidencial de Alfonsín y “el daño fue aún mayor para el movimiento de derechos humanos, no sólo porque entre los guerrilleros figuraban varios activistas de esos organismos sino porque la versión procesista de que la convivencia pacífica con los revolucionarios era imposible, de que ellos eran ‘irrecuperables’, ganó crédito en la sociedad” (Novaro; 2010: 222). Representantes de sectores que reivindicaban a la dictadura volvieron a menear la imagen de un movimiento de derechos humanos integrado por viejos lobos violentos disfrazados de corderos democráticos. Los relatos que presentaban los medios de comunicación incluían referencias a la crueldad de los agresores hacia los soldados conscriptos y se esgrimían como argumento para justificar la violencia represiva y acallar los reclamos sobre torturas, vejámenes y ejecuciones sumarias que habrían padecido los miembros del MTP.

Los meses posteriores, sesgados por una aguda crisis monetaria, saqueos a supermercados y el agónico final del gobierno radical, contribuyeron a despeñar la causa de los derechos humanos al abismo de lo que la opinión pública prefiere archivar. Novaro explica la ubicación de los derechos humanos en la agenda del nuevo gobierno: “Dado que la llegada de Menem al poder se dio en el marco de la hiperinflación no es de asombrarse que la cuestión militar y los derechos humanos ocuparan desde un comienzo, para él y para la opinión pública, un lugar bastante relegado en la agenda. Con todo, distaron de ser un tema olvidado. Lo que hallamos en esta etapa, antes

¹³⁰ Esta corriente era heredera de “la Tendencia” que nucleaba a la izquierda peronista en los años '70 y en los '90 formaba parte del conglomerado de apoyo a Menem.

¹³¹ En el documento “Nuestra propuesta política de autocritica y reconciliación nacional dentro del pacto para la transición democrática”, del 14 de junio de 1987, firmado por la Mesa Nacional y el Consejo Federal del Peronismo Revolucionario, se menciona el objetivo de la reconciliación nacional, lo cual implicaría cerrar los juicios y revertir las condenas.

bien, es una férrea voluntad de resolver la cuestión, sólo que con un enfoque radicalmente distinto al aplicado por Alfonsín, tanto en sus primeros años como en los últimos: de lo que se trataba ahora, para el vértice gobernante, era de incorporar a los militares como partícipes subordinados de las dos estrategias fundamentales de gobierno, las reformas estructurales y la redefinición de la política exterior; sólo en ese marco tenía sentido considerar la cuestión de los derechos humanos. Menem, por lo tanto, concibió una estrategia de pacificación que supuso cerrar definitivamente la revisión del pasado y los juicios, como paso para asegurarse una obediencia firme de los uniformados en vista a los objetivos que realmente importaban: la integración al mundo unipolar que resultara de la caída del Muro de Berlín y el desmembramiento del bloque soviético, y la adecuación del aparato estatal a una nueva etapa de expansión capitalista” (Novaro; 2008: 16).

En octubre de 1989 y en diciembre de 1990, el presidente Carlos Menem emitió diez decretos de concesión de indultos a militares y civiles que habían sido condenados o estaban bajo proceso judicial, por hechos ocurridos durante la dictadura o por las rebeliones militares de los años 1987 y 1988. Las marchas y manifestaciones de protesta ante la primera tanda de decretos sólo tuvieron el valor testimonial de mostrar que algunos sectores de la sociedad reivindicaban los juicios y castigos establecidos pocos años antes, pero tuvieron escaso impacto político, lo cual habilitaba a esperar nuevas decisiones presidenciales en el mismo sentido. Antes de la segunda tanda de indultos, el 3 de diciembre de 1990 hubo una última asonada carapintada, en la cual un grupo de militares ocupó la sede del Estado Mayor del Ejército y del Regimiento I de Patricios, con un saldo de varios muertos y numerosos heridos. Tras ello, el 29 de diciembre, Menem firmó seis decretos de indulto, que liberaban a los personajes políticamente más irritativos: los ex comandantes Jorge Rafael Videla, Eduardo Emilio Massera, Orlando Ramón Agosti, Roberto Eduardo Viola y Armando Lambruschini y otros jefes militares como Ramón Camps, Ovidio Pablo Ricchieri, y Carlos Suárez Mason. Además, el indulto implicaba la excarcelación del ex líder de Montoneros, Mario Eduardo Firmenich, entre otros dirigentes de las organizaciones armadas. Según Ricardo Lorenzetti y Alfredo Kraut, “los indultos implicaban un avasallamiento al Poder Judicial, ya que con esta medida [el Poder Ejecutivo] asumió una actividad jurisdiccional –esta facultad constitucional está prevista para los condenados y no para los procesados- y dispuso lo que está expresamente prohibido al Poder Ejecutivo por la Constitución: una intolerable intromisión del poder político en la esfera judicial” (Lorenzetti y Kraut; 2011: 99). Sin embargo, la cabeza del Poder Judicial convalidó los indultos, entendió que se encontraban dentro de los “límites constitucionales” (Lorenzetti y Kraut; 2011: 100) y, en el voto de los jueces Oyhanarte y Petracchi, adhirió a sus fundamentos políticos de coyuntura: “Ante la posibilidad objetiva de que renazcan los factores de división y enfrentamiento que perturbaron al país en el pasado inmediato, la solución valiosa es la que, dentro del marco constitucional, elimine esa amenaza. A ello tiende el decreto 1002/89” (reproducido en Verbitsky; 1993: 147).

Dando indultos a ambos lados de la lucha armada de los años '70, Menem intentaba ubicarse en un lugar ecuánime, acentuando la idea de que la militancia revolucionaria había provocado la violencia del Estado y luego ésta se había excedido en sus formas y extensión. Esta posición de equidistancia reconciliatoria concordaba con otros gestos del presidente hacia el pasado argentino, como el abrazo al Almirante Rojas, emblemático enemigo histórico del peronismo, y la repatriación de los restos de Rosas, causa de largo aliento entre los sectores nacionalistas. En contraste con Alfonsín, que también había propiciado alguna forma de imparcialidad ante la justicia, Menem abogaba por equilibrio en el olvido. Si ambos procuraban ocupar un lugar equidistante entre dos supuestos grandes bandos enfrentados en los años '70, el primero lo hacía para juzgar los crímenes y el segundo para dejarlos atrás. Los derechos humanos, que Alfonsín había signado inicialmente como soporte y reaseguro de la democracia, eran vistos por la gestión de Menem como un terreno minado que debía desactivarse lo antes posible y pasar a archivo. Con todo lo provocador e irritativo que podían contener estas medidas, el impacto en la opinión pública parecía ser muy débil. Las encuestas de la época indicaban que tres cuartos de la población se oponía a los indultos (Verbitsky; 1993: 143), pero esto no se traducía en protesta o resistencia, pues la sociedad seguía atenta a los avatares económicos que, tras un viraje acelerado del nuevo gobierno hacia posiciones ortodoxas, a dos años de la nueva gestión continuaban golpeando los presupuestos familiares.

El desasosiego encontraría un corte abrupto en los primeros meses de 1991, al aprobarse la Ley de Convertibilidad. Tras la brutal experiencia social de la hiperinflación, la población no podía menos que recibir con alivio las bondades de la estabilidad monetaria, sin avizorar sus límites ni las nuevas penurias que podría generar en el mediano plazo. El corsé monetario que proponía se veía antes como un límite al despilfarro del Estado que como un brete de la economía en su conjunto y de las políticas sociales en particular. Según la evaluación de Cavarozzi, “la estabilidad monetaria fue el ‘pan’ menemista; el ‘circo’ fue provisto por una farándula –en la que el propio presidente y algunos de los integrantes de su círculo más cercano fueron persuasivos actores– que se tomó a la política en broma” (Cavarozzi; 2009: 115). El cambio de clima político se advertía en diferentes episodios de represión policial que, pocos años antes, podrían haber implicado una fuerte movilización social, pero ahora eran percibidos como algo circunstancial y poco relevante¹³². Serían necesarias numerosas muestras de violencia policial e institucional para que se empezara a vincular estos casos con la continuidad del orden represivo dictatorial. Del mismo modo, otro indicador del cambio en los enunciados públicos es una destemplada alusión de Menem a las marchas docentes en reclamo de mejoras salariales y en defensa de la educación pública. En

¹³² El 18 de abril de 1991, a poco de empezar a funcionar la Ley de Convertibilidad, murió Walter Bulacio, un joven que había concurrido a un recital de rock. Una razzia de la Policía Federal lo detuvo preventivamente en una comisaría con la excusa de averiguar si tenía antecedentes penales. Salió de allí a la mañana siguiente, con traumatismo craneano y murió cinco días más tarde. Aunque la autopsia encontró huellas inequívocas de golpes con objetos contundentes en miembros, torso y cabeza, la movilización de repudio por parte de la sociedad fue muy acotada.

conferencia de prensa, el Presidente manifestó que las marchas de docentes, padres y alumnos “son el territorio que aprovechan para infiltrarse los terroristas”. Luego advirtió: “no vaya a ser que tengamos otro contingente de Madres de Plaza de Mayo reclamando por sus hijos”. De este modo, exhortaba a que los padres y las madres no mandaran a sus hijos a las marchas (Página/12, 10 de julio de 1992). Exabruptos como este, que en contextos anteriores o posteriores podrían haber suscitado una crisis política de envergadura, entonces no generaban más que la sonrisa complaciente de buena parte de la población, dispuesta a elegir repetidas veces el rumbo fijado por Menem. La preocupación por los derechos humanos y los atisbos de utopía militante en la efervescencia juvenil, que habían caracterizado la transición democrática, se escurrían entre los dedos de una economía que prometía ser más ordenada y previsible.

Con esa estabilidad financiera, el gobierno de Menem logró también un respaldo político que le permitió triunfar en las elecciones legislativas de 1991 y 1993, por lo que inició las negociaciones políticas que le permitirían reformar la Constitución Nacional y aspirar a una segunda presidencia. Ya desde el retorno a la democracia, existía cierto consenso entre radicales y peronistas acerca de la necesidad de reformar la Constitución, pues la de 1853 se había reinstalado por Decreto-ley durante el gobierno militar de 1955 y reformada con escaso quórum en 1957. En tiempos de Alfonsín, el Consejo para la Consolidación de la Democracia comenzó a preparar un proyecto de reforma constitucional que contemplaba la reelección del presidente con acortamiento de su mandato a cuatro años y la figura de un Primer Ministro. En 1993, Alfonsín y Menem, en representación de sus respectivos partidos, acordaron un conjunto de coincidencias básicas en el llamado “Pacto de Olivos” y se convocó a elección de convencionales para el año siguiente. El 24 de agosto de 1994 se aprobó la Reforma constitucional que, entre otros aspectos novedosos, incluyó diez declaraciones y convenciones transnacionales con rango constitucional y habilitó la posibilidad de que el Congreso Nacional pudiera incorporar nuevos documentos más adelante.

Nuevos debates sobre el significado y las implicancias de los derechos humanos

Dentro y fuera del país, la última década del siglo XX fue una etapa de múltiples discusiones y controversias acerca de los derechos humanos. El 15 de octubre de 1989, el diario La Nación publicó una entrevista a Jan Martenson, Secretario General Adjunto de las Naciones Unidas y Director del Centro de Derechos Humanos de ese organismo. Martenson estuvo en Buenos Aires para asistir a la inauguración del Curso Latinoamericano sobre la Aplicación de Instrumentos de Derechos Humanos y la Administración de la Justicia, destinado a jueces y funcionarios de la Justicia y de las cancillerías de doce países latinoamericanos. En la entrevista, declaró: “A través de este tipo de cursos de asistencia técnica y de una campaña mundial de enseñanza sobre los derechos humanos, estamos buscando precisamente que se tome conciencia de ellos, es decir, de cuáles son y cómo se instrumentan”. La Nación destaca también dos comentarios de Martenson: que desde la instalación del régimen constitucional, en 1983, las Naciones Unidas no han recibido denuncias

sobre violaciones de derechos humanos en Argentina y que, “en ese organismo la cuestión de los derechos humanos ha sido demasiado politizada, pero sostuvo que en los dos últimos años mejoró mucho el clima y lo atribuyó a los cambios que se están operando en el área socialista”. Esta referencia crítica a la “politización” de los derechos humanos resultaba grata a aquellos sectores que habían visto con cierto desconcierto cómo los derechos humanos, enarbolados inicialmente por las potencias occidentales en sus denuncias sobre los regímenes soviético y cubano, habían sido empleados luego en la crítica a la dictadura argentina, que se proclamaba “occidental y cristiana”. En esos años, nuevas voces se harían oír para recuperar una tradición estrictamente liberal de los derechos humanos que había pasado a un segundo plano durante la lucha contra el terrorismo de Estado y los juicios de la transición democrática. Por otra parte, como lo indicaba la respuesta de Martenson, el clima de las relaciones internacionales era propicio a las redefiniciones, pues la vertiginosa caída del socialismo soviético inauguraba un ciclo de liderazgo único de los Estados Unidos en el orbe.

En el terreno internacional, los años ‘90 fueron testigos del avance de los “derechos del niño”, cuyo desarrollo estaba pendiente desde la escueta Declaración de 1959. El 20 de noviembre de 1989, se aprobó la Convención Internacional sobre los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes, que se inscribía en la tendencia vigente de atender a las peculiaridades de sectores y grupos sociales cuyos derechos se habían visto particularmente vulnerados y requerían una definición específica en la órbita transnacional. Allí se recoge la experiencia argentina en los artículos 7, 8 y 9, directamente inspirados en la apropiación sistemática de hijos e hijas de detenidos-desaparecidos, durante la última dictadura cívico-militar. En el terreno educativo, su artículo 29 establece que “Los Estados Partes convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada a: a) El desarrollo de la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta su máximo potencial; b) El desarrollo del respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas; c) El desarrollo del respeto de los padres del niño, de su propia identidad cultural, de su idioma y de sus valores, de los valores nacionales del país en que vive el niño, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya; d) La preparación del niño para una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena; e) El desarrollo del respeto del medio ambiente natural [...]”. Sin mayores objeciones en el ámbito local, el 27 de setiembre de 1990 la Ley 23849 ratificó la Convención, que había entrado en vigencia internacionalmente el día 2 de ese mismo mes. En 1990 se llevaron a cabo la Cumbre Mundial en Favor de la Infancia (CMFI), cuya repercusión tuvo efectos a escala mundial y la Conferencia Mundial de Educación para Todos, celebrada en Jomtiem (Tailandia), en marzo de ese año. La Cumbre Mundial en Favor de la Infancia (CMFI) se celebró en 1990, menos de un año después de la aprobación de la Convención sobre los Derechos del Niño, por parte de la Asamblea General de las Naciones Unidas. Allí se adoptó una Declaración y un Plan de Acción, que incluía veintisiete

metas para la supervivencia, el desarrollo y la protección de la infancia y la adolescencia. La Conferencia de Jomtiem, por su parte, se organizó con el propósito de renovar los compromisos a favor del derecho a la educación. En esa ocasión se expresó que “la educación es un derecho humano con gran fuerza para el cambio social, pues contribuye en la lucha contra la pobreza, ya que potencia las capacidades de las mujeres, protege a la infancia del trabajo abusivo y explotador y promueve los derechos humanos y la democracia”.

Estas y otras expresiones de una abigarrada agenda de convenciones, proclamaciones y conformación de instituciones no estuvieron exentas de discusiones y controversias entre sectores y personalidades que, desde diferentes perspectivas, cuestionaban el corpus de derechos humanos que se iba instalando en ámbito transnacional, al mismo tiempo que cambiaba aceleradamente el mapa internacional que había emergido tras la segunda guerra mundial. Juan Antonio Carrillo Salcedo reseña el debate de impugnación de la universalidad de los derechos humanos, que signó ese período: “En la comunidad internacional contemporánea, universal y heterogénea, en la que por consiguiente no es posible ignorar el problema del relativismo cultural, la universalidad de los derechos humanos —categoría histórica, fruto del iusnaturalismo racionalista y el contractualismo propios del siglo XVIII— está fuertemente impugnada. [...] Desde el punto de vista filosófico de la cultura de la postmodernidad se arguye que la primacía de la diferencia y del particularismo, frente a la igualdad y la universalidad, trae consigo que la ideología de los derechos humanos resulte hoy *irreal*” (Carrillo Salcedo; 1999: 114. *Itálica en el original*). Este debate se abrió particularmente en los trabajos preparatorios de la Segunda Conferencia Mundial de Derechos Humanos, celebrada en Viena en 1993. En las reuniones regionales europea y americana, se afirmó resueltamente la universalidad, pero no ocurrió lo mismo en las reuniones preparatorias de Asia y África, en las que algunos sectores caracterizaron como nocivo el intento de cristalizar globalmente una concepción particular de derechos humanos. Esto ocurrió en la Declaración de Túnez, aprobada el 6 de noviembre de 1992, y en la Declaración de Bangkok, aprobada el 23 de abril de 1993. Ambas cuestionaron la universalidad de la DUDH. La Declaración de Túnez, por ejemplo, expresa que “no puede prescribirse un modelo determinado a nivel universal ya que no pueden desatenderse las realidades históricas y culturales de cada nación y las tradiciones, normas y valores de cada pueblo” (reproducida en Carrillo Salcedo; 1999: 116). Sin embargo, la Declaración y Programa de Acción de Viena, aprobadas el 25 de junio de 1993, refrendaron la universalidad que las Naciones Unidas habían proclamado al finalizar la segunda guerra mundial y que se inscribe principalmente en las tradiciones jurídicas de la modernidad occidental. Carrillo Salcedo señala que, en los debates de Viena, las Organizaciones No Gubernamentales defensoras de los derechos humanos en Asia y África se opusieron a las pretensiones de particularismos de los gobiernos de sus países. “Las ONGs asiáticas, por ejemplo, aprobaron en Bangkok una declaración en la que afirmaron la universalidad de los derechos humanos como base para la protección de toda la humanidad, incluidos los grupos especialmente vulnerables tales como las mujeres, los niños, las minorías, los pueblos indígenas, los refugiados, los desplazados, etc. Estas Organizaciones No Gubernamentales

sostuvieron acertadamente que los Gobiernos no deben utilizar las diferencias culturales para tratar de justificar la violación de normas universales e imperativas de derechos humanos, y que ‘al tiempo que se promueve el pluralismo cultural, no pueden tolerarse las prácticas contrarias a los derechos humanos universalmente aceptados, entre ellos los derechos de la mujer’” (Carrillo Salcedo; 1999: 119). Esta tensión entre una dignidad de aspiración universal y el respeto a las particularidades de cada región, tradición cultural o sistema de creencias atravesó la última década del siglo XX, tanto en los niveles supranacionales como en las instituciones estatales de intervención en la sociedad civil: la igualdad postulada por la modernidad era interpelada desde la reivindicación posmoderna de las diferencias.

La irrupción de los derechos humanos en el debate político internacional de los años ochenta, fogoneada en buena medida por las violaciones cometidas por diferentes dictaduras latinoamericanas, ya había provocado el resurgimiento, con nuevos matices, de discusiones filosóficas de larga data sobre los fundamentos de los mismos. En el medio local, fue significativo el aporte de Carlos Nino, quien postuló el fundamento moral de los derechos humanos, por encima de su formulación legal positiva: “el reconocimiento jurídico de los derechos humanos los hace más ciertos y menos controvertibles, y, sobre todo, provee de medios (como la declaración de inconstitucionalidad de una ley) para neutralizar su violación. Pero este reconocimiento jurídico, si bien es un paso decisivo para lograr el respeto de los derechos humanos, no es ni necesario ni suficiente para ello: su ausencia no modifica de ningún modo la ilegitimidad de las normas y las decisiones que los desconozcan, y su presencia no exime de la necesidad de recurrir a argumentos morales para establecer los alcances de tales derechos” (Nino; 1989: 24-25). Desde un enfoque constructivista, Nino caracteriza los derechos humanos como derechos morales, asentados en tres principios de carácter universal: la inviolabilidad, la autonomía y la dignidad de la persona. Una de las objeciones que recibió el trabajo de Nino provino de Eduardo Rabossi, otro de los juristas que, como él, se habían comprometido con la transición democrática acompañando y dando sustento teórico a las políticas alfonsinistas¹³³. A diferencia del planteo iusnaturalista de Nino, Rabossi asume una posición positivista, que considera los derechos humanos como “hecho del mundo”, donde percibe una “cultura de los derechos humanos”: “Existe una floreciente cultura de derechos humanos en el mundo. Formamos parte de ella. Nos encontramos inmersos en ella” (Rabossi; 1990: 159). Cuestiona el planteo “fundacionalista” de Nino por considerarlo “pasado de moda e inaplicable” (Rabossi; 1990: 174) y postula que la tarea de los filósofos ha de ser “diseñar un marco operativo conceptual con el fin de describir y valorar el fenómeno de los derechos humanos; [...] ayudar a la clarificación conceptual de los términos clave de las dificultades normativas y problemas de diseño [y] elaborar la importancia filosófica de lo que he venido llamando ‘el punto de vista teórico’” (Rabossi; 1990: 174). Esta convocatoria de Rabossi a dejar de lado las

¹³³ Carlos Nino coordinó el Consejo para la Consolidación de la Democracia y Eduardo Rabossi, como hemos visto, integró la CONADEP y fue Subsecretario de Derechos Humanos.

elucubraciones sobre el fundamento último de los derechos humanos, que dividían a partidarios de un mismo bando político en diversos puntos de vista teóricos, condecía con un proceso más extendido de imposición de los derechos humanos como cultura universal o síntesis ideológica de un “mundo civilizado” frente a nuevas definiciones de “barbarie”.

La década de 1990, signada por la caída del Muro de Berlín, la disolución de la Unión Soviética y la conformación de un mercado global, fue testigo de la entronización de una única potencia mundial, Estados Unidos, en alianza con otros países centrales desde el punto de vista político y económico. Ese nuevo escenario suponía también el declive de los debates ideológicos que habían atravesado el siglo XX, bajo la suposición de que el capitalismo habría, finalmente, doblegado tanto las experiencias de socialismo real como todas las demás formas y expectativas del socialismo. Nuevas guerras de carácter colonial y enfrentamientos internos bajo banderas nacionalistas funcionaron, en distintas partes del planeta, como relevo de la “guerra fría”. En ese marco, los derechos humanos cobraron una inusitada presencia como bandera de intervención de las potencias occidentales ante atropellos, crueldades e injusticias, definidos desde parámetros avalados por las potencias dominantes. De algún modo, la ética y los derechos humanos se presentaron, en ese contexto filosófico del fin de siglo, como cuerpo doctrinario de consenso universal, como sustituto superador de las pujas ideológicas que, en las décadas anteriores, habían dividido las aguas del pensamiento. Esto se advierte, por ejemplo, en el planteo que John Rawls presentó en las Conferencias Oxford de 1993, organizadas por Amnesty International, donde diferentes pensadores encararon la reflexión sobre los derechos humanos en un nuevo contexto de guerras como la del Golfo (1990-1991) o la de los Balcanes (1990-1995). Para Rawls “los derechos humanos fundamentales expresan un patrón mínimo de instituciones políticas bien ordenadas para todos los pueblos que pertenecen, como miembros de buena fe, a una justa sociedad política de los pueblos. [...] Los derechos humanos no podrían ser rechazados por ser liberales o especiales en nuestra tradición occidental. En tal sentido, son políticamente neutrales” (Rawls; 1998: 72). En abierta discrepancia con esa supuesta neutralidad, Richard Rorty reivindicó expresamente la concepción de Rawls sobre el fundamento de los derechos humanos, al considerar que “nada relevante para la decisión moral separa a los seres humanos de los animales, excepto hechos históricos, contingentes, culturales. [...] Consideramos que nuestra tarea consiste en hacer nuestra cultura, la cultura de los derechos humanos, más consciente de sí y más poderosa, en lugar de demostrar su superioridad sobre otras culturas mediante la apelación a alguna realidad transcultural. Pensamos que la máxima aspiración de la filosofía es compendiar nuestras intuiciones culturales sobre lo que debe hacerse en distintas situaciones. Dicho compendio se construye mediante una generalización de la cual pueden deducirse aquellas intuiciones, con la ayuda de proposiciones no polémicas. La generalización no sustenta nuestras intuiciones sino que las compendia” (Rorty; 1998: 121). En un mundo atravesado por dogmatismos, Rorty considera riesgoso y extemporáneo un planteo racionalista por el cual la civilización occidental pretenda imponer sus creencias como verdad absoluta y apuesta, por el contrario, a una expansión de la

“cultura de los derechos humanos” a través de relatos de carácter sentimental, que promuevan una relación de simpatía entre seres humanos. Su aporte, minoritario y marginal en un contexto de búsqueda de parámetros fijos, cobra particular relevancia, como veremos, para interpretar algunas modalidades de educación en derechos humanos.

La posición de Rawls era, en cambio, consonante con la intención manifiesta y persistente desde múltiples perspectivas de los años ‘90 de sentar bases doctrinarias de una ética supranacional. En un sentido semejante pueden entenderse los postulados de la ética discursiva. Sintetizando los aportes de diferentes vertientes, como la de Habermas y Apel, Adela Cortina plantea qué significado le otorga esta vertiente teórica a los derechos humanos: “La ética discursiva implica, pues, a mi juicio, una teoría de los derechos humanos que conjuga en su seno *trascendentalidad e historia*. Cuenta con elementos trascendentales en la medida en que no descubre los derechos a través de consensos fácticos, en los que juegan inevitablemente las relaciones de poder, sino por medio de la reflexión trascendental sobre las condiciones de sentido de los consensos fácticos. De ahí que ningún consenso inmerso en la historia esté legitimado para abolir tales derechos. Pero, por otra parte, concretarlos y explicitar nuevos derechos en ellos contenidos es tarea de la historia y de los acuerdos que en ella se toman dependiendo del contexto. De ahí que trascendentalidad e historia se unan, sirviendo la primera de *orientación* a la segunda, pero sin renunciar a la *innovación* que de la historia procede” (Cortina; 2000a: 574. Itálica en el original). La búsqueda de fundamentar teóricamente los “consensos” que menciona Cortina o el “patrón mínimo” que reivindica Rawls inscribe a los derechos humanos en el centro de los debates ético-políticos de la década, tanto para avalar el avance de las potencias occidentales como para mitigarlo y encausarlo. Se trata, según esta vertiente, de encontrar mecanismos que garanticen un derecho justo por fuera o por encima de los ideales comunitarios y las tradiciones particulares, pues “no son los hábitos comunitarios ni la benevolencia o la felicidad piedra segura sobre la que construir el edificio moral, sino ese mínimo de ética que protege la autonomía solidaria del hombre y es, por tanto, base firme para el derecho justo, para la política legítima y para una religión que se somete gustosa a la crítica de la razón” (Cortina; 2000b: 10). Por eso, afirma esta autora que “algunos éticos nos hemos refugiado humildemente en una ética de mínimos, y nos limitamos a decir a nuestros oyentes y lectores: al decidir las normas que en su sociedad van a regular la convivencia, tenga en cuenta los intereses de todos los afectados en pie de igualdad, y no se conforme con los pactos fácticos, que están previamente manipulados, y en los que no gozan todos del mismo nivel material y cultural ni de la misma información; porque —por decirlo con John Rawls— usted está convencido de la igualdad humana cuando habla en serio sobre la justicia; o cuando ejecuta actos de habla con sentido, por decirlo con la ética discursiva; haga, pues, del respeto a la igualdad una forma de discurso normativo y de vida” (Cortina; 2000b: 139). En esa “ética de mínimos”, los derechos humanos deberían ocupar tanto un lugar central por su carácter universal y transnacional, como un lugar superior, desde el cual regular y garantizar los acuerdos específicos construidos en cada contexto social.

Esta aspiración fue impugnada por pensadores como Alain Badiou, quien, desde una posición posmarxista, veía que los derechos humanos se habían transformado en la ética del imperio: “La ‘ética’, en la acepción corriente de la palabra, concierne de manera privilegiada los ‘derechos del hombre’ —o, subsidiariamente, los derechos del viviente. Se supone que existe un sujeto humano por todos reconocible y que posee ‘derechos’ de alguna manera naturales: derecho de supervivencia, de no ser maltratado, de disponer de libertades ‘fundamentales’ (de opinión, de expresión, de designación democrática de los gobiernos, etc.). Estos derechos se los supone evidentes y son el objeto de un amplio consenso. La ‘ética’ consiste en preocuparse por estos derechos, en hacerlos respetar. Este retorno a la vieja teoría de los derechos naturales del hombre, está evidentemente ligado al desfundamiento del marxismo revolucionario y de todas las figuras del compromiso progresista que de él dependían. Desprovistos de todas las referencias colectivas, desposeídos de la idea de un ‘sentido de la Historia’, no pudiendo esperar más una revolución social, numerosos intelectuales, y con ellos amplios sectores de opinión, han adherido en política a la economía de tipo capitalista y a la democracia parlamentaria. En ‘filosofía’, han redescubierto las virtudes de la ideología constante de sus adversarios de la víspera: el individualismo humanitario y la defensa liberal de los derechos contra todas las coacciones del compromiso organizado. Antes que buscar los términos de una nueva política de emancipación colectiva, adoptaron, en suma, las máximas del orden ‘occidental’ establecido. Al hacerlo, diseñaron un violento movimiento reactivo, respecto de todo lo que los años sesenta habían pensado y propuesto” (Badiou; 1997¹³⁴: 99). Tras describir y denunciar este renunciamiento en sus colegas, avanza más adelante en una evaluación crítica de este movimiento: “El famoso ‘fin de las ideologías’, que por todos lados se proclama como la buena nueva que elabora el ‘retorno de la ética’, significa en los hechos la adhesión a las chicanas de la necesidad y un empobrecimiento extraordinario del valor activo, militante, de los principios. [...] La idea misma de una ‘ética’ consensual, que parte del sentimiento general provocado por la visión de las atrocidades, y que reemplaza las ‘viejas divisiones ideológicas’, es un potente factor de resignación subjetiva y de consentimiento a lo que hay. Ya que lo propio de todo proyecto emancipador, de cualquier advenimiento de una posibilidad inaudita, es dividir las conciencias” (Badiou; 1997: 118). En cierto modo, Badiou vuelve a desdeñar los derechos humanos en nombre de las utopías, que aquellos vendrían a desplazar y morigerar, tal como habían hecho diferentes vertientes revolucionarias de la década del sesenta, como él mismo menciona. Por otra parte, advierte con agudeza los riesgos de que este discurso de los derechos humanos se transforme en ideología única como imposición de un nuevo orden imperial. En definitiva, la existencia de estos debates expresa la centralidad que habían cobrado los derechos humanos en un contexto filosófico y jurídico, en el que las pujas ideológicas poco antes protagónicas habían cedido su espacio a la expansión inexorable de los mercados y la búsqueda de criterios básicos de convivencia en un mundo global.

¹³⁴ El texto original es de “Les éditions Hatier”, publicada en colección “Optiques philosophie” (París), en octubre de 1993.

Los derechos humanos eran azuzados desde la cúspide del imperio como patrón de evaluación de las sociedades subalternas, lo cual podía abrir tanto las puertas del avasallamiento internacional como de los pedidos de auxilio desde sociedades oprimidas. Los derechos humanos, así entendidos, integraban el núcleo de cierto posicionamiento ético que se pretendía desideologizado o por fuera de las fronteras ideológicas, en boca de los organismos internacionales.

Este énfasis en aspectos éticos y cierta expectativa de desideologización se puede apreciar en los materiales entonces diseñados para la enseñanza por las dependencias de la ONU: “Los derechos humanos y las libertades fundamentales nos permiten alcanzar un desarrollo pleno y hacer uso de nuestras cualidades humanas, nuestra inteligencia, nuestro talento y nuestra conciencia y satisfacer nuestras necesidades espirituales y de otra índole. Están basados en la creciente exigencia de la humanidad de una vida en la que se respeten y protejan la dignidad y el valor inherentes de cada ser humano. [...] De este modo, la enseñanza destinada a fomentar los derechos humanos puede pasar del aula a la comunidad en beneficio de ambas. Todos los interesados podrán discutir valores universales y su relación con la realidad, y es de esperar que puedan darse cuenta de que las escuelas *pueden* participar en la solución de los problemas básicos de derechos humanos y de que los maestros *pueden* obrar así con una apertura de miras que genera un mayor conocimiento entre todos los interesados” (Centro de Derechos Humanos de Naciones Unidas; 1989: 6-8. *Itálica en el original*). Dentro del derecho a la educación, también en esta época los organismos internacionales avanzaron en las definiciones acerca de la educación en derechos humanos. En la Conferencia Internacional sobre Enseñanza de los Derechos Humanos y Democracia, celebrada en Montreal, en marzo de 1993, se recomendó a todos los Estados que elaboren Programas y estrategias específicas para ampliar al máximo el nivel de educación y difusión de información pública en materia de derechos humanos. Al inaugurarla, el Director General de la UNESCO, Federico Mayor Zaragoza, diferenció la educación referida a los derechos humanos de una enseñanza dogmática. Expresó que no se trata de enseñar o memorizar un texto ni de promover determinados modelos de democracia, sino que “Se trata [...], más bien de inculcar en los jóvenes los valores asociados a los Derechos Humanos y la Democracia. En último análisis, esta educación significa estimular en todos y en cada uno la voluntad de participar, con sentido muy claro de responsabilidad, en todos los aspectos de la vida política y social” (citado por Tünnermann Bernheim; 1999: 12). Mayor Zaragoza expresó, en esa oportunidad, que la enseñanza de los Derechos Humanos abarca tres aspectos: la transmisión de un conocimiento específico; la aceptación de los valores y principios que sirven de base a los Derechos Humanos y la Democracia; la práctica de los derechos, de las libertades fundamentales y la democracia.

Por su parte, la Declaración y el Programa de Acción de Viena, mencionados más arriba, incluyen claras referencias a la educación en derechos humanos, en sus párrafos 33, 34 y 78 a 82. La Conferencia “destaca la importancia de incorporar la cuestión de los derechos humanos en los programas de educación y pide a los Estados que procedan en consecuencia. La educación debe

fomentar la comprensión, la tolerancia, la paz y las relaciones de amistad entre las naciones y entre los grupos raciales o religiosos y apoyar el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas encaminadas al logro de esos objetivos. En consecuencia, la educación en materia de derechos humanos y la difusión de información adecuada, sea de carácter teórico o práctico, desempeñan un papel importante en la promoción y el respeto de los derechos humanos de todas las personas sin distinción alguna por motivos de raza, sexo, idioma o religión y debe integrarse en las políticas educativas en los planos nacional e internacional” (párrafo 33). Más adelante, “considera que la educación, la capacitación y la información pública en materia de derechos humanos son indispensables para establecer y promover relaciones estables y armoniosas entre las comunidades y para fomentar la comprensión mutua, la tolerancia y la paz” (párrafo 78) y, en consecuencia, “pide a todos los Estados e instituciones que incluyan los derechos humanos, el derecho humanitario, la democracia y el imperio de la ley como temas de los programas de estudio de todas las instituciones de enseñanza académica y no académica” (párrafo 79). Con respecto a los contenidos, la Conferencia establece que “la educación en materia de derechos humanos debe abarcar la paz, la democracia, el desarrollo y la justicia social, tal como se dispone en los instrumentos internacionales y regionales de derechos humanos, a fin de lograr la comprensión y sensibilización de todos acerca de los derechos humanos con objeto de afianzar la voluntad de lograr su aplicación a nivel universal” (párrafo 80). En su párrafo 82, propone considerar “la posibilidad de proclamar un decenio de las Naciones Unidas para la educación en materia de derechos humanos a fin de promover, alentar y orientar estas actividades educacionales”.

Conforme a dicha sugerencia, la Asamblea General de las Naciones Unidas, en su resolución 49/184 del 23 de diciembre de 1994, proclamó que el período de diez años a partir del 1º de enero de 1995, sería el Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos. Dicha Resolución establece que “la educación en la esfera de los derechos humanos no debe circunscribirse al suministro de información, sino que debe constituir un proceso integral que se prolongue toda la vida mediante el cual las personas de todos los niveles de desarrollo y de todos los estratos de la sociedad aprendan a respetar la dignidad del prójimo y cuáles son los medios y mecanismos de velar por ese respeto en todas las sociedades. [...] La educación en la esfera de los derechos humanos contribuye a promover un concepto de desarrollo compatible con la dignidad de mujeres y hombres de todas las edades y que tiene en cuenta a los diferentes sectores de la sociedad, como los niños, las poblaciones indígenas, las minorías y las personas discapacitadas. [...] Cada mujer, hombre, niña y niño, para materializar su pleno potencial humano, debe ser consciente de todos sus derechos humanos, civiles, culturales, económicos, políticos y sociales. [...] La educación en la esfera de los derechos humanos constituye un importante vehículo para la eliminación de la discriminación por motivos de sexo y para dar igualdad de oportunidades mediante la promoción y protección de los derechos humanos de la mujer [...].”

En 1997, el Alto Comisionado de Derechos Humanos presentó ante la Asamblea General de la ONU las Directrices para la elaboración de Planes Nacionales de Acción para la Educación en la Esfera de Derechos Humanos. En ellas, la educación en derechos humanos se define como “el conjunto de actividades de capacitación, difusión e información orientadas a crear una cultura universal de los derechos humanos, actividades que se realizan transmitiendo conocimientos y moldeando actitudes con la finalidad de: a) Fortalecer el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales; b) Desarrollar plenamente la personalidad humana y el sentido de la dignidad del ser humano; c) Promover la comprensión, la tolerancia, la igualdad entre los sexos y la amistad entre todas las naciones, las poblaciones indígenas y los grupos raciales, nacionales, étnicos, religiosos y lingüísticos; d) Facilitar la participación efectiva de todas las personas en una sociedad libre; e) Intensificar las actividades de mantenimiento de la paz de las Naciones Unidas” (reproducido en Pujó; 2008: 36).

Estos enunciados parecen orientarse a reivindicar la tradición ilustrada de educar en la autonomía moral, aunque no era esa la única opción posible, tal como hemos visto en las posiciones que en ese tiempo planteaba Richard Rorty, más preocupado por la empatía sentimental que por las abstracciones del derecho. Estos debates sobre el objeto y las metodologías más adecuadas de la educación en derechos humanos, llegaron a la Argentina de modo tangencial e intermitente durante el desarrollo de una reforma educativa en la que los contenidos vinculados con derechos humanos tuvieron un lugar aparentemente preferencial pero superficial en los hechos, como veremos en el próximo apartado.

Los derechos humanos en la reforma educativa

En el área educativa, el gobierno de Menem se caracterizó por diseñar y poner en marcha una reforma de vastos alcances y consecuencias sobre todo el sistema escolar. La necesidad de una reforma se había formulado desde diferentes posiciones a lo largo de las décadas anteriores y se había actualizado tras la última dictadura cívico-militar. Para la primera gestión de la transición democrática, que entendió que dicha reforma debía diseñarse a través de mecanismos de participación suficientemente plurales, masivos y dinámicos, el Congreso Pedagógico Nacional dejó el sabor amargo de lo insatisfactorio. La gestión justicialista, por su parte, avanzó rápidamente en la instalación de ese debate en el Congreso Nacional, con la expectativa de llegar, por fin, a la aprobación de una ley orgánica que diera sustento institucional y nuevos bríos al sistema educativo. Se trataba de una demanda de larga data, a la que pocos podían oponer reparos. Menos consenso generaba el contenido concreto de dicha ley y las decisiones de política educativa que implicaba tomar, habida cuenta de las discusiones no saldadas entre facciones del ámbito pedagógico.

Los debates por la ley de educación abarcaron los primeros años del mandato de Menem. La posición oficial puede observarse en un documento de 1991 denominado “La transformación

educativa”, en el cual se reseñan los lineamientos de los primeros pasos de la gestión menemista y se presenta el proyecto de Ley Federal de Educación enviado desde el Poder Ejecutivo al Congreso Nacional. La presentación de Carlos Menem, denominada “La batalla de la educación”, plantea: “Hoy, los argentinos debemos concentrarnos en encontrar soluciones, y en trabajar incansablemente sobre dos planos: atender la coyuntura y coherentemente, iniciar el cambio estructural. Era urgente detener la decadencia, cicatrizar las heridas que afectaban al tejido social, promover la reconciliación entre los argentinos, cimentar la unidad nacional, frenar la inflación, racionalizar el Estado en su tamaño y en su funcionalidad, crear condiciones para la reactivación económica y el desarrollo, restablecer la credibilidad y apuntalar la vigencia de los valores esenciales, reinsertamos en el mundo. Y es urgente, para que aquello sea posible y duradero, sentar las bases de una nueva educación, que tomando lo mejor de nuestras tradiciones, nos permita reencontrar la mística del desafío común, de la solidaridad en la acción, de la recuperación de los tiempos perdidos” (MEyC; 1991: 3). Por su parte, la presentación del ministro del área, Antonio Salonia, se denomina “Transformar la educación -desde las raíces y con las alas abiertas- para la grandeza nacional” y agrega: “La transformación educativa ordenará orgánica y funcionalmente los servicios ya existentes, promoverá, dentro y fuera de la estructura formal, vías nuevas y eficaces, pondrá el acento en criterios de calidad y ubicará la cuestión educativa en la jerarquía de importancia que le corresponde, a fin de coadyuvar, desde un plano de protagonismo, a la solución de los problemas nacionales y a la realización del destino común. Para nosotros, la prioridad absoluta es, por tanto, el hombre, la ‘criatura humana’, con su realidad y sus desafíos de progreso y creatividad” (MEyC; 1991: 12). Tras enumerar acciones, logros y programas de la gestión, el documento presenta un extracto de alocuciones en las que el presidente Menem se había referido a la educación. Entre ellas, el Día del Maestro de 1990, planteó que “La educación ha de apuntar al hombre cabal, al desarrollo del hombre en todos los hombres y en todos los pueblos, sin distinciones, ni más barreras que su sagrada dignidad como persona única e irrepetible” (MEyC; 1991: 75). Lo que se puede apreciar en estas breves referencias al hombre y la dignidad humana es que las invocaciones a los derechos humanos que habían caracterizado los años ’80, apenas iniciada la década siguiente se habían subsumido en una remisión eidética a la “dignidad de la persona humana” que borraba todo vestigio de posibles referencias al pasado reciente del país. Por el contrario, esa dignidad teórica era una de las banderas propuestas para cobijar la reconciliación y el reencuentro de la sociedad, superando sus divisiones y enfrentamientos. De algún modo, la imagen de “el hombre”, permitía ocultar las historias particulares, las demandas abiertas desde las biografías personales y las huellas del pasado reciente en cada miembro de la sociedad. Los derechos humanos se elevaban a un nivel en el que resultaban inútiles para operar sobre la realidad social. Ese lugar ocupan entre las finalidades que plantea el proyecto de ley, en su artículo 6º: “El sistema argentino tiene por misión: a) Incorporar, transmitir y consolidar los valores que hacen al desarrollo integral de la persona y a la identidad cultural de la Nación, a través de la búsqueda de la verdad, la virtud y la belleza y afirmados en la ética, la libertad, la justicia, el trabajo y la

solidaridad social. [...] d) Incorporar a sus objetivos y contenidos la cultura humanística, la actitud crítica hacia la realidad, los avances científicos y tecnológicos, la apertura a la trascendencia y la creatividad, el amor y respeto por la dignidad de la persona humana, y hacia la naturaleza, y la vocación por el mejoramiento de la calidad de vida” (MEyC; 1991: 111-112). Los derechos humanos están allí presentes, pero su estatura los invisibiliza. Los debates parlamentarios, que introdujeron significativas reformas en ese proyecto y generaron un cambio de rumbo en la transformación prevista, no modificaron ese estatuto eidético de los derechos humanos en la nueva ley.

Mientras estos debates se desarrollaban, la gestión de Salonia comenzó a recibir algunos indicios de la tendencia internacional a incorporar contenidos de derechos humanos en el curriculum escolar y desarrollar programas de capacitación y promoción de estas temáticas entre los docentes. En esa clave, Graciela Zaritzky relata los inicios del Programa de Derechos del Niño en el Ministerio de Educación. Como hemos dicho, la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño fue adoptada y abierta a la firma y ratificación por la Asamblea General en su resolución 44/25, de 20 de noviembre de 1989. Tras una rápida adhesión de numerosos países, entró en vigor el 2 de septiembre de 1990, antes de cumplir un año de existencia. Distintos sectores y organizaciones presionaron para lograr las ratificaciones dentro de sus países y, según relata Zaritzky¹³⁵, esa campaña llegó a la Argentina en la primera etapa de la gestión menemista. Ese movimiento mediático de carácter multinacional se llamaba “Cadena de luz” y proponía que en un mismo día y horario se hiciera una circunferencia de luces alrededor del planeta, desde los faros, los barcos y llamaradas en las montañas, entre otros recursos, para instar a que los Estados ratificaran la Convención. Esto estaba promovido por una entidad canadiense llamada “Vigil boys”. De allí surgió una cartilla educativa para que las escuelas incorporaran por lo menos una jornada para hablar sobre los Derechos del Niño. En Argentina, algunas mujeres ligadas a dirigentes políticos¹³⁶ armaron una ONG que se llamó Asociación por los Derechos de la Infancia (ADI), lograron el apoyo del City Bank, que puso unas oficinas para que funcionaran como base de operaciones. La campaña finalizó con un acto que originalmente se preveía de proporciones modestas, en la plaza aledaña a ATC, el canal televisivo estatal. Sin embargo, según el relato de Zaritzky, los medios y la presencia de dirigentes políticos realzaron su envergadura: “Vino Cafiero porque había mucha tele y mucha gente y cuando Menem, que en ese momento era presidente, lo vio desde la quinta de Olivos, se vino él. Porque Cafiero estaba ahí. Era un acto de Marilina Ross, Piero y [...] mucha prensa como cierre de campaña de una semana donde se habían prendido luces, hecho vigiliyas y que sé yo... terminó siendo un acto de primer orden”. Ese carácter mediático fue decisivo para provocar el interés de Salonia en darle alguna continuidad a través del sistema

¹³⁵ Esta y las siguientes citas de Graciela Zaritzky, corresponden a la entrevista realizada por el autor el 2 de enero de 2012.

¹³⁶ Lideraba el grupo Teresa González Fernández, entonces esposa del dirigente justicialista Felipe Solá, y lo integraba también María Laura, sobrina de Benito Llambí, entonces embajador en Uruguay.

educativo. Según narra Zaritzky, “termina esa movida de ‘Cadena de luz’ e intercede María Laura a través de Benito Llambí con Salonia para que me reciban como representante de ADI para una propuesta educativa. Y Salonia tenía una imagen de eso: la tele, el presidente... Imaginó toda una cosa que tenía todo un apoyo de... que no existía. Salonia aceptó que se generara una comisión de carácter transitorio para que en un par de meses duplicaran fotocopias de unos cuadernillos que ya venían traducidos, y se llevaran a las provincias para que se estudiaran unos días [...]. Se hizo, tuvo buena aceptación, era novedoso”. Zaritzky destaca la intervención del sociólogo Alfredo Ossorio, entonces Subsecretario de Educación, para gestionar su ingreso como personal de planta al ministerio, a fin de darle continuidad a esa campaña. Según ella recuerda, Ossorio “había estado exiliado en México por la dictadura... Cuando había regresado se había instalado en La Rioja y se había hecho más o menos amigo del grupo de Menem. Era un tipo que venía de los montoneros... del sector más conservador de los montoneros¹³⁷ que no era muy progre... pero estaba muy comprometido con el tema de Derechos Humanos...” Lo que se puede colegir de ese relato es que los “derechos del niño” aportaban una modalidad plausible de relevar o continuar el protagonismo que los derechos humanos habían tenido en la década anterior. Los relevaban en la medida en que se podía hablar de derechos del niño en las escuelas con menos densidad ideológica y afinidad con los procesos judiciales llevados a cabo poco antes; pero también les daban continuidad porque permitían que se siguiera habilitando un abordaje formativo de derechos que, más temprano que tarde, volvería a vincularse con las heridas abiertas de la última dictadura, en la medida en que fuera cobrando relevancia la causa por la sustracción de identidad de cientos de niñas y niños secuestrados o nacidos en cautiverio.

El 6 de diciembre de 1991 se aprobó la Ley 24049 de Transferencia de servicios educativos, que completaba el proceso iniciado durante la dictadura, por el cual el Ministerio de Educación de la Nación ya no tendría ninguna escuela ni servicio educativo a su cargo, sino que los niveles inicial, básico, medio y superior del sistema educativo pasaban a depender íntegramente de las jurisdicciones provinciales. De este modo, bajo el criterio general de descentralización y federalización, se terminaba de disolver la larga tradición de una organización escolar centralmente gobernada desde el Estado nacional, lo cual produciría, poco tiempo después, fuertes desigualdades presupuestarias y fragmentaciones curriculares. En el nivel secundario, ya a comienzos de los años noventa se registraba una creciente tendencia a la diversificación de modalidades y planes de estudio (Tiramonti; 1993: 16). Tiramonti atribuye esa diversificación a las cambiantes demandas del mercado laboral, frente a las cuales el sistema educativo había respondido en forma recurrente con una dinámica apositiva, agregando titulaciones y materias. Dussel, en cambio, enfatiza el impacto de las transferencias educativas a las jurisdicciones provinciales como motor de las transformaciones curriculares (Dussel; 1994: 5). El estudio de esta autora muestra que, con

¹³⁷ Había militado previamente en la organización Tacuara y participó de la fundación del Movimiento Nacionalista Revolucionario Tacuara, con Joe Baxter y José Luis Nell, entre otros.

tendencias a la diversificación, regionalización, integración disciplinar e incorporación de las culturas adolescentes, el panorama curricular de la secundaria era, en tiempos previos a la sanción de la Ley Federal de Educación, bastante heterogéneo y caótico.

En diciembre de 1992 Jorge Rodríguez reemplazó a Antonio Salonia al frente del Ministerio de Educación. El nuevo ministro provenía del Poder Legislativo, donde había participado en los debates sobre la nueva ley de educación. Diputados y Senadores habían modificado sustancialmente el proyecto original de Salonia, que procuraba instituir lo ya existente, y lo reemplazaron por un proyecto que delineaba nuevos niveles educativos, extendía la obligatoriedad y sentaba las bases de una renovación curricular intensa. El 14 de abril de 1993 se aprobó la Ley Federal de Educación, que llevaba el número 24195. Su sanción era fruto de un largo proceso en el que numerosos sectores habían expresado la necesidad de reorganizar y remozar el sistema educativo escolar, como estaba ocurriendo simultáneamente en otros países. Muchas de las novedades que traía la ley provenían de viejas vertientes progresistas, que encabezaban las críticas a un sistema con rasgos burocráticos y autoritarios, pero coincidían circunstancialmente con impugnaciones semejantes emanadas de organismos internacionales. Según evalúa Puiggrós, “la crítica a las disfuncionalidades del sistema pasó de boca de los sectores democráticos a la bolsa de quienes dirigían ya el ‘ajuste’ de los Estados al modelo neoliberal. Colocándose en una posición crítica más radical que la izquierda de los años 70, los funcionarios neoliberales declararon fracasado al sistema de educación pública como modelo, como experiencia y como programa: tiraron ‘el agua con el niño’, usando los problemas existentes para justificar la colocación del letrero de ‘SALE’ en gran parte de la educación pública latinoamericana. El diagnóstico negativo de la calidad de la educación formal fue indispensable para proponer modificaciones estructurales que tienden a romper la unidad nacional de los sistemas escolares, medidas laborales que persiguen acabar con la unidad sindical docente, criterios financieros que eliminan la oferta amplia de las escuelas, colegios y universidades públicas” (Puiggrós; 1997: 89-90). El éxito político de la reforma educacional menemista sentaba sus bases en la apropiación de un discurso crítico preexistente, pero ya no orientado con criterios de mayor inclusión y justicia social, sino desplazado hacia las necesidades del mercado y el desguace del Estado benefactor.

En ese contexto, los derechos del niño iban logrando un lugar cada vez más expectable en el ámbito educativo. Con persistencia, Graciela Zaritzky logró que en 1991 se aprobara una Resolución Ministerial de creación del “Programa por los Derechos del Niño y del Adolescente”. Según el recuerdo de Zaritzky, la Subsecretaria de Derechos Humanos del gobierno de Menem estaba muy interesada en darle valor a ese programa: “ese mismo año, por impulso de Alicia Pierini y algunos compañeros más, proponen un acto de lanzamiento del programa en La Plata, en la Ciudad de los Niños. Y pasó algo parecido a ‘Cadena de luz’. [...] Se hacía como un acto público para que en la Provincia de Buenos Aires y en otras provincias se llevara a cabo el plan educativo de los Derechos del Niño. Bueno, termina siendo un acto político donde hay muchos funcionarios

de primera línea, y justo en ese momento lo cambian al Ministro de Educación y lo reemplazan a Salonia por Rodríguez”. Tras ese acto, que manifestaba un poder de convocatoria que el pequeño equipo del Programa no tenía, el nuevo ministro estuvo dispuesto a mejorar su estructura y darles los contratos y el espacio que necesitaban para trabajar. Entre sus primeras acciones, ese equipo ampliado produjo una serie de afiches sobre los Derechos del Niño, ilustrados por prestigiosos dibujantes (Quino, Fontanarrosa, Sendra, etc.) que aportaron su trabajo en forma gratuita. Varias editoriales contribuyeron a la impresión y distribución de esos afiches por todo el país, lo cual le dio una gran visibilidad al Programa. Estos movimientos dan cuenta de la precariedad de aquellos primeros pasos, pero también develan la predisposición que había, tanto en sectores políticos y gubernamentales como en otros de la sociedad civil, para adherir a una lucha por los derechos del niño, que tenía un sesgo más universal y menos ideologizado que la desarrollada por los organismos de derechos humanos en la etapa previa.

En consonancia con esta redefinición del carácter político de los derechos humanos, la Subsecretaría de Derechos Humanos y Sociales, entonces encabezada por Alicia Pierini y dependiente del Ministerio del Interior, organizó cuatro seminarios de capacitación entre octubre de 1993 y setiembre de 1994. En uno de ellos, realizado en Posadas en junio de 1994, expuso Daniel Filmus, entonces director de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sobre “Educación y derechos humanos”. En ella se refirió particularmente al acceso a la educación como medio para alcanzar una sociedad donde tengan vigencia los derechos humanos y, en menor medida, aludió también al papel de la escuela en torno a su enseñanza: “Al respecto parece evidente que el rol de la escuela es insustituible. Una parte importante de este papel tiene que ver con la incorporación al curriculum del texto de los derechos de la infancia y de la declaración de los derechos humanos para que los niños los conozcan. No desde una materia específica, como suele ocurrir con los programas de instrucción cívica o una disciplina similar. Los derechos humanos deben estar presentes en casi todas las temáticas que aborda la escuela. La enseñanza de la ecología, de la ciencia, de la historia, de la geografía humana, etc. dan lugar a que el docente incorpore con ejemplos concretos, relacionados con la vida cotidiana de los alumnos, la problemática de los derechos humanos. Sólo se puede defender y hacer valer aquellos derechos que se conocen. He aquí uno de los grandes desafíos de la educación” (Filmus; 1996: 174). Aquí se puede apreciar la expectativa de una “fuga hacia arriba” de la categoría, ubicándola como un contenido que atraviesa y trasciende a todo el currículo escolar. Pronto habría de verse cómo se plasmaría esa imagen en las prescripciones efectivas.

Tras la aprobación de la ley 24195, la nueva estructura descentralizada del sistema educativo requería la definición de lineamientos curriculares comunes a todas las jurisdicciones, que garantizara la equivalencia de los niveles entre subsistemas diferentes. El punto de partida para acordar esos contenidos comunes fue la Recomendación 26/92, ratificada en la Resolución del CFCyE 33/93, del 7 de diciembre de 1993. Allí se especifican intenciones educativas en relación

con cuatro ejes de formación: (1) ético, (2) socio-político-comunitario, (3) del conocimiento científico y tecnológico y (4) de la expresión y comunicación. El Eje Ético incluye lo siguiente: “Actuar de acuerdo con los valores asumidos como fundamentales para la realización plena como persona: el bien común, la verdad, la libertad, la justicia, reconociendo la dimensión trascendente del ser humano, en el marco de una sociedad democrática y participativa que permita afianzar vínculos de solidaridad y de cooperación con otros. Respetar la vida en todas sus manifestaciones y participar crítica y responsablemente en la defensa de los derechos humanos, los deberes del ciudadano y en el mejoramiento de la calidad de vida” (SPyEE; 1993). En este texto se anticipa una novedad de la inclusión curricular de los derechos humanos, que a partir de entonces estaría prioritariamente bajo el ala de la ética, más que en relación con lo político o lo jurídico, manifiestos en el segundo y tercer eje respectivamente. Ese mismo documento definió un sofisticado mecanismo de consultas para la elaboración de los Contenidos Básicos Comunes, a través de tres momentos, a los que denomina “acuerdos preliminares”, “divergencia necesaria” y “convergencia imprescindible” (SPyEE; 1993). Se preveía un Circuito Académico, de consulta a renombrados especialistas de diferentes campos de conocimiento, y un Circuito Federal, de consulta a docentes y autoridades de todas las jurisdicciones provinciales. En julio de 1994, se establecieron criterios para la elaboración de diseños curriculares compatibles entre las diferentes provincias. Allí se incorporaba y definía la figura de “contenidos transversales”, como uno de los ingredientes que deberían incorporar todas las jurisdicciones: “Los contenidos transversales son aquellos que recogen demandas y problemáticas sociales, comunitarias y/o laborales relacionadas con temas, procedimientos y/o actitudes de interés general. Generalmente su tratamiento requiere un encuadre ético que desarrolle actitudes cuidadosas y de valoración hacia la propia persona, la comunidad y el ambiente natural. Requieren del aporte de distintas disciplinas y de una lógica espiralada, ya que pueden ser abordados con distintos niveles de complejidad y profundidad según los saberes previos, los intereses y otras cuestiones que sólo es posible precisar en el nivel de cada institución escolar. Por eso parece conveniente que en el Diseño Curricular, los contenidos transversales, se encuentren clara y diferenciadamente especificados, aunque luego se trabajen en los horarios previstos para áreas o disciplinas, o en los talleres interdisciplinarios, o a través de proyectos especiales” (SPyEE; 1994a: 8). El mismo documento indica más adelante que “los volúmenes centrales de la presentación de los CBC para cada nivel incluirán además de los capítulos organizados por áreas y/o disciplinas una propuesta de ‘temas transversales’” (SPyEE; 1994a: 13).

Luego de un proceso intenso y complejo, pero también sorprendentemente veloz en relación con la vastedad de la tarea, el equipo técnico del ministerio, encabezado por Cecilia Braslavsky, produjo el documento que elevaría a consideración del Consejo Federal de Cultura y Educación. Estos Contenidos Básicos Comunes no establecían áreas o materias ni planteaban “contenidos transversales”, sino que se desagregaban en “capítulos”, para que luego cada provincia definiera, para cada nivel y ciclo, las agrupaciones por área o por disciplina y la inclusión transversal de algunos contenidos. Esta versión de los CBC incluía un capítulo dedicado a la “Formación Ética y

Ciudadana”, cuya elaboración estuvo a cargo de Carlos Cullen. Las primeras instancias de consulta utilizaban documentos en los que este capítulo no tenía un nombre definitivo. Uno de los títulos provisorios, hacia mediados de 1994, fue “Persona - Derechos humanos - Razonamiento moral”¹³⁸. Este nombre expresaba una yuxtaposición que dejaba irresuelto el eje vertebrador de este grupo de contenidos. En esa versión, llama tanto la atención la presencia de “derechos humanos” como las ausencias de “ética” y “ciudadanía”, dos categorías que pronto se convertirían en centrales. El nombre definitivo del capítulo parece haberse acuñado entre octubre y noviembre de ese año. Según el relato de Cullen¹³⁹, “me puse muy firme, insistí en hablar de Formación Ética y Ciudadana. Hubo una discusión sobre eso, porque la onda típica de los ‘80, por otro lado, era hablar de valores, había programas por todos lados. Yo soy enemigo de esa nomenclatura, en términos generales. Y el tema de derechos humanos me parecía que había que ponerlo más explícitamente en los contenidos y no en el título de la asignatura [...], que estuviera como central y además que estuviera en otros, por su cierto sentido transversal. [...] No es hablar de contenidos transversales el problema, sino pretender poner como meros contenidos trasversales ciertos temas. Por varias razones, empiezo por la más sencilla: que aquello [de lo] que todos nos tenemos que ocupar no se ocupa nadie [...]. Pero hay otro tema teórico más importante que es que tanto la ética, como la ciudadanía, como los derechos humanos, tienen carácter aparte de ser sí, en algún sentido, transversales, obviamente, pero tienen carácter disciplinar, tienen carácter de contenidos”.

Para la elaboración de este capítulo, el Circuito Académico incluyó consultas a especialistas de Filosofía (Lila Archideo, Elena Teresa José, Osvaldo Guariglia y Guillermo Obiols), de Psicología (María Martina Casullo) y de Derecho Constitucional (Abel Fleitas Ortiz de Rozas, Enrique I. Groisman y Eduardo Barcesat¹⁴⁰), cada uno de los cuales presentó un informe avalado por una nómina de colegas. Todos estos trabajos fueron tenidos en cuenta en la redacción de los contenidos y su fundamentación, aunque en grados dispares. También se consultó a numerosas ONGs, que entonces comenzaban a proliferar en el espacio público local. Según Cullen, “fue útil eso, pero [...] no nos llenó la expectativa que esperábamos porque muchas no contestaron... No te olvides que el gobierno era de Menem, había un contexto macro político bastante complejo y muchas ONGs se negaron, o no se negaban explícitamente y simplemente dejaban pasar el tiempo y no contestaban”. El Circuito Federal, por su parte, que aspiraba a relevar las opiniones de docentes de todo el país, se vio bastante limitado por los contextos políticos provinciales. Según recuerda Cullen, “ahí jugó mucho el ‘dedito’ político de la confianza de los

¹³⁸ Así se menciona a este capítulo, en proceso de elaboración, en el borrador del capítulo de Tecnología, editado en setiembre de ese año, en el apartado que establece “Vinculaciones de este bloque con otros capítulos de los CBC para la EGB” (SPyEE; 1994b: 6 y 22).

¹³⁹ Esta y las siguientes citas de Carlos Cullen, corresponden a la entrevista realizada por el autor el 22 de diciembre de 2011.

¹⁴⁰ Esta participación de Barcesat es mencionada por Carlos Cullen y por Marcelo Prati, aunque no fue publicada como las demás que se mencionan. Según Cullen, sus aportes eran los más apreciados por Cecilia Braslavsky, con quien Barcesat había compartido la militancia en el Partido Comunista.

diversos ministerios provinciales. Y había casos donde vos estabas frente a un funcionario y no frente a un docente [...] y eso complicó esos seminarios. Yo creo que eso fue una especie de [...] pseudo-consulta. [...] La idea era que fueran docentes de los profesorados, [...] pero en general, mi impresión de eso es que fue más bien escuchar qué era lo que estábamos planteando”. Todas estas limitaciones e imperfecciones no invalidan el gesto de que, por vez primera, la elaboración de contenidos se realizara a través de mecanismos públicos y con expectativa de cierta pluralidad. Al estudiar aquel proceso, Hillert, sin embargo, pone énfasis en sus errores y carencias: “no encontraron vías de expresión las voces y los intereses de los docentes, los padres y los alumnos, como tampoco las de los trabajadores urbanos y rurales, los desocupados, las poblaciones marginadas, los aborígenes, los adultos analfabetos y analfabetos funcionales” (Hillert; 2011: 112).

Con respecto a los derechos humanos como contenido, Cullen registra que “había un consenso bastante generalizado de que había que incluirlo”. Su presencia, sin embargo, es bastante escasa en los documentos presentados por los académicos consultados. Lila Archideo¹⁴¹ los incluye entre contenidos de la Educación General Básica: “De la configuración de lo social y cultural: el orden ético; los derechos humanos y las virtudes personales y sociales; los derechos de la familia; los valores y su jerarquía respecto de las personas y de la sociedad; el respeto y la solidaridad en relación a las distintas sociedades y culturas; la verdad, el amor y la paz como hábitos de convivencia nacional e internacional; la trascendencia a lo Absoluto” (Archideo; 1996: 44). Desde una perspectiva claramente teísta, esta autora ubica a los derechos humanos dentro del orden natural y en relación con virtudes éticas. El documento de Fleitas Ortiz de Rozas (1996) no incluye los derechos humanos dentro de los contenidos de Derecho constitucional. Se centra en enunciados jurídicos, aunque no hacer referencia a los documentos transnacionales incorporados en la reforma constitucional de 1994¹⁴². Groisman, a su vez, evalúa que “el desafío más grave para el Derecho Constitucional [...] es el de su escasa aplicación: el mantenimiento impasible de los textos y de su enseñanza frente a una realidad que muestra su violación cotidiana y a menudo sistemática”. Frente a este problema, alude a los derechos humanos: “La respuesta a este estado de cosas fueron los diversos movimientos por la defensa de los derechos humanos, que —en principio— exigen por lo menos el respeto por los derechos y garantías formalmente consagrados en los propios regímenes que los violan. Pero cuando para cuestionar las leyes positivas se recurre al concepto de derechos humanos, se suele apelar —paradójicamente— al respaldo del Derecho Natural, que la teoría liberal esgrimió en la etapa anterior a su consagración en el constitucionalismo. La invocación de un Derecho cuya jerarquía sería superior a la de las leyes positivas puede constituir un respaldo para cuestionar estas últimas, pero deja en pie el problema de establecer el contenido del sistema

¹⁴¹ Prati identifica a Lila Archideo como referente intelectual de un sector de la Universidad Católica de La Plata que, bajo el liderazgo de Cayetano Licciardo, objetaría luego la primera versión de los CBC y forzaría su modificación, como veremos más adelante.

¹⁴² Cabe recordar que, aunque este documento se publicó en 1996, se había redactado contemporáneamente a esa reforma y probablemente fue presentado antes de que ella concluyera.

frente al cual se les niega validez. Ese sistema puede fundarse en una concepción religiosa, en una determinada moral o en un conjunto de valores y creencias, pero siendo así difícilmente puede pretender validez universal. No es este el lugar para dilucidar ese complejo problema teórico, pero sí para señalar que de la postura que ante él se adopte dependerá el enfoque con que se encare su enseñanza” (Groisman; 1996: 123). Sin embargo, no los menciona explícitamente en el listado de contenidos que propone para EGB y para Nivel Polimodal. Los demás académicos consultados no aluden a derechos humanos. El recuerdo de Cullen, según vemos, no remite a estos aportes sino, probablemente, a un clima de ideas en el que la categoría “derechos humanos” ocupaban un lugar ya no problemático o controvertido, como a mediados de la década anterior.

A partir de estas consultas, Cullen redactó el capítulo de Formación Ética y Ciudadana que integró los CBC aprobados por el Consejo Federal de Cultura y Educación a fines de 1994. La existencia y denominación de este capítulo era novedosa para las escuelas, aunque no ocurría lo mismo con buena parte de sus contenidos, que recuperaban algunas temáticas y prácticas presentes en las tradiciones curriculares previas, explícitas o implícitas. Allí, desde los fundamentos, se establecieron contenidos vinculados con los derechos humanos: “La sociedad demanda a la escuela que forme personas íntegras y buenos ciudadanos, que eduque para la vida plena de cada uno y de todos, y que lo haga conforme a su dignidad de persona y a las necesidades del mundo de hoy. [...] Se trata de saber ser persona y sujeto social, saber respetar y valorar a los otros, el orden constitucional y la vida democrática, saber defender los derechos humanos y preservar el medio natural, saber analizar los aspectos morales de la realidad y vivirlos, para insertarse responsablemente en un mundo complejo y atravesado por transformaciones y crisis profundas. Cuando la Ley Federal de Educación establece que el sistema educativo ha de posibilitar la formación integral del hombre y la mujer, tiene como referentes la necesidad de una educación para la vida democrática, la conservación ambiental, la salud, el amor, el trabajo, el respeto y la defensa de los derechos humanos” (CFCyE; 1995a: 337-338). Poco después alude a una tensión que, como hemos visto, había sido relevante en la discusión sobre el ingreso curricular de los derechos humanos en la década anterior: “si bien es cierto que no basta ‘conocer’ estos saberes para ser íntegros y realizarse como personas, sino que hay que vivirlos, sin ellos y sin los criterios que se aprenden al conocerlos y discutirlos, la formación de las competencias necesarias para el desarrollo de la persona, de su juicio moral, de su responsabilidad ciudadana y de su conciencia de los derechos humanos quedará privada de sostén crítico, de flexibilidad tolerante, de amplitud de juicio” (CFCyE; 1995a: 338). Este capítulo está dividido en tres Bloques, denominados “Persona”, “Valores” y “Normas sociales”. A ellos se agregan dos bloques que son semejantes en todos los demás capítulos: “Procedimientos generales” y “Actitudes generales”. El desagregado de contenidos de derechos humanos figura en el Bloque de Normas sociales, aunque hay alusiones a ellos en otros segmentos. Al presentar el Bloque “Persona”, se plantea: “La categoría de persona hace referencia a lo más propio y distintivo de los hombres y mujeres: su singularidad, su naturaleza racional y libre. Esto funda su dignidad humana” (CFCyE; 1995a: 340). Más adelante,

dentro del Eje “La identidad y las identificaciones sociales”, vuelve a haber una mención de los derechos humanos en este bloque: “Todos los contenidos de este bloque son significativos para una educación en el reconocimiento de los derechos humanos básicos para la vida social plena y sin discriminaciones por razones étnicas, religiosas, de sexo, etáreas.” (CFCyE; 1995a: 343). Al presentar el Bloque “Valores”, se afirma: “La escuela tiene la responsabilidad fundamental de promover aquellos valores que son reconocidos universalmente, porque están basados en la dignidad de la persona, y de contribuir a su asunción por parte de los alumnos y las alumnas como una forma de aporte a la conformación de un orden y una cultura democráticos. Entre ellos se puede mencionar la promoción del bien, la búsqueda de la verdad, la vida, la dignidad de las personas, el amor, la paz, la convivencia, la solidaridad, la amistad, la comprensión mutua, la justicia, la libertad, la tolerancia, la honradez, el entendimiento internacional e intercultural” (CFCyE; 1995a: 345). Asimismo, en la presentación del Bloque “Normas sociales”, se arguye: “Las normas se refieren a la convivencia social en tanto organizada en torno a un sistema de principios y leyes cuyo propósito debe ser garantizar e respeto social a la dignidad de las personas y propiciar la construcción del bien común. Su relación con el respeto a la dignidad de la persona y con la realización social de los valores éticos de la justicia y la solidaridad hace de la norma un contenido educativo básico para la socialización demandada a la escuela. En este bloque se proponen los contenidos básicos orientados a la educación ciudadana: 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, terminando el siglo XX” (CFCyE; 1995a: 347). Este Bloque, a su vez, se divide en tres títulos, que son: “Norma y sociedad”; “La Constitución Nacional como norma fundamental” y “Derechos humanos”. A cada uno de ellos, se le dedica una breve presentación y, dentro del último, se expresa: “Los derechos humanos están contenidos en sucesivas declaraciones universales y pactos internacionales, que la Nación Argentina ha ratificado e, incluso, ha incorporado al texto constitucional. Hay una historia de los derechos humanos que es necesario conocer y comprender y que, en su esencia, se relaciona con una vida ciudadana digna. En la dignidad de la persona se basa el derecho a la vida y a la libertad individual, de conciencia, de pensamiento, de religión, de expresión, de asociación, a no ser perseguido ni excluido por ninguna forma de discriminación o de intolerancia. El respeto a la persona comporta el reconocimiento social del derecho al trabajo digno, sin discriminaciones, a la vivienda, a la salud, al alimento, a la educación, a la cultura, a la religión, a la información, al esparcimiento. En este contexto de ‘educación para los derechos humanos’ es importante trabajar en la escuela los derechos del niño, las variadas formas de discriminación de la mujer, de grupos étnicos, de los discapacitados, de los enfermos, y el respeto a la diversidad de creencias y religiones” (CFCyE; 1995a: 349). Al final de cada bloque, se especifican las “Expectativas de logro” que orientarán la evaluación de aprendizajes. En este tercer bloque, se propone: “Reconocer formas de discriminación y su rechazo fundado en la defensa de los derechos humanos” (CFCyE;

1995a: 349). En esta fundamentación, los derechos humanos ocupan un lugar relevante, teñidos de una perspectiva más filosófica que jurídica o política, pero abiertos a un conjunto de aspectos que podrían luego enriquecerse en las definiciones curriculares provinciales. En las “Expectativas de logro”, en cambio, los derechos humanos parecen subsumirse a la categoría de “discriminación”, lo cual conlleva una reducción considerable. A continuación, se presenta un punteo de contenidos de cada Bloque para cada Ciclo de la Educación General Básica. En el título “Derechos Humanos”, los contenidos que se presentan son los siguientes:

- “Primer ciclo: El respeto a la dignidad de la persona. Derechos de los niños. Respeto de las diferencias. Reconocimiento de los demás. La relación de las situaciones de injusticia con el respeto a la dignidad de la persona. Las discriminaciones como violación de los derechos. La paz.
- Segundo ciclo: 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: libertad de conciencia, de expresión, de asociación, de tránsito. Derecho a la no discriminación por religión, raza, género o ideología.
- Tercer ciclo: Motivos de las declaraciones de derechos humanos. La necesidad de universalización de los derechos. La necesidad de la defensa de la condición humana ante el hambre, el genocidio, la ignorancia y la persecución. Los derechos civiles y políticos, económicos, sociales y culturales. La responsabilidad individual, grupal, social y política en la defensa de los derechos humanos. La defensa y el mejoramiento del medio natural y la cuestión de la ampliación histórica de los derechos. La violencia como atentado contra la convivencia. Las discriminaciones sociales a la mujer, a los discapacitados y a otros como violación de derechos humanos. Algunos estereotipos como violación de derechos humanos” (CFCyE; 1995a: 360-361).

Se aprecia una formulación genérica, aunque bastante extensa de los derechos humanos, si se compara esta presencia con la habida en los programas y diseños anteriores. ¿Cuánto pesaba en esta formulación la memoria de la dictadura militar? ¿Cuánto se consideraban los compromisos con el derecho internacional, impulsados por la reforma constitucional de ese mismo año? Según Cullen, “el derecho internacional sí, obviamente, porque era parte de los contenidos. Lo otro que tenía más que ver con una lectura histórica, yo no recuerdo expresamente. Digamos que estaba en el lenguaje de las reuniones, de las discusiones y de las conversaciones, pero no como que fuera indispensable ponerlo en un texto escrito de los Contenidos Básicos Comunes. Sí había temas sobre eso en [Ciencias] Sociales, obviamente, en la parte histórica, etcétera, pero en este punto no, porque más bien era el tema de los contenidos de los derechos humanos. Obviamente que daba pie, si vos ponés un contenido básico común sobre [...] la diferencia entre el discurso de los derechos humanos y su vigencia efectiva, por ponerte un ejemplo [...]. Eran contenidos básicos comunes, o sea que esto implicaba un nivel de generalidad para que fuera para todos”. Este recuerdo se asocia,

probablemente a lo que figuraba en el Bloque de Contenidos Procedimentales de ese capítulo, que planteaba para segundo ciclo: “Recuperación, comunicación y reflexión crítica de información histórica acerca del proceso democrático en la Argentina”. Para tercer ciclo, establecía: “Indagación de situaciones de respeto y violación de derechos humanos. Indagación, recuperación y elaboración de información sobre la relación entre democracia y dignidad humana. Análisis crítico de situaciones. Recuperación de información histórica. Recuperación de información en los diferentes miembros de la comunidad. Recuperación de información y realización de ensayos breves al respecto. Análisis de situaciones del presente” (CFCyE; 1995a: 363). En el Capítulo de Ciencias Sociales, sin embargo, no se encuentran contenidos más explícitos sobre el pasado reciente. En el apartado “La Argentina contemporánea en el marco latinoamericano y mundial” del tercer ciclo, se incluye: “La fragilidad de la democracia. Los proyectos autoritarios. [...] Inestabilidad política, golpes militares. La violencia política y los gobiernos autoritarios. La transformación económica. El endeudamiento externo. La guerra de las Malvinas y la crisis del autoritarismo. La construcción de la democracia. Los obstáculos para el crecimiento económico. Los contrastes sociales” (CFCyE; 1995a: 203). La dictadura y el terrorismo de Estado no se mencionaban más que bajo rótulos eufemísticos. Hay una mención explícita de los derechos humanos en el Eje “Lo político y las formas de la política” del Bloque “Las actividades humanas y la organización social” para Tercer Ciclo: “Diferentes sistemas políticos. Formas de gobierno, poderes, composición y funciones. Partidos políticos, regímenes electorales, principios de legalidad y legitimidad. Las libertades públicas. Los derechos humanos” (CFCyE; 1995a: 207). En definitiva, no era la memoria del terrorismo de Estado lo que motorizaba el ingreso de los derechos humanos al currículo sino una preocupación más amplia y abarcativa que, de modo sutil, como se puede apreciar, permitía alusiones al pasado reciente pero no las exigía ni las propiciaba de modo específico.

En diciembre de 1994, la Resolución N° 39 del CFCyE aprobó en general los Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica y el Nivel Inicial, con la intención de que sirvieran como base para la elaboración de diseños curriculares provinciales durante el año siguiente. En su discurso de apertura de la XXIIa Asamblea Extraordinaria del Consejo Federal de Cultura y Educación, ante la cual se sometía a consideración la propuesta de CBC elaborada por los equipos técnicos, el ministro Rodríguez expresó: “Hoy concluye una parte sustantiva del proceso de transformación de la educación argentina. La que nos permitió desarrollar estos bloques de Contenidos Curriculares Básicos Comunes que aspiran a que los niños y niñas argentinos aprendan a: ser persona y sujeto social; saber respetar y valorar el orden constitucional y la vida democrática; saber defender los derechos humanos y conservar el medio ambiente; saber razonar y actuar moralmente” (CFCyE; 1995a: 16). Junto con la mención del medio ambiente, los derechos humanos se deslizaban hacia una tonalidad aséptica y apolítica, acorde con el tono con que buscaba emparentarlos la gestión de gobierno.

La reforma parecía avanzar sin obstáculos, pero pronto se suscitó un conflicto de envergadura considerable con la jerarquía católica¹⁴³. Ya a fines de 1994, poco después de su aprobación formal, circularon algunas objeciones a los CBC provenientes del ámbito eclesiástico. En marzo del año siguiente, al mismo tiempo que se publicaba la primera edición de los CBC y las declaraciones de Scilingo, como veremos más adelante, conmocionaban a la opinión pública y cuestionaban el rol de los capellanes castrenses en la eliminación de los detenidos-desaparecidos durante la dictadura, la Comisión Permanente del Episcopado expresó que había encontrado “algunas fallas” en los CBC (Clarín, 9 de marzo de 1995). La misma nota recoge el comentario del Cardenal Quarracino, para quien “hay puntos que consideramos que no pueden dejar de lado ciertos elementos, si no se quiere dejar de lado la cultura, en primer lugar, si no se quiere dejar de lado a Dios, en segundo lugar, si no se quiere dejar de lado la cultura cristiana del pueblo argentino, si no se quiere dejar de lado el orden natural y la función de la familia”. Asimismo, el diario comenta el contraste con las declaraciones que tres meses antes había efectuado el Obispo de San Justo, Jorge Meinvielle, quien había elogiado la seriedad de la elaboración de estos contenidos y destacaba la incorporación de “conceptos y valores como la defensa de la familia, los derechos humanos desde la óptica de la dignidad de la persona y la trascendencia”. Estas primeras contradicciones mostrarían pronto su tibieza frente al embate de sectores más exaltados de la jerarquía eclesiástica. El Obispo de San Luis, Juan Rodolfo Laise, declaró que los CBC “niegan la existencia de Dios” y “son aberrantes e inmorales los métodos que se están usando para cambiar al ser argentino” (Clarín, 19 de abril de 1995). Según afirmaba, los CBC “omiten por completo la dimensión espiritual de la persona humana. De este modo se introduce en las escuelas del país un revisionismo antropológico de signo abiertamente materialista”. Estas declaraciones agitaban fantasmas conflictivos a menos de un mes de realizarse las elecciones nacionales. Una quincena antes de los comicios, los medios informaban que había intercambios entre el plenario nacional de los obispos y funcionarios del Ministerio de Educación, quienes les habrían anticipado su voluntad de realizar las modificaciones requeridas a los CBC (Clarín, 27 de abril de 1995). Al día siguiente, el mismo diario informaba que “en contra de lo esperado, los obispos reunidos en San Miguel no se extendieron en sus críticas hacia la reforma educativa porque están en ‘pleno diálogo’ con las autoridades del Ministerio de Educación” (Clarín, 28 de abril de 1995). El mismo día, se informaba la masiva movilización de los estudiantes universitarios contra el proyecto de ley de educación superior. El sector educativo manifestaba demasiados frentes abiertos, algo poco recomendable para el oficialismo en un tiempo electoral¹⁴⁴.

Asimismo, las expectativas de la opinión pública hacia los obispos no parecían centrarse tanto en su visión de los CBC como en la revisión de su actuación durante la dictadura, pues se cuestionaba en los medios el apoyo espiritual dado a los represores y el aliento que algunos

¹⁴³ Para un análisis pormenorizado del conflicto, véase Nosiglia y Zaba (2003).

¹⁴⁴ Votación que finalmente consagró la reelección de Carlos Menem, el 14 de mayo de ese año.

confesores habían dado a quienes debían “eliminar” prisioneros. El mismo plenario de obispos anunció que realizarían un “examen de conciencia” sobre esos hechos (Clarín, 30 de abril de 1995). En ese clima de turbulencia, en mayo de 1995, la Universidad Católica de la Plata publicó un *Informe sobre los CBC de la educación argentina*¹⁴⁵, denunciando en ellos un sesgo ideológico incompatible con la doctrina católica. Lideraba ese grupo Cayetano Licciardo¹⁴⁶, entonces vinculado a Monseñor Aguer. El documento proponía modificaciones concretas a numerosos párrafos del documento, especialmente del Capítulo de Formación Ética y Ciudadana y, en una medida algo menor, de Ciencias Sociales y de Ciencias Naturales. Algunas correcciones propuestas abarcaban todo el documento de EGB y de Nivel Inicial¹⁴⁷. Advierte Cullen que “la presión no fue sólo de la Iglesia Católica, [sino] también de cierta parte del judaísmo y de cierta parte de las iglesias reformadas. [...] Y también acusaban [a la reforma], en el fondo, de atea”. Prati¹⁴⁸, por su parte, evalúa que “la objeción y la lógica religiosa venían de la Iglesia Católica. Pero lo que hacía la Iglesia Católica era tratar de legitimarla como una especie de reclamo teísta más que un reclamo católico y para eso tenía asociación con algún sector de la comunidad religiosa judía”. Para los medios, que pronto se hicieron eco de esta controversia, lo más llamativo era la discusión sobre las teorías de Darwin y la noción de género, pues ambos temas podían ser presentados ante un público masivo. Sin embargo, había cuestiones de fondo tanto o más escandalosas porque instalaban una visión dogmática y disolvían el pluralismo que había intentado forjarse en todo el proceso. Así lo evalúa Cullen en un artículo publicado poco tiempo después de alejarse del Ministerio: “La gravedad cualitativa de las modificaciones radica en que se tocó el eje de lectura de todos los contenidos educativos: las relaciones del conocimiento y de los valores con lo público. Es decir los contenidos relacionados con la persona, el pensamiento crítico, los valores y los principios éticos, las normas y los principios jurídicos. Se cambió *todo el sentido* del capítulo de Formación Ética y Ciudadana, aunque se dejaron muchos textos” (Cullen; 1997: 251. *Itálica en el original*).

El 20 de junio de 1995, la Resolución N° 40 del CFCyE estableció la modificación de los Contenidos Básicos Comunes, incorporando todas las sugerencias presentadas por la Universidad Católica de La Plata. Esta decisión suscitó la renuncia de relevantes miembros del equipo técnico que había motorizado la redacción original, entre quienes se contaba el mismo Cullen, que lideraba la disconformidad con el nuevo texto: “La verdad es que nosotros nos encontramos, prácticamente de golpe, sin aviso previo, fue así, que el Consejo Federal se volvía a reunir y aprobaba una nueva versión corrigiendo temas muy fuertes...” El embate de los sectores ultramontanos había arrasado,

¹⁴⁵ Citado por Nosiglia y Zaba (2003).

¹⁴⁶ Cayetano Licciardo fue el último Ministro de Educación de la dictadura, desde el 11 de diciembre de 1981, cuando se inició la gestión presidencial de Leopoldo Fortunato Galtieri, hasta el 10 de diciembre de 1983, cuando finalizó la gestión de Reynaldo Bignone.

¹⁴⁷ Por ejemplo, la solicitud de retiro de la categoría de “género”, que los CBC incluían como novedad en todos los niveles del sistema.

¹⁴⁸ Esta y las siguientes citas de Marcelo Prati, corresponden a la entrevista realizada por el autor el 13 de agosto de 2012.

incluso, con los sectores más moderados del catolicismo, que aceptaban una prescripción de mayor pluralidad. Según recuerda Prati, “Cullen se sintió defraudado al igual que Cecilia [Braslavsky], ya que venían negociando hace mucho con el CONSUDEC. Hubo una interna dentro de la Iglesia”. Hillert, al estudiar aquel proceso, señala que las deficiencias radicaban en el modelo adoptado para la renovación curricular y las concepciones subyacentes a las políticas educativas de entonces: “En la elaboración de los CBC primó el imaginario del consenso, de la concertación, el imaginario de una sociedad relativamente armónica, y no una sociedad con choques, desniveles y asimetrías” (Hillert; 2011: 177). Nosiglia y Zaba reseñan esas modificaciones: “en el área de formación ética y ciudadana en lugar de afirmar que los valores ‘se fundamentan en la libertad de las personas’ se corrigió: ‘La persona humana como sujeto libre, racional y responsable, es capaz de descubrir, apreciar, actualizar y asumir jerárquicamente valores’; se agrega, que los valores responden ‘a la necesidad de verdad, de bien, y de belleza que tiene el hombre en su naturaleza posibilitándole buscar su perfección individual y social’. El reconocimiento objetivo y universal de los valores ‘porque están basados en la dignidad de la persona y en la naturaleza humana...’. En ésta área, según la Iglesia, se cambia la concepción relativista de los valores” (Nosiglia y Zaba; 2003: 79).

Tras los escarceos mediáticos, en agosto de 1995 se comenzó a distribuir por las escuelas una segunda edición de los Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica, la cual incluía también el texto completo de la Resolución N° 40/95, que introducía las modificaciones. La mayoría de los párrafos de la primera edición citados más arriba no fueron modificados, aunque la inclusión curricular de los derechos humanos se ve sutilmente reducida en un párrafo que se modifica: “En este contexto de ‘educación para los derechos humanos’ es importante trabajar en la escuela los derechos del niño, de la mujer, de los grupos étnicos, de los discapacitados, de los enfermos, y el respeto a la diversidad de creencias” ((CFCyE; 1995b: 343¹⁴⁹). En esta versión corregida, la “dignidad humana” se basaba en una naturaleza esencial e inmutable, que volvía a ubicar esta categoría en el contexto reaccionario del cual se había alejado en el debate público sobre derechos humanos de los años ‘80. El sentido formativo de este capítulo y su potencia para insertarse en la escuela se vieron trastocados por las mutilaciones y la reorientación dogmática que sufrieron los contenidos. Así lo evalúa Cullen: “En esta perspectiva, que era la de los CBC de noviembre, abandonada ahora por la modificación de junio, se pone el acento en lo público: [...] Se trata de enseñar las relaciones de las normas con lo público, lo que significa el estado de derecho, el estilo de vida democrático, las reglas de juego constitucionales, la lenta y trabajosa afirmación de la dignidad del hombre que se expresa en los derechos humanos, la necesidad de reconocer que se siguen violando esos derechos y que es necesario comprometerse en su defensa, que es importante seguir explicitando lo que implica respetar la dignidad del hombre, de todos los hombres. Y que esto se juega no sólo en el discurso sino también en la vida cotidiana y en las prácticas sociales” (Cullen; 1997a: 245). Prati, por su parte, reduce el problema a una disyuntiva dicotómica: “En la

¹⁴⁹ Compárese este párrafo con el de la página 349 de la primera edición, citado más arriba.

segunda edición se le agrega ‘Trascender, y por ende relacionarse con Dios’. Esa yo la recuerdo como la frase más problemática. [...] La parte dura era esa, Dios o no. En la primera edición no figura la palabra ‘Dios’ y en la segunda sí”.

La renuncia de Cullen y de diferentes miembros del equipo técnico que había elaborado inicialmente los CBC requirió nuevas incorporaciones y definiciones institucionales en el ministerio. Braslavsky convocó a Juan Esteban Belderrain, egresado de la carrera de Filosofía de la Universidad Nacional de La Plata y militante católico, ubicado en las vertientes progresistas del cristianismo. Aunque no se conocían personalmente, ella había leído un informe evaluativo que él había realizado sobre los borradores de los CBC y le había interesado su enfoque teórico. Según el testimonio de Belderrain¹⁵⁰, “Cecilia rearma el equipo y me convoca a una reunión en privado con ella. [...] Yo soy, lo era entonces y lo sigo siendo cristiano, católico, formo parte de una comunidad laica de la Iglesia Católica, y entonces supongo que Cecilia se habrá asesorado sobre eso porque en la entrevista me recibe [...] y me dice ‘mirá, mirá lo que estoy leyendo’ y arriba de su escritorio tenía la Suma Teológica de Santo Tomás. [...] Y yo le digo ‘Bueno, si querés yo te puedo recomendar cosas más entretenidas’”. La anécdota, de tono risueño, expresa la urgente necesidad que tenía Cecilia Braslavsky, ex militante comunista, de entablar diálogos con una cosmovisión católica que le resultaba extraña pero podía dificultar o impedir la concreción del proyecto de reforma curricular que ella lideraba. Belderrain recuerda que, al convocarlo, le dijo que estudiaba la posibilidad de armar un equipo de trabajo para sustituir a Carlos Cullen y le propuso encabezarlo. Tras advertirle que su enfoque no difería demasiado del que Cullen había plasmado en la primera edición, Belderrain planteó sus propias dudas: “Yo le dije [...]: ‘Te soy totalmente honesto, yo veo una dificultad política; yo no soy menemista, ni mucho menos’. Yo en ese momento militaba en el FREPASO, en uno de los grupos de la democracia progresista, que era el grupo de Graciela Fernández Meijide, que después desembocó en el FREPASO, y obviamente no tenía el menor interés en colaborar con la gestión de gobierno del menemismo, y ella abrió ahí toda una perspectiva de trabajo. Dijo ‘bueno, te imaginás que yo tampoco lo soy’ y abrió todo un discurso bastante convincente sobre la posibilidad de una renovación de la educación argentina a través de los CBC, y la necesidad de introducir nuevos enfoques”. Este tramo del testimonio advierte la distancia entre los técnicos que producían y monitoreaban la reforma educativa de los años ’90 y la conducción política del país, con la que la mayoría de ellos no se sentían identificados. Tal distancia representaba una novedad significativa frente a los equipos técnicos que habían encarado los programas previos, como hemos visto, siempre expresamente alineados con un contexto político en el cual fundaban sus argumentos. Los técnicos de la década del ’90 parecían asumir un compromiso con el Estado antes que con un gobierno particular, aun cuando no podían desconocer la delgada sutileza que esa posición expresaba. Según recuerda Belderrain, en esa entrevista, “ella

¹⁵⁰ Esta y las siguientes citas de Juan Esteban Belderrain, corresponden a la entrevista realizada por el autor el 1° de febrero de 2012.

se preocupó fundamentalmente por [...] tratar de esclarecer cuál era la relación entre mis convicciones religiosas y la posibilidad de la elaboración de unos contenidos de carácter ético que tocan lo moral en una sociedad pluralista, y yo le dije que tenía absoluta convicción de que debía ser así, la distinción de lo que son para mí las ‘éticas de máxima’, como son las religiones, y las ‘éticas de mínima’ que son las que hacen a la base de la cohesión social en las comunidades y la necesidad de encontrar parámetros comunes y mi firme convicción de que los derechos humanos podrían servir de base de un discurso de consenso en ese sentido”. Es destacable la centralidad que adquierían los derechos humanos en esa entrevista inicial de reemplazo de un equipo por otro, como prenda de unidad de cosmovisiones que acababan de enfrentarse en diatribas periodísticas de impugnaciones recíprocas. Belderrain aportaba la visión de un sector católico abierto a la construcción de una sociedad pluralista, frente a las pretensiones retrógradas de la Comisión de Educación del Episcopado, que parecía buscar un retorno a la principalidad de la Iglesia en las políticas educativas. En esa puja, los derechos humanos podían ser vistos como el germen de una “ética de mínimos”, una expresión que remite a los aportes de Adela Cortina reseñados más arriba.

Belderrain comenzó a trabajar, con un equipo que incluyó a Marcelo Prati y, un tiempo después, a Sergio Borsalino. Una de sus tareas fue acompañar y validar el trabajo de las diferentes jurisdicciones que estaban produciendo sus propios diseños curriculares sobre la base de los CBC. Según recuerda Prati, el criterio con que encararon ese seguimiento fue la continuidad del enfoque pluralista inicial y la omisión de las referencias a Dios incluidas en la segunda versión: “Las demás cosas las veíamos dibujables en una óptica pluralista, esa era insalvable y lo que hicimos fue que no aparezca más salvo en los CBC. Esto no aparecía en ningún documento posterior de implementación de los CBC y aprobábamos a los diseños curriculares que venían de las provincias. Ninguno venía con esa referencia y nosotros no se la pedíamos porque estaba en los CBC. Trabajamos haciendo trampa con esa frase, en nuestra lectura lo importante era qué partes de la modificación eran insalvables y cuáles manejables, para nosotros todas eran manejables excepto esa. [...] Nuestras tareas eran minimizar la influencia de la segunda versión de los CBC, no promover que los tomaran al pie de la letra, nunca recomendar la relación con Dios cuando nos llegaban consultas técnicas, en síntesis, disminuir la incidencia de estos CBC para la EGB en la parte de la referencia a Dios y que esto mismo no pasara en los CBC de polimodal. No iba a volver aparecer Dios en el polimodal, de hecho no apareció. No recuerdo ningún documento curricular en donde la parte más irritante, que era mencionar a Dios, estuviese presente. Sí recuerdo el de San Luis, en donde copiaron el documento de los CBC para hacerlo diseño curricular.”

En febrero de 1996 se presentó una versión para consulta de los Contenidos Básicos para la Educación Polimodal que, con leves modificaciones, fue aprobada por después por el Consejo Federal de Cultura y Educación, en su Resolución N° 57/97. Allí se establecen dos tipos de contenidos básicos, unos comunes a todas las orientaciones en la llamada “Formación General de Fundamento” y otros específicos de cada modalidad, en la llamada “Formación Orientada”. La

Formación Ética y Ciudadana se encuentra en el primer grupo, lo que expresa la intención de llegar a todo el estudiantado. La organización de capítulos y bloques respondía, según relata Prati, al intento de esconder los desacuerdos del equipo con la segunda versión de los CBC de EGB: “La manera estratégica de salirnos de los problemas anteriores era la ruptura del índice. [...] Si en Polimodal iba a haber otro bloque ‘Persona’ alguien podía preguntar por qué no se tomó la misma definición que en EGB. La estrategia fue, por un lado, cambiar los bloques de los CBC de Formación Ética y Ciudadana para Polimodal y además sacar a Filosofía del ámbito de la educación normativa, formativa en valores, y crear un capítulo aparte: ‘Humanidades’. Barajamos varios nombres, nosotros habíamos estudiado en la facultad de Humanidades [de la Universidad Nacional de La Plata] y estaban Psicología y Filosofía, entonces los bloques del capítulo de humanidades creo que eran Filosofía, Psicología y Derecho”.

En los fundamentos del capítulo de Formación Ética y Ciudadana, se alude a los derechos humanos: “La formación ética y ciudadana exige espacios de integración que permitan a los alumnos y las alumnas vincular los conocimientos, creencias, capacidades y valores adquiridos en el seno de su familia, de sus grupos de pertenencia y en etapas previas de la enseñanza, con el sentido de la justicia, el comportamiento solidario, la defensa de la democracia y el compromiso en favor de los derechos humanos” (CFCyE; 1997a: 167). En ese capítulo, el Bloque 1 lleva el título “Derechos Humanos”. Los bloques restantes son “La vida democrática”; “La sociedad justa”; “Contenidos procedimentales para el discernimiento ético y el comportamiento ciudadano” y “Contenidos actitudinales”. Esto implica una jerarquización de esta temática en el Nivel Polimodal respecto al lugar que ocupaba en los contenidos de la Educación General Básica. Este bloque se presenta a través de la siguiente síntesis explicativa: “Los contenidos de este bloque proponen abordar el tema de los derechos humanos en tanto expresión del respeto a la dignidad de la persona. En el reconocimiento de esta dignidad se basa el derecho a la vida y a la libertad individual, de conciencia, de pensamiento, de religión, de creencias, de expresión; el derecho a no ser perseguido por razones de discriminación o de intolerancia, a asociarse según las propias convicciones e intereses; el derecho a la familia y a contraer matrimonio libre y responsablemente. El respeto a la persona comporta también el reconocimiento del derecho al trabajo digno, a la vivienda, a la atención integral de salud, al alimento, a la justicia, a la educación, a la cultura, a la participación política, al esparcimiento, a la información, entre otros, valorando la importancia social, afectiva y espiritual de todos estos derechos y de las instituciones que garantizan su efectivo cumplimiento. Los derechos humanos, contenidos en la Constitución Nacional, están expresados en sucesivas declaraciones universales y pactos internacionales. Es necesario conocer la historia de los derechos humanos y comprenderla en relación con la historia de los reclamos por el reconocimiento del derecho de las personas a una vida digna, libre del temor y de la miseria. Del mismo modo es necesario conocer en el presente cuáles son los grupos vulnerables, es decir, aquellos que necesitan ser considerados especialmente para que sus derechos sean efectivamente reconocidos, y cuáles son las garantías legales y los diversos instrumentos e instituciones para la defensa de los derechos

humanos. Estos contenidos deben relacionarse también con los fenómenos de globalización y de integración regional y/o nacional. Junto a una serie de factores que contribuyen a la difusión y control del respeto a los derechos humanos, tales fenómenos plantean situaciones vinculadas con la falta de trabajo, la protección del medio ambiente, la transparencia de las relaciones comerciales, el control de la información y nuevas formas de discriminación y persecución. Asimismo, reviste especial importancia la consideración de los renovados riesgos que enfrenta la paz en diversos puntos del planeta y la necesidad de trabajar para su defensa. La enseñanza acerca de los derechos humanos ha de completarse con la presentación de datos y referencias de informes descriptivos sobre la vigencia o violación de los mismos en diferentes contextos” (CFCyE; 1997a: 169). Esta fundamentación expresa una concepción amplia de los derechos humanos, más apegada a las tendencias internacionales del momento que a las resonancias locales del movimiento de defensa de derechos humanos frente a la dictadura finalizada en 1983. Quizá el dato más expresivo de la época en que fue redactado es la remisión a los “grupos vulnerables”, que comenzaban a expresar una preocupación social emergente de las políticas de ajuste y modernización del Estado, al mismo tiempo que buscaban atribuir a sectores focalizados una problemática que los excedía desde el punto de vista estructural. En las expectativas de logro, se menciona: “Al finalizar la Educación Polimodal, los estudiantes deberán: Reconocer y comprometerse con los valores universales expresados en las declaraciones internacionales de los derechos humanos, así como desarrollar el respeto al pluralismo de las valoraciones según las culturas. / Actuar y argumentar en defensa de los derechos humanos; reconocer situaciones de violación de los mismos, y comprometerse frente a toda forma de discriminación que atente contra la dignidad de las personas” (CFCyE; 1997a: 169-170). También aquí se advierte una enunciación amplia, con énfasis en los aspectos transnacionales, la valoración de la diversidad cultural y el contrapeso de la discriminación como atentado contra la dignidad. En los tres aspectos, los derechos humanos parecen concebirse como punto de pivote de una “ética mínima” de intersección entre diferentes concepciones de vida buena o “éticas de máximos”. La estrategia de Cecilia Braslavsky de incluir en sus equipos a técnicos provenientes de los sectores progresistas del catolicismo tuvo el resultado esperado, en tanto no suscitó escándalos como había ocurrido el año anterior. Belderrain recuerda que su propia opción fue tomar como interlocutor al entonces Obispo de Santiago del Estero, Monseñor Juan Carlos Maccarone, quien presidía la Comisión de Cultura del episcopado, evitando “el diálogo con [la comisión de] educación que sabía que eran más recalcitrantes”. Al mismo tiempo, la redacción de los documentos preveía enunciados suficientemente amplios para evitar confrontaciones. Según Belderrain, “la propuesta de los derechos humanos, obviamente, por el lado de la Iglesia no tenía objeciones y se cuidaron las definiciones para que no genere conflictos absurdos”.

En abril de 1996, asumió Susana Decibe como Ministra de Cultura y Educación. Desde el viceministerio, ella había acompañado de cerca la producción de los CBC y había intervenido directamente, en una entrevista con Carlos Cullen, para justificar la decisión adoptada frente a la

impugnación eclesiástica. Su promoción al rango máximo del ministerio garantizaba la continuidad de una línea de trabajo que aceleraba los tiempos de la reforma educativa en marcha.

Tras la definición de los contenidos de la Educación Polimodal, comenzó la discusión de los CBC de formación docente, que fueron aprobados por el CFCyE el 10 de setiembre de 1996, mediante la Resolución N° 53/96 (CFCyE; 1997b: 21-22). Allí, los contenidos de Formación Ética y Ciudadana se ubican en la Formación de Orientación para Nivel Inicial y Primer y Segundo Ciclo de la EGB. Se organizan en los siguientes bloques: “Bloque 1: Filosofía, ética y principios jurídicos”; “Bloque 2: La enseñanza y el aprendizaje de los contenidos de la formación ética y ciudadana”; “Bloque 3: La practica de la enseñanza de la formación ética y ciudadana” y “Bloque 4: Actitudes generales relacionadas con la formación ética y ciudadana y su enseñanza”. Los derechos humanos aparecen en el primer Bloque, dentro del eje “Principios Jurídicos”. En la síntesis explicativa, se afirma: “[...] se propone el estudio de los derechos humanos, tema en el que confluyen los contenidos éticos y jurídicos mencionados. Se analizan las sucesivas declaraciones y pactos internacionales que reconocen la universalidad de estos derechos, con especial referencia a los derechos del niño. Una adecuada comprensión de los derechos humanos exige que el futuro docente reconozca su fundamento en la dignidad de la persona y comprenda la evolución histórica de su alcance. Para que se comprenda mejor la necesidad de una educación para la defensa de los derechos humanos es conveniente acompañar esta historia con datos y referencias a informes, que ilustren situaciones de manifiesta violación de los mismos en diversas épocas y lugares del planeta, con especial énfasis en el mundo contemporáneo [...]” (CFCyE: 1997b: 245). Esa posición se traduce en el siguiente listado de contenidos conceptuales: “La fundamentación de los derechos humanos. La universalización de los derechos humanos. / Historia de los movimientos de los derechos humanos. Vigencia y violación de los derechos humanos. / Derechos civiles y políticos. Los derechos sociales. Derechos de tercera generación. Derechos del niño. / La violencia en cualquiera de sus formas como atentado a la dignidad humana. / Los instrumentos legales nacionales e internacionales para la defensa de los derechos humanos. La responsabilidad individual, social y política. Los mecanismos de acción para la defensa de los derechos humanos” (CFCyE; 1997b: 248). Del mismo modo, se plantea en los contenidos procedimentales: “Indagación, recuperación y elaboración de información sobre la vigencia y violación de los derechos humanos y de los valores de la vida democrática expresados en las normas constitucionales. / Utilización de los mecanismos de participación de la vida democrática y de los instrumentos legales pertinentes para la defensa de los derechos humanos” (CFCyE; 1997b: 249). Entre las “Expectativas de logro” se prevén las siguientes: “Al finalizar su formación, los futuros docentes: [...] Reconocerán y se comprometerán con los valores universales fundados en la dignidad de la persona, expresados en las declaraciones internacionales de los derechos humanos, y desarrollarán el respeto al pluralismo de las valoraciones según las culturas. / [...] Sabrán actuar y argumentar en defensa de los derechos humanos; reconocerán situaciones de violación de los

mismos, y se comprometerán frente a toda forma de discriminación que atente contra la dignidad de las personas” (CFCyE; 1997b: 249-250).

En estos enunciados, se advierte que los derechos humanos eran considerados un contenido relevante y se presentaban de modo suficientemente amplio como para que cada jurisdicción y cada equipo docente pudiera precisar sus enfoques y alcances. Por el contrario, lo que llama la atención es la manifiesta extemporaneidad de las formulaciones, que podrían responder a cualquier país y a diferentes épocas, sin anclarse en la experiencia argentina reciente ni en expectativas políticas de futuro. Oscila entre ampararse bajo el paraguas de la ética o de los principios jurídicos, pero elude expresamente cualquier posicionamiento histórico o político, a tono con los enunciados curriculares de la época. Finalmente, también hay alusión a los derechos humanos en el Bloque 2, sobre enseñanza y aprendizaje de FEyC. Allí se listan “algunos programas que pueden ofrecer elementos para una didáctica de estos contenidos” (CFCyE; 1997b: 252). No queda claro qué alcance se da a la noción de “programas”, pues algunos ejemplos parecen aludir a programas formativos ligados a propuestas teóricas sistemáticas (como “filosofía para niños”) y otros parecen remitir a proyectos especiales de los organismos públicos, como el Programa de Derechos del Niño, entonces coordinado por Graciela Zaritzky, como hemos visto. Así, bajo el título “La enseñanza de los derechos humanos”, se plantea: “Por lo general, estos programas, que han tenido un desarrollo importante en los últimos años, están diseñados en torno de campañas que requieren una atención intensiva y secuenciada de actividades. Este tipo de programas exige un claro compromiso institucional y la participación de las familias y de la comunidad en general” (CFCyE; 1997b: 253).

Durante esta etapa, mientras se discutían los contenidos de enseñanza en todo el país, el Programa de Derechos del Niño tenía escasos vínculos con el área del ministerio que trabajaba en las políticas curriculares pero, se mantenía activo y ampliaba su radio de acción en consonancia con preocupaciones de organismos internacionales. La organización Rädä Barnen (seccional sueca de la entidad “Save the Children”) trajo a la Argentina su propuesta de “Semanas de trabajo” en las escuelas, para lo cual buscó contactos con alguna ONG, pero no con el Estado, porque su perfil institucional se lo impedía. Según relata Zaritzky, “por varios lados a donde van les sugieren que se conecten con ADI, que éramos nosotros que estábamos trabajando en el Estado, pero como ADI no hacíamos nada. Simplemente la habíamos heredado y, para no dejarla caer, la habíamos recompuesto de nueva gente y no teníamos ningún funcionamiento pero éramos los mismos que formábamos el programa de Derechos del Niño. Para esa altura ya había nuevos cambios en el ministerio y ya nos habían sacado las oficinas que teníamos y estábamos a punto de desaparecer... Nosotros dependíamos de un área del ministerio que dirigía Darío Pulfer, que se llamaba ‘Proyectos especiales’”. Rädä Barnen ofrecía un presupuesto, para financiar una campaña educativa. “Era un presupuesto importante que estaba destinado a la impresión de los materiales... y nosotros podíamos elaborar los contenidos y diagramar todo lo que fuera la estrategia didáctica. Y ellos aportaban la producción”. La organización consultó a su sede central sobre la situación

particular de ADI: “Éramos personas que formábamos una ONG y que éramos empleados del Estado. [...] Aprueban la posibilidad de financiar un grupo que estuviera relacionado con el Estado y nosotros a su vez le hacemos la consulta al ministerio, porque en el ministerio tampoco estaban acostumbrados a recibir financiamiento de una ONG, que además no se la iban a dar al Estado, se la iban a dar a una ONG”. De este modo, se produjeron nuevos materiales que salieron con la firma del Ministerio de Educación, de la Asociación por los Derechos de la Infancia (ADI) y de la Oficina Rädä Barnen para América del Sur. Se trataba de una serie de cuadernillos denominados “Semana por los Derechos del Niño y del Adolescente”, que invitaba a las escuelas a participar de una campaña nacional, realizando actividades simultáneas en todo el país. “La condición de ejecución de esa campaña sí estaba definida desde el organismo central pero la provincia que quería participaba porque quería... Si participaba, participaba en las condiciones en las que estaba planteada la campaña. No lo hacía de cualquier manera. Esa misma semana y la logística era nacional, o sea, nosotros le mandábamos con anticipación los materiales y antes de mandar el material hacíamos alguna jornada en la provincia donde explicábamos el objetivo del material, se armaba un equipo de referentes, un organizador local que se ocupaba de redistribuir o de garantizar que el material había llegado o que se hicieran actividades de cierre. Las actividades de cierre, que eran el último día de la campaña eran de protagonismo de cada provincia y de la escuela en realidad”. El Programa, desde el ministerio nacional, interactuaba con un referente de cada provincia. “Casi siempre era gente que quería hacerlo, aceptaba tener esa responsabilidad adicional... Con mucha suerte esa gente al cabo de una o dos campañas conseguía tener un equipito de un par de personas... Con mucha suerte [...]. Y convocaba de onda a supervisores, directivos, qué sé yo... que apoyaran durante un tiempo ese trabajo, sobre todo el trabajo previo que era hacer reuniones provinciales donde se convocaba generalmente a directivos, supervisores y algún que otro docente, pero en general era de directivos para arriba”. La campaña de 1995 se organizó en torno a un cuadernillo de distribución masiva (Programa...; 1995), que presenta una variedad de actividades para desarrollar en una semana o unos días específicos, en torno a ejes definidos para cada nivel de enseñanza. Para Preescolar y Primaria, hay dos Ejes temáticos: “Yo soy yo, igual y diferente” y “Somos chicos y tenemos derechos”. Cada eje temático se divide en dos días de trabajo¹⁵¹. Para Enseñanza Media, hay dos Ejes temáticos: “Reconociendo nuestros derechos” y

¹⁵¹ El Eje temático 1, “Yo soy yo, igual y diferente”, prevé para el día 1 la temática “Identidad” y la desagrega en propuestas por segmentos: “¡Qué aburrido ser todos iguales!” (Preescolar y Primer Grado); “Mi ficha personal” (Segundo y Tercer Grado); “El árbol genealógico” (Cuarto y Quinto Grado) y “Los argentinos: ¿Cómo somos?” (Sexto y Séptimo). Para el día 2, la temática “No Discriminación” se desagrega en las siguientes propuestas: “Mi amigo el árbol (Narración)” (Preescolar y primer Grado); “Sobre Ruedas (Cuento)” (Segundo y Tercer Grado), “El Juego de los Discapacitados (Carrera de obstáculos)” (Cuarto y Quinto Grado) y “Jugando con las diferencias (Collage)” (Sexto y Séptimo). Por su parte, el Eje temático 2, “Somos chicos y tenemos derechos” también reúne dos días de trabajo. Para el día 3, la temática “Derecho a vivir, desarrollarnos integralmente y a recibir protecciones especiales” incluye las siguientes propuestas: “Los Niños de los Cuentos” (Preescolar y Primer Grado), “¿Qué necesitaría en otro planeta?” (Segundo y Tercer Grado), “¡Tenemos Derecho al Buen Trato!” (Cuarto y Quinto Grado) y “Niños en circunstancias difíciles o ‘Sofía’ (Narración)” (Sexto y Séptimo Grado). Para el día 4, la temática “Derecho a aprender y divertirnos” incluye: “¿Dónde juego y dónde aprendo?” (Preescolar y Primer Grado); “Hoy enseñamos los

“Analicemos la convención”. No se desagregan las actividades por días ni por años, sino que se listan propuestas para cada Eje¹⁵². Esta campaña, que inauguraba un ciclo de propuestas, se caracterizó por su tono algo ingenuo e imaginativo. El cuadernillo que se publicó para la campaña de 1996, comienza narrando lo que ocurrió el año anterior, durante la semana de trabajo que se llevó a cabo a fines del mes de octubre en escuelas dependientes de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires y de los Ministerios de Educación de las Provincias de Salta, Santa Fe, Tierra del Fuego y Chaco (Programa...; 1996: 5). Tras proponer el cambio de la semana para la última de setiembre, el equipo considera “necesario destacar la originalidad que presentó la Campaña Pedagógica Comunicacional, en relación a otras propuestas realizadas para abordar desde la escuela, el tema de los Derechos Humanos y de los niños en particular. Esta Campaña tiene como finalidad más inmediata, producir entre alumnos y alumnas del Nivel Inicial, Primario y Medio, el conocimiento y la reflexión acerca de los principios básicos que plantea la Convención, concentrando en el curso de una semana las actividades de alumnos y docentes alrededor del tema. Se espera que la tarea realizada por los chicos y chicas en la escuela produzca un efecto comunicacional de impacto sobre el conjunto de la comunidad educativa (incluyendo en ella a las familias de los alumnos, el barrio, la localidad e incluso la ciudad). Por esa razón es importante concentrar el trabajo en una misma semana. Pero además, aspira a proponer un modelo de trabajo permanente, según el cual, el tema de los Derechos de la Infancia puede ser abordado como un eje que atraviese a todos los contenidos curriculares y que sin incrementar la tarea docente, permita optimizar su función pedagógica” (Programa...; 1996: 6). Los propósitos cobraban mayor ambición y las expectativas trascendían la semana de trabajo y el ámbito escolar. Para alcanzar esos objetivos, define nuevos ejes temáticos y, sobre cada uno de ellos, plantea propuestas para dos segmentos de la escuela media, todavía considerada con cinco años de duración, como ocurría mientras se avanzaba en la implementación de la Ley Federal de Educación¹⁵³.

chicos (cuento)” (Segundo y Tercer Grado); “Guardapolvos Blancos (Lectura)” (Cuarto y Quinto Grado) y “Aprender y divertirnos, ¿es posible?” (Sexto y Séptimo Grado). Para el Día 5, la temática “Derecho a expresarnos, comunicarnos y participar en la vida de nuestra comunidad” plantea un listado de actividades a realizar en asamblea de diferentes grados y niveles, como evaluación del trabajo de la semana y producción de propuestas.

¹⁵² Para el Eje temático 1, “Reconociendo nuestros derechos”, las actividades propuestas son: “Problemas que afectan a los adolescentes”, “Reportajes en el barrio”, “¿Cómo eran los chicos de antes?”, “Si yo pudiera” y “Árbol de los deseos”. Para el Eje temático 2, “Analicemos la Convención”, las actividades propuestas son: “¿Soy niño o adulto?”; sobre el Derecho a la información y a la comunicación, “Los adolescentes analizan la tele” y “Encuesta: los chicos opinan sobre la tele”; sobre el Derecho a la Educación, “Todos juntos a la escuela”, “Comparamos la legislación”, “Todos tenemos derechos”, “No debemos ser discriminados” y “Los adolescentes y el trabajo”.

¹⁵³ Para el Eje temático 1, “Tengo derecho a no ser discriminado”, las propuestas “Los tres Cosmonautas” (Primero, Segundo y Tercer Año) y “La experiencia del otro” (sobre un fragmento de Tzvetan Todorov) (Cuarto y Quinto Año); para el Eje temático 2, “Tengo derecho a vivir en un mundo menos violento”, las propuestas “La violencia cotidiana” (sobre titulares de diarios, que incluyen referencias a violencia social) (Primero, Segundo y Tercer Año) y “Pero... el amor ¿es más fuerte?” (a partir de una noticia, sobre la violencia en relaciones de pareja) (Cuarto y Quinto Año); para el Eje temático 3, “Tengo derecho a recibir protección”, las propuestas “Análisis de texto” (sobre un caso hipotético de un adolescente discriminado por su cabello largo y arito) (Primero, Segundo y Tercer Año) y “Análisis de documental” (sobre un texto de la

En estas propuestas se aprecia mayor presencia de los problemas de la realidad social, evaluados desde la perspectiva de los derechos. Con menos ingenuidad que el año anterior y cierta crudeza en la denuncia de situaciones de violación de derechos, las propuestas buscan avanzar hacia terrenos que seguramente resultaban complejos en las aulas de la década del '90. El cuadernillo de la tercera campaña, editado en 1997, informa que el año anterior participaron las provincias de Mendoza, Córdoba, Río Negro, La Rioja, Catamarca, Neuquén Chaco, Salta y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires (Programa...; 1997a: 7). Por otra parte, comunica a los docentes los propósitos de la nueva campaña: “Con esta Campaña queremos poner a su alcance un material didáctico con propuestas para el aula que permitan focalizar el mensaje del docente en torno de un aspecto central de los Derechos del Niño: su condición de sujetos de derecho, es decir, su derecho a participar, a ser escuchados y a ejercer un rol activo en los ámbitos de socialización que los contienen” (Programa...; 1997a: 8). Establece dos Ejes temáticos, distribuidos en los cinco días de la semana¹⁵⁴. En esta campaña, la centración en el niño como sujeto de derechos expresa el cambio de paradigma que los Derechos del Niño planteaban y que venía a remplazar la noción de tutela del paradigma de minoridad. Con sutileza, las actividades avanzaban en la construcción de nuevas miradas sobre las infancias. Las provincias que adherían fueron cada vez más, durante los años que funcionó esta campaña. Según recuerda Zaritzky, “empezaron siendo tres o cuatro y hasta el final que habrá sido por el '98, más o menos, habrán llegado a ser unas quince... Nunca se llegó a todo el país. [...] Las que estuvieron mucho fue Santa fe, Córdoba, Mendoza (Mendoza muchísimo, porque ellos tenían mucha movida en Derechos del Niño, tenían un consejo provincial de niñez y adolescencia muy activo), Misiones (que tenía y sigue teniendo mucho tiempo un equipo de gente de ONGs que trabajaba en maltrato infantil, también había mucho compromiso), Provincia de Buenos Aires iba y venía según las relaciones que tenía con Nación, Río Negro y Neuquén también participaban con mucha frecuencia, las del NOA costaba más...”.

Luego de numerosos avatares y la reducción de su equipo, Graciela Zaritzky recaló bajo la dirección de Cecilia Braslavsky quien, como hemos visto, coordinaba la producción de la reforma curricular en todo el país. Inicialmente, Braslavsky se resistió a mantener un “programa” sobre esta temática y trató de subsumirla en la producción del área de Formación Ética y Ciudadana¹⁵⁵. Sin

OIT, acerca del trabajo de los niños) (Cuarto y Quinto Año); para el Eje temático 4, “Tengo derecho a un mundo solidario”, las propuestas “Un proyecto solidario” (que incluye un relevamiento de organismos públicos) (Primero, Segundo y Tercer Año) y “Análisis de texto” (sobre el discurso “El cataclismo de Damocles” de Gabriel García Márquez) (Cuarto y Quinto Año); para el Eje temático 5, “Soy chico, y como todas las personas tengo derechos”, las propuestas “Historias de vida” (sobre la canción “11 y 6” de Fito Páez) (Primero, Segundo y Tercer Año) y “Transformemos la realidad” (sobre noticias de actualidad) (Cuarto y Quinto Año).

¹⁵⁴ El Eje temático 1 “Yo soy yo, igual y diferente” incluye el Día 1 “Identidad” y el Día 2 “No discriminación”. El Eje temático 2 “Somos chicos y tenemos derechos” incluye el Día 3 “Derecho a vivir, a desarrollarnos integralmente y a recibir protecciones especiales”, el Día 4 “Derecho a aprender y a divertirnos” y el Día 5 “Derecho a participar en la vida de nuestra comunidad”.

¹⁵⁵ Juan Esteban Belderrain era, en ese momento, Coordinador de Programas sobre los Contenidos Transversales.

embargo, hacia fines de la década revirtió su posición y aceptó jerarquizar la cuestión de los derechos del niño con un libro editado por el ministerio y una nueva campaña nacional. Según recuerda Zartitzky, “entonces se hace el material ‘Cuento con vos’ con una presentación pública, donde [...] vino la ministra, vinieron los escritores [...] en la feria del libro. Cecilia apoya que se haga una nueva campaña y me permite que busque fondos porque no tenía pero me habilitaba con su respaldo para que busque fondos para hacer algo mediático que lo sostenga. Entonces solicitó en presidencia un espacio para [...] campañas de bien público, pido para salir en televisión, radio y esas cosas; hacemos unos spots, le pedimos a la embajada canadiense que nos done unos materiales que tenía el instituto de cine oficial de Canadá. La que era la agregada cultural de Canadá había sido la agente de prensa de Mandela en Argentina. Estaba de agregada cultural de Canadá. Tenía muy buena predisposición en todo lo que fuera Derechos Humanos, y ella tomó contacto con nosotros para ofrecer su ayuda. Fuimos y [...] nos conectó con el instituto de cine de Canadá, que tenía unos cortos muy lindos de Derechos del niño, mudos, con sonidos, onomatopeyas... internacionales, nos lo ceden, en realidad ellos no se lo daban a nadie, pero bueno... y con eso armamos un enlatado para las provincias para acompañar la instalación de las campañas y uso de propuestas de articulación con la televisión, empezamos a tener propuestas para que miraran programas de televisión y se trabajaran las cuestiones de derechos. [...] Yo creo que fue por el ’98... Y bueno... un mínimo presupuesto para hacer unos spots que los dirigió [Alejandro] Malowicki, [...] un tipo muy enganchado con el tema de derechos y armamos unos spots de derechos. Entonces esa campaña sale con bastante apoyo mediático y se prenden muchas más provincias. Cuando empiezan a ver que hay espacios, como sostén de opinión pública, porque empiezan a haber programas, entrevistas en la tele, conseguimos que mucha gente vaya a hablar a los medios y eso repercutió en las escuelas. Y esa creo que fue la última campaña”.

Estas campañas y materiales sobre derechos del niño pueden evaluarse, a la distancia, como expresión de un discurso en el que los derechos humanos eran valorados en su acepción ética y transcultural, en tanto se alejaban de las referencias al pasado argentino reciente que, al mismo tiempo, como veremos, crecía ostensiblemente en nuevas demandas de memoria y verdad. La presentación de “Cuento con vos” refleja el tono predominantemente ético de la propuesta: “Son catorce cuentos de personajes que nunca existieron pero a los que les pasan cosas reales: sufren cuando se sienten rechazados, disfrutan de los juegos y el amor, buscan protección y respeto. Como vos. Como todos los chicos. Pero a diferencia de vos, casi todos esos personajes ignoran algo importantísimo: que sus necesidades deben ser consideradas, porque tienen derecho a crecer dignamente. Quizás ya lo sabías, aunque por las dudas te lo contamos: en nuestro país hay una ley para cuidar a todos los chicos. Se llama Convención sobre los Derechos de la Infancia. Antes de cada cuento, vas a encontrar una página en la que se mencionan algunos artículos de esa ley, que a los protagonistas les hubiera gustado mucho conocer. Por eso, porque es necesario que conozcas tus derechos, ahora los Derechos de los chicos y las chicas se enseñan en la escuela. El colegio no sólo te educa para resolver problemas matemáticos; ante todo te enseña a resolver tus problemas.

¿Cómo? Ayudando a que aprendas a participar y a opinar, a ser solidario, a tomar decisiones responsables y a elegir, como todos los demás ciudadanos. Y como vivimos en democracia, ¡para esto no necesitás tener 18 años! Pero también es cierto que a participar se aprende de a poquito. En casa, charlando, y en la escuela a través de lo que tus maestros llaman la ‘Formación Ética y Ciudadana’. Todo esto pasa desde hace poco tiempo, porque... ¿sabés? Cuando nosotros teníamos tu edad, ¡casi no se hablaba de los Derechos del Niño! Ni en el noticiero, ni en el hogar, ni en el colegio...” (Programa...; 1997b: 5).

Tanto en la definición de contenidos básicos para todo el país, como en el desarrollo de programas específicos como el referido a los derechos del niño, la reforma educativa de los años '90 dio una presencia considerable a la enseñanza de los derechos humanos, entendidos primordialmente como puntal de una ética universalista y expresión jurídica de la dignidad humana, con escasas referencias a los sesgos que esta categoría había adoptado pocos años antes. Sin embargo, cabe preguntarse cuánto de este desplazamiento de significados operó realmente en el currículo operante en las escuelas. Para ello, es necesario revisar qué apropiaciones y redefiniciones encararon los equipos técnicos provinciales al definir los diseños de cada jurisdicción.

Los derechos humanos en las prescripciones provinciales

Tras la aprobación de los CBC en la escala federal, los gobiernos provinciales comenzaron a reformar sus planes de estudio y programas. En esos nuevos diseños curriculares, se presentaron variadas opciones de inserción de Formación Ética y Ciudadana. En muy escasos casos, no se la definió como espacio curricular específico en toda la EGB o, por el contrario, se presentó como un área estable en toda la trayectoria formativa, desde el Nivel Inicial hasta el Polimodal. La gran mayoría de los diseños optaron por una modalidad mixta, en la cual Formación Ética y Ciudadana, durante los dos primeros ciclos de la EGB, representaba un área del curriculum sin asignación horaria, sino de carácter transversal y con el mismo docente que dictaba las áreas básicas¹⁵⁶. En el tercer ciclo, en cambio, sí tenía una carga horaria propia (en uno, dos o los tres años) y un docente especializado¹⁵⁷. En cuanto al Polimodal, la aprobación en 1998 de una estructura curricular básica consensuada entre todas las jurisdicciones, otorgaba a la Formación Ética y Ciudadana un espacio curricular propio y obligatorio para todas las modalidades (Belderrain y Prati; 1998: 30-31).

¹⁵⁶ Habitualmente, se ha denominado “áreas básicas” en el nivel primario a Lengua, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, las cuales, con diversas denominaciones y asignación horaria, han estado tradicionalmente a cargo del maestro de grado, a diferencia de las llamadas “áreas especiales”, como Música, Plástica, Actividades Prácticas, etc.

¹⁵⁷ En este caso, no nos referimos a un docente especializado en Formación Ética y Ciudadana, un espacio curricular para el cual no llegó a haber carreras docentes específicas, sino que se requerían, habitualmente, titulaciones como profesorado en Historia, en Ciencias Jurídicas, en Filosofía, etc. Estos requerimientos para el cargo también variaban, en la normativa y en los hechos, entre las diferentes jurisdicciones.

La Ciudad de Buenos Aires implementó parcialmente la reforma impulsada por la Ley Federal de Educación. Avanzó en la definición de nuevos contenidos según los acuerdos del Consejo Federal de Cultura y Educación, pero no desarrolló la discusión más álgida en todas las demás jurisdicciones: la reubicación de los años del tercer ciclo que quitaban uno a la primaria (como sucedía en Córdoba) o dos a la secundaria (como sucedía en la provincia de Buenos Aires). En consecuencia, antes y después de aquella ley, se mantuvo un nivel primario de siete años y un nivel secundario de cinco, con sus modalidades clásicas (bachillerato, comercial, industrial). Del mismo modo, no cambió los planes de estudio de la escuela media, sino que revisó los programas de las materias preexistentes desde varias décadas atrás. En consecuencia, el sistema educativo de la ciudad se vio tenuemente afectado por una reforma que suscitaba debates y luchas sindicales en diferentes regiones del país.

Apenas se aprobaron los CBC, la Dirección de Curriculum del GCBA comenzó a integrar equipos de las diferentes áreas, con vistas a una reforma curricular. Entre 1996 y 1998, se publicó una serie de documentos curriculares que oficiaban de puente entre el Diseño Curricular de 1986, del nivel primario, y un futuro diseño que incorporaría las áreas y enfoques nuevos: la serie “Documentos de actualización y desarrollo curricular”. En Formación Ética y Ciudadana, se publicaron dos documentos que se refieren explícitamente a la enseñanza de los derechos humanos. El Documento de Trabajo N° 1 presenta el área, fundamenta la existencia de perspectivas transversales y enuncia nueve para la EGB. Ellas son: (1) educación en la integración grupal y la convivencia en sociedad, (2) educación en la ciudadanía, (3) educación en la paz y los derechos humanos, (4) educación en la salud, (5) educación en la sexualidad, (6) educación ambiental, (7) educación en el consumo, (8) educación en el trabajo y (9) educación en la comunicación social. Tras historizar la formación ciudadana en el mandato social de la escuela, el documento anticipa “la decisión de no establecer para estos temas un área independiente de las ya existentes, sino incorporarlos de forma *transversal*, para el primer y el segundo ciclo de la Educación General Básica” (Gutman y Siede; 1995: 16). Más adelante, se caracteriza cada una de las perspectivas seleccionadas. En la perspectiva “Educación en la paz y los derechos humanos” se plantea: “La enunciación de derechos y principios, que es fruto de los acuerdos en el marco de las Naciones Unidas, pueden ser útiles herramientas en la defensa y el desarrollo de los derechos humanos siempre y cuando sean plenamente conocidos por todos. Una humanidad que tiene derechos, pero los desconoce, no puede defenderlos ni luchar por ellos. La educación tiene una tarea ineludible que realizar para lograr, entonces, la difusión y toma de conciencia de los derechos humanos” (Gutman y Siede; 1995: 37). Más adelante propone tres criterios para la enseñanza: (1) abordar lo cercano, lo lejano y las vinculaciones entre ambos; (2) incluir los hechos y los derechos y (3) presentar la gesta de luchadores y movimientos por los derechos humanos. Cada uno de ellos se presenta de manera escueta, pero luego se retoman en un documento posterior, dedicado específicamente a los derechos humanos.

Durante 1996 hubo elecciones locales para convencionales constituyentes y Jefe de Gobierno. Para este cargo fue electo Fernando De la Rúa. Tras la reforma constitucional de 1994, el Estado nacional había reconocido cierto grado de autonomía a la ciudad de Buenos Aires, con la posibilidad de establecer un estatuto propio y elegir sus autoridades. En consecuencia, el 1° de octubre de aprobó la Constitución de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. En su artículo 23 establece “La Ciudad reconoce y garantiza un sistema educativo inspirado en los principios de la libertad, la ética y la solidaridad, tendiente a un desarrollo integral de la persona en una sociedad justa y democrática. [...]” y el artículo 24 establece que “La Ciudad [...] incorpora programas en materia de derechos humanos y educación sexual”. En parte por este compromiso público y en parte, también, porque la nueva gestión tardó mucho en plantear directivas para los equipos de la Dirección de Curriculum, el área de FEyC decidió producir un nuevo documento que se publicó al año siguiente como Documento N° 4 “Perspectiva transversal: educación en la paz y los derechos humanos”. Era el primer documento sobre esta temática en la jurisdicción y uno de los pioneros en el país, por lo que sus enunciados son indicadores de preocupaciones incipientes que se desplegarían en los años posteriores. En ese documento se despliegan los siguientes títulos: Introducción, Qué son los Derechos Humanos; Qué es la paz; Derechos humanos y paz en nuestro país; La educación en la paz y los derechos humanos; Propósitos de la educación en la paz y los derechos humanos; El abordaje institucional de la educación en la paz y los derechos humanos; La enseñanza de contenidos histórico-jurídicos y Mensaje para maestros.

En el apartado “Derechos humanos y paz en nuestro país” se explicita una lectura poco frecuente entonces en los documentos oficiales: “Hay dos situaciones que, en las últimas décadas, signaron la preocupación de los argentinos por los derechos humanos y por la paz: la ‘guerra sucia’ y la guerra de Malvinas. En el primer caso, hablamos de grupos dependientes del Estado y grupos paraestatales que en los años ‘70 desataron una represión feroz sobre los sectores populares. Desde mediados de la década del setenta y, tras encaramarse en el gobierno nacional, desarrollaron una política de aniquilamiento sistemático, caracterizada internacionalmente como un paradigma de las violaciones a los derechos humanos. La dictadura militar declaró la guerra a la población civil sospechada de ‘subversiva’ e instauró una práctica que el derecho internacional conoce como ‘desaparición forzada de personas’. Asimismo, los hijos de desaparecidos, que fueron detenidos junto con sus padres o nacieron en cautiverio, fueron también objeto de un tráfico particular, que los privó de su legítima identidad. [...] Como contrapartida, la sociedad argentina fue también propulsora de un movimiento de defensa de los derechos humanos, integrado por diversas instituciones. La lucha por los derechos humanos, dentro y fuera del país, influyó en la recuperación del orden democrático, como así también la trágica incursión del régimen militar en el conflicto por la soberanía de las Islas Malvinas”. Tras reseñar el trabajo de la CONADEP, se evalúa el repliegue posterior de las instituciones democráticas y sus efectos en la sociedad: “[...] la ‘Ley de Obediencia Debida’ significó el cierre de la revisión judicial de las responsabilidades y una claudicación ética de efectos devastadores. El enjuiciamiento a las cúpulas militares había sido un

gesto heroico y con pocos antecedentes en el mundo, pero quedaba muy lejos de las demandas de los organismos defensores de los derechos humanos. Poco tiempo después, el indulto presidencial dejaba en libertad a los pocos militares presos y algunos jefes de las organizaciones guerrilleras setentistas. Es difícil medir cuánto y cómo estas medidas impactaron en la conciencia de la civilidad, pero es evidente que la defensa de los derechos humanos, bandera izada por las jóvenes generaciones recién iniciadas en la democracia, quedaba relegada a un plano melancólico y secundario. Por otra parte, la aceleración de los procesos inflacionarios, desatada al cierre de la década del ochenta, también parece haber impulsado el repliegue de la solidaridad social, facilitando la instauración de una ética inmediatista e individualista, a contrapelo de los valores con que se había recuperado la democracia representativa. La opinión pública dejó de considerar relevante la revisión de los derechos humanos durante la dictadura militar y puso el acento en la resolución de problemas económicos y sociales urgentes. En este punto, cabe destacar que la escuela tiene un lugar de singular importancia para la recuperación de la ética social imprescindible para la consolidación de las instituciones democráticas y para el análisis crítico de las necesidades sociales que la población demanda en la actualidad. En este sentido, es necesario avanzar hacia una concepción integral de los Derechos Humanos, que incluya tanto los derechos civiles y políticos cuanto los económicos, sociales y culturales. Esta doble vertiente de los derechos humanos estaba ya presente en la Declaración Universal de 1948, pero es necesario resignificarla. Derechos Humanos no es algo que ‘le sucede a otros’, sino que involucra a todos; no es la expresión de algunos problemas puntuales, sino un proyecto integral para la sociedad; no es sólo la bandera de reivindicaciones frente a la dictadura, sino un desafío aún inconcluso para la democracia” (Siede; 1997: 7-9). Se destaca, en ese análisis, la crítica de procesos políticos desarrollados muy poco tiempo antes, por una gestión nacional que había integrado el entonces Jefe de Gobierno de la Ciudad. De la Rúa, que había aprobado la ley de “Obediencia debida”, figuraba como autoridad firmante de este texto que la consideraba una “claudicación ética”. Más que como contradicción personal del dirigente, el dato debe leerse como indicio del distanciamiento entre el poder político y los enunciados técnicos de la gestión a su cargo¹⁵⁸.

El documento analiza luego diferentes vertientes y tradiciones pedagógicas en relación con la paz y los derechos humanos. Asimismo, desarrolla las implicancias pedagógicas de dichas categorías para revisar la cotidianeidad de la convivencia escolar, las normas y los valores que transmite la institución. En el apartado “La enseñanza de contenidos histórico-jurídicos” se definen “Contenidos propuestos”. Ellos son: historia de los DDHH y los DDHH en la historia; instrumentos jurídicos básicos del derecho nacional e internacional y nociones e instrumentos básicos de defensa de los derechos (recursos legales, etc.). Luego se postulan, como en el documento anterior, tres “Criterios didácticos”: (1) incluir los hechos y los derechos; (2) abordar lo cercano, lo lejano y las

¹⁵⁸ Seguramente el entonces Jefe de Gobierno no leyó el documento en que se criticaba su propia actuación legislativa, pero tampoco lo hizo algún cuadro intermedio que podría haber objetado ese contenido.

vinculaciones entre ambos y (3) presentar la gesta de luchadores y movimientos por la paz y los derechos humanos. En todos los casos, se desarrollan un poco más extensamente que en el documento anterior.

En mayo de 1999, se publicó el “Pre Diseño Curricular para la Educación General Básica”, en cuatro tomos. Se trataba de una instancia preliminar a la aprobación de un diseño jurisdiccional que, según se aclaraba, surgiría de la consulta y participación de los diferentes sectores del sistema educativo. La presentación del documento anticipa una posición crítica ante los procesos sociales y políticos que caracterizaron la década, al asumir que “construcción conjunta de la democracia se ve cuestionada por un horizonte de anomia social, en el sentido de que las reglas sociales compartidas suscitan poca confianza de la población, en un contexto sesgado por la corrupción, la impunidad y la inseguridad. [...] La escuela como institución pública es caja de resonancia de muchas de las demandas que no tienen respuesta en otras instituciones de la sociedad” (GCBA; 1999a: 22). Entre los fundamentos pedagógicos de la propuesta, hay alusiones a los derechos humanos. La primera de ellas es en relación con el ejercicio de la ciudadanía: “Educar en la ciudadanía significa brindar las herramientas para el uso responsable de la libertad, para la conquista del disfrute pleno de los derechos humanos y para la participación autónoma en la vida común. Los desafíos que nos presenta el ejercicio actual de la ciudadanía se vinculan con demandas concretas de nuestra sociedad en este fin de siglo, entre ellas: necesitamos difundir actitudes constructivas de consumo, valoramos la producción económica que plantea un desarrollo sostenido respetando el medio ambiente, buscamos un mundo de respeto y promoción de los derechos humanos para todos, asumimos los nuevos desafíos de la salud y sostenemos el derecho a una comunicación social libre e igualitaria” (GCBA; 1999a: 35). La segunda referencia a los derechos humanos se plantea en la contraposición entre la valoración de la diversidad y el repudio a la desigualdad social: “La existencia de la diversidad no supone ni puede permitir la convalidación de la desigualdad. La diversidad constituye una riqueza que se expresa en la historia y la cultura de las familias de los alumnos, en sus costumbres y organizaciones, en las tradiciones y los modos con que resuelven el cuidado de los niños, de los ancianos, de los enfermos, en las festividades, en la música, en los mitos y leyendas, en las variedades de la lengua, etc. La desigualdad social, en cambio, atenta contra el pleno ejercicio de los derechos humanos: el acceso a la salud y a la educación, al trabajo, a una vivienda digna, a la identidad...” (GCBA; 1999a: 48).

Ese primer tomo del Pre Diseño plantea un enfoque general de cada área. En el área de Formación Ética y Ciudadana, se diferencian tres dimensiones formativas (normativa, valorativa y de construcción de la identidad) y hay alusión a los derechos humanos en la primera de ellas: “En la dimensión normativa, se abordan las cuestiones vinculadas a derechos y responsabilidades de la vida social. Tras un período de arbitrariedad de las normas como fueron los años de la dictadura, la apertura democrática no siempre supuso la revisión crítica de la legitimidad de las normas. Frente a la impunidad, los excesos de reglamentación, las punitivas desmesuradas o la falta de reparación y otros

desvíos, la sociedad necesita revisar su relación con las normas y, en este contexto, la escuela puede proponerse como ámbito de análisis crítico de las normas morales y sociales vigentes en el espacio público. [...] La enseñanza de la dimensión normativa se propone formar sujetos moralmente autónomos, que puedan dar cuenta de sus acciones y argumentar acerca de todas las cuestiones vinculadas con los derechos y responsabilidades. [...] Analiza la diversidad y los niveles de las normas que regulan la convivencia, la existencia de normas condicionadas e incondicionadas y, entre éstas, el lugar particular de los derechos humanos como garantía de la generalización de los principios que rigen nuestra vida moral” (GCBA; 1999a: 124-125). Se aprecia, en este párrafo una inserción de los derechos humanos al amparo de la ética universal, como la tendencia predominante en los años '90, pero también un anclaje en la historia reciente y los procesos institucionales del país y del sistema educativo.

En el tomo destinado al Segundo Ciclo, el área de Formación Ética y Ciudadana plantea tres modalidades de inserción transversal, es decir, sin una carga semanal estable en la grilla horaria: el abordaje formativo de situaciones cotidianas, los proyectos transversales y momentos particulares en el recorrido didáctico de otras áreas. Al caracterizar los “proyectos transversales”, el documento propone destinar una semana al año a suspender el formato habitual de las clases y ofrecer talleres sobre una de las perspectivas transversales enunciadas (educación en la salud, educación en el consumo, educación ambiental y educación en la paz y los derechos humanos), mezclando los alumnos de 4° a 7° grados. Para cada una de ellas, se enuncian ideas básicas y propuestas de talleres. Las ideas básicas relacionadas con los derechos humanos plantean enunciados amplios y ligados a los postulados jurídicos transnacionales. Por ejemplo: “Todo ser humano tiene derechos inherentes a su dignidad de persona que lo relacionan con el poder público y lo ligan a la sociedad. El Estado tiene el deber de respetar y garantizar esos derechos y organizar su acción para satisfacer su plena realización. / Los derechos humanos han tenido una historia particular vinculada a acontecimientos clave en la memoria del mundo actual. La necesidad de formular y establecer derechos surgió generalmente del reconocimiento de graves violaciones que se pretende evitar, pero que no se logra erradicar con la sola enunciación pública de los derechos. / [...] En las últimas décadas, han cobrado vigor los derechos sectoriales y de las minorías, que buscan favorecer a sectores discriminados, excluidos o de riesgo (por ejemplo: mujeres, niños, ancianos, inmigrantes, refugiados, grupos étnicos, etc.). Son derechos que el Estado viola por exclusión (por ejemplo: cuando algunos sectores reciben beneficios que a otros les son negados). Atañen a los ámbitos público y privado como escenarios de tensiones en los cuales el Estado debe garantizar asistencia pronta y suficiente. / La Declaración Universal de Derechos Humanos y otras declaraciones establecen los acuerdos internacionales en materia de derechos humanos. Su desarrollo en los últimos cincuenta años tiene desniveles y contradicciones institucionales, como la carencia o insuficiencia de tribunales competentes para intervenir en situaciones o casos de cercenamiento o violación de derechos universales [...]” (GCBA; 1999b: 434-435).

En líneas generales, se puede apreciar que la Ciudad de Buenos Aires desarrolló políticas curriculares bastante autónomas y distantes de las orientaciones emanadas del CFCyE, sobre todo desde que el gobierno local dejó de ser designado por el Poder Ejecutivo Nacional, en 1996. A la diferencia de signo político entre los gobernantes se sumaban los rasgos del sutil cambio de época que empezaba a prefigurar la segunda mitad de la década del noventa respecto a la consideración de los derechos humanos en el ámbito público. La provincia de Buenos Aires, en cambio, asumió un rol de vanguardia en la implementación de los cambios propuestos por la Ley Federal, acicateada por los funcionarios nacionales que entendían que, una vez instalada la transformación en el sistema bonaerense, sería difícil frenarla o revertirla en las demás jurisdicciones. Por eso mismo, bajo la conducción de Graciela Giannettasio, la gestión provincial inició un vertiginoso proceso de reformas, que alteraron la calma de las instituciones y suscitaron, en el mediano plazo, la ira y la resistencia de buena parte de los docentes. En setiembre de 1994, se aprobó la nueva Constitución de la Provincia de Buenos Aires que, en su Art. 199 establece: “La Educación tendrá por objeto la formación integral de la persona con dimensión trascendente y el respeto a los derechos humanos y libertades fundamentales, formando el carácter de los niños en el culto de las instituciones patrias, en el respeto a los símbolos nacionales y en los principios de la moral cristiana, respetando la libertad de conciencia”. Los derechos humanos resultaban una innovación evidente en el objeto de la educación, mientras se conservaba el culto de las instituciones y los símbolos de la tradición patriótica y se reafirmaba el carácter cristiano. Ambos aspectos formaban parte de la redacción anterior del mismo artículo y los derechos humanos aparecían más como una yuxtaposición de coyuntura que como una categoría que alterara o interpelara la legitimidad de las anteriores.

En enero de 1995 se aprobó la ley provincial 11612 y el 21 de diciembre del mismo año se dictó la Resolución 6590/95, que aprueba los Documentos Curriculares de la E.G.B. y establece una consulta a los docentes, que se llevaría a cabo durante 1996, a fin de acordar un Diseño Curricular Definitivo. Desde los primeros documentos, se estableció que “los contenidos de Formación Ética serán responsabilidad de todas las Áreas Curriculares” (DGCyE; 1997: 9). Entre las expectativas de logro, en el área de Ciencias Sociales, figura:

- Para Primer Ciclo: “Comprensión de la realidad social e inserción en ella, desde prácticas de vida democrática, respetando diferentes proyectos culturales y estimulando de modo permanente actitudes solidarias y respetuosas de la dignidad humana” (DGCyE; 1997: 74).
- Para el Segundo Ciclo, para la misma área, figura entre las expectativas de logro: “Reconocimiento de los valores asumidos como universales (Derechos Humanos, por ejemplo), aceptados por la comunidad argentina e internacional, asumiéndolos personalmente como un compromiso con la dignidad humana” (DGCyE; 1997: 74).
- Para Tercer Ciclo: “Reconocimiento y respeto de los Derechos Humanos como esenciales a la dignidad humana y oposición a toda forma de discriminación” (DGCyE; 1997: 75).

En esta primera tanda de documentos, la referencia a los derechos humanos es, como se puede apreciar, bastante marginal y genérica. Diferentes indicios del texto y de la edición dan cuenta de una confección apresurada y con escaso tiempo de revisión, lo cual seguramente es fruto de que las transformaciones más relevantes del período no se daban en el plano curricular, sino en la reconfiguración institucional de los niveles educativos. La vaguedad de las propuestas curriculares sólo aumentaban un poco más las considerables zozobras de los docentes que eran reasignados a nuevos cargos, frecuentemente poco afines con los que desempeñaban antes. A comienzos de 1997, los sindicatos enrolados en la CTERA declararon su oposición a la reforma educativa, como expresión de los reclamos que ascendían desde sus bases. La situación era particularmente crítica en el sistema educativo bonaerense, como lo expresaba Eduardo Macaluse, entonces secretario adjunto de SUTEBBA, durante una huelga docente: “en general, hay mucha bronca, caos y miedo en las escuelas, por la puesta en marcha de la reforma educativa. La aplicación de la ley es anárquica y los docentes tienen miedo a los sumarios administrativos y a la pérdida de la fuente laboral” (Diario La Nación, 24 de marzo de 1997).

Pese a las resistencias, el gobierno de Duhalde avanzó con la reforma, bajo la expectativa de constituirse en un modelo a imitar por las demás provincias. El 6 de agosto de 1998 se aprobó la Resolución 4625/98, que establecía el Nivel Polimodal en la provincia de Buenos Aires, adelantándose al resto de las jurisdicciones pero en consonancia con la estructura que acababa de acordarse a nivel federal. Las cinco modalidades propuestas eran: (1) Arte, Diseño y Comunicación, (2) Ciencias Naturales, (3) Economía y Gestión de las Organizaciones, (4) Humanidades y Ciencias Sociales y (5) Producción Bienes y Servicios. En todas ellas, se insertaba, en primer y segundo año, la materia “Filosofía y Formación Ética y Ciudadana”. En el programa de primer año, se justificaba la conformación de un único espacio curricular que articulaba lo que antes eran dos espacios diferentes: “La conjunción de Filosofía y Formación Ética y Ciudadana en un espacio curricular, plantea una unidad que es necesario fundamentar desde una perspectiva disciplinar y considerar en el ámbito de la Práctica pedagógica. La Filosofía es un quehacer humano que constituye por sí mismo una manera de estar en el mundo, una actitud provocativa y curiosa que se arriesga a explorar y cuestionar los problemas más íntimos de la experiencia humana. El hacer filosófico representa una de las maneras en las que se expresa la libertad del ser humano: la de pensar por sí mismo y, a la vez, poder compartir ese pensamiento con otros, en un diálogo profundo y atento. Formación Ética y Ciudadana se fundamenta en la indagación del ser humano sobre sí mismo, en su autocomprensión como persona: como ser digno, irrepetible e inalienable, que se realiza necesariamente con otros. Desde esta premisa, la justicia es el principio que debiera regir una organización, reconociendo a todos sus miembros el derecho a tener oportunidad de desarrollarse y concretar sus proyectos vitales. Ofrecer a los alumnos la experiencia y los medios necesarios para pensar por sí mismos e incorporarse al diálogo filosófico construido narrativamente a lo largo de la historia y, a la vez, permitir la comprensión y la práctica de su rol de ciudadanos constituyen los grandes propósitos de este espacio”. Del mismo modo, presenta los ejes

de contenidos para los dos años en que se dictaría la materia: “Los contenidos se han organizado en torno a estos dos ejes: el Eje de la reflexión filosófica y el Eje de la vida política. En el Eje de la reflexión filosófica se ordenan contenidos que refieren a aspectos sustantivos de las cuestiones y respuestas que se han desarrollado a lo largo de la historia del pensamiento humano y que son recurrentes para el hombre contemporáneo. [...] En el Eje de la vida política los contenidos están orientados a la formación del ciudadano aportando la reflexión acerca de conceptos y criterios para la toma de decisiones y el compromiso con actitudes que reflejen los principios de valor sostenidos por nuestra comunidad y refrendados en la Carta Magna. La integración de los contenidos de estos ejes y la interacción de las cuestiones abordadas permitirán los aprendizajes mínimos esperados que se traducen en las expectativas de Logro”.

La propuesta era interesante, pero las condiciones institucionales de la reforma dejaban poco margen para que estas disquisiciones epistemológicas y pedagógicas, emanadas de las discusiones federales, fueran leídas en ese registro por los docentes, preocupados ante todo por resolver su futuro laboral. El avance de la reforma suscitaba variados casos de disputas por cargos docentes, que relegaban a un plano secundario la discusión sobre los nuevos contenidos. Una de esas disputas tuvo lugar en este nuevo espacio curricular, que reemplazaba, en el primer año del polimodal a Educación Cívica de tercer año de lo que hasta entonces era el Ciclo Básico Común. Esa cátedra estaba ocupada en muchos casos por abogados, ya que en el nomenclador utilizado para cubrir las vacantes respectivas, se ubicaba a esta materia en el sector de Ciencias Jurídicas y Políticas, en el que ellos tenían prelación sobre los profesores de Filosofía. De este modo, los profesores más aptos para el dictado de uno de los ejes de la materia se veían imposibilitados de acceder a ella porque los puestos estaban ocupados con anterioridad por quienes podían dictar el otro eje. La articulación conceptual, que podía resultar interesante en términos abstractos porque conciliaba una antigua tensión entre formar al sujeto crítico y formar al ciudadano, se diluía en los hechos en una enconada competencia por puestos de trabajo.

Con ese telón de fondo, al año siguiente, se inició el dictado de la materia Formación Ética y Ciudadana en Primer año de Nivel Polimodal, según la Resolución 4625/98 de la DGCyE. ¿Cómo aparecían en ella los derechos humanos? En ambos tramos, en el “Eje de la vida política”:

- En primer año, se establecían, entre otros contenidos: “La cuestión de la justicia social: Diferentes conceptos de la justicia y la sociedad justa. El concepto formal de justicia como equidad. Diversas interpretaciones de la justicia como equidad. La legitimación del poder político. La sociedad justa y la distribución de bienes. La cuestión de los derechos: Los derechos humanos. Su historia y fundamentación. El concepto de derecho natural y su diferencia con el de derecho positivo. Derechos individuales, derechos sociales y de incidencia colectiva”.
- En segundo año de Polimodal, se ubicaron los siguientes contenidos: “Aspectos positivos de los derechos: Mecanismos de acción para la defensa de los derechos. Legislación y

jurisprudencia nacional e internacional. Códigos y declaraciones. Aspectos positivos de la vida democrática: El movimiento constitucionalista y el concepto de ciudadanía. Las constituciones democráticas. La división de los poderes y sus relaciones recíprocas. La Constitución Nacional. Historia y fundamentos. La práctica política de la democracia y las garantías legales para la defensa de los derechos humanos. Formas colectivas de participación social: sindicatos, organizaciones no gubernamentales”.

En ambos años del Polimodal, los derechos humanos aparecen como contenidos ligados a lo jurídico y lo político, sin una orientación definida y con un amplio margen de interpretación. A la expresión “la cuestión de los derechos” se le puede asignar significados, valoraciones y énfasis muy diversos, sin apartarse de los lineamientos oficiales, ya que estos no establecen ningún sesgo.

Para los niveles inicial y básico, las definiciones curriculares de la jurisdicción se fueron plasmando en una serie de resoluciones sucesivas, entre las cuales se destacan el Marco General (Resolución N° 13298/99), la Organización Curricular de Inicial y E. G. B. (Tomos I y II, Resolución N° 13.227/99)¹⁵⁹. Allí los derechos humanos tienen una presencia fragmentaria, marginal y dispersa. En el capítulo de Formación Ética del Tomo I, se plantea que “la persona tiene una dignidad que la distingue de toda otra, por su singularidad, y de todo otro ser viviente, por su naturaleza” (DGCyE; 2001a: 35). Más adelante, se afirma: “Es notoria la existencia de un amplio acuerdo en refrendar como principio fundamental de los comportamientos éticos el respeto y la promoción del ser humano como un valor en sí mismo, en el contexto de una sociedad en la que todos sus integrantes cooperen mutuamente para el logro de sus fines, dentro de un espacio natural que les provee los recursos y que coexiste con ellos” (DGCyE; 2001a: 36). Como se puede apreciar, las alusiones son declarativas y sobrevuelan la realidad social de la época, sin anclaje específico. Algo semejante ocurre con la inserción curricular de estos contenidos, reducidos a un “Eje ético” de carácter transversal, que tiñe todo el proceso educativo: “Cada Área Curricular incluye un *Eje de la Formación Ética* en el cual se organizan los contenidos de acuerdo con los Logros Probables esperados en cada Nivel o Ciclo. Estos contenidos pertenecen al espectro disciplinar del Área, pero su significatividad connota la intencionalidad educativa de Formación Ética. Tal intencionalidad debe estar presente en todo el proceso de enseñanza: en las estrategias metodológico-didácticas, en los modos de evaluación e informando las relaciones vinculares entre docentes y alumnos” (DGCyE; 2001a: 37. *Itálica en el original*). Tras esa enunciación rimbombante, los contenidos del “Eje de la Formación Ética” se mencionan al final del listado de cada área, presentes en todos lados y relevantes en ninguno. Hay escasísimas alusiones a los derechos humanos y aspectos colaterales, sobre todo en el área de Ciencias Sociales. Allí se mencionan los “Derechos del Niño” en primer ciclo (DGCyE; 2001a: 95 y 97); “La dignidad de la persona. Los fundamentos éticos de los comportamientos sociales. El análisis crítico de hechos históricos con incidencias en el respeto o violación de derechos” en segundo ciclo (DGCyE; 2001a:

¹⁵⁹ Estos documentos fueron reeditados poco después del cambio de gestión provincial, en marzo de 2001.

101); “La vindicación de la dignidad de la persona humana en distintas concepciones religiosas” en séptimo (DGCyE; 2001a: 105), octavo (DGCyE; 2001a: 110) y noveno años (DGCyE; 2001a: 116). Fuera de ese Eje, hay un contenido de noveno año que, dentro del eje “Sociedad, Organización y Participación” menciona los derechos humanos en relación con el pasado reciente: “Semidemocracia. Proscripción. Golpes militares. Los grupos guerrilleros. La última dictadura militar. El autodenominado Proceso de Reorganización Nacional. La violación de los derechos humanos” (DGCyE; 2001a: 113).

En definitiva, más allá de algunas declamaciones aisladas los derechos humanos no ocuparon un lugar relevante en la prescripción curricular bonaerense ligada a la reforma de los años '90. Es dable pensar, además, que el impacto de estos lineamientos fue débil en el currículum real, por la complejidad de los otros problemas que afectaban a las escuelas y a los docentes y por las dificultades con que este material circuló entre ellos.

La provincia de Córdoba, durante la gestión de Eduardo Angeloz y con Juan Carlos Bocco como Ministro de Educación, inició tempranamente la reformulación de sus diseños curriculares para adecuarlos a la reforma de la constitución provincial de 1987, la ley provincial de educación N° 8113 y la Ley Federal de Educación. Ese nuevo marco normativo requirió el despliegue de numerosas acciones tendientes a relevar la opinión de los docentes y realizar una propuesta institucional y curricular que incluyera las definiciones nacionales pero diera un sesgo propio a la jurisdicción, gobernada por el dirigente político radical que había enfrentado electoralmente al presidente Menem.

Para el nivel primario o básico, ya en 1994 se publicó un “Documento base para la adecuación a los contenidos básicos comunes y la estructura del sistema según la Ley Federal de Educación”, elaborado al mismo tiempo que los CBC, por la Dirección de Investigaciones e Innovaciones Educativas que encabezaba Olga Beatriz Faucher. Allí se enumeran las diferentes disciplinas curriculares, sin mencionar la Formación Ética y Ciudadana que, como hemos visto, se cristalizó con ese nombre poco antes de la primera edición de los CBC. Este documento, que todavía incluía una división de siete grados en el nivel primario, introdujo la educación cívica dentro de las Ciencias Sociales, sin mencionar allí los derechos humanos. Según el documento, “el civismo refuerza la educación en y para la libertad. Para esa libertad que no es libertinaje, que reconoce límites en las normas y en los derechos de los demás, que está orientada por la razón y fortalecida por la voluntad, y que se asienta en la práctica continua de los valores” (Gobierno de Córdoba; 1994: 95).

Luego de eso, se inició la elaboración de la Propuesta Curricular para primer y segundo ciclo de la EGB, cuya primera versión se publicó en 1997, durante la gobernación de Ramón Mestre y la gestión ministerial de Jorge Daniel Pérez. Patricia Romero coordinaba el área de

Formación Ética y Ciudadana y recuerda el carácter provisorio de aquellos documentos¹⁶⁰: “eran documentos de consulta. No era ‘diseño’; se llamaba ‘Propuesta Curricular’ [...] porque a fines del ’96 terminamos de escribir primer y segundo año, en febrero escribimos tercero, y salió todo junto en marzo”. en ese documento se afirma que “el reconocimiento de la dignidad de la persona, el respeto y la valoración de los otros, el orden constitucional y la vida democrática son objetivos generales de todo proceso de enseñanza y de aprendizaje, de ahí que sean considerados contenidos de carácter transversal” (GC; 1997a: 15). Entre los objetivos del 2º ciclo se menciona: “Se espera que en el transcurso del 2º ciclo los alumnos logren: [...] Conocer y valorar los derechos humanos, analizando situaciones de violación y defensa de los mismos en la comunidad local, provincial y nacional” (GC; 1997a: FEyC 6¹⁶¹).

El tercer ciclo de la EGB, fue denominado en Córdoba “Ciclo Básico Unificado” y considerado dentro de la educación media, a diferencia de lo que ocurría simultáneamente en la Provincia de Buenos Aires¹⁶². En el área de Formación Ética y Ciudadana se establece, como una de las Expectativas de Logro para el ciclo: “Reconocer formas de discriminación y su rechazo fundado en la defensa de los derechos humanos” (GC; 1997b: FEyC 5¹⁶³). Los derechos humanos también aparecen mencionados entre las Expectativas de Logro para cada año:

- en primer año: “Valorar el derecho a la vida como derecho inalienable de los seres humanos”(GC; 1997b: FEyC 6) y
- en segundo año: “Valorar la declaración de los Derechos Humanos como reconocimiento de la libertad y dignidad humanas” (GC; 1997b: FEyC 6).

No se los menciona específicamente entre los objetivos del tercer año del ciclo. Para todo el ciclo, hay tres “Ejes organizadores”, que son: “El sujeto/persona como unidad compleja e integrada al contexto social”; “La dimensión valorativa de la persona” y “La norma reguladora de las necesidades humanas y de los intereses sociales”. En este último eje, se especifica: “En este caso se resignifica el tratamiento de la organización jurídico-política y los fundamentos éticos de los derechos humanos. El primer enunciado hace referencia al sistema político regulado por leyes que enmarcan a la organización política de la sociedad y como ésta resuelve pacíficamente sus conflictos. En el C.B.U. se trabajarán los contenidos referidos a los derechos humanos por cuanto su conocimiento contribuye a mejorar el ejercicio de la ciudadanía y reconocer la dignidad personal” (GC; 1997b: FEyC 8). En este Eje, los contenidos previstos para segundo año incluyen:

¹⁶⁰ Esta y las siguientes citas de Patricia Romero, corresponden a la entrevista realizada por el autor el 28 de julio de 2012.

¹⁶¹ Aunque se trata de un único volumen, la numeración de las páginas se realiza por áreas curriculares.

¹⁶² Para el resto de las jurisdicciones, que enfrentaban el complejo problema de implementar ese nuevo ciclo obligatorio, Córdoba y Buenos Aires funcionaron como ejemplos respectivos de dos estrategias alternativas: la “secundarización” y la “primarización” respectivamente.

¹⁶³ También en este documento, aunque se trata de un único volumen, la numeración de las páginas se realiza por áreas curriculares.

“Los derechos humanos. Fundamentación. Universalidad. Defensa de los derechos humanos. Análisis de las declaraciones de los derechos humanos a partir de principios éticos. Violación de los derechos humanos como atentado a la dignidad humana y a la convivencia. Indagación, recuperación y elaboración de información sobre la vigencia y la violación de los Derechos Humanos, en diferentes contextos” (GC; 1997b: FEyC 11-12). Entre los contenidos del tercer año, se menciona: “Los derechos humanos en la constitución nacional” (GC; 1997b: FEyC 13).

En perspectiva, Patricia Romero evalúa que Córdoba buscaba diferenciarse de los enfoques predominantes a nivel nacional: “Nosotros tomamos distancia de los CBC porque fue más psicológico el eje... Por ejemplo, nosotros nunca usamos ‘persona’, o sea, el cambio de término de ‘persona’ a ‘sujeto’ implicó un corrimiento ideológico. Por el otro lado, también hubo un corrimiento ideológico en relación a la ética, porque los CBC no plantean la ética en la filosofía práctica... Hacen un recorrido por distintas corrientes: hablan del universalismo, los fundamentalismos... Entonces hay una serie de corrimientos en relación a los CBC. Nosotros lo discutimos mucho en los seminarios federales”. Según Romero, en esa época ingresa una vertiente de “educación en valores” que resultaba afín a la lectura que las escuelas religiosas hacían del capítulo de FEyC de los CBC: “tuvimos la necesidad de poder decir qué de la ética el curriculum debe enseñar. Nosotros tenemos una larga historia en el sistema, y sabemos que el cuarenta por ciento de las escuelas de Córdoba son privadas: tienen su ideario, un apoyo muy fuerte de la Iglesia de Córdoba [...]. Entonces, nosotros teníamos que tener en cuenta esto y empezar a trabajar, porque en realidad los CBC no fueron muy claros o al menos nosotros no pudimos entenderlo, y después fuimos haciendo diferentes lecturas. Empezamos a trabajar desde la perspectiva de la ética dialógica: una ética más instrumental, la que el curriculum propone para el desarrollo autónomo (el juicio crítico, la empatía, etc...), que el analizar, por ejemplo, distintas teorías de la ética o corrientes. Pararnos en una ética más instrumental, más desde el lugar de la ética práctica. Ése es el lugar que intentamos darle a la filosofía en el curriculum del Ciclo Básico”.

Como continuidad del CBU, el Nivel Polimodal fue denominado en Córdoba “Ciclo de Especialización”. Este ciclo incluía, como en las demás jurisdicciones, un campo de disciplinas de “Formación General Básica”, común a todas las orientaciones, y un campo de “Formación Orientada”, que expresaba las diferenciaciones. El primer campo incluía “Formación Ética y Humanidades”, con dos horas semanales en 4º año (equivalente a 1º de Polimodal). Para la definición de sus orientaciones y contenidos, se realizaron diferentes consultas y, a fines de 1996 se publicó un “material para la discusión”. En la jornada de consulta del 21 de noviembre de 1996, participaron 41 docentes de esta disciplina provenientes de diferentes instituciones de la provincia, bajo la coordinación de Patricia Romero. Sus aportes fueron incluidos en ese material, publicado poco tiempo después, con una redacción apresurada. Allí se afirma: “La lógica disciplinar propuesta integra como punto de partida de la Formación Ética y Humanidades el tratamiento de los Derechos Humanos como reconocimiento de la dignidad humana; hace hincapié en las formas

de participación del sujeto como ciudadano dentro del marco normativo prescripto en la Constitución nacional para convertirse en protagonista, sujeto de cambio, del concreto social en el que se desarrolla. Este desarrollo disciplinar tiene como eje conductor a la Ética, rectora de lo que es justo y bueno para el ser humano, para la sociedad y para la convivencia; respetando la pluralidad axiológica y cultural del mundo en que vivimos” (GC; 1996: FEyC 5¹⁶⁴). Entre las Expectativas de Logro, se menciona: “Conocer y valorar los derechos humanos como ideal universal de reconocimiento de la dignidad humana” (GC; 1996: FEyC 6). Uno de los Ejes Organizadores de los contenidos es “Los derechos humanos como reconocimiento de la dignidad personal”, elección que se justifica del siguiente modo: “El sentido de incorporar la enseñanza de los Derechos Humanos en esta propuesta, responde a la necesidad de encontrar principios de valoración comunes a todos los hombres, garantizando el pluralismo y el respeto a diversas nociones de moral, como contrapartida a la dispersión de valores actuales, fomentando la participación y reflexión desde una perspectiva universal y solidaria de los problemas colectivos” (GC; 1996: FEyC 7). Los contenidos se justifican con una redacción un tanto confusa: “Los contenidos del bloque intentan recuperar la historia de los Derechos del Hombre, verificar su situación actual, reconocer e interpretar la violación de los mismos. Trabajar en forma efectiva para su defensa, como medio de garantizar el reconocimiento de la dignidad humana, como ideal universal que posibilite a todos los hombres el desarrollo, la paz y la justicia” (GC; 1996: FEyC 7). Finalmente, se plantean algunas aclaraciones: “Esta propuesta no pretende circunscribirse a un período histórico determinado. Tampoco se adscribe a una determinada concepción ideológica. El tratamiento preferencial de la temática Derechos Humanos, colabora en la formación de las competencias básicas de los alumnos en lo referido a sus funciones éticas y ciudadanas” (GC; 1996: FEyC 7). Tras ello, se transcribe el Art. 3 Inc. G de la Ley Federal de Educación. En el apartado sobre contenidos de este bloque, se listan los siguientes:

<i>Contenidos conceptuales y procedimentales</i>	<i>Conceptos básicos</i>
“LOS DERECHOS HUMANOS COMO RECONOCIMIENTO DE LA DIGNIDAD PERSONAL.	
Fundamentación de los Derechos Humanos: Derecho Natural, Derecho Positivo, Evolución Histórica y Significación actual. Derechos Humanos: Civiles, Políticos, Sociales, Económicos, Culturales, Otros. Legislación Nacional e Internacional. Indagación, recuperación y elaboración de información en las declaraciones Universales de Derechos Humanos.	Derechos Humanos: historia y significado.
Formas de Violación de los Derechos humanos: discriminación, terrorismo, ignorancia, miseria, genocidio, violencia, etc. Reconocimiento de situaciones	Formas de violación de los

¹⁶⁴ También en este documento, aunque se trata de un único volumen, la numeración de las páginas se realiza por áreas curriculares.

de violación de Derechos Humanos.	Derechos humanos.
Mecanismos de acción para la Defensa de los Derechos Humanos. Deliberación acerca de las formas de defensa y difusión de los Derechos Humanos. Realización de acciones concretas para la difusión y defensa de los Derechos Humanos” (GC; 1996: FEyC 9. Mayúsculas en el original).	Mecanismos de acción para la Defensa de los Derechos Humanos.

Al año siguiente, tras recibir devoluciones y críticas de docentes y especialistas, se publicó una segunda versión del Ciclo de Especialización, que mantenía los lineamientos generales y pulía la redacción general, acentuando una posición universalista. Allí el Eje organizador que nos ocupa se denomina “Los valores universales y los derechos humanos como reconocimiento de la dignidad personal” y se justifica del siguiente modo: “Este eje aborda la enseñanza de los Derechos Humanos desde los principios de valoración comunes a todos los hombres. Los contenidos intentan recuperar la historia de los Derechos del Hombre, verificar su situación actual, reconocer e interpretar la violación de los mismos y trabajar en forma efectiva para su defensa, como un medio de garantizar el reconocimiento de la dignidad humana, como ideal universal que posibilite a todos los hombres el desarrollo personal, la paz y la justicia. El tratamiento de los principios y valores que rigen la vida de los seres humanos y la de éstos en sociedad se abordan a lo largo de la disciplina y todos deben referenciarse a esos principios y valores, ya que ellos garantizan la dignidad de la persona y la existencia de una sociedad justa. La necesidad del reconocimiento de los Derechos Humanos, el modo ético de resolver los conflictos de la convivencia social, las políticas públicas y privadas para paliar los emergentes del subdesarrollo y permitir una mejor calidad de vida, dependen en gran medida de la construcción y reconstrucción de esos valores universales” (GC; 1997c: FEyC 5¹⁶⁵). Entre las Expectativas de logro se menciona: “Reconocer los mecanismos de acción para la Defensa de los Derechos Humanos” (GC; 1997c: FEyC 7). En el apartado sobre contenidos de este bloque, se listan los siguientes:

<i>Contenidos conceptuales y procedimentales</i>	<i>Conceptos básicos</i>
“Fundamentación de los Derechos Humanos: Justicia, Igualdad, Solidaridad y Bien Común. Manejo de terminología propuesta. Trabajo de análisis y de síntesis. Derecho Natural. Derecho Positivo. Evolución y Significación actual. Derechos Humanos: civiles, políticos, sociales, económicos, culturales, otros. Legislación Nacional e Internacional. Indagación, recuperación y elaboración	Justicia, Igualdad, Solidaridad y Bien Común. Derechos

¹⁶⁵ También en este documento, aunque se trata de un único volumen, la numeración de las páginas se realiza por áreas curriculares.

de información en las Declaraciones Universales de Derechos Humanos. Realización de resúmenes y esquemas sobre el contenido de las diversas proclamaciones. Utilización y análisis de documentos e informaciones. Descubrimiento de hechos significativos.	Humanos.
Formas de violación de los Derechos humanos. Encubiertas: miseria, ignorancia, etc. Manifiestas: genocidio, violencia, terrorismo, etc. Reconocimiento de situaciones de violación de Derechos Humanos. Investigación de datos en diversos concretos históricos. Análisis de su significado. Comparación de las nuevas situaciones con los cambios de mentalidad en lo que se refiere al pacifismo, feminismo, a la ecología, desarrollo sustentable, etc. Análisis de los nuevos ideales a partir de las distintas Proclamaciones de Derechos Humanos. Aportación a los debates y comprensión de las situaciones actuales. Descubrimiento de hechos significativos. Utilización y análisis de documentos e informaciones.	Formas de violación de los Derechos humanos.
Mecanismos de acción para la defensa de los Derechos Humanos. Deliberación acerca de las formas de defensa y difusión de los Derechos Humanos. Realización de acciones concretas para la difusión y defensa de los Derechos Humanos. Conversación acerca de principios éticos que rigen acciones individuales y sociales. Aproximación a un análisis de costumbres, valores y normas más difundidas en la sociedad a partir de principios éticos. Discusión racional de la validez de principios éticos a partir de criterios alternativos y complementarios: universalidad, relativismo, ponderación de consecuencias, otros. Aportación a los debates y comprensión de las situaciones actuales. Descubrimiento de hechos significativos. Utilización y análisis de documentos e informaciones” (GC; 1997c: FEyC 9-10. Mayúsculas en el original).	Mecanismos de acción para la Defensa de los Derechos Humanos.

No necesariamente estas prescripciones habrían de encontrar eco en la tarea cotidiana de los docentes, pues las condiciones de apropiación y de construcción colectiva fueron bastante débiles. Romero recuerda el ritmo vertiginoso de aquella reforma curricular: “En la construcción curricular hicimos un taller de consulta. Fue todo muy rápido. Fue muy acelerado en Córdoba ese proceso de adecuación, y el taller fue de una tarde: se convocó en una semana a un montón de gente que leyó el curriculum rápidamente y llenó una planilla que nosotros después presentamos. Y después fue la capacitación que dimos. Pero hasta el día de hoy aún no se ha terminado de instalar”.

La provincia de Santa Fe, durante la gestión de Jorge Obeid y con María Rosa Stanoevich al frente del Ministerio de Educación, inició la reformulación de los diseños curriculares en la

segunda mitad de los años '90 y publicó los diseños curriculares entre 1997 y 2003. La redacción del área de Formación Ética y Ciudadana estuvo a cargo de Aníbal Fornari. En el diseño de segundo ciclo, ese capítulo se inicia con una referencia a una reunión de los Ministros de Educación convocada por la OIT (Organización Internacional del Trabajo), en Ginebra, en octubre de 1994, referida a la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia, que trató el documento “Balance de la Educación para el entendimiento internacional”. A partir de esa referencia, inicia su formulación de principios generales: “El fundamento filosófico del Diseño Curricular Provincial se centra en *la persona y en todas sus dimensiones constitutivas en su eminente dignidad, su ser único, original e irrepetible, su igualdad esencial, su carácter de fin en sí mismo, su ser conciente y libre sujeto de deberes y derechos inalienables, capaz de buscar la verdad y el bien, de proyectar libre y responsablemente su vida, de ser protagonista crítico, creador y transformador de la sociedad, la historia y la cultura*” (Gobierno de Santa Fe; 1997: 37. Itálica en el original). Más adelante afirma que “La formación integral de la persona exige a la escuela una educación que responda a: la vida democrática, basada en la equidad, la solidaridad, el respeto al orden institucional y la defensa de los derechos humanos, de pertenencia a una nación y de la identidad cultural dentro de la globalización regional, nacional y mundial” (GSF; 1997: 38). Desde el punto de vista de la inserción curricular, se define que “Ésta área, como eje nuclear, se inserta en todas las demás áreas y disciplinas, impregna los contenidos transversales [...], define el proyecto institucional y responsabiliza a todos los protagonistas de la vida escolar” (GSF; 1997: 39). Los derechos humanos se mencionan en varios tramos del listado de contenidos:

- En el Eje Persona, para sexto: “El derecho a la salud y la dignidad de la persona. Salud y derechos humanos. Enfermedad y discriminación (GSF; 1997: 48).
- En el Eje Normas, para cuarto: “Los Derechos Humanos como norma de convivencia internacional. Democracia y derechos humanos. [...] *Estudio e interpretación del alcance de los derechos humanos. Indagación de situaciones de respeto y violación de los derechos humanos*”; para quinto: “Los derechos humanos y los tratados internacionales: legislación y práctica. Democracia y vigencia de los derechos humanos. *Indagación de situaciones de respeto y violación de los derechos humanos. Observación y análisis del estado actual de los derechos humanos en el plano internacional*”; para sexto: “Los derechos humanos en la Constitución Nacional. Rupturas del estado de derecho. Violaciones a los derechos humanos. *Indagación de situaciones de respeto y violación de los derechos humanos. Recuperación y reflexión crítica de información histórica acerca del proceso democrático en la Argentina*” (GSF; 1997: 50. La itálica del original remite a los contenidos procedimentales).

En el mismo documento, el capítulo de “Contenidos transversales” estuvo a cargo de Josefa García de Ceretto y se presenta separado de la Formación Ética y Ciudadana. Allí se caracterizan estos contenidos en consonancia con los acuerdos del CFCyE y con referencia a bibliografía de la reforma educativa española. La provincia no prescribe ejes temáticos transversales, sino que deja

esa elección a las escuelas, para lo cual propone una “alternativa no excluyente” compuesta por los siguientes ejes: “Educación en la integración grupal y la convivencia en sociedad; Educación en la paz y los derechos humanos; Educación en la salud; Educación en la sexualidad; Educación Ambiental; Educación en el consumo; Educación en el trabajo; Educación en la comunicación social; Educación en la ciudadanía; Educación vial” (GSF; 1997: 247-248).

El diseño de tercer ciclo se publicó dos años después y la redacción de estas áreas estuvo a cargo de los mismos especialistas mencionados para el segundo ciclo. El capítulo de FEyC, tras una presentación semejante a la del ciclo anterior, plantea los rasgos diferenciales de la propuesta de este ciclo. Entre otras consideraciones, se plantea que “es necesario que algunos valores fundamentales y otros reflexivamente derivados en confrontación con la práctica histórico-social también se establezcan en *instituciones ético-jurídicas* (derechos humanos, derecho constitucional, etc.) que van desde lo local a lo internacional, pasando por lo estatal” (GSF; 1999: 75. Itálica en el original). Más adelante se especifica: “La formación ética puede dar *herramientas necesarias* para que el alumno *asuma con autodeterminación las razones* por las cuales se califica algo como conveniente a su propia humanidad y como normativo de las relaciones que ellos establecen en común. [...] La actividad aúlica y escolar, a través del área, tiene la responsabilidad de *desarrollar esa finalidad y esos criterios, promoviendo los valores universales y los derechos humanos que emergen de la toma de conciencia coherente acerca de la dignidad de la persona y acerca de la expresión de la misma en sus relaciones con la realidad.* [...] A tal punto el olvido de la inconmensurable dignidad de lo humano ha sido fuente de desgracias, que se ha visto la necesidad de condensar esos valores que la expresan en formulaciones jurídicas acordadas, en declaraciones universales de derechos humanos que, aunque sean en sí mismas una normativa abstracta, han quedado grabadas para que sean nuevamente *reconocidas, profundizadas y vivenciadas* por todos como un código externo” (GSF; 1999: 77-78. Itálica en el original)

La dignidad humana y los derechos humanos se mencionan en el listado de contenidos del Eje Normas, para séptimo y noveno años:

- Para séptimo: “La conciencia de la dignidad personal implica internalizar el horizonte social del bien común y reconocer los valores generativos de comunidad”.
- Para noveno: “Derechos humanos, la formación de sus fundamentos racionales y los motivos históricos de sus declaraciones. *Reconocimiento de la racionalidad y sistematicidad de los derechos fundamentales. Su maduración dentro de la cultura de la persona que proclama su superioridad respecto a la razón de estado. Insuficiencia teórica del relativismo, el escepticismo y el etnocentrismo.* La responsabilidad de promover en todos los niveles la conciencia de la universalidad de los derechos expresivos de la dignidad de la vida humana y de la trascendencia de su destino. *Concientización sobre la necesidad de un compromiso social operativo y permanente para efectivizar esos derechos, empezando por contextos cercanos y teniendo en cuenta de la recurrencia multiforme de lo negativo.* La violencia, su

raíz en el corazón del hombre y sus objetivaciones socioculturales. Las diversas y reelaboradas formas de discriminación. La necesidad de una continua conversión de la libertad del hombre como forma no-violenta y efectiva de cambio” (GSF; 1999: 86. La itálica del original remite a los contenidos procedimentales).

Estos contenidos, enunciados de modo muy abarcativo y en un tono eidético, expresan débilmente un posicionamiento en los debates de la época, adoptando una ética universalista de raigambre difusa. El diseño de la Educación Polimodal tardó bastante más tiempo y se publicaría recién en 2003, bajo otra administración provincial y en un contexto nacional muy diferente al de los años ‘90.

En líneas generales, en las definiciones curriculares provinciales se observa una fuerte pregnancia de los enfoques adoptados a nivel federal, aun cuando se describieron las prescripciones formuladas por los distritos más grandes, que en algunos aspectos desplegaban mayor margen de autonomía frente al poder central. Entre ellos, la mayor distancia de los CBC se presenta en los documentos de la Ciudad de Buenos Aires, que iniciaba entonces su proceso de institucionalización como Ciudad Autónoma y no encaró la modificación de la estructura de niveles educativos que exigía la Ley Federal de 1993. Jurisdicciones más pequeñas, que en muchos casos carecían de equipos técnicos especializados para cada área curricular, optaron por reproducir casi textualmente los CBC en sus prescripciones locales. Entre ellas, en la provincia de Santa Cruz¹⁶⁶, se establece mediante el Acuerdo 258/98 y la Disposición Interna N° 118/DPEP/99 el inicio del Nivel polimodal en toda la provincia a partir del año 2000. Según el diseño provincial¹⁶⁷, el espacio Curricular de Formación Ética y Ciudadana figura en el tercer año de los Bachilleres Orientados. Entre las Expectativas de Logro del programa oficial, se menciona: “Actuar en defensa de los derechos humanos frente a situaciones de violación y discriminación que atenten contra la dignidad de las personas” (s/f: 56). El programa se divide en tres ejes: (I) Los Derechos Humanos, (II) La vida democrática y (III) La sociedad justa. El primer Eje incluye los siguientes contenidos: Los Derechos Humanos, su historia y significación actual: derechos civiles y políticos, derechos económicos, sociales y culturales. Derechos al ambiente, a la paz, a la comunicación, al desarrollo. Historia de los movimientos de los derechos humanos. Vigencia y violación de los derechos humanos en la historia argentina. Grupos vulnerables. La violencia en cualquiera de sus formas como atentado a la convivencia pacífica. Las garantías legales para la defensa de los derechos humanos (s/f: 56).

¹⁶⁶ Mencionamos, en particular, el caso de Santa Cruz porque lo retomaremos al abordar el curriculum real en el capítulo 4.

¹⁶⁷ Véase

http://educacionpolimodal.santacruz.gov.ar/documentos/estructura_curricular/Program%20formacion%20general.pdf Consultado el 8 de diciembre de 2012.

Los organismos de derechos humanos y la educación

Según hemos visto anteriormente, Rosa Klainer (2000), en su informe para el IIDH, evalúa que antes de los años '90, la acción de los equipos educativos de los organismos de derechos humanos había instalado esta temática en las escuelas a través de acciones de capacitación y publicaciones de apoyo didáctico. Ella misma considera que “ya a comienzos de los 90 se asiste a una declinación del papel de los derechos humanos en la educación, reemplazada con la introducción de otros temas que parecían más modernos y movilizadores, como la protección del ambiente o el Sida, la educación sexual, entre otros” (Klainer; 2000: 11). En ese tiempo, tanto desde los organismos de gobierno como desde las prácticas escolares, el ingreso de los derechos humanos al currículo escolar parecía conllevar la exigencia de una rápida despolitización, en consonancia con el proceso público de desmantelamiento de la vía judicial, en pos de una pretendida reconciliación. Esto se puede apreciar en el recuerdo de una escena de tensión, ocurrida en un taller dictado por el equipo de APDH en una instancia pública de la ciudad de Buenos Aires¹⁶⁸, según el testimonio de Laura Pitluk: “Cuando lo hicimos en la Escuela de Capacitación [de la MCBA], tenían que hacer un collage [...]. No había que expresar con palabras para no teñir, sino que había que expresar con dibujos, o sea recortaban, pegaban, hacían. Y un grupo hizo las siluetas de los desaparecidos¹⁶⁹, y los otros grupos los enfrentaron. Porque la técnica del collage siempre tenía la idea de los grupos que miran dicen qué ven y después el grupo autor explica lo que quiso hacer. [...] La ideología se transmite cuando vos pegás, recortás, dibujás, hacés y entonces hay que ver qué recibe el otro de lo que uno trata de expresar. Se había armado una situación jodida. [...] Porque empezaron a decir ‘¿para qué traen las cosas de los desaparecidos acá? Acá hablamos de derechos humanos, no de cuestiones políticas’. Y se armó una cosa [...] espantosa”. Aparentemente, ni siquiera ese grupo había querido representar a los desaparecidos, pero otros grupos lo entendieron así porque era, precisamente, lo que temían encontrar en un taller sobre esta temática. Alicia Herbón, por su parte, recuerda con rasgos diferenciales esa misma escena: “hubo experiencias [...] muy interesantes. Una de ellas fue la Escuela de Capacitación Docente [...], que fue para nosotros una experiencia muy interesante porque daba puntaje. Nosotros llegamos, eran ocho encuentros y había un grupo de docentes. Era una cosa muy fría, muy fría, muy fría, costó mucho. Era como que había una distancia. Después nos enteramos por qué era. Había una distancia entre nuestras aspiraciones y lo que estaba pasando en el grupo. Era una cosa como muy chata, muy aplastada. En un momento dado, creo que fue el tercer encuentro [...], se hace un collage. La consigna era ‘¿qué escuela queremos?’. En la técnica collage un grupo hace, el grupo autor no lee y leen los otros. En un momento dado había un collage con unos triangulitos y sale ‘ahí están las Madres de Plaza de Mayo’. Salió que estaban... Y nosotros nos quedamos helados porque no tenía

¹⁶⁸ Publicada en Comisión de Educación de la APDH; 1993: 42-69.

¹⁶⁹ Remite a las figuras humanas utilizadas en el llamado “Siluetazo”, durante la 3ª Marcha de la Resistencia del 21 de setiembre de 1983.

nada que ver. Después nos dimos cuenta. Paramos la pelota, reprogramamos, no volvimos a sacar..., dejamos una [clase] en el medio y retomamos. ¿Qué pasó? Teníamos, por ejemplo, una abogada y teníamos, seguramente, gente muy en contra. Lo que había pasado era que ellos habían llegado tarde para anotarse en los cursos, no había de Matemática, no había de Historia, estaban llenos, entonces el que les quedaba ese sábado a la mañana era el de derechos humanos. Y se anotaron ahí. Y lo que estaban esperando era que nosotros fuéramos a bajar línea sobre las madres, los desaparecidos, y nosotros no hablamos nada de eso. Hablamos de derechos humanos. [...] Pusieron lo que ellos querían ver o lo que ellos esperaban que nosotros hiciéramos, en ese collage. [...] Después nosotros volvimos para atrás y se pudo hacer un aprendizaje enorme y ellos como que se aflojaron. [...] Es que para ellos derechos humanos era desaparecidos y madres de Plaza de Mayo. Cuando nosotros damos en una escuela de capacitación docente... empezamos por el derecho a la educación, la integralidad de los derechos, la universalidad de los derechos. Eso no lo esperaban ellos. Ellos esperaban una cosa sobre desaparecidos y organismos, Madres de Plaza de Mayo y eso". La escena ocurría en el año 1990, cuando ya se había realizado el pasaje de un gobierno a otro y la etapa de los juicios había dejado su espacio a las leyes y los indultos que detuvieron la revisión penal del terrorismo de Estado. Los derechos humanos conservaban cierto protagonismo en la agenda pública, pero ya se habían avivado considerablemente las voces que los impugnaban al calor de la debacle del gobierno radical. Sólo un claro divorcio entre los derechos humanos y "lo político" podía justificar y habilitar el tratamiento de esta temática en una capacitación docente, pero ese contrato básico podía quebrarse si algunos advertían un juicio de valor sobre lo ocurrido en lo que un sector aún minoritario llamaba "la dictadura".

Esta despoltización de la categoría no implicaba necesariamente un alejamiento del Estado, sino una redefinición de sus alcances que permitiera, al mismo tiempo, ampliar su extensión a los problemas de la agenda internacional y quitarle anclaje en la historia local. De algún modo, el gobierno mostraba interés de interactuar con los organismos pero también les requería una redefinición de sus posiciones. Klainer establece una distinción entre la etapa menemista y la transición democrática: "La década del 90 se caracteriza por un mayor protagonismo del Estado en materia de la difusión y promoción de los derechos humanos, frente al rol casi excluyente de las ONGS en la etapa anterior" (Klainer; 2000: 11). Asimismo, describe cierta tensión interna en los organismos de derechos humanos: "[...] las ONGS que habían fundado su acción en este campo en la lucha contra el Estado (apropiado por la dictadura), tuvieron que adaptarse en esta etapa democrática a trabajar con el Estado y los gobiernos de turno, lo cual ha significado en muchos casos crisis, retraso o dificultad en la tarea de adecuarse a la lógica de construcción de una política pública. Algunas se resisten a participar en proyectos con organismos estatales, persistiendo una actitud de sospecha y desconfianza, otras aceptan el desafío, pero lo cierto es que se produce un debilitamiento del papel de algunas de las ONGS tradicionales" (Klainer; 2000: 11). Si ella explica la resistencia de los organismos por su historia de tensión con los organismos estatales, Herbón recuerda que, más bien, la resistencia se debía a una

caracterización crítica del menemismo: “el menemismo fue, en mi opinión, la frutilla de la torta de un proceso que empieza, no con la dictadura del ‘76, pero sobre todo con la dictadura del ‘76, que es el individualismo, esa teoría del ‘me salvo yo y no me importa nadie’, la ganancia rápida. Todo lo no colectivo, lo individual absolutamente”. El impacto cultural del menemismo, sumado al desgaste de los últimos años del gobierno radical y la crisis económica, modificó la actitud de los docentes en las escuelas, como vimos en la escena de la Escuela de Capacitación, y también repercutió, de algún modo, en la dinámica interna del equipo de educación de APDH. Según el testimonio de Laura Pitluk, “en realidad hubo un quiebre ahí cuando te digo, gente que se fue cuando fue la Ley de Obediencia de Vida y el otro quiebre fue por problemas internos. [...] Ahora hago memoria, pero yo me fui. En realidad me fui porque estaba laburando cada vez más y ya no podía sostener más un trabajo ad-honorem”. La agitada dinámica de ofrecer talleres en diferentes instituciones desgastaba a los miembros del equipo, aunque buena parte de ellos siguió la tarea y la multiplicó a través de publicaciones. “En la época en que María Luisa Lacroix coordinaba la comisión de Educación se decidió plasmar estas experiencias de talleres, en una publicación que fue impresa en 1989, más tarde escuchando las voces de los talleristas se decidió realizar una segunda publicación en 1993” (Herbón; 2008). Las dos publicaciones llevaron por título “Talleres de vida”. La política económica del menemismo había ido instalando también una sociedad crecientemente dual, con una amplia gama de sectores expulsados del mercado de trabajo y una dinámica cultural de competencia e individualismo. Las escuelas eran uno de los espacios donde se manifestaban las desigualdades con una tensa y, a veces, sutil violencia cotidiana. Recuerda Herbón que, durante ese tiempo, los talleres de la APDH comenzaron a desarrollar particularmente las diferentes formas de discriminación “porque surgía mucho en las escuelas y con los chicos el tema de la discriminación y en la sociedad toda. [...] ‘Negro’, ‘villero’, de todo tipo de discriminación. [...] Todas las discriminaciones, a mi modo de ver, tienen un componente de clase. Tienen un componente de clase porque un negro diplomático no es lo mismo que el negro de la villa. Y un homosexual de campanilla no es lo mismo que un chico...” Esta nueva orientación también se expresó en los materiales publicados por el equipo: “El libro siguiente estuvo dedicado a uno de los ejes de nuestro trabajo en los talleres ‘Discriminación. Un abordaje didáctico desde los derechos humanos’. Su finalidad también fue colaborar con la tarea del docente” (Herbón; 2008). Atravesado por las convulsiones de una época hostil a esta temática, el equipo de APDH seguía trabajando y prefería hacerlo al margen del Estado.

El equipo del MEDH, en cambio, tuvo un derrotero más sinuoso. Desde los tiempos de la transición democrática y durante los primeros años del menemismo, ese equipo había alcanzado un alto grado de visibilidad por la publicación de “Aprender con los chicos”, lo que suscitó interés en varios gobiernos provinciales y en sindicatos docentes. Según recuerda Klainer, “lo que pasó es que empezó una demanda por talleres, talleres, talleres de capacitación que en algunos casos se transformaron en programas estables de los gobiernos de la educación como en Santa Fe y en Entre Ríos. Los tipos armaron por años cosas que fueron subiendo. Por ejemplo primero eran talleres con

profes y con maestros, después eran con directores, después fueron con supervisores. Y yo sostuve en Entre Ríos un programa de varios años que se llamaba ‘La escuela, un lugar para construir los derechos’, era en dos localidades del interior y trabajábamos con todos los maestros rurales de Federal y Rosario del Tala. Una vez por mes, teníamos el taller, [todos juntos]. Ahí después había otra línea que trabajaba con directores -Entre Ríos fue una cosa impresionante- y otra con supervisores. Daniel [López] llegó a tener grupos de supervisores¹⁷⁰, que [...] se planteaban temas para trabajar, por ejemplo el tema de la convivencia escolar, el tema de la violencia, el tema de los consejos escolares, el tema de los reglamentos de convivencia. Impresionante. Realmente te digo, impresionante”. Se puede apreciar que el equipo multiplicó su trabajo y su anclaje en el sistema educativo, pero los derechos humanos funcionaban como un paraguas muy extenso sobre temáticas escolares que, de todos modos, eran relevantes dentro o fuera de esa categoría. En consonancia con las preocupaciones iniciales de la transición democrática, la apelación a los derechos humanos parecía más bien una excusa para la revisión de los fundamentos pedagógicos del funcionamiento escolar. En esa línea, el trabajo cobraba una dinámica vertiginosa. Según Klainer: “en un momento, no dábamos abasto. [...] Yo tenía que dejar las otras cosas y aun dejándolas todas no daba abasto y Daniel [López] tampoco. Y no tenía sentido. Nuestra idea era armar una red de la gente que estaba interesada en nuestro proyecto, de que ellos pudieran a su vez producir cosas: investigar, trabajar. Tirar esto y que ellos armaran sus propias cosas. Entonces lo que hicimos fue proponer armar una red y sostener un programa a distancia que fue el que empezó con esto, que tenía un proyecto muy interesante que para mí fue uno de los primeros proyectos donde lo que se hacía era un trabajo de equipo institucional. Estaba dirigido a equipos, no a profesores, a maestros, estaba dirigido a equipos. Esto estaba para que se sienten los siete de la escuela rural [...], una vez a la semana, y nos mandaran. Estuvimos varios años que recibíamos materiales, los corregíamos, los mandábamos. Sostuvimos [...] hasta que el MEDH dijo basta”. A pesar de tener un trabajo extenso y arraigado en el sistema educativo, el equipo de educación del MEDH perdió su lazo con la organización, como efecto de un viraje en las prioridades institucionales. Klainer aduce que “ellos le bajaron la cortina a todos los programas que tenían como un arraigo social. [...] El Consejo Mundial de Iglesias se dio cuenta de que el Movimiento Ecuménico había iniciado cosas [...] que después no le volvían a las iglesias parte y que sí tenían como un vuelo como político y social en la sociedad que ellos entendieron [...] que se les iban de las manos. Y que lo que ellos no querían era verse con esa participación política”. De algún modo, también dentro de ese organismo parecía haber una exigencia de “despolitización” de la categoría derechos humanos. Este final abrupto del equipo de educación del MEDH llevó a sus integrantes a buscar insertarse en otros ámbitos¹⁷¹. Lo

¹⁷⁰ Véase López; 1995..

¹⁷¹ Los tres autores de “Aprender con los chicos” se insertaron de forma independiente en instancias de capacitación desarrolladas por los sindicatos docentes, en las editoriales educativas y en el ámbito estatal. En 1999 publicaron, por fuera del MEDH, una reedición actualizada de “Aprender con los chicos”, con menor repercusión que la original (López, Piera y Klainer; 1999).

mismo ocurrió con otros equipos desdeñados desde la conducción del MEDH¹⁷². Klainer plantea que, a partir de ese momento, “empieza todo el proceso como de ‘estatización’ de todo lo que antes era sólo patrimonio de nuestro organismo. Empieza la Subsecretaría de Derechos Humanos [...], empieza el trabajo con los CBC, empieza todo eso”. De algún modo, en su testimonio Klainer proyecta su propio recorrido como caracterización de un proceso más amplio, pero se puede leer que la ruptura del lazo con el MEDH llevó a que sus miembros de modo individual, y no el equipo como tal, se insertaran en puestos del Estado.

Aun cuando buena cantidad de ex militantes de los derechos humanos ingresaran a puestos estatales, desde los espacios públicos se advertía reticencia de los organismos a articularse institucionalmente con el proceso de reforma educativa. Belderrain recuerda que el diálogo con los sectores de defensa de los derechos humanos estuvo más trabado por las autolimitaciones que ellos se imponían que por desinterés de los funcionarios en convocarlos: “para mi pesar, [...] hubo escaso diálogo con los organismos de derechos humanos. [...] Lo que sí recuerdo es una charla con Graciela Fernández Meijide en su momento, pero porque yo tenía contacto con ella por militancia, pero en realidad lo que se respiraba, obviamente, lo entiendo, es una cierta reticencia a participar de procesos de consulta elaborados por la gestión del gobierno menemista. Entonces tuvo poco impacto de la coyuntura de la discusión sobre derechos humanos en la elaboración de los contenidos [...]. Las organizaciones que más incidieron, aparte de las universidades y los contactos con algunos profesores, sobre todo de ética, fue IIDH, en el caso de Costa Rica y después la escuela de Barcelona, la gente que vino a través de la OEI digamos, del GREM¹⁷³, Miquel Martínez, María Rosa Buxarrais, ese grupo con los cuales teníamos diálogos frecuentes y participábamos de sus reuniones, ellos estaban al tanto también de nuestro trabajo. Así que esas eran las fuentes de organización, pero el eje de ellos no eran los derechos humanos, sino el tema ‘Valores’”. Ese pasaje más o menos sutil de los “derechos humanos” a los “valores” podía verse como fruto de la reticencia de los organismos a interactuar con el Estado, pero también como una decisión política de licuar una categoría demasiado ligada a los acontecimientos dramáticos de la historia local y que entonces se veía enarbolada nuevamente por las potencias occidentales como corazón de una ética planetaria. La categoría derechos humanos perdía anclaje local y ganaba en extensión, renunciaba a su carácter político y aspiraba a ser una bandera de la ética. Esa tensión se jugaba dentro y fuera de cada organismo y de cada sector del Estado en la primera mitad de los años ‘90, hasta que el clima de ideas comenzó a virar hacia la memoria, como veremos en el próximo apartado.

¹⁷² Klainer recuerda que Alicia Pierini desarrollaba en ese organismo una Defensoría del Menor que también se dio de baja, y ella logró reinsertarlo en el Ministerio de Justicia, “y ahí levantaron un vuelo bárbaro”. Pierini fue luego Subsecretaria de Derechos Humanos entre 1991 y 1997.

¹⁷³ GREM es el Grupo de Investigación en Educación Moral de la Universidad de Barcelona.

Si esto ocurría en la relación entre los organismos de derechos humanos y el Estado, el vínculo con las escuelas mostraba otras facetas menos orgánicas y más dinámicas, donde la preocupación por los derechos humanos seguía latente entre docentes y directivos de diferentes niveles. Aunque es difícil de mensurar, es relevante atender a las menciones que todos los entrevistados hacen de las demandas puntuales de diversos actores del sistema educativo que seguían interesados en sostener un tipo de trabajo que no estaba en el foco de las preocupaciones de la reforma educativa ni tenía muchas herramientas para expresarse. Lo que el equipo de APDH percibía como organismo, los dispersos miembros del equipo del MEDH lo encontraban y motorizaban cada uno en su ámbito de inserción. En la segunda mitad de la década, las demandas de memoria revitalizaron la preocupación por la enseñanza de los derechos humanos y aparecieron intersticios donde asociar la tarea del equipo de educación de APDH a algunos organismos del Estado no vinculados al menemismo. Así lo recuerda Herbón: “Nuestra lucha no fue aislada. Estuvo íntimamente ligada a la infatigable lucha de los organismos de derechos humanos y otros grupos comprometidos desde siempre en la pelea contra el terrorismo de Estado, a los que se sumaron otros sectores de la comunidad que fueron tomando conciencia del horror padecido. Así, se crearon las condiciones para que el Estado fuera avanzando en la introducción en los programas de estudio de contenidos referidos a la memoria, la verdad, la justicia y los derechos humanos” (Herbón; 2008). En la ciudad de Buenos Aires, gobernada entonces por una coalición opuesta al oficialismo nacional, se dieron los primeros avances de un trabajo conjunto, plasmado en un material curricular: “Se publicó entonces, con la ayuda de la por entonces Dirección de Derechos Humanos del Gobierno de la Ciudad y como aporte a la tarea de los docentes en el aula, un trabajo al que denominamos ‘Memoria y Dictadura’ cuya primera edición es de 1999 y que en las posteriores ediciones, participaron algunos de los jóvenes que se fueron incorporando al equipo enriqueciéndolo con sus conocimientos y fervorosa militancia” (Herbón; 2008).

Durante los años ‘90, también se sumó al trabajo educativo una organización de defensa de los derechos humanos que no formaba parte de los organismos clásicos que se habían destacado en la lucha contra la dictadura. Se trataba de la sección argentina de Amnesty International, cuyo equipo de educación desempeñó un papel fructífero y extenso en dicha década. Amnesty International, una organización creada en Londres a comienzos de la década del ‘60, se había caracterizado desde su origen por instalar una dinámica de solidaridad internacional en la defensa de los derechos humanos, fomentando la creación de grupos que, desde su país de residencia, abogaran por los presos de conciencia y presos políticos de otros países. A través de numerosas cartas y campañas de difusión masiva, Amnesty propició una defensa irrestricta de los derechos humanos ante países encuadrados en uno u otro bando de la “Guerra fría”. Esta modalidad de trabajo y su prescindencia ideológica le granjeó un prestigio considerable en los foros internacionales y la llevó a ser reconocida con el Premio Nobel de la Paz en 1977 por su campaña contra la tortura. En noviembre del año anterior, como hemos visto, había llevado a cabo una visita de inspección a la Argentina, que produjo un informe clave para despertar el interés de los organismos internacionales y la opinión

pública acerca de las violaciones a los derechos humanos producidas por la dictadura. Según el testimonio de Isabel Puente¹⁷⁴, el pequeño grupo de abogados que entonces asistió a la delegación extranjera fue el germen de la organización en el país, que funcionó en la clandestinidad durante la dictadura y cobró visibilidad en la transición democrática. Su mayor despliegue de la época fue el concierto organizado en Argentina como final de la gira mundial “Derechos Humanos Ya!”, compuesta por veinte conciertos benéficos durante seis semanas en 1988, en conmemoración de los cuarenta años de la DUDH. Tocaron en Mendoza y en Buenos Aires Sting¹⁷⁵, Peter Gabriel, Bruce Springsteen, Tracy Chapman y Yossou N’Dour, junto a músicos locales. Como resultado de ese evento, mucha gente se acercó a Amnesty International para integrarse a sus filas. Paradójicamente, esta organización crecía y recibía adhesiones al mismo tiempo que mermaba el entusiasmo en otras, por el impacto del último tramo de la gestión alfonsinista. Probablemente esto se pueda explicar por su carácter internacionalista y su prescindencia frente a las disputas políticas locales.

Aunque la organización no había adoptado inicialmente, entre sus tareas principales, la educación en derechos humanos, sí trabajaba en términos generales por la promoción de los mismos, lo que incluía tareas relacionadas directa o tangencialmente con el sistema educativo. Sin embargo, a fines de la década del ‘80 se produjo un vuelco por el cual Amnesty cobró protagonismo como organización dedicada a la educación en diferentes países de América Latina, asociada con el Instituto Interamericano de Derechos Humanos, con sede en Costa Rica. Como actividad solidaria, la Organización Noruega “Operación Dagsverk” (“Dona un día de trabajo”) organiza anualmente una jornada de trabajo voluntario en el que los estudiantes secundarios de ese país realizan diferentes actividades laborales y tareas de servicios por la cuales son remunerados. Luego reúnen el dinero recaudado para donarlo a un proyecto social específico. Según relata Puente, a fines de los años ‘80, decidieron que “lo iban a destinar a un fondo de promoción de la educación de los Derechos Humanos en países del tercer mundo. Y que para eso le iban a pedir a Amnesty (porque sentían que era una institución confiable) que administrara y acompañara a los países que pudieran llevar adelante este proyecto”. Esa confiabilidad de la organización no implicaba un conocimiento específico del campo educativo, ni un enfoque pedagógico consolidado para emprender dicha tarea. En consecuencia, cada uno de equipos de los países participantes fue definiendo prioridades y construyendo un enfoque en la medida en que fue desarrollando experiencias educativas concretas¹⁷⁶. Al mismo tiempo, se requirió la colaboración del Instituto Interamericano de Derechos Humanos, que contaba con especialistas en la temática y formó un Centro de Recursos pedagógicos coordinado inicialmente por Dina Rodríguez y

¹⁷⁴ Esta y las siguientes citas de Isabel Puente, corresponden a la entrevista realizada por el autor el 16 de diciembre de 2011.

¹⁷⁵ El año anterior, Sting había dado otro recital en Argentina, durante el cual tocó en castellano “They dance alone”, una canción originalmente dedicada las madres de los desaparecidos chilenos. Madres y Abuela de Plaza de Mayo subieron al escenario a cantar con él.

¹⁷⁶ Se puede apreciar el conjunto de las acciones en la sección “Panorama Latinoamericano” de la revista *Programa de Educación en Derechos Humanos* N° 6 (págs.16-17) y algunos de los enfoques desarrollados por los equipos en los artículos de Abraham Magendzo (1997: 4-5) y Ricardo Balestrieri (1997: 16-17).

luego por Ana Rodino. Ese Centro promovía la capacitación y el intercambio entre todos los equipos de las seccionales latinoamericanas, para lo cual realizó encuentros en Brasilia (octubre de 1995) y Bogotá (octubre de 1996). El presupuesto que provenía de Noruega era abundante y daba la posibilidad de desplegar acciones en diferentes ámbitos, producir materiales y realizar costosos traslados, aunque no permitía contrataciones estables y buscaba sostenerse en el trabajo voluntario. Los proyectos se monitoreaban desde Noruega (sede de la organización Operación Dagsverk) y el Reino Unido (sede central de Amnesty International).

A partir de los primeros contactos con otros equipos del subcontinente, el equipo local elaboró un proyecto propio. Con clara inspiración freireana, adoptó el nombre “Educando para la libertad. Programa¹⁷⁷ de Educación en Derechos Humanos de Amnistía Internacional”. Según recuerda Puente, “lo escribimos que no era poca cosa¹⁷⁸; [...] lo discutimos [y] empezamos a encuadrarlo teóricamente en principio con las lecturas que el Instituto Interamericano te sugería, [...] que Amnesty Noruega sugería... Después a lo largo del tiempo uno veía quiénes a su vez les han sugerido a ellos esas lecturas... La noruega me hablaba todo el tiempo de Paulo Freire... Yo alucinaba porque decía ‘¿Por qué la noruega me habla todo el tiempo de Paulo Freire?’. Y bueno, nada... Ella había asociado que la educación popular era Freire. Alguien de Brasil le había dicho que sí y ella no podía aceptar que educación popular fuera otra cosa que Freire... También nosotros empezamos a retomar alguna de las escrituras de Freire para mirarlo, para leerlo, para empezar a discutir...” En un folleto de la época, el equipo definía así sus tareas: “Educando para la Libertad es un proyecto de Educación en Derechos Humanos (DDHH). Es llevado adelante por Amnistía Internacional Argentina (AIA) en colaboración con otras organizaciones no gubernamentales, en especial el Movimiento Ecuaménico de Derechos Humanos (MEDH). El Proyecto se basa en: extender la conciencia de que todas las personas tenemos derecho a una vida digna; reconocer la necesidad de que todos defendamos los Derechos Humanos, ya que a todos nos importan; conocer qué situaciones constituyen violaciones a nuestros derechos civiles, políticos, económicos, sociales o culturales; conocer procedimientos y organismos que ayudan a defender nuestros derechos; contribuir a que las escuelas y otros ámbitos de formación desarrollen las capacidades necesarias para que cada niño o joven respete y haga respetar los derechos de todos. Para ello, desde 1992, prestamos asistencia a instituciones y docentes de distintos puntos del país, ofrecemos materiales educativos y formamos agentes multiplicadores de la tarea”. La referencia al MEDH indica que trataron de recuperar parte de las producciones, los enfoques y las experiencias acumuladas por ese organismo en el período anterior, aunque sin fusionar los equipos.

A diferencia de las orientaciones que habían adoptado otros equipos, como el de Brasil que se avocó al trabajo con la policía y el de Chile que priorizó el trabajo en cárceles e institutos de

¹⁷⁷ Inicialmente se denominó “proyecto” y a mediados de 1997 pasó a llamarse “programa”, como puede apreciarse en la secuencia de publicaciones citadas en la bibliografía.

¹⁷⁸ Véase Puente; 1996..

menores, el equipo argentino desarrolló sus acciones principales en torno al sistema educativo formal. Según evalúa Puente, “me parece que claramente arrancamos a trabajar con las escuelas también por la propia pertenencia que teníamos los que conformábamos ese grupo inicial que veníamos de trabajos en las escuelas o que estábamos incursionando en escuelas pero que también pasaba que no se cerraba sólo el trabajo en las escuelas porque empezamos a abrir una cuestión de trabajo por ejemplo en grupos vecinales, bibliotecas... O me acuerdo también de hacer un grupo importante, capacitaciones en grupos de jubilados. Había como una mezcla”. Si bien hubo acciones en bibliotecas y municipios, esas mismas acciones iban derivando la tarea hacia las escuelas. Por otra parte, la movilización institucional que provocaba la implementación de la Ley Federal de Educación suscitaba mayor receptividad de las escuelas a propuestas vinculadas con los llamados “temas transversales”. Así lo registra Puente: “Publicamos una nota en la revista de CONSUDEC, publicamos una nota en *Novedades Educativas* y vamos a la Feria del Libro. Y empezamos a armar un folletito donde le pedíamos a la gente que ponga sus datos y le empezamos a mandar copias de la Declaración Universal y de los modulitos que teníamos que eran actividades para hacer con pibes. Nos empiezan a contestar, nos empiezan a llegar cartas de ‘Qué bueno el material, qué interesante, ¿no quieren venir a la escuela?’. Además, a esa altura: Ley Federal, tema transversales, Derechos Humanos”.

Esa puerta abierta por la reforma educativa suscitaba, como en otros equipos latinoamericanos, algunos debates internos y tensiones en relación con el Centro de Recursos Educativos dependiente del IIDH. Así lo recuerda Puente: “ahí había una contradicción fuerte porque el IIDH es una institución asociada a los Estados y Amnistía es, por definición, una institución no asociada a los Estados¹⁷⁹. Con lo cual había una contradicción básica que todo el tiempo jugaba. Y aparte ellos iban acompañando bastante de las reformas educativas de América Latina y miraban con simpatía, me parece a mí, buena parte de lo que nosotros mirábamos con bastante antipatía. [...] Además nosotros habíamos tomado la decisión de que no nos íbamos a acercar a los ministerios ni nada por el estilo. Era como una decisión, casi te diría, orgánica que se había tomado. [...] Estaba este otro tema: ¿cómo Amnistía se iba a acercar a un presidente que acababa de dar el indulto? O sea el rol asociado con el Estado se daba a nivel de las bases, a nivel territorial, con un municipio, porque lo habíamos hecho con un montón de municipios, por eso teníamos contacto con las bibliotecas”. Es interesante observar esa diferenciación entre el vínculo con la cúspide del Estado y la interacción con entidades estatales o gobiernos locales pues, si bien Amnesty desechaba la negociación con ministerios se vinculaba principalmente con escuelas de gestión pública, bibliotecas municipales y otras organizaciones comunales. A partir de ese primer contacto genérico, se advirtió la necesidad de ofrecer

¹⁷⁹ Esta reticencia se puede apreciar en la estrategia de educación en derechos humanos elaborada por el Secretariado Internacional de Amnesty: “AI reconoce que aunque la cooperación con los organismos gubernamentales puede ser posible y deseable en algunos países, en otros existen circunstancias concretas que pueden aconsejar abstenerse de esa cooperación, por ejemplo, cuando el gobierno en cuestión es responsable de violaciones generalizadas de los derechos humanos” (Programa de Desarrollo Internacional de AI; 1996: 3).

herramientas de capacitación a los docentes: “En Escobar me acuerdo de una profe que vino porque leyó el tema, le gustó, en la biblioteca, participó de una de esas charlas [...] abiertas, y después nos invitó a su escuela y terminamos yendo a la Escuela Técnica N° 1 de Escobar. Y ahí empezamos a diseñar qué era trabajar con los docentes. [...] Dijimos, no, tenemos que armar algo que tenga más como formato de curso, que tenga un componente teórico, que tenga un componente práctico, que tenga algunas horas presenciales y unas horas que sean no presenciales pero que tenga trabajo en clase, tarea en casa”. A tal fin, resultaron útiles los módulos que había elaborado el equipo del MEDH, que Amnesty reeditó y comenzó a utilizar desde 1994 (Equipo de educación del MEDH; 1994).

En paralelo, el programa educativo de Amnesty difundió y expandió su trabajo a través de algunos concursos que tuvieron bastante resonancia. Por un lado, abrieron un concurso para la elaboración de un logo del Programa, premiado con dinero en efectivo, que recibió gran cantidad de trabajos. Luego abrieron un concurso de cuentos sobre derechos humanos, que recibió más de 3000 trabajos. Para ello, contaron con breves notas en medios nacionales y provinciales que, de manera desinteresada, daban aviso de las convocatorias. A la distancia, pareciera que la posición de Amnesty generaba menos resquemores que los organismos locales y posibilitaba una apertura de los derechos humanos a cuestiones no directamente vinculadas con la revisión del terrorismo de Estado, entonces poco presente en los medios de comunicación. Sin embargo, esa difusión despertaba o avivaba algunas preocupaciones latentes en buena parte de la sociedad. Según recuerda Puente, “¿Sabés en qué terminaba la gente movilizada? Gente que nos pedía laburo, gente que quería hacer el curso en la escuela, gente que quería seguir participando de otros concursos, gente que quería venir y se asociaba para empezar a trabajar escribiendo acciones urgentes... Y los concursos nos daban como una impronta de una población a la cual nosotros no estábamos llegando por los canales que usábamos y que era gente que estaba sumamente interesada, desde niños pequeños hasta gente mayor”. El jurado del concurso¹⁸⁰ recibió una cantidad menor, resultante de la preselección que el equipo de Amnesty realizó para facilitar su trabajo. Esa lectura también reportó bastante información sobre los pensamientos y percepciones de los participantes. La cantidad de cuentos recibidos es un registro importante de que la cuestión de los derechos humanos se mantenía vigente. Así lo evalúa Puente: “Yo sé que 3000 no es significativo para un país... Ponele que el 25% era de la Provincia de Buenos Aires y Capital y el resto era del país, no estaba concentrado en la Capital y en Buenos Aires, sino que venían cuentos de todos lados. Y algo que nos pasaba es que era... Había una lectura acerca de qué eran los Derechos Humanos, había lecturas muy sentidas, sobre todo los cuentos...” A partir de esa respuesta masiva e inesperada, el equipo decidió publicar una selección de los cuentos ganadores, para lo cual realizó un nuevo concurso de ilustradores. El resultado fue la publicación, en 1997, del libro “Te cuento tus derechos”.

¹⁸⁰ Integrado por Lucy Robledo, Graciela Cabal, Nora Veiras, Carlos Silveyra y Hernán Reig.

Simultáneamente, el equipo de Amnesty estaba interesado en elaborar un texto explicativo destinado a niños en edad escolar. Según recuerda Puente, “nosotros queríamos un libro para chicos. Porque nos dábamos cuenta que ahí había un ausente: no había. Era una vacancia absoluta. [...] Porque aparte me acuerdo mucho de los relatos de muchos docentes que decían ‘No sé como explicar esto, no sé como contarlo, no sé como decirlo’”. Se encargó su elaboración a Isabelino Siede¹⁸¹, quien se había sumado al equipo en 1994, con el acompañamiento crítico de otros miembros de la organización. “Todos y cada uno” fue publicado en 1997, tras un sinuoso proceso de elaboración y complicadas gestiones para la edición. La estructura del libro se divide en tres partes. La primera se denomina “Somos iguales... pero somos diferentes” y alude a las variadas diferencias de la sociedad humana; la tercera se llama “Somos diferentes... pero somos iguales” y en ella se presenta la Declaración Universal de Derechos Humanos; la segunda parte se despliega en siete capítulos que expresan formas de discriminación y menosprecio de la dignidad humana: “Perros y gatos” (enfrentamientos por motivos étnicos y de origen nacional), “Crema y chocolate” (discriminación por aspecto físico y color de piel), “Rosa y celeste” (discriminaciones de género), “Digo y contradigo” (enfrentamientos por motivos ideológicos y diferentes creencias religiosas), “Los de arriba y los de abajo” (desigualdades de clase), “Mayores y menores” (diferencias generacionales) y “Los unos y los otros” (otras y nuevas formas de discriminación). Cada uno de esos capítulos está conformado por ocho páginas que también guardan una estructura estable: en las dos primeras páginas se presenta una historieta que expresa alguna escena conflictiva de la vida cotidiana vinculada con el tema del capítulo; en las dos siguientes se ofrecen ejemplos históricos de conflictos, persecuciones y actos violentos en relación con la misma temática; luego hay una página de desarrollo de categorías explicativas; a continuación, se destinan dos páginas a la “memoria de luchadores” que hayan militado contra esas injusticias y, finalmente, hay una página con propuestas de actividades de profundización o de intervención directa sobre los problemas mencionados en el capítulo. Esta estructura da cuenta de rasgos específicos que entonces orientaban el trabajo de Amnesty en el campo educativo. Por un lado, vinculaban hechos y derechos, presentando estos últimos como respuesta institucional transnacional a las violaciones de la dignidad humana. Por otro lado, relacionaban lo cercano con lo lejano, en un intento de establecer un hilo conductor entre prácticas cotidianas de maltrato o exclusión y eventos de mayor envergadura que, en diferentes lugares del mundo, expresan menosprecio por los seres humanos. En cierto modo, esos criterios pedagógicos traducían la tradición institucional de la organización y ampliaban el abanico de cuestiones habitualmente contenidas bajo la categoría de derechos humanos. La definición de escenas, la selección de casos y luchadores y la enunciación conceptual fue meticulosamente discutida con diferentes miembros de Amnesty, que bregaban por un texto tan comprometido como ecuánime, tan local como abierto a la universalidad. Según recuerda Puente, esa “era la marca de origen. Nosotros necesitábamos que se pudiese hacer eso, una temática que era

¹⁸¹ Con la colaboración de Ianina Gueler y Flavia Zuberan para las historietas y Miriam Luccheto en el diseño gráfico e ilustraciones.

compleja y que fuese significativa, pero que esa temática tenía carne y hueso... Y por eso lo de los personajes, el caso. Era la estructura de amnistía ‘Estoy en contra de la tortura, Kyu jau chen es un maestro torturado en China’. O sea y qué puedes hacer, algo se te tiene que ocurrir. Porque eso de lo que hablás como una gran preocupación metafísica casualmente tiene una persona”. El resultado muestra delicados equilibrios: se menciona tanto el genocidio armenio como la Shoá y los bombardeos atómicos; se mencionan las purgas stalinistas junto con el macartismo en EE.UU. y la persecución a los anarquistas allí y en Argentina; se enaltecen personalidades de diferentes ideologías y creencias religiosas; se menciona la dictadura argentina y el movimiento argentino de defensa de los derechos humanos junto con proceso de otras latitudes, etc. Si se menciona a Eva Perón en su lucha por los derechos de las mujeres, junto a ella aparece también Alicia Moreau de Justo. Por otra parte, hay ausencias notorias, como la lucha por los derechos gay-lésbicos o personalidades como Ernesto “Che” Guevara que formaron parte de las discusiones y fueron desechados en la medida en que resultarían claros impedimentos para que ese libro ingresara a muchas instituciones escolares. Más que un sesgo de autocensura, había entonces algunos indicadores de que ciertos temas resultarían irritantes. Esto se expresa, según la entrevista con Isabel Puente, en las reacciones de varias editoriales consultadas para realizar un convenio de publicación: la directora de una editorial de larga tradición en la producción de textos escolares elogió la calidad del texto pero dijo que su empresa no podía publicar un libro en el que aparecieran las Madres de Plaza de Mayo; otra editorial más pequeña y de corte progresista se negó a publicar un material de Amnistía Internacional, por las denuncias de esta organización hacia el régimen cubano. La Editorial Universitaria de Buenos Aires, que tras el “Nunca más” se había destacado por una vasta producción de materiales referidos a derechos humanos, aceptaba editarlo en blanco y negro, para abaratar costos, lo que se alejaba de los usos vigentes en el mercado editorial infantil y escolar. Finalmente, el equipo decidió emprender una edición independiente, lo cual repercutió luego en una distribución bastante desigual y limitada.

“Todos y cada uno” se presentó el 18 de abril de 1997 en la Facultad de Ciencias Económicas de la UBA, con un panel integrado por Carlos Cullen (excoordinador del equipo de Formación Ética y Ciudadana del Ministerio de Educación y docente de la UBA), Laura Bonaparte (Madre de Plaza de Mayo) y Thierry Iplicjian (Presidente de la Sección Argentina de Amnesty International). Sus exposiciones expresan algunas de las ideas que entonces vinculaban a los derechos humanos con el sistema educativo. Cullen planteó: “Educar en derechos humanos significa apostar a aprender a reconocernos como hermanos, precisamente porque somos iguales y diferentes, o diferentes y sin embargo iguales. Pero no hermanos porque estamos en el mismo rebaño de ovejas que cuida el mismo pastor. Por supuesto tampoco porque estamos en la misma manada de lobos y entonces negociamos que el poder nos cuide el territorio de cada uno. Hermanos porque somos iguales y libres, iguales y diferentes, todos y cada uno, obligados por principios universales y obligados por la fidelidad al deseo singular. Es decir, la igualdad y la libertad se juegan en la lucha por el reconocimiento de ambos principios, el de igualdad y el de libertad, que construye esa superación que se llamó simplemente

fraternidad y que quizás hoy tengamos que llamar solidaridad. Educar en los derechos humanos es siempre educar en el respeto a la igualdad y a la diferencia, pero eso sólo es posible si educamos en la solidaridad y para la solidaridad. Y para esto necesitamos saber de qué se trata construir memoria común de alternativas y comprometernos en proyectos concretos. Interpreto de esta manera la idea de este libro y la forma que toma” (Cullen; 1997b). Desde un registro filosófico, Cullen ve los derechos humanos como expresión de principios éticos universales y es interesante su mención de la memoria como herramienta al servicio de proyectos colectivos. Del mismo modo, Bonaparte elogia la apertura del texto más allá de las demandas de la historia argentina reciente: “No solamente están las violaciones a los derechos humanos. Están las posibilidades de superarlas, pero manejadas [...] a través del diálogo de los personajes, lo cual hace no solamente amena la lectura sino que [...] da la seguridad de que una lucha contra la violación de los derechos humanos no solamente es posible, sino que efectivamente es el único camino que nos puede abrir hacia un mundo mejor (Bonaparte; 1997). Iplícjian, por su parte, justifica el compromiso de la institución que encabeza con la educación en derechos humanos y, curiosamente, en contraste con las tradiciones de Amnesty, adopta un marcado sesgo de denuncia local y contextualizada: “La táctica más importante de esta estrategia para esta terapéutica de las heridas que han producido las violaciones a los derechos humanos en este continente radican, justamente, en la educación en derechos humanos. Es decir, radican en tratar de realizar esta apuesta para que haya un cambio subjetivo, un proceso de cambio subjetivo en las personas que puedan empezar a llevar adelante el trabajo del reconocimiento del otro. [...] El reconocimiento del otro es la base de lo que podríamos llamar la tolerancia, que es algo que sostiene a los derechos humanos, así que cualquier entidad que quiera dedicarse a un trabajo de derechos humanos debe forzosamente hacer un trabajo en educación en derechos humanos. Si uno contextualiza este trabajo en este país y en este continente, uno diría: el trabajo en derechos humanos en el país de la impunidad, en el país de la ley de ‘obediencia debida’, del ‘punto final’, de los indultos, de los treinta mil desaparecidos, de los cuatrocientos niños secuestrados por la dictadura que aún no han sido restituidos o en el país donde Teresa Rodríguez, de veintitrés años, con tres hijos, cruzó un puente en un mal momento, en un mal día, y terminó muerta en Cutral-Có, en ese país, el problema de la tolerancia es casi un problema de supervivencia. Y es por eso que gran parte de nuestra estrategia de trabajo, no sólo en Argentina sino en el continente, consiste en apostar a esto, a la educación en derechos humanos” (Iplícjian; 1997)¹⁸².

La difusión y distribución de estos dos libros se realizó primordialmente a través de las instancias de capacitación que llevaba adelante el equipo de Amnesty y los contactos que había ido reuniendo, a lo largo de cinco años, en su base de datos: “no era solo con las escuelas con las que teníamos contacto, eran todas las escuelas que se nos cruzaban [...].Las que nos habían mandado

¹⁸² El libro también fue presentado en Montevideo, en noviembre de ese año, en un panel que integró Eduardo Galeano (cf. Revista Programa de Educación en Derechos Humanos. Año 3, N° 5: 16) y recibió al año siguiente los premios ALIJA y Fantasía Infantil.

alguna carta o alguna cosa, todas recibían el material. La base de datos superaba los 10.000 contactos”. El equipo, bajo la coordinación de Puente, había ampliado enormemente su alcance y, desde mayo de 1996, editó una revista de la que alcanzaron a publicarse seis números hasta julio de 1998. No parece gran cantidad, pero debe recordarse que se hacía de manera voluntaria y a lo largo de sólo dos años, con bastante repercusión en las escuelas: “Las revistas nos las devoraban. Y además creo que sacábamos unos artículos buenísimos en las revistas”. A través de sus páginas y en el relato actual de Puente, se puede reconstruir algo del alcance que tenían las acciones de Amnesty en el campo educativo: numerosos municipios como Trenque Lauquen, Laprida, Escobar, etc.; sindicatos docentes en los que desarrollaron acciones de capacitación, como AMSAFE en Santa Fe (Santa Fe capital, Las Toscas, Venado Tuerto, Diego de Alvear, etc.) y AGMER en Entre Ríos (Gualeguaychú, Urdinarrain, etc.); también hubo contacto directo con escuelas que llamaban y, tras un primer contacto, sostenían actividades a lo largo de un tiempo bastante prolongado, en localidades de diversa envergadura y de variadas latitudes (como Córdoba capital, Sierra Pailemán en Río negro, Moreno en provincia de Buenos Aires, Villa Ángela en Chaco y Guatraché en La Pampa).

A instancias del IIDH, el Ministerio de Educación publicó el libro “Educación para la ciudadanía y los derechos humanos” (IIDH-CELS-MCE; 1999). Se trata de un texto publicado anteriormente con otros nombres en Centroamérica y en Venezuela, adaptado para el público local, con la colaboración de equipos de CELS y de Amnesty, aunque en este caso sólo nominalmente. Según evalúa Puente, ese material tuvo escasa difusión y distribución porque carecía de anclaje en las escuelas: “eso tiene que ver con los acuerdos que hacía el propio Mignone con el CELS y con el IIDH. [...] Pero yo me los encontré en el 2001 el pack completo envuelto en papel film acá¹⁸³, en el depósito. Yo lo vi. A mí me dio un dolor en el corazón de pensar que... [...] Nos pasaba que no nos gustaba mucho ese material”. El dato es interesante como contraste entre el alcance logrado por un equipo voluntario, con financiamiento fuerte y contacto directo cara a cara, frente a una producción editorial pensada por fuera y por arriba de lo que necesitaban y pedían las escuelas. Nuevamente, la contradicción que señalamos más arriba entre una institución como el IIDH, que priorizaba el trabajo con los ministerios, y Amnistía, que lo desdeñaba, se expresaba en la extensión y la profundidad de los lazos que cada estrategia lograba. De todos modos, el financiamiento externo fue una marca significativa del trabajo realizado por ese equipo voluntario. De hecho, cuando éste cesó, en 1999, el equipo comenzó a declinar lentamente¹⁸⁴.

El fluido contacto que el equipo de Amnesty tenía con las escuelas le permitió percibir algunas de las ideas que en ellas circulaban sobre los derechos humanos. Por un lado, en las escuelas predominaba un trabajo de índole artística y con poco sustento argumentativo: “parecía

¹⁸³ La entrevista se realiza en el Ministerio de Educación de la Nación, donde trabaja Isabel Puente desde 2003.

¹⁸⁴ Isabel Puente dejó la organización en 2000 pero antes ya había cedido la coordinación del programa a Patricio Cabezas, quien continuó, con un alcance mucho menor, hasta 2004.

que hablar sobre derechos humanos en las escuelas estaba asociado con hacer dibujitos. [...] ‘Bueno hoy vamos a hablar de derechos, vamos a pintar los derechos que tienen los chicos’. Entonces cada vez que nosotros llegábamos a una escuela había toda una exposición de mega dibujos [...], para los pibes tener derechos humanos era hacer unas pinturitas fantásticas. Que eran los derechos del niño porque los derechos humanos como figura empezaron a desvanecerse y empezaron a cobrar mucha relevancia los derechos del niño”. Esta tendencia puede vincularse con el trabajo del Programa que, desde el Ministerio de Educación, coordinaba Graciela Zaritzky, pero también con la dilución de una categoría que había tenido un fuerte sesgo político en otra menos controversial y más vinculada a lo valorativo. Si esa era la tendencia que predominaba entre los docentes, particularmente en el nivel básico o primario, el concurso de cuentos permitió ver sentidos y énfasis diferentes, a veces perdidos en los pliegues del discurso público escolar. Algunos de los relatos se caracterizaban por un sesgo morboso que el equipo de Amnesty identificó en los textos enviados por adolescentes, generalmente estudiantes de escuelas secundarias: “todos los cuentos que eran algo fatídicos (historias de muerte, terror, tortura, vejaciones), eran todos cuentos de los adolescentes. [...] Algunos que me daban curiosidad por lo morbosos... [...] Y nos empezamos a dar cuenta que todos los del morbo eran adolescentes. Probablemente muy asociado a la etapa, a esa edad, pero también a cómo ellos estaban leyendo qué eran los Derechos Humanos para ellos. Y siempre decíamos ‘¿Ves? Acá hay una escuela que necesita que vayamos... Porque este pibe está teniendo una idea de los Derechos Humanos que...’” Isabel Puente y su equipo veían en este rasgo una necesidad formativa, pero cabe preguntarse qué efectos habrá tenido, en las imágenes que entonces desplegaban los adolescentes, la recuperación de la memoria como vector significativo del trabajo sobre derechos humanos, en los años siguientes¹⁸⁵.

Como se puede apreciar, los testimonios de quienes integraban los equipos de educación de varios organismos de defensa de los derechos humanos dan cuenta de una labor prolífica y sostenida durante toda la década menemista. A veces al amparo y a veces a contramano de las políticas curriculares, estos equipos promovieron la enseñanza de los derechos humanos y fueron encontrando, cada vez con mayor envergadura, el solapamiento entre esa enseñanza y las demandas de preservar la memoria del terrorismo de Estado.

Erupciones de la memoria en el territorio de los derechos humanos

Hacia mediados de los años ‘90, una serie de eventos jalonó la reaparición de los derechos humanos en la agenda política nacional, con nuevos sentidos y una fuerza renovada. ¿Cómo fue ese proceso? ¿En qué medida estuvo signado por nuevas articulaciones entre las demandas de verdad, justicia y memoria? Las respuestas a estas preguntas exigen revisar la secuencia de hechos y

¹⁸⁵ Puede contrastarse estas apreciaciones de Isabel Puente con el texto de Levín y otros (2007), sobre el concurso convocado por el Ministerio en 2001, sobre el cual hablaremos más adelante.

presentar algunas lecturas, todavía provisionarias, sobre un proceso tan complejo como reciente y abierto.

En respuesta a los nuevos condicionantes impuestos por la agenda política del menemismo, “las organizaciones de derechos humanos, los profesionales independientes vinculados a ellas, así como aquellas personas comprometidas con los derechos humanos que desempeñaban funciones en el Estado, se abocaron a la tarea de elaborar nuevas líneas de acción y nuevas estrategias y figuras jurídicas orientadas hacia la búsqueda de justicia y la garantía de derechos” (Bacci y otras; 2010: 97). Según las autoras, ello incluía la ineludible búsqueda de restituir la identidad a los jóvenes apropiados, mientras se sostenían los juicios por el delito de “sustracción sistemática de menores” o “robo de bebés”; la toma de posiciones frente a la política de reparaciones implementada por el Estado; la lucha por el esclarecimiento y juzgamiento efectivo de represores, que avanzó en el espacio internacional en tanto se cerraba el nacional; la implementación de “Juicios por la Verdad” desde la segunda mitad de la década de 1990 y variadas estrategias para reabrir el proceso de justicia mediante la derogación e intentos de declarar nulas e inconstitucionales las leyes de Punto Final y de Obediencia Debida, que llevaría a la reapertura de las causas.

El 7 de diciembre de 1994 se aprobó la Ley 24411, que establecía un beneficio o reparación económica para los causahabientes de personas desaparecidas o muertas como consecuencia del accionar represivo, con anterioridad al 10 de diciembre de 1983. Este resarcimiento, imprescindible para muchos grupos familiares que se vieron significativamente empobrecidos por la ausencia de algunos de sus miembros o por los gastos que ocasionara su búsqueda, suscitó enconos entre los familiares en tanto algunos consideraban que el dinero recibido del Estado “compraba el silencio” y contribuía a clausurar la búsqueda de justicia. Estas discusiones dentro de los organismos también implicaban una revisión de las prioridades y modalidades de reivindicación de los derechos humanos. Según Elizabeth Jelin, “hasta mediados de los ochenta, el eje del accionar del movimiento de derechos humanos estuvo dado por la urgencia del esclarecimiento y la difusión de la naturaleza de las violaciones masivas y sistemáticas durante la dictadura militar —la demanda de ‘verdad’—, y el reclamo por el castigo a los culpables —la demanda de ‘justicia’”. Desde entonces, reivindicar la memoria —no ya individual sino colectiva e histórica— y evitar el olvido se han ido convirtiendo en sus banderas centrales. No las únicas: la apelación a la justicia y el castigo siguen presentes, la proyección futura de la defensa de los derechos humanos en la educación y en nuevos instrumentos legales, la lucha contra la discriminación de diversos sectores de la población, la ampliación de la noción de derechos para incluir derechos sociales o comunitarios, completan la agenda de demandas que, desde la sociedad, presionan sobre el sistema político y al mismo tiempo apuntan a transformar la naturaleza de las relaciones sociales en la sociedad civil” (Jelin; 1995: 104). Esta autora enuncia tempranamente un corrimiento de prioridades que también Alejandra Oberti (2006), entre otros autores, ubica a mediados de los años noventa: la irrupción de la memoria como objeto de difusión y reflexión, al

mismo tiempo que cobra relevancia como tercera bandera del movimiento de derechos humanos en la Argentina. Los reclamos de justicia se habían aquietado considerablemente por el desgaste del tiempo transcurrido, pero dos declaraciones provenientes del ámbito castrense despabilaron a la sociedad y removieron las inquietudes de los organismos de derechos humanos. En primer término, como hemos visto, en marzo de 1995 se difundió la confesión que el Capitán de Fragata Adolfo Scilingo realizó a través de una entrevista con Horacio Verbitsky. En ella reconocía haber participado activamente en el asesinato de treinta prisioneros durante la dictadura cívico-militar y confirmaba la modalidad recurrente de eliminar prisioneros arrojándolos al Río de la Plata. Poco después, el 25 de abril de 1995, el general Martín Balza, Jefe del Estado Mayor General del Ejército, leyó por televisión un documento en el cual aceptaba institucional y públicamente la comisión, por parte de hombres de esa fuerza, de actos atroces y crímenes de lesa humanidad. “Este gesto [...] dio aliento a los ‘juicios de la verdad’ dirigidos a conocer el destino de los desaparecidos y debilitaría la política de reconciliación –más aún, la de reivindicación de la ‘guerra sucia’– que Menem venía impulsando” (Novaro; 2010: 250). Emilio Mignone, entonces presidente fundador del Centro de Estudios Legales y Sociales (CELS), realizó una presentación judicial en la cual sostuvo que las leyes que impedían juzgar a los responsables del terrorismo de Estado no derogaban el derecho de cada familiar a la verdad. La Cámara Federal de la Capital falló a su favor y abrió una investigación para determinar qué había sucedido con su hija, la catequista católica Mónica Candelaria Mignone. En poco tiempo los “juicios por la verdad” se fueron extendiendo a todo el país. Aunque Menem intentó impedirlo, operando políticamente sobre la Corte Suprema de Justicia, una denuncia de Carmen Lapacó (una de las Madres de Plaza de Mayo) ante la Comisión Interamericana de Derechos Humanos frenó ese intento y permitió la continuación de los juicios.

Este nuevo tipo de juicios, centrados ahora sólo en la búsqueda de la verdad y resignados a no poder exigir castigos, formaron parte central de lo que Novaro describe como un proceso de reubicación del movimiento de derechos humanos dentro del escenario político en la segunda mitad de los años '90: “Este proceso de reaperturas de juicios sería de gran importancia para la reactivación del movimiento de derechos humanos en la segunda mitad de los años noventa. Pero dicha reactivación, sin embargo, no significó una recuperación de la gravitación pública que en la década anterior el mismo alcanzara. Todo lo contrario, los organismos de derechos humanos, en particular los representativos de las víctimas y sus familiares, evolucionaron en una dirección peculiar, que globalmente supuso su divorcio del grueso de las corrientes de opinión que animaron a la sociedad durante esta etapa. En efecto, tenderían a conformarse como grupos de presión con preferencias intensas y fuertes subculturas e identidades cerradas en sí mismas, y no recuperaron, por ello, influencia significativa en el debate público. A partir de 1995 veremos, en suma, que esos actores recuperan protagonismo en los tribunales, pero muy poco, o incluso pierden, en eficacia para definir temas de la agenda de derechos o influir en el debate público en general” (Novaro; 2008: 20-21). No se trata, afirma el autor, de un proceso homogéneo, sino fruto de una significativa diferenciación entre los organismos, que enfatizaban cada vez más la heterogeneidad de sus

propósitos y sus métodos. Mientras el CELS profundizaba su carácter profesional y los lazos internacionales que habían sido su sesgo desde el inicio, otro sector formado por las Abuelas, las Madres Línea Fundadora, la APDH y el MEDH “perdió militancia y gravitación pública, y buscó adaptarse a las nuevas condiciones, manteniendo sus objetivos pero acomodándose a las difíciles condiciones que la situación imponía, lo que significó en muchos casos revisar o entrar en conflicto con el maximalismo que previamente había caracterizado sus tácticas y consignas” (Novaro; 2008: 21). Esa segunda mitad de la década menemista mostraría, entonces, la reaparición de fuertes diferencias entre los organismos, que se habían distinguido en sus discursos, estilos y culturas institucionales desde los inicios, pero se habían aquietado sensiblemente durante el primer tramo de la transición democrática. La distancia mayor se produjo entre los sectores antes mencionados y el sector de las Madres que lideraba Hebe Pastor de Bonafini, junto con Familiares y la incipiente agrupación HIJOS, pues este segmento del movimiento “experimentó un marcado proceso de politización e ideologización, se vinculó cada vez más intensa y directamente con partidos de izquierda radicalizada, y evolucionaría en dirección a retomar como método básico de acción la denuncia, en una suerte de regreso a las fuentes de lo que habían sido las tácticas del movimiento durante la dictadura. Su rechazo tanto de las vías internacionales como de las políticas compensatorias y el ‘posibilismo judicial’ les enajenaría la posibilidad de cooperar con el resto de los organismos e interactuar con instituciones estatales, pero en compensación les garantizó mantener su influencia sobre la reducida pero consistente y fiel militancia de izquierda, sus organizaciones y espacios propios (en las universidades, los medios de comunicación, etc.)” (Novaro; 2008: 21).

De las limitaciones de acceso al sistema judicial, surgió la necesidad de hallar nuevos modos de expresión de las demandas. Los primeros intentos de amplificar una memoria imposibilitada de acceder a la justicia se expresaron a través del señalamiento público de los represores y torturadores que circulaban impunemente por las ciudades. La confesión de Scilingo y el comunicado de Balza habían producido un efecto inesperado en numerosos hijos de detenidos-desaparecidos, que se reunieron en una nueva organización: Hijos por la Identidad y la Justicia contra el Olvido y el Silencio (H.I.J.O.S.) (Bonaldi; 2006). Del argot carcelario y del lunfardo provino la denominación de una nueva actividad militante, propiciada principalmente por la agrupación HIJOS, que consistía en señalar a través de carteles, cantos y manifestaciones la presencia de los represores en un barrio o un edificio específico, en procura del rechazo social de los vecinos: los “escraches”. Como metodología de lucha y de denuncia, tuvo un primer impacto positivo, aunque se fue desgastando en poco tiempo: “El reconocimiento social de los torturadores ha llevado, en la Argentina, a incidentes de aislamiento social y de repudio en la calle y entre vecinos. También a algunas protestas cuando alguien reconocidamente ligado a la represión aparece ocupando algún cargo o posición pública. Con el paso del tiempo, sin embargo, las manifestaciones de este repudio social se acallan, y a menos que haya una sanción e inhabilitación institucionalizadas, el repudio social por la actuación en la dictadura va perdiendo fuerza

impugnatoria¹⁸⁶. Con el paso del tiempo y el envejecimiento o muerte de los testigos, también el reconocimiento de los ‘violadores’ se hace más difícil” (Jelin; 1995: 140).

Más allá de estas acciones de denuncia y apelación al castigo social, ese desplazamiento y nueva articulación de la memoria con la verdad y la justicia se presentó, en primera instancia, como una sobreabundancia de testimonios, recuerdos y reconstrucción de trayectorias vitales: “La segunda mitad de la década del noventa es un momento en que las memorias de la militancia empiezan a circular con mayor libertad. [...] Es así que a partir de estos años, la militancia en las organizaciones político-militares de los años 70 pasó a ser objeto de discusión pública. La literatura sociológica e histórica empezó a ocuparse, también se produjo una intensa proliferación de narraciones testimoniales” (Oberti; 2006: 76-77). La memoria, entonces, le aporta mayor carga subjetiva a las banderas hasta entonces reivindicadas por los organismos, a través de relatos biográficos o autobiográficos que daban cuenta del impacto que el terrorismo de Estado había tenido en cada historia de vida y en diversos pliegues de la vida social. Se puede observar una ilación explícita entre los hitos cronológicos, la discusión parlamentaria y la proliferación de expresiones testimoniales. El 24 de marzo de 1996 se realizó una gran movilización multisectorial por los veinte años del golpe de Estado, que reunió una multitud superior a cualquiera de las realizadas anteriormente y colmó la Plaza de Mayo en demanda simultánea de memoria, verdad y justicia. Ese mismo mes, se estrenó un documental llamado “Cazadores de Utopías”, dirigido por David Blaustein, con testimonios de militantes políticos, o ex-militantes políticos, que narraban sus recuerdos y balbuceaban algunas interpretaciones sobre los acontecimientos políticos de los primeros años de la década del setenta. Al año siguiente, en marzo de 1997, se publicaron dos libros que pronto se revelaron como éxitos editoriales, con gran cantidad de ejemplares vendidos: “La Voluntad. Una historia de la militancia revolucionaria en la Argentina (1966-1973)”, de Eduardo Anguita y Martín Caparrós y “El presidente que no fue”, de Miguel Bonasso. Estas producciones textuales y audiovisuales pueden considerarse hitos de la irrupción de la memoria militante, de la recuperación de un pasado reciente que los juicios a las Juntas Militares habían invisibilizado, que circulaba en la voz privada de sus protagonistas pero no había sido objeto de consideración pública más que en las voces denigratorias de quienes pretendían justificar el terrorismo de Estado.

De algún modo, la lucha por la justicia estaba detenida (aunque no abandonada) y eso le dio mayor fuerza a las demandas de verdad (tal como se ve en el interés de Mignone de esclarecer lo ocurrido con su hija) y de memoria. La justicia y la verdad compartían, como palestra, el sistema judicial; pero la verdad y la memoria compartían también, como territorio de lucha, los ámbitos de la cultura y la educación: “Durante todo este período, el movimiento de derechos humanos se debatió entre su rol institucional y político puesto de manifiesto en las demandas de justicia, y su

¹⁸⁶ Al mismo tiempo, la expansión de la misma metodología a causas disímiles en los años siguientes, iría debilitando su legitimidad e impacto original.

rol en la empresa de la memoria, al exigir y activamente promover el ‘no olvido’, desarrollando de distintas maneras y en distintos ámbitos los símbolos y acontecimientos que mantuvieran viva la memoria de la experiencia traumática. La consigna ‘*Ni olvido ni perdón*’ fue tomada literalmente. Si la lucha contra el perdón implica una confrontación profunda con el aparato del Estado, que culminó en la derrota de los indultos a los condenados y en la detención de los procesos, la primera parte de la consigna, la prohibición de olvidar conlleva un operativo de lucha social y simbólica de considerable magnitud. En la visión de los protagonistas del movimiento, la idea guía de esta lucha es que sólo a través del recuerdo permanente de lo ocurrido se puede construir una barrera contra la repetición de atrocidades similares. Como si un futuro de ‘*NUNCA MÁS*’ se pudiera derivar del recuerdo constante del terror experimentado durante la dictadura” (Jelin; 1995: 104. Resaltados en el original). Esta valorización de la memoria no tenía mayor relevancia durante el primer tramo de la transición democrática -aunque Fernández Meijide lo había anticipado tempranamente, como hemos observado en su debate con Gregorich, a fines de 1983-, porque las vivencias eran muy recientes y el olvido poco probable. Cobró sentido en la medida que se iban incorporando nuevas generaciones a la sociedad, al tiempo que los debates políticos se diluían en eventos farandulescos característicos del menemismo. El clima cultural de los primeros años noventa, signado en los medios de comunicación por la avidez de consumo, éxito y ostentación, opacaba todo recuerdo del horror que había aherrojado las vidas de los argentinos no mucho tiempo antes¹⁸⁷.

Inés González Bombal planteó tempranamente las tensiones conceptuales que los discursos de la memoria aportaban a los derechos humanos, tal como habían aparecido hasta entonces en la transición democrática: “El discurso de los derechos humanos y la conciencia universal de derechos que trajo consigo, estuvo íntimamente asociado con la reinstauración de una dimensión jurídica en la política. En tiempos en que era difícil encontrar localmente un punto de anclaje para restituir la noción de derecho, la proyectada por los organismos internacionales cumplió aquí esa función esencial. Pero la concepción del sujeto universal de derechos, contenida en la doctrina jurídica, es la de un sujeto abstracto, no situado histórica, existencial, ni políticamente. Por eso existe una irresoluble tensión: por un lado el derecho restituye la condición humana a la víctima en tanto tal, pero lo hace a costa de su abstracción como sujeto humano concreto. El resultado fue que el reconocimiento de la prioridad del derecho inhibió una reivindicación absoluta de las particulares concepciones del ‘bien’” (1995: 215-216). Lo que González Bombal avizora en este texto como tensión incipiente, devendría, como veremos, tendencia decisiva en la década siguiente, durante la gestión kirchnerista. La irrupción de la memoria implicó también un vuelco en la organización y la energía de los organismos que, juntos o por separado, se volcaron con ahínco a la empresa de registrar, documentar y recordar: El movimiento de derechos humanos se dedica

¹⁸⁷ Así lo describía por esos años Beatriz Sarlo: “La televisión hace circular todo lo que puede convertirse en tema: desde las costumbres sexuales a la política. Y también reduce al polvo del olvido los temas que ella no toca: desde las costumbres sexuales a la política” (Sarlo; 1994: 89). Otras miradas sobre el clima cultural de la primera mitad de los noventa pueden apreciarse en Fingueret (1993).

militantemente a activar la memoria, a promover el recuerdo, a señalar qué acontecimientos (afrentas y violaciones) es preciso retener y transmitir. Una parte (relativamente menor) de la empresa activa de la memoria está centrada en elaborar archivos históricos, datos, documentos. La labor central, ideológica y política, se desarrolla a partir de identificar el recuerdo y la memoria con la construcción de una cultura y una identidad. Los intentos en esta dirección han tenido repercusión, aunque limitada: las Madres continúan sus rondas semanales, sus Marchas de la Resistencia, su presencia-denuncia con los pañuelos blancos en actos y acontecimientos públicos. [...] El desafío está en que este proceso activo del recuerdo logre superar el ritual de la repetición de una historia, siniestra y traumática” (Jelin; 1995: 137-138). Entre otros elementos de la agenda que describe Jelin, la educación sería vista por los organismos de derechos humanos como un área de prioridad creciente, con la intención de librar una batalla cultural por la memoria junto con la expectativa de ampliar la mirada de los derechos humanos hacia áreas hasta entonces desdeñadas por la mayoría de las agrupaciones.

En cuanto a la función social de la memoria, Jelin anticipa, en precoz advertencia, los riesgos de una memoria anquilosada que entonces se tramitaba en ámbitos privados o semiprivados (las organizaciones de derechos humanos), pero que aspiraba a instalarse en una agenda política que se mostraba esquiva: “hay un doble peligro histórico: el olvido y el vacío propuestos desde la política, y su complemento, la repetición ritualizada, sin transformación simbólica, de la historia siniestra y traumática, de la tragedia, reapareciendo permanentemente, sin posibilitar la creación de nuevos sujetos y de nuevos significados” (Jelin; 1995: 143). Este riesgo de repetición ritualizada sin margen de elaboración tenía, en los años noventa, su soporte principal en que los caminos de la justicia estaban cerrados¹⁸⁸. Este fenómeno tiene clara vinculación con el proceso particular de la historia argentina reciente, pero también encuentra correlato en preocupaciones internacionales sobre la enseñanza de los derechos humanos, que cobró relevancia en pos de construir una cultura cívica común al orbe. En las Conferencias Oxford de 1993, que ya hemos mencionado, Richard Rorty había abogado por la expansión de la “cultura de los derechos humanos” a través de relatos de carácter sentimental, que promovieran una relación de simpatía entre seres humanos: “[...] los pragmáticos argumentamos a partir del hecho de que la emergencia de la cultura de los derechos humanos no parece deber nada al incremento del conocimiento moral y en cambio lo debe todo a la lectura de historias tristes y sentimentales [...]” (Rorty; 1998: 123). Esta visión que desdeña lo racional y reivindica pragmáticamente la intervención sobre las emociones, otorga un lugar central a la educación, pues ella es la vía de construcción y expansión de sentimientos empáticos: “El mejor y tal vez el único argumento para superar el fundacionalismo es el que ya se ha sugerido: sería más eficiente optar por este curso de acción, pues así podríamos concentrar nuestras energías en la manipulación de sentimientos, en la educación sentimental. Este tipo de educación familiariza

¹⁸⁸ En la década siguiente, como veremos, su punto de anclaje será el opuesto: la exacerbación del recuerdo en paralelo a la conquista de justicia.

a personas de distintas clases de suerte que estén menos tentadas a pensar en los otros como cuasihumanos. El propósito de esta manipulación de sentimientos es ensanchar la referencia de los términos ‘nuestra clase de gente’ y ‘gente como nosotros’ ” (Rorty; 1998: 126-127). He aquí un programa pedagógico en el cual los derechos humanos no surgen como consecuencia de un razonamiento formal o de un consenso generalizado, sino como expresión de rechazo visceral a lo que los “relatos tristes” representan. Rorty ejemplifica esos relatos con una novela como “La cabaña del Tío Tom”, cuya difusión en el medio cultural norteamericano habría permitido el desarrollo de una sensibilidad social sobre la que luego se asentaría la abolición de la esclavitud; pero también agrega los relatos de los sobrevivientes de la Shoá, que propiciaron la Declaración Universal de Derechos Humanos en la ONU.

Desde esa perspectiva, la “cultura de los derechos humanos” debe menos a los consensos y los razonamientos morales que al fomento de empatías masivas a través de historias cargadas de emoción, donde el dolor de un semejante invoca la identificación de los interlocutores con lo que todos tenemos de humanos. La enseñanza de los derechos humanos, entonces, tendría menos necesidad de anclarse en enunciados jurídicos y postulados filosóficos que de desarrollar una memoria social, un relato compartido con potencia suficiente para transmitirse a varias generaciones con palabras sencillas. Esta expectativa permite explicar por qué se solaparon crecientemente, durante el segundo mandato menemista, la enseñanza de los derechos humanos y el recuerdo persistente de la última dictadura cívico-militar. Un rasgo que daba mayor dramatismo a ese pasado reciente era la impunidad de sus responsables, la redención pendiente y entonces considerada imposible. En ese marco, cobraron impulso varias iniciativas para preservar la memoria a través de hitos y rituales públicos, particularmente en torno al 24 de marzo, fecha de inicio de la última dictadura. Buena parte de las definiciones políticas vinculadas a recuperar y mantener esa memoria apuntaba a instalarla en las escuelas. Estos son algunos de los gestos más significativos en esa dirección:

- El 7 de marzo de 1996 se sancionó la ley provincial bonaerense N° 11782, cuyo proyecto había sido presentado por el senador Eduardo Sigal del FREPASO, que prescribía que todos los años “se realicen actividades que contribuyan a la información y a la profundización del conocimiento por parte de los educandos del golpe de Estado perpetrado el 24 de marzo de 1976 y las características del régimen que el mismo impuso” (reproducido en Raggio; 2012: 17).
- El 22 de marzo de 1996 la Resolución N° 0505/1996 del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires estableció la realización, en cada escuela, de un acto recordatorio para promover y consolidar los valores democráticos.
- El 17 de abril de 1996 se aprobó la Ley N° 11782 de la Provincia de Buenos Aires sobre el “Aniversario del Golpe de Estado del 24 de Marzo de 1976”.

- El 5 de setiembre de 1996, el Concejo Deliberante de la Ciudad de Buenos Aires aprobó la Ordenanza N° 50834¹⁸⁹, que establece la incorporación en el Calendario Escolar del día 16 de septiembre, en conmemoración a “La Noche de los Lápices”. Esta Ordenanza establece: “Art. 1: Se establece la fecha del 16 de septiembre en conmemoración a ‘La Noche de los Lápices’, como día de los Derechos del Estudiante Secundario, el cual quedará incorporado al Calendario Escolar en cada ciclo lectivo. Art. 2: El acto establecido en el artículo precedente estará dirigido a alumnos de escuelas de Nivel Medio, en todas sus modalidades. Art. 3: La organización de la conmemoración estará a cargo de un grupo de alumnos que serán elegidos por el Centro de Estudiantes del establecimiento o, en su defecto, por sus pares en forma directa, quienes, además, elegirán a un miembro del cuerpo docente del área Formación Ética y Ciudadana para coordinar las actividades. Las actividades propuestas priorizarán como objetivo por sobre la mera descripción de los hechos, el afianzamiento de la libertad, la vigencia del orden institucional, el derecho constitucional de peticionar a las autoridades y, principalmente, el derecho a la vida como valores fundamentales de la sociedad democrática”.
- El 23 de marzo de 1998, el Decreto 314/98 dispuso la realización anual del análisis crítico del Golpe de Estado del 24 de marzo de 1976 en todos los ámbitos y dependencias educativas nacionales. Firman el decreto el Presidente Menem y los ministros Decibe y Corach. Así lo plantea el Decreto: “Dispónese la realización anual del análisis crítico del Golpe de Estado del 24 de marzo de 1976. Bs. As., 23/3/98 B.O: 26/03/98 VISTO y CONSIDERANDO: Que el 24 de marzo se cumplen veintidós años desde el último acontecimiento de ruptura institucional que sufriera nuestro país. Que dicha fecha marco, un hito en la historia de nuestro pueblo, que amerita ser recordado con el espíritu de rechazar toda actitud violenta que ponga en riesgo el marco institucional de nuestra convivencia democrática. Que asimismo la tragedia que vivió el pueblo argentino en dicha etapa hasta el restablecimiento de la democracia debe ser recordada, para que NUNCA MÁS hechos como esos vuelvan a repetirse. Que esta medida se inscribe en la necesidad de preservar la pacificación de la sociedad argentina, conservar la memoria y generar en las nuevas generaciones el interés en conocer nuestra historia reciente, a efectos de contribuir a salvaguardar nuestra democracia para todos los tiempos. Que la presente medida se dicta en uso de las atribuciones emergentes del artículo 99, inciso 1 de la CONSTITUCION NACIONAL. Por ello, EL PRESIDENTE DE LA NACION ARGENTINA DECRETA: Artículo 1º-Dispónese que el día 24 de marzo de cada año sea destinado en todos los ámbitos y dependencias educativas nacionales al análisis crítico del Golpe de Estado del 24 de marzo de 1976 y a recordar a las víctimas tanto de la violencia irracional desatada por los grupos armados como de la represión ilegal. Art. 2º-Invítase a los gobiernos provinciales y al gobierno de la Ciudad de Buenos Aires a adoptar medidas de similar tenor a la presente. Art. 3º-

¹⁸⁹ Ver: http://www.boletinoficial.buenosaires.gov.ar/areas/leg_tecnica/boletines/19961023.pdf.

Comuníquese, publíquese, dése a la Dirección Nacional del Registro Oficial y archívese.-
MENEM.-Susana B. Decibe.-Carlos V. Corach”

La tramitación institucional de este último documento da cuenta de las contradicciones existentes acerca de la memoria que debería instalarse en las escuelas. Así lo relata Ariel Denkberg¹⁹⁰, entonces integrante del equipo de Ciencias Sociales del Ministerio: “Ilega al Ministerio de Educación, derivado del Poder Ejecutivo Nacional, una declaración del Congreso Nacional, no recuerdo de cuál de las dos cámaras [...], en donde el texto más o menos decía que [...] el Congreso Nacional [...] vería con agrado que el Poder Ejecutivo Nacional estableciera el 24 de marzo como día Nacional de la Memoria, para recordar a las víctimas de las violaciones de los derechos humanos. [...] Que hubiera clases alusivas en las escuelas sobre las consecuencias de las violaciones del orden constitucional, y las violaciones de los derechos humanos, el texto del poder legislativo más o menos tenía ese tono”. A partir de 1994 y, particularmente, desde comienzos de 1996, había habido gran cantidad de iniciativas parlamentarias vinculadas con establecer un “Día de la Memoria” y dedicar clases alusivas al golpe de Estado de 1976 (Ver Anexo VI: Proyectos parlamentarios sobre el 24 de marzo durante el período 1989-2001). Probablemente el Poder Ejecutivo haya recibido un dictamen unificado, al que luego respondió a través de un Decreto. Aquel documento, del cual Denkberg sólo recuerda un tono general, circuló dentro del ministerio y recogió algunas manifestaciones de los funcionarios a cargo de tomar decisiones: “cuando llega a la oficina de Ciencias Sociales, tiene primero una intervención... El texto está escrito a máquina, pero tiene una intervención a pulso, firmada por el entonces Viceministro de Educación que era García Solá, donde dice algo así como: ‘En principio no me opongo. Sólo quisiera saber si hay antecedentes internacionales, y si es conforme o coherente con los Contenidos Básicos Comunes’, que se habían sancionado en los años recientes. Algunos todavía estaban en proceso: los de la formación docente todavía no estaban terminados en el ‘97. Y ese mismo texto tiene esa frase manuscrita, y veo otra frase manuscrita debajo, de Cecilia Braslavsky, donde dice: ‘Inunden de antecedentes y muestren que es conforme a CBC’”. Ambos funcionarios, con desigual entusiasmo, se mostraban proclives a dar curso favorable a esta solicitud. Con las causas judiciales cerradas, parecía haber poca resistencia a la memoria de algo que ya comenzaba a quedar atrás y suscitaba escasos problemas hacia el futuro. Independientemente de sus compromisos ideológicos y trayectorias previas, legisladores de diversas bancadas y funcionarios más o menos identificados con el oficialismo podían adherir sin ambages a una iniciativa de relevancia simbólica pero con pocos efectos políticos en apariencia. “Entonces lo que yo hice es, por un lado, demostré a través de los Contenidos Básicos Comunes que ya había [...], que habían muchos contenidos que aludían a la interrupción del orden constitucional y violaciones de los derechos humanos, entonces los listamos todos, también de la formación docente [...]. Todos tenían alusiones al tema derechos

¹⁹⁰ Esta y las siguientes citas de Ariel Denkberg, corresponden a la entrevista realizada por el autor el 21 de octubre de 2010.

humanos e interrupción del orden constitucional, entonces armé un listado mostrando que era coherente. Y por otro lado les había enviado cartas a diversas embajadas de países que me parecía que podían tener, y en efecto recibí respuestas de algunas de ellas como de Alemania, de Holanda, de Sudáfrica... [...] Yo también agregué el Día del Holocausto en Israel. [Esas respuestas] aludían a situaciones traumáticas vinculadas con derechos humanos. [...] Por ejemplo, en el caso de Sudáfrica había dos: una es cuando [...] se supera el apartheid y se construye algo así como el Día de la Independencia pero, para ser más precisos, era del fin del apartheid, y otra es el día en que los sudafricanos llaman el Día de la Juventud, que en realidad conmemora la masacre de Soweto, que como sus víctimas eran principalmente jóvenes... En el caso de Alemania, hacía muy poco que se había establecido, creo que hacía un año o dos nomás, una fecha en enero [...] como Día de Conmemoración de las Víctimas del Nacionalsocialismo. Holanda tenía fechas que aludían a los muertos en las diversas guerras mundiales con lo cual incluían tanto los muertos en la primera como en la segunda guerra mundial. [...] Pude identificar días semejantes, que a veces era el día del veterano de guerra, o algo así en otros países que habían participado en las guerras mundiales y fundamentalmente eso. Y con eso se hizo un informe”. Ese informe señalaba la pertinencia de adoptar un día de la memoria, pero no anticipaba el contenido específico que se le daría desde el Poder Ejecutivo: “en vísperas del 24 de marzo del año siguiente al que lo hice, [...] sale un decreto del Presidente Menem, en donde él recoge esta declaración, y el texto [...] aludía a que en las escuelas haya un trabajo sobre estos temas, no feriado nacional, sino la fecha del calendario escolar, pero cuando formulaba qué es lo que había que conmemorar aludía, por un lado, a las nefastas consecuencias de la interrupción del orden constitucional... Yo creo que el texto aludía a las ‘nefastas consecuencias’ y no decía directamente ‘violación de los derechos humanos’, pero también aludía a las víctimas del terrorismo de las organizaciones guerrilleras armadas. De alguna manera volvía a poner en el mismo plano, en la recordación del 24 de marzo a lo que en esa época se llamaba la ‘teoría de los dos demonios’”. En definitiva, el testimonio de Ariel Denkberg muestra que, si bien crecía el consenso sobre la necesidad de recordar, no quedaba claro qué debía recordarse y cómo nombrar los hechos del pasado reciente. Efectivamente, el Decreto 314/98, del 23 de marzo de 1998 incluía “recordar a las víctimas tanto de la violencia irracional desatada por los grupos armados como de la represión ilegal”, equiparando dos supuestos bandos enfrentados e invitando a desterrar toda violencia. No se trataba, sin duda, de la misma memoria que reivindicaban los organismos de derechos humanos.

Si estos ejemplos dan cuenta de lo que ocurría en la órbita estatal, cabe revisar qué movimientos se producían en el ámbito de los organismos de defensa de los derechos humanos. Patricia Valdez (2001) reconoce que la falta de un espacio significativo en la agenda política planteada por el menemismo agilizó el interés de varios organismos –encabezados por el CELS– por apelar a instancias internacionales, al mismo tiempo que bregaban por el derecho a la verdad en las causas abiertas en Bahía Blanca, Capital Federal, Córdoba y La Plata. Respecto a la memoria, Valdez advierte: “Existe un grupo de estas organizaciones que se opone a toda acción proveniente

del Estado [...]. Se encuentran en este grupo la Asociación de Madres de Plaza de Mayo conducidas por Hebe de Bonafini y la Asociación de Ex Detenidos Desaparecidos. El grupo mayoritario de organizaciones que componen el Movimiento de Derechos Humanos han alentado y participado con diverso grado de intensidad en actividades orientadas a mantener viva la memoria sobre lo ocurrido durante la dictadura militar” (2001: 73-74). Es decir que, mientras un sector minoritario abroquelaba su posición en oposición a un Estado ajeno a sus demandas, el sector más amplio buscaba los intersticios que ese mismo Estado podía facilitarle. A la larga, sería más efectiva esa acción persistente en busca de grietas estatales como los juicios por la verdad, las conmemoraciones públicas y la posibilidad de ingreso a las escuelas.

¿Qué ocurría, mientras tanto, en el sistema educativo, en relación con estos temas? En los enunciados públicos los derechos humanos habían incorporado, para ese entonces, un sesgo ético y global que los distanciaba de las reivindicaciones específicas vinculadas con el terrorismo de Estado, pero probablemente no ocurría lo mismo en la sociedad y en las escuelas. Lo testimoniaba entonces Alicia Cabezudo: “Derechos humanos siguen siendo dos palabras que tienen para los argentinos y para el sistema educativo formal, determinadas connotaciones. Por lo tanto cuando los docentes dicen en el sistema formal –entendiéndose por sistema formal la escuela primaria, secundaria y la universidad, los institutos, los jardines de infantes– que van a trabajar con derechos humanos, esto despierta distinto tipo de sensaciones, muy interesantes, que tienen distintos niveles. Primero, en los directivos, entendiéndolo como tal el Ministerio, los supervisores, los directores y vicedirectores de las escuelas, que miran espantados al docente que osa tocar un tema intocable. Para la mayoría que no quiere pensar en otra cosa, derechos humanos en la Argentina sigue siendo desaparecidos, dictadura militar, represión, persecuciones, muerte, tortura, que lo son. Y nada más”. Lo que el testimonio advierte es la persistencia de un vínculo entre la categoría derechos humanos y el período dictatorial que, para bien o para mal, no había sido desarmado por los nuevos enunciados. Ese vínculo sería, en definitiva, el punto de apoyo para que la memoria se solapara con la enseñanza de los derechos humanos, hasta hacer indiscernibles a una de la otra. Jelin evalúa con dureza, al promediar la década, un proceso que aún no se apreciaba en forma extendida: “El sistema educativo no ha asumido (inclusive se podría decir que oficialmente se resiste a asumir) su rol de transmisor y formador de valores, al no incorporar la historia del pasado reciente en los programas educativos y al no vincular esta memoria con la (limitada y deficiente) formación en temas de derechos humanos” (Jelin; 1995: 141).

Sin embargo, el sistema educativo abriría más temprano que tarde un proceso de revisión del pasado reciente en relación con los derechos humanos. Denkberg trabajaba en el equipo de Ciencias Sociales del Ministerio de Educación, bajo la coordinación de Silvia Finocchio, quien había participado, el año anterior, de la publicación de un texto que proponía criterios y actividades para trabajar la historia reciente en la escuela secundaria. “Haciendo memoria en el país del Nunca Más”, de Inés Dussel, Silvia Finocchio y Silvia Gojman, fue editado por Eudeba en 1997, como

respuesta a una recomendación del Concejo Deliberante de la Ciudad de Buenos Aires referida a la lectura del “Nunca Más” en el nivel medio. Ese libro, destinado tanto a docentes como a alumnos, busca explicar el contexto en que se generó la dictadura y sus rasgos más relevantes. Incluye actividades, imágenes y películas donde profundizar el análisis de ese período. Propone mirar la dictadura desde categorías de análisis como los derechos humanos y de la defensa de la democracia, con la finalidad de que los docentes pudieran generar debates y contrastar miradas en el aula. En el contexto de una reforma de contenidos que incorporaba a los programas de historia el estudio del siglo XX, ese texto fue una herramienta señera y útil, por lo que tuvo una buena recepción y venta de ejemplares. Es un indicador de la irrupción de la memoria en territorios de la enseñanza de la historia. Las gestiones posmenemistas de la nación y de las provincias ofrecieron nuevos hitos normativos en esa dirección:

- El 23 de marzo de 2000 la Legislatura de la Ciudad de Buenos Aires sancionó la Ley N° 355, que declara “Día de la Memoria” al 24 de marzo de cada año “en homenaje a todas las personas que sufrieron persecuciones, encarcelamientos, torturas, muerte o desaparición durante la represión llevada a cabo por el terrorismo de Estado” (art. 1°). “El Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, a través de la Secretaría de Educación, incluirá el 24 de marzo de cada año en el calendario escolar de los distintos niveles el dictado de clases alusivas a los golpes de estado y a la consecuente ruptura del orden constitucional y la violación de los Derechos Humanos, fortaleciendo los valores del sistema democrático y sus instituciones” (Art. 3°). “La Secretaría de Educación y la Dirección General de Derechos Humanos del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires aportarán material relacionado con las clases a que se hace referencia en el artículo anterior, adecuado a los distintos niveles del sistema educativo” (Art. 4°)¹⁹¹.
- La Ley 25.370, sancionada el 22 de Noviembre de 2000, estableció como feriado el 2 de abril de cada año, bajo el título de “Día del Veterano y de los Caídos en la guerra en Malvinas”. El 2 de abril volvía a ser feriado nacional, como en la última dictadura, en reemplazo del 10 de junio establecido por Alfonsín. La restauración de la fecha del desembarco en las islas Malvinas como feriado fue producto de otro avance militar sobre el gobierno de la Alianza, para compensar a los militares por el previsible repudio que despertaría el 25 aniversario del golpe del 24 de marzo de 1976¹⁹².
- El 17 de marzo de 2001 se aprobó la Resolución N° 249 del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires de trabajo educativo sobre el 24 de marzo de 1976.

¹⁹¹ A partir de esta normativa, la Dirección General de Derechos Humanos del GCBA, entonces a cargo de Gabriela Alegre, propició y financió la publicación del documento “Memoria y dictadura” (Comisión de educación de APDH; 2000) antes mencionado por Alicia Herbón y llevó adelante la edición de cuadernillos sobre el 24 de marzo para diferentes niveles del sistema educativo (DGDH; 2001a y DGDH; 2001b).

¹⁹² Ver al respecto: <http://www.pagina12.com.ar/2001/01-04/01-04-02/PAG03.HTM>.

- En marzo de 2001, se aprobó la Ley 546 del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, que plantea un homenaje a desaparecidos en el ámbito escolar.

En parte por normativas como estas y en parte mayor aún por la irrupción de una creciente y extendida demanda de memoria, el 23 de marzo de 2001 hubo Actos escolares recordatorios del Golpe militar en numerosos establecimientos del país. Así lo registraba el diario *Página/12*: “¿Ustedes saben por qué se recuerda mañana el Día de la Memoria?”, preguntó la directora. Un chico levantó la mano y respondió: ‘Por eso de los militares y las Abuelas de Plaza de Mayo’. [...] En las escuelas de la Capital Federal se cumplió el Día de la Memoria y el acto central se efectuó en la escuela N° 23 Casal Calviño, de Lacarra 621, con la participación del jefe de Gobierno de la Ciudad, Aníbal Ibarra; el secretario de Educación, Daniel Filmus; el secretario de Gobierno, Raúl Fernández; Alba Lanzilloto, de Abuelas de Plaza de Mayo, un grupos de hijos de desaparecidos que fueron restituidos a sus familias y el periodista Daniel Tognetti. En otras provincias se efectuaron actos similares y en las escuelas bonaerenses se dieron clases sobre el golpe del ‘76. La directora de la escuela primaria que comienza esta nota explicó a los chicos que los militares habían dado un golpe y que coartaron las libertades y que lo importante ahora es valorar lo que hay para ser libres y pensar libremente. Entonces contó que los militares habían prohibido el libro *Un elefante ocupa mucho espacio*, de Elsa Bornemann, que es la historia de un elefante que hace huelga para que lo dejen volver al África. También contó que una vez la policía se acercó para interrogar a una celadora que tenía una lista con los chicos que debían viajar en el ómnibus escolar y que el chofer del ómnibus se había tenido que afeitar la barba y los bigotes. Fueron ejemplos cotidianos de hechos pequeños de todos los días donde el miedo se disfrazaba de rutina” (Bruschtein; 2001). Si el 25° aniversario había avivado la movilización popular en 1996, cinco años después la memoria se instalaba con fuerza en el sistema educativo formal. La memoria de la dictadura en las escuelas era, al fin, una conquista alcanzada por la lucha paciente y persistente de los organismos de derechos humanos y de diferentes sectores que, sin ser necesariamente militantes de ese movimiento, estaban convencidos de que la falta de memoria era uno de los problemas endémicos de la cultura política argentina y había permitido, entre otras cuestiones, la continuidad de las políticas económicas de aquel proceso en el gobierno menemista. Plantea Jelin que “la gestación de una cuestión pública es un proceso que se desarrolla a lo largo del tiempo, y que requiere energías y perseverancias. Tiene que haber alguien que lo promueve, que empuja y dirige sus energías al fin deseado. [...] En el campo que nos ocupa, el de las memorias de un pasado reciente en un escenario conflictivo, hay una lucha entre ‘emprendedores de la memoria’, que pretenden el reconocimiento social y de legitimidad política de una (su) versión o narrativa del pasado” (Jelin; 2002: 48-49).

Ahora bien, si el ingreso de la memoria (o las memorias, en una denominación más ajustada) a la educación escolar puede considerarse un logro, en tanto permitió superar las barreras del silencio, del olvido y del ocultamiento, también es necesario evaluar qué modalidades ha

adoptado ese ingreso y en qué medida representa nuevos riesgos y desafíos. En los aportes de Rorty mencionados más arriba, la enseñanza de los derechos humanos debería tener un sustrato más emocional que racional y usar como vehículo principal las “historias tristes” que promueven la empatía. No advierte Rorty, en su texto, sobre los desvíos y peligros de esa “manipulación de sentimientos” que propone, tan dúctil para adecuarse a fines altruistas como a propósitos perversos, tan eficiente para tramitar causas justas como a desvirtuarlas, dado que también las grandes violaciones de derechos humanos se asentaron en “relatos” que las justificaban. Su enfoque, vinculado con tradiciones de larga presencia en las instituciones educativas¹⁹³, ha sido marginal en los enunciados públicos sobre los contenidos y metodologías de enseñanza de los derechos humanos. No puede menospreciarse, sin embargo, las posibles articulaciones entre un enfoque de enseñanza de los derechos humanos basado en la presentación de “relatos tristes” con la emergencia, en la segunda mitad de los años noventa, de un conjunto de testimonios que daban cuenta de las marcas subjetivas del terrorismo de Estado en la Argentina y una institución escolar ávida de recursos que le permitieran traducir las complejidades de un proceso histórico controvertido y reciente a un lenguaje apto para los alumnos de menor edad. La narración de historias de vida y las conclusiones morales que se podría sacar de ellas eran una herramienta potente para comunicar mensajes simples y lineales sobre el pasado reciente de esta misma sociedad. Aunque difícilmente pueda verse este florecimiento como consecuencia del aporte de Rorty, sí es posible ver a ambos como expresión de un modo de concebir la enseñanza de los derechos humanos en relación con la memoria: una pedagogía de la sensibilización, de la empatía y del recuerdo, que tiene tantas ventajas en su eficacia como posibles objeciones en su legitimidad.

Los derechos humanos en las aulas y en los libros de texto de la década del noventa

¿Cómo transcurrían, en los años noventa, las clases de educación ciudadana? Un artículo de opinión del diario La Nación presenta lo que consideraba una escena emblemática: “La profesora charla con sus alumnos adolescentes. Durante unos minutos les habla de la ética en la función pública, de la necesidad imperiosa de respetar las leyes y la Constitución Nacional. No hace referencias políticas de ningún tipo ni se centra específicamente en la realidad cotidiana. Los muchachos la escuchan un rato en silencio, hasta que se deciden a dar sus puntos de vista. Uno de ellos es contundente: ‘Profe, ¿usted cree en esas cosas?’ La respuesta es categóricamente afirmativa, pero resulta evidente que ninguno de los chicos se inclina a aceptarla. Uno de los estudiantes avanza un poco más: ‘Si usted estuviera en el gobierno, ¿no robaría como lo hacen todos?’ La mujer se esfuerza para decir terminantemente que no, pero no cree. Y aparece una

¹⁹³ La educación moral y patriótica basada en relatos ejemplificadores ha adoptado diferentes modalidades, desde las fábulas hasta los relatos épicos sobre prohombres de cada nacionalidad, pasando por múltiples historias que favorecen la empatía con personajes que padecen injusticia o que luchan contra ella (véase Carretero; 2007).

aseveración más dura todavía, porque un tercer chico afirma, sin sombra de duda, que cualquier oposición, llegada al poder, haría lo mismo. El resto del grupo asiente, con diversión y sin enojos” (Gómez; 1996). El relato busca dar cuenta de un cambio epocal: la destitución de una jerarquía en la escena escolar. Gómez argumentaba que los avatares de la autoridad en la sociedad argentina y en la institución escolar también afectaban la relación de enseñanza, en la que los estudiantes ponían en duda tanto la validez de los conocimientos como la sinceridad de la docente que los ofrecía.

Esta misma preocupación manifestaba entonces Inés Dussel, quien llevó adelante una de las pocas investigaciones empíricas en materia de educación ciudadana. Tras reconocer que “desde 1983 la democracia y los derechos humanos fueron uno de los temas centrales en la discusión pública”, observa que “en la década sucedida desde esa fecha, su centralidad fue opacada por el retroceso progresivo en términos de los derechos humanos, y por la introducción de otros temas que aparecieron como más modernos y movilizadores, como la protección del medio ambiente [...], la ecología, el SIDA, la educación sexual” (Dussel; 1996: 2). La autora reconocía también el resurgimiento de las temáticas de ciudadanía a mediados de los años '90, en el que “crece el consenso sobre la importancia de enseñar derechos humanos y ecología, como parte de un remozamiento general que parece ineludible en la institución escolar” (Dussel; 1996: 2). Lo interesante del trabajo de Dussel es que, más allá de darnos un testimonio de época con sus apreciaciones, indagó en las aulas qué concepciones de ciudadanía sustentaban la enseñanza, observando clases de Educación Cívica, discusiones sobre la reforma constitucional de 1994 y actos escolares de nivel primario. Observó clases y actos en escuelas de Mendoza, Rosario y Tandil, tras lo cual expresó conclusiones bastante desalentadoras: “Prácticamente no se observan, en los ejemplos analizados, construcción de argumentos con fundamentaciones y con posiciones divergentes. Muchas veces se subestima la capacidad de reflexionar y actuar de los alumnos, y no se los alienta para el aprendizaje de procedimientos vinculados al ejercicio de la ciudadanía: la discusión, la responsabilidad, el control de la autoridad. Desde el punto de vista de los contenidos, la vida ciudadana aparece reducida a los aspectos normativo-jurídicos, sin discusiones que muestren o cuestionen su sentido. Tampoco hay una construcción colectiva de un orden normativo, tanto a nivel regulativo como instruccional, y la arbitrariedad de la norma [...], se reafirma también en la arbitrariedad de las secuencias de la clase” (Dussel; 1996: 17). Aunque las observaciones no aluden a los derechos humanos, se puede colegir, como aspectos que interesan para considerar su enseñanza, esta escasez de argumentaciones y la presentación ostensiva y arbitraria del orden normativo. Las leyes parecen enunciados arbitrarios e inocuos, descontextualizados y ahistóricos. Todos estos rasgos, si se presentaban en la enseñanza de los derechos humanos, contribuirían a licuar su potencia y sus posibles sentidos. En esa misma dirección avanza la segunda conclusión de la autora: “observamos que hay una disociación entre el contenido explícito de la educación cívica, que sostiene la primacía de la democracia representativa, y las opiniones de alumnos y docentes, que evidencian la crisis de esta forma de gobierno. Los docentes ‘repiten’ un mensaje que muchas

veces no comparten, o no encuentran los argumentos para defenderlo; antes que reconocer esta crisis, prefieren hacer caso omiso de ella, seguir adelante, y ‘hacerles guiños’ a los alumnos sobre esta convicción compartida. El resultado es una educación ‘explícitamente hipócrita’ -si cabe el oxímoron-, esto es, es como si el docente dijera ‘sé que esto que les estoy enseñando no es cierto, pero tengo que hacerlo’. Las normas están hechas para cumplirlas formalmente, y si podemos, violarlas porque son completamente arbitrarias; no hay discusiones que cuestionen los lugares comunes que circulan en la sociedad sobre la política y los políticos. El aula hace las veces de pequeña escena pública massmediática, naturalizando las opiniones previas de los alumnos, y contraponiendo estas opiniones a las instituciones” (Dussel; 1996: 17). Estas últimas apreciaciones coinciden sensiblemente con la preocupación de Gómez en el artículo antes citado. Desde visiones muy disímiles y con encuadres teóricos e ideológicos muy distantes, ambos perciben un vaciamiento de sentido y un renunciamiento de la intención pedagógica de intervenir sobre los prejuicios de los estudiantes. Ambas miradas nos acercan imágenes sobre el posible espacio de recepción de la reforma educativa en el ámbito de la formación ciudadana.

¿Cuánto y cómo la reforma educativa impactó en las prácticas de enseñanza? ¿En qué medida las reformas curriculares modificaron el curriculum real de las escuelas? Belderrain recuerda que, sobre el final de la gestión de Cecilia Braslavsky, se inició un proceso de “investigación sobre prácticas de aula. [...] Ahí a nivel de contenido veíamos que era bajísimo el impacto, no solamente en Formación Ética y Ciudadana sino en todos los nuevos contenidos. Se hizo un programa de investigación muy bueno, al menos en su diseño [...]. Hacíamos visitas a escuelas seleccionadas según el operativo de evaluación de la calidad. Se tomaba una escuela de altos resultados, una de medios y una de bajos en cada provincia y prácticamente nos instalábamos ahí una semana, en cada escuela, entrevistando profesores, padres, directivos, chicos, cuadernos... Nos trajimos un montón de cuadernos”. El testimonio refleja una preocupación de los equipos técnicos del Ministerio de Educación durante los últimos años de la gestión menemista: evaluar el impacto de sus propuestas renovadoras. Los técnicos curriculares que, como hemos visto, no necesariamente simpatizaban con la gestión de gobierno y, en algunos casos, se le oponían frontalmente, entendían que su tarea era eminentemente técnica, pero estaba atravesada por lógicas políticas. Evaluar los efectos significaba, de algún modo, un intento de considerar si esa intervención técnica había podido sortear los desaguados institucionales y la sorda crisis económica que afectó antes a los hogares que a la macroeconomía. Por otra parte, Braslavsky tenía cabal conciencia de que el sistema educativo argentino había sido refractario a numerosas reformas y esta podía ser otra más en una larga lista de intentos frustrados. Esa investigación se truncó por los cambios de gabinete previos al fin del ciclo menemista: Decibe abandonó su cargo para ser candidata a diputada y Braslavsky pasó a dirigir la Oficina Internacional de Educación (IBE), en Ginebra. Lo que los primeros datos indicaban (y los cuadernos escolares fueron una fuente muy relevante) era una significativa mediación de los textos escolares y las revistas educativas. Ambos

ofrecían a los docentes respuestas y orientaciones prácticas en el río revuelto y vertiginoso de la reforma curricular.

En el apartado anterior, al analizar los textos de Educación Cívica, advertimos que, a partir de 1995, se inició su reemplazo paulatino por Formación Ética y Ciudadana, según lo establecido en los CBC. Este proceso no se dio de manera simultánea en todas las jurisdicciones y algunas (como la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y la provincia de Neuquén) mantuvieron incólumes sus estructuras curriculares previas. Desde 1995 en adelante, coexistieron textos organizados según el programa de Educación Cívica de 1984 junto a textos organizados según el capítulo de Formación Ética y Ciudadana de los CBC o según el programa de esa materia que aprobó la provincia de Buenos Aires en 1998. También se editaron unos cuantos textos que no adoptaban una organización temática acorde a alguna de esas prescripciones, sino que intentaban mixturarlas, a fin de mantener la amplitud de mercado que caracterizaba a los programas nacionales. Según De Amézola, “si hasta mediados de los ‘90 los libros de texto tenían una vigencia casi ilimitada, la reforma incorporó la necesidad de introducir ‘novedades’ permanentes para reducir la vida útil de las obras a un promedio de tres años” (2006: 243). Parece exagerado atribuir esta dinámica editorial a la reforma, cuando operaban simultáneamente nuevas exigencias mercantiles y culturales que reclamaban novedad y diversidad en las ofertas de consumo. Por otra parte, la dinámica de empobrecimiento de vastas capas sociales agudizó la decadencia del libro de texto, por lo que muchos docentes proponían recuperar textos de años anteriores o los reemplazaban por fotocopias de una selección de textos (actualizados o clásicos) que ellos poseían. Es plausible afirmar que el mercado editorial diversificó y diluyó sus ofertas en forma paralela a la dispersión de prescripciones curriculares provocadas por la federalización educativa que planteaba la Ley 24195. La costumbre de que los índices de los textos fueran casi idénticos entre sí y congruentes con el programa oficial quedó definitivamente atrás. En consecuencia, el análisis de los textos del período merece algunos recaudos adicionales: hay que contextualizar el momento de cada edición cuando el caso lo amerite y mencionar la organización de los contenidos cuando se corresponda.

A partir de 1995, varias editoriales remozaron sus títulos anteriores de Educación Cívica o produjeron nuevas series, dando cuenta de las novedades que aportaba la reforma constitucional y los CBC, junto con los cambios de contexto político y cultural habidos tras una primera década de transición democrática

- La editorial A-Zeta sólo actualizó después de 1995 el libro de Educación Cívica de primer año de su serie anterior y comenzó a editar en 1997 una nueva serie a cargo de Juan Bustinza y Gabriel Ribas.
- Kapelusz reemplazó, desde 1995, sus series anteriores de Educación Cívica por una nueva a cargo de Liliana Barela, Viviana Ventola, Daniel De Lucía y Sergio González.

- Santillana reemplazó también su serie de Educación Cívica por una con diversos equipos autorales encabezados por Alicia Casullo, como en la serie anterior. Entre los libros de primero, segundo y tercer año, participaron Gabriela Bordone, Pablo Hirschmann, Patricia Jitric, Héctor Masquelet, Mariana Podetti, Judith Rasnosky, Rafael Rofman, Lucas Rubinich, Leopoldo Sosa Pujato, Alejandra Tadei, César Tcachy y Marcela Ternavasio.
- Stella editó textos remozados de Alfredo Drago, quien había escrito los de Educación Cívica en la década del '80, tras publicar los de Historia en tiempos de la dictadura.
- A mediados de la década comenzó su actividad la editorial bonaerense Mapu, pronto rebautizada Maipue, orientando sus producciones al mercado provincial, con la autoría de Teresa Eggers-Brass, Ricardo Gagliardi, Héctor Recalde y Ana Repetto, en diferentes combinaciones.
- Estrada inició una serie a cargo de Gustavo Iaies y Gustavo Gotbeter, pero sólo editó un libro y un cuadernillo de actividades para primer año.
- La editorial Métodos publicó, a mediados de la década, una serie de Educación Cívica a cargo de Ignacio Massun, María Beatriz Massun y Marcela Donadio.
- Aique realizó ediciones actualizadas de los textos de Susana Pasel y Susana Asbornio.
- La editorial A & L publicó textos de María del Carmen Trotta y Jorge Schiavi, sin fecha de edición, aunque el contenido indica que salieron en la segunda mitad de la década.

En ese mismo período, se inició la publicación de textos que incorporaban la denominación de Formación Ética y Ciudadana o bien presentaban nombres alternativos pero daban cuenta de una transición hacia las nuevas prescripciones curriculares. Los índices de esos textos, que presentamos en el Anexo VII, expresan la variedad de concepciones sobre la función formativa de la nueva asignatura y, particularmente, el lugar que se le reservaba a los derechos humanos. Esta es la producción editorial analizada:

- Aique publicó un libro de la asignatura para cada curso del Nivel Polimodal, a cargo de Gustavo Schujman, Erica Herszkowich y Silvia Finocchio¹⁹⁴. Ambos libros tuvieron considerable éxito de mercado, en alguna medida porque fueron de los primeros títulos ofrecidos a los docentes, ya que, en la vorágine de la reforma, otras editoriales priorizaron la elaboración de materiales para otras asignaturas.
- Aula Taller publicó dos textos para el Nivel Polimodal de la Provincia de Buenos Aires. El primero a cargo de Delia Outomuro y Héctor Recalde y el segundo a cargo de María Rosa Lorenzo, Marcela Zangaro y Héctor Recalde.
- La editorial A-Z publicó una serie para los dos cursos del Nivel Polimodal.

¹⁹⁴ Sólo participó en el primer tomo.

- Ediciones Chibli Yammal, radicada en Mendiolaza (Prov. de Córdoba) publica textos de nivel medio distribuidos en el interior del país. Entre ellos, la serie de Formación Ética y Ciudadana destinada a tercer ciclo de EGB estuvo a cargo de Marta Ceballos de Padoan y Erasmo Almará.
- Con escasas modificaciones en el índice y el texto, E. D. B. publicó una edición corregida y actualizada del texto de “Instrucción Cívica” escrito por el religioso Salesiano Mario Alexandre en 1963, bajo el título de “Formación ética y ciudadana: normas sociales”. Más allá de las actualizaciones realizadas por Gustavo Ariel Carlos Vivona, el título podría inducir a creer que se trataba de un texto adecuado a los enfoques curriculares provenientes de los Contenidos Básicos Comunes, cuando en realidad mantenía sustancialmente los enunciados de tres décadas atrás.
- Estrada publicó un texto para Nivel Polimodal, bajo la coordinación de María Catalina Nosiglia y la autoría de Miguel De Luca, Sandra Elena, Mariano Garreta Leclercq, Claudio Lutzky y Sergio Tríppano..
- Kapelusz publicó una serie de textos para el tercer ciclo de la EGB, llamada “Entre todos” y también publicó textos para ambos cursos de la materia en el Nivel Polimodal. El libro de séptimo fue escrito por Claudio Arca, María Cristina Garriga y Nelva Morando, mientras que los dos restantes son autoría de Alicia Fernández de Salvino. El primero de Polimodal, publicado a comienzos de 2000, estuvo a cargo de Claudio Arca, Nelva Morando, María Cristina Garriga y Ana María Acevedo; el segundo texto para Polimodal, publicado a comienzos de 2001, a cargo de Nelva Morando, Claudio Arca, Elisa Fulgheri, Stella Maris Marcasciano y Leticia Muñoz Cobeñas.
- Ediciones Macchi editó un único libro para el Nivel Polimodal, a cargo de Félix V. Lonigro.
- Maipue editó textos para ambos cursos del nivel Polimodal, a cargo de Teresa Eggers-Brass (coord.), Marisa Divenosa e Ivana Costa.
- Puerto de Palos publicó un libro de la materia “Filosofía. Formación ética y ciudadana”, a cargo de Alicia Bugallo, Pablo Capanna, Pablo, Gustavo Magdalena y María del Valle Manríquez. El texto lleva el número 1, lo cual parece indicar que está destinado al primer año, aunque nunca se editó el número 2 y el índice reúne los contenidos de ambos cursos.
- Roberto Kechichián cambió nuevamente de sello editorial y pasó a publicar en Sainte Claire, donde escribió una serie para tercer ciclo de EGB y para Nivel Polimodal.
- Santillana publicó dos series de textos para el tercer ciclo de EGB (una en 1997 y otra en 1999) y otra serie para ambos cursos del Nivel Polimodal. La primera serie destinada a EGB estuvo a cargo de un equipo autoral coordinado por Alicia Casullo e integrado, en

diferentes conformaciones para cada año, por Marcelo Alegre, Gabriel Bordone, Pablo Imen, Gabriela Pastorino, Mariana Podetti, Judith Rasnosky, Fernando Rocchi, Lucas Rubinich, Juan Silva y Marcela Ternavasio. Dos años después publicó la segunda serie de textos para el tercer ciclo de la EGB, llamada “Serie Claves”, a cargo de Ileana Celotto, Luis Miguel Donatello, Pablo Hirschmann, Mónica Ippolito, Laura Jitric y María Martina Sosa. El primero de los libros destinados a Nivel Polimodal, a cargo de Alicia Casullo, Ernesto Funes, Pablo Hirschmann, Judith Rasnosky y Federico Schuster. El libro que la editorial destinó al segundo curso de Nivel Polimodal estuvo a cargo de Silvia Di Sanza, Jorge Fernández, Pablo Hirschmann, Patricia La Porta y Judith Rasnosky. En varios de estos libros hay capítulos específicos destinados a los derechos humanos.

- La editorial Troquel publicó, en 1996, un texto de María Ernestina Alonso, Lía Bachmann, y María del Carmen Correale titulado “Repensando la Educación Cívica: Educación Ética”, destinado a tercer ciclo de la E.G.B. El libro recupera el tono y los enfoques de los CBC, pero no se adscribe a ningún diseño curricular, pues se anticipaba a ellos. Dos años más tarde la editorial publicó una serie de “módulos” de las mismas autoras, que desbrozaban los contenidos de la Formación Ética y Ciudadana, de modo tal que docentes de diferentes jurisdicciones pudiesen elegir uno o varios de ellos según sus intereses y requerimientos de la prescripción jurisdiccional.

La descripción de esta producción editorial permite apreciar la tendencia de pasar de textos identificados con uno o dos autores a textos identificados con una editorial, que convoca a equipos autorales variables. Esa modalidad, instalada anteriormente en el nivel primario, lleva a considerar estos textos como producciones colectivas en las cuales la coherencia y la cohesión están a cargo casi exclusivamente de los editores, pues los autores asumen la redacción de algunas secciones o páginas específicas. Es difícil evaluar qué efectos produce, dentro el texto, ese pasaje, aunque cabe considerar que, probablemente, los criterios de mercado hayan tomado preponderancia relativa respecto a la definición de los recortes temáticos. En contrapartida, es posible que la conformación de estos equipos haya permitido mayor especialización de cada autor en los temas que desarrolla, al mismo tiempo que una menor consideración, al escribir, del sentido formativo de sus aportes en la propuesta global. Porro e Ippolito, en una evaluación crítica contemporánea de la reforma, cuestionan el papel de los textos en esta etapa y lo atribuyen a deliberados descuidos de las políticas curriculares: “La redacción de los distintos bloques permite concluir que existe una real dilución de los contenidos políticos, aunque con tal grado de vaguedad y generalización, que dejan abierta la posibilidad de ser tratados con mayor profundidad al implementarse los CBC en cada jurisdicción, o al elaborarse los libros de texto. En este sentido, cabe señalar que las editoriales han interpretado las pautas establecidas por el Ministerio con bastante libertad, aunque condicionados por las expectativas del mercado. Así, los grupos que lideran el mercado de textos escolares, en sus primeras producciones convocaron a redactores especializados en las distintas disciplinas

propuestas por los CBC. El resultado fueron libros que incluyen citas de, por ejemplo, O'Donnell, Dahl, los contractualistas, Marx, etc. Estas experiencias, algunas de ellas de buena calidad, fueron evaluadas por los docentes como de un nivel demasiado elevado, confusos en la selección de temas y en el enfoque y de difícil aplicación en el aula” (2003; 20).

El análisis comparativo de los índices (véase Anexo VII Los derechos humanos en los textos del período 1995-2001) expresa un amplio margen de variaciones que, en contraste con la homogeneidad de las décadas anteriores, revela un decaimiento de la fuerza prescriptiva de los programas oficiales. Muchos de los textos dan cuenta de los Contenidos Básicos Comunes pautados a nivel federal, pero los secuencian, dentro de cada ciclo, según criterios editoriales que desconocen las decisiones de cada jurisdicción. La provincia de Buenos Aires constituye una excepción a esta tendencia, pues su peso en el mercado empuja a varias editoriales a dedicarle una atención especial. De todos modos, es factible considerar que el carácter fuertemente centralizado que había caracterizado a la enseñanza media administrada por el Estado Nacional hasta comienzos de los años '90, no sólo se disgregó en la nueva dependencia jurisdiccional de cada provincia, sino que diluyó buena parte de la cohesión curricular hacia las decisiones del mercado editorial. En este sentido, es posible colegir que estudiantes de un mismo curso en diferentes establecimientos comenzaron a estudiar contenidos fuertemente diferenciados según las decisiones de sus docentes, más influidos por la oferta editorial que por las prescripciones oficiales. No se trataba ya de diferencias de enfoques o matices ideológicos sobre los mismos contenidos, sino directamente de temas distintos. Esto podía ocurrir dentro de cada establecimiento, cuando había varias divisiones y no se realizaban acuerdos institucionales o cuando se cambiaba el docente de un curso al siguiente¹⁹⁵.

En buena parte de los textos de este período se nota no sólo escaso apego a la gestión de gobierno, sino sutiles y no tan sutiles críticas a las políticas contemporáneas. Esas críticas remiten casi invariablemente, en los temas que analizamos, a dos cuestiones: la suspensión del proceso de revisión judicial de las violaciones a los derechos humanos cometidas por la última dictadura cívico-militar y la exclusión social provocada por las políticas económicas de ajuste y adecuación a la globalización. Se trata de una novedad significativa pues, en las etapas anteriores, los textos oscilaban entre la adulación desembozada de la gestión de turno y la omisión condescendiente de todo comentario sobre el presente. En relación con los derechos humanos, planteamos once notas de análisis de los textos de este período, incluyendo rasgos comunes y diferenciales, que reseñamos a continuación (las citas que les dan sustento se ofrecen en el Anexo VII -Los derechos humanos en los textos del período 1995-2001):

¹⁹⁵ Quien, por ejemplo, había cursado octavo año con un docente que usaba textos de la editorial A y, al año siguiente, cursaba con un docente que usaba textos de la editorial B, encontraría, sin duda, buena cantidad de omisiones y solapamientos.

1. Sustento filosófico de la dignidad humana. Las referencias a la dignidad humana, tanto para diferenciar a los seres humanos de los demás seres vivos como para plantear los efectos normativos de ese reconocimiento, están presentes en los textos de Educación Cívica, programa que lo exige como contenido prescripto, pero se diluyen o reducen significativamente en los de Formación Ética y Ciudadana.
2. Origen y fundamento de los derechos humanos. El sustento religioso y el iusnaturalismo, que tenían mayor presencia en períodos anteriores, deja paso a la preponderancia de argumentos centrados en el origen histórico y en el enunciado positivo de los derechos en el plano internacional. En tal sentido, varios autores incluyen referencias a los debates que, en su formulación original y en los enunciados contemporáneos, suscita el reconocimiento de derechos. Las remisiones a la visión católica se reducen significativamente en comparación con los períodos anteriores.
3. Referencias al Proceso de Reorganización Nacional, en relación con los derechos humanos. Los textos que incluyen información sobre este período presentan diferencias en la valoración de sus rasgos, generalmente, en relación con la violencia política del período previo y el procesamiento judicial del período subsiguiente.
4. Terrorismo. Buena parte de los textos aluden a esta categoría, que figura como contenido de Educación Cívica, pero no en Formación Ética y Ciudadana, enlazando la violencia de las organizaciones armadas de la década del '70 y la reacción de la dictadura cívico-militar, a veces caracterizada como represión excesiva y otras como el terrorismo de Estado.
5. Derechos sociales. En los textos de Educación Cívica, se alude a ellos al presentar el contenido “Misericordia e ignorancia”, que el programa designa como violaciones a los derechos humanos. En los textos de Formación Ética y Ciudadana se amplía la consideración de los derechos sociales, frecuentemente caracterizados como una segunda generación de derechos y, en varios casos, como problemática irresuelta en el país.
6. Discriminación. La mayor parte de los textos contraponen diferentes formas de discriminación social con el principio de igualdad que da sustento a los derechos humanos.
7. Deberes. Las responsabilidades y deberes asociados a los derechos humanos están presentes en el programa y los textos de Educación Cívica, pero se reducen o diluyen considerablemente en los de Formación Ética y Ciudadana.
8. Derechos humanos en el presente. Este es el rasgo que más identifica a los textos del período, pues casi todos señalan la distancia entre la realidad social y política de su época y los enunciados declarativos y normativos del derecho transnacional. Algunos enfatizan los efectos sociales de la globalización, otros la decadencia y retracción de los Estados nacionales, otros las desigualdades dentro del país o entre países.

9. Relación entre derechos humanos y democracia. En contraste con el periodo anterior, esta relación es menos enfática, como efecto de cierto desencanto acerca de las posibilidades de la democracia de revertir injusticias previas. En algunos textos, esto lleva a diferenciar una democracia definida en términos normativos de la democracia efectivamente existente.
10. Referencias a organismos gubernamentales y no gubernamentales de defensa de los derechos humanos. Si bien algunos de los organismos, sobre todo los intergubernamentales, habían sido mencionados en períodos anteriores, las menciones se multiplican y amplían en esta etapa, incluyendo los organismos de derechos humanos reconocidos por su accionar frente a la dictadura, los datos para contactarlos en caso de sufrir abusos o violación de derechos y una incipiente apertura a otros organismos menos directamente vinculados con los derechos humanos.
11. Derechos del niño. La mayoría de los textos dedica algunos fragmentos a los derechos del niño, en buena medida influidos por la Convención aprobada pocos años antes.

En líneas generales, estas notas distintivas dan cuenta de que se profundizó la amplitud de posicionamientos ideológicos ya iniciado en el período abierto en 1984, pues los autores de los textos escolares no necesariamente espejan los posicionamientos del gobierno de turno, como era usual en el período 1949-1983, según analizamos en el capítulo anterior. Como novedad, los textos escolares asumen cierto tono de crítica coyuntural, inusitado en períodos previos: podía cuestionarse a los gobiernos precedentes, pero no al vigente. En la década del '90, en cambio, los estudiantes podían leer cuestionamientos a los efectos de la globalización, a las políticas neoliberales imperantes y a la decisión de suspender los juicios e indultar a procesados y condenados por violaciones a los derechos humanos.

El solapamiento entre derechos humanos y la memoria de la dictadura, iniciado en la opinión pública durante este período, sólo se perfila incipientemente en los textos escolares analizados. Cabe aclarar que también los textos de Historia y de Ciencias Sociales abordan, durante este período, la enseñanza de la última dictadura. Así lo plantea Alonso, en su análisis de textos del tercer ciclo: “El tratamiento de la última dictadura militar en los textos escolares de ciencias sociales e historia para el tercer ciclo de la Educación General Básica da cuenta de la configuración de un consenso básico, en el que el rechazo al terrorismo de Estado de los años 70 se constituye en una instancia clave para refundar una comunidad política basada en la institucionalidad democrática. En este sentido, pueden leerse a partir de la dicotomía autoritarismo-democracia” (2006: 288). Born, por su parte, en un trabajo de rastreo histórico más abarcativo, considera que “es a partir de la segunda mitad de los años noventa, como resultado de la Ley Federal de Educación de 1993 y en un contexto de reinstalación social de las denuncias a las violaciones de los derechos humanos, cuando se desarrolla un viraje radical en la representación del pasado dictatorial presente en los textos escolares, con la explosión del mercado editorial y la llegada de autores provenientes del ámbito universitario y profesional. A partir de allí, con un lenguaje muy distinto al de antaño,

coexistirán en los textos diferentes posturas sobre la dictadura militar, incluyendo desde aquellas que continuaban sosteniendo la necesaria intervención militar aún con críticas a la forma en que fue llevada la represión, a otras que insistirán en su absoluta ilegitimidad y harán hincapié en la negativa herencia sobre la nueva democracia. Esta última postura fue ganando terreno y resultaba cercana a la memoria social sostenida principalmente por los organismos de derechos humanos que se afianzaba como hegemónica en el espacio público, pero se alejaba de la postura oficial que abogaba por el olvido y el perdón en pos de la reconciliación nacional” (Born; 2010: 1). En su análisis, caracteriza a algunos textos de tono “denunciante”, en consonancia con los rasgos que describimos anteriormente en varios textos de Formación Ética y Ciudadana. Born observa que unos cuantos autores y editoriales toman distancia de las posiciones oficiales y “mientras desde el Poder Ejecutivo Nacional se subraya la necesidad de olvido, perdón y reconciliación nacional, el tratamiento de la dictadura militar en los textos escolares adquirió un lugar cada vez más prominente, con críticas que ponían en cuestión la voluntad oficial, al traer a debate el carácter político de las violaciones a los derechos humanos en pos de la imposición de un modelo socioeconómico favorable a los intereses de los grupos dominantes y postulando lazos causales con las desigualdades del presente” (2010: 100). Ese desacople entre discurso oficial y discurso editorial, con ritmos e intensidades diversos, da cuenta de una recontextualización curricular en la que los contenidos prescriptos adquirirían otras resonancias y sentidos, más cercanos a los reclamos de la sociedad civil que a las intenciones manifiestas del gobierno de turno. Por otra parte, ese tono de denuncia resultaba consonante con el aumento del malestar social ante los efectos de las políticas económicas y las denuncias de corrupción que cobraron fuerza hacia el final del ciclo menemista.

Sin embargo, la enseñanza de la historia reciente no suscita entonces sólo distanciamiento con posiciones de la gestión de turno, sino que aviva las contradicciones en las memorias familiares de los estudiantes. Así lo relata Debattista en referencia a las experiencias de una escuela media neuquina: “Baste una anécdota para ilustrar este punto: ‘... la educación cívica no es para enseñar historia de Neuquén, como se pretendía aquí en la provincia. Yo trabajaba los golpes militares porque figura en los programas nacionales’, sostiene una docente de historia. Ella relata que, al terminar una clase, sostuvo el siguiente diálogo con la mamá de una alumna: «Yo sabía que iba a pasar esto cuando usted le pidió esa tarea... se la hizo mi marido». «De eso se trataba, Señora, de recuperar voces que quisieran hablar de esto». La madre comenzó a gritarme: «¡Y cómo se combatía a la gente que mataba chicos!». A esa altura yo ya parecía Alfonsín, ella me gritaba y yo sólo repetía: «con la constitución y las leyes, así proceden los Estados...». En algún momento de la discusión le dije «Pero señora, esto no lo inventé yo, lo dijo también Martín Balza, el Comandante en jefe de su marido». «¿Y a Ud. quién le dijo que nosotros queremos a Balza?» (Entrevista a una docente de nivel medio de historia, septiembre de 2000)” (Debattista; 2004: 56-57). El interés de los docentes por mantener viva la memoria de las violaciones a los derechos humanos se expresaba en estrategias didácticas poco prudentes, que escarbaban en recorridos familiares a veces

impredecibles: “Los docentes entrevistados comparten una visión acerca de lo que provocan estas temáticas cuando se los lleva al aula. Coinciden en que la mayoría de las veces causa sorpresa y estupor. Son pocos los alumnos que suelen tener conocimientos previos sobre el tema. Los relatos que traen no alcanzan a pasar el nivel de lo anecdótico. La técnica más utilizada como disparador suele ser el pedido de relatos a los padres y adultos. Las discusiones en el aula suelen generar polémicas muy apasionadas que son resueltas de diferentes maneras” (Debattista; 2004: 59).

En las aulas bullían tensiones de las que no da cuenta el análisis sosegado de los textos escolares de entonces. Allí convivían hijos y nietos de torturados y torturadores, cada cual con una visión sesgada, una evaluación parcial y más preguntas que respuestas. El solapamiento de la enseñanza de los derechos humanos con la enseñanza de la historia reciente aportaba una cuota de controversia no prevista en los enunciados ético-jurídicos de los Contenidos Básicos Comunes, procedente de las cuentas no saldadas en la órbita política y en el ámbito doméstico, donde numerosas biografías habían quedado truncas. Lejos de los relatos de Gómez y Dussel, que denunciaban una enseñanza cívica adocenada y opaca, las disputas de la memoria, en el terreno de los derechos humanos comenzaban a manifestarse como una erupción volcánica a veces incontenible e impredecible.

Tiempos de crisis y cambio de época

El último tramo de la segunda presidencia de Menem registró varias novedades en la revisión judicial del terrorismo de Estado, al mismo tiempo que se abrían grietas en el modelo económico propugnado por el gobierno. A nivel internacional, por otra parte, el año 1998 tenía la carga adicional del cincuentenario de la Declaración Universal de Derechos Humanos, aunque en Argentina tuvo resonancias muy acotadas. Entre otras acciones, el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires editó una “Agenda de derechos humanos” para uso de los docentes en las escuelas, bajo la coordinación y autoría de Carola de la Fuente y Virginia Piera. En la introducción, Mario Giannone, entonces Secretario de Educación, proponía: “Invitamos a alumnos y a educadores a pensar juntos en estos cincuenta años. A observar y analizar avances y retrocesos, dificultades, obstáculos y recursos renovados para promover y hacer realidad cada uno y todos los derechos que una *Declaración universal* sintetizó hace cinco décadas” (GCBA; 1998: 6).

Bajo el impulso de legisladores de la oposición, las leyes de Obediencia Debida y Punto Final fueron derogadas por el Congreso Nacional el 25 de marzo de 1998, pero esto no suponía un cambio efectivo en la situación judicial, pues las causas de los militares seguirían cerradas. Sin embargo, la decisión legislativa realimentó las expectativas de organismos y militantes de que sería posible avanzar en esa dirección. El 1° de abril de 1998, la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos de La Plata (APDHLP) pidió a la Cámara Federal de esa ciudad que investigara las desapariciones ocurridas durante la última dictadura militar. En función de conocer “la verdad”,

aun en el contexto de impunidad de los responsables, el 21 de abril de 1998, la Cámara Federal aprobó la resolución 18/98 que abrió estas causas de carácter informativo no punitivo. Los jueces resolvieron: “declarar el derecho de los familiares de las víctimas de los abusos del Estado ocurridos en el pasado gobierno de facto (1976 a 1983) de conocer cuáles fueron las circunstancias relacionadas con la desaparición de ellas y en su caso el destino final de sus restos”. Por otra parte, las circunstancias del juicio celebrado en 1985 habían dejado abierta la posibilidad de avanzar en la búsqueda de niños apropiados durante operativos de secuestro, que seguían en poder de militares o familias allegadas a ellos. El 9 de junio de 1998, el juez federal Roberto Marquevich ordenó la detención de Jorge Rafael Videla bajo la denuncia de haber conducido un plan sistemático de secuestro y falseamiento de identidad de hijos de personas detenidas-desaparecidas durante su gestión al frente del gobierno. Videla fue detenido y permaneció con arresto domiciliario. En su defensa, Videla alegó que ya había sido juzgado por idéntico delito¹⁹⁶.

El 30 de septiembre de 1998 comenzaron las audiencias orales y públicas de los juicios llamados “de la verdad”, pues no se podía juzgar ni condenar a los culpables. Sin embargo, las causas sirvieron para conocer más sobre el destino de los detenidos-desaparecidos y volver a poner en consideración pública la gravedad de los hechos que quedaban impunes. Al mismo tiempo, esa falta de punición dentro del ámbito nacional habilitaba el avance de procesos que, de modo supletorio, se iniciaron en diferentes países europeos. Numerosos ciudadanos europeos habían sido víctimas de las dictaduras cívico-militares latinoamericanas y, cuando los gobiernos que las sucedieron cerraron las investigaciones judiciales locales, diferentes magistrados apelaron al derecho internacional humanitario para intervenir en esas causas. El ejemplo más emblemático de esas acciones sorprendió a la opinión pública mundial el 16 de octubre de 1998, cuando el Reino Unido aceptó iniciar el proceso de extradición solicitado por el juez español Baltasar Garzón contra Augusto Pinochet, instalado circunstancialmente en Londres, por delitos de genocidio, torturas y desapariciones durante la dictadura militar chilena. Pinochet fue arrestado en la clínica donde se hallaba internado y, tras más de un año de negociaciones diplomáticas y roces entre los diferentes países involucrados, el ministro del Interior británico, Jack Straw, dictaminó que se le realizaran exámenes médicos, los cuales revelaron su deteriorado estado de salud. En consecuencia, Straw decidió liberar a Pinochet por razones humanitarias el 2 de marzo de 2000 y ese mismo día regresó a Chile, donde se levantó de la silla de ruedas, caminó triunfante hacia sus partidarios y los saludó con el bastón en alto, como señal eufórica de haber burlado a la justicia. Sin embargo, el incidente dejaba en claro que represores de menor rango y envergadura política podrían ser apresados si traspasaban las fronteras de sus países.

Todo este proceso de reingreso del terrorismo de Estado a los estrados judiciales no tuvo efectos directos en el ámbito educativo, pero su presencia renovada en la agenda política le dio una visibilidad a la memoria reciente que colisionaba con los énfasis que, en la primera mitad de la

¹⁹⁶ Este reclamo avanzaría hasta la Corte Suprema, que establecería posición recién en agosto de 2003.

década, la gestión de gobierno había querido imprimirle a la categoría derechos humanos. Según hemos analizado, el proceso de despolitización de los derechos humanos en el ámbito nacional, articulado con el interés de los organismos internacionales de instalarlos como puntal conceptual de una ética global, había habilitado el ingreso de un discurso renovado de los derechos humanos, menos vinculado al terrorismo de Estado que a preocupaciones crecientes como la discriminación, la inclusión social y los derechos de la población migrante. En la segunda mitad de la década, en cambio, se inició un lento y sostenido solapamiento de los derechos humanos con la memoria del terrorismo de Estado precisamente empujado por la impunidad de sus responsables, que tornaba impotentes los discursos de denuncia judicial y desviaba esas energías hacia reivindicaciones de carácter cultural.

El 10 de mayo de 1999 asumió Manuel García Solá como Ministro de Educación, en reemplazo de Susana Decibe. La gestión que había llevado adelante la reforma educativa iniciaba su repliegue y pronto saldrían a la luz pública los problemas que ésta había suscitado dentro de las escuelas. En el sector educativo se evidenciaban tensiones irresueltas que quedarían pendientes para la gestión siguiente. El problema de mayor urgencia era el retraso salarial docente, que motivó la instalación de una Carpa Blanca con ayunantes de diferentes jurisdicciones, en demanda de un salario mínimo nacional. Sin embargo, había otras tensiones menos visibles: “Preguntas tales como ¿dónde ubicar físicamente el Tercer Ciclo?, ¿quiénes se hacen cargo de los cursos en 8º y 9º, los maestros o los profesores? ¿Estamos ante un proceso destinado a ‘acortar la primaria’ o, al contrario, a ‘alargar la secundaria’? ¿Cómo se compatibilizan las normas de los estatutos laborales de maestros y profesores que ahora trabajarían en un mismo establecimiento? Estas preguntas y problemas provocaron incertidumbre tanto entre los docentes como en la opinión pública en general, ya que -al menos desde el punto de vista de los padres de familia- el cambio de estructura fue el aspecto más visible de la reforma” (Tedesco y Tenti; 2001: 22).

El 10 de diciembre de 1999 asumió Fernando De la Rúa la Presidencia de la Nación y Juan José Llach como Ministro de Educación. Desde la campaña electoral, la nueva gestión se había presentado como una alternativa de renovación ética frente a la corrupción del gobierno saliente, pero pretendía dar continuidad a los lineamientos de la política económica que consideraba exitosa. En otras áreas de gobierno, como la educación, no resultaba claro qué grado de continuidad o ruptura preveía la nueva conducción y la presencia de un economista al frente del ministerio era un indicador de los aspectos que más preocupaban. Varios de los que antes trabajaban como especialistas en los equipos técnicos de la gestión saliente, pasaron a ocupar cargos políticos en la entrante. Ese fue el caso de Juan Esteban Belderrain y Marcelo Prati, quienes dejaron el área curricular de Formación Ética y Ciudadana para pasar a integrar los equipos de Políticas Compensatorias, que reemplazaban al anterior Plan Social Educativo. En su lugar, ocupó la coordinación Gustavo Schujman, quien había escrito uno de los textos más relevantes de la nueva

materia para el Nivel Polimodal. Según su testimonio¹⁹⁷, “era bastante diferente lo que se proponía la nueva gestión de lo que venía haciéndose”. Si el equipo de Belderrain había focalizado su trabajo en la definición de contenidos básicos y la elaboración de unos pocos materiales de desarrollo curricular, la nueva gestión se proponía desarrollar una acción intensiva de capacitación para los referentes técnicos de las provincias. Según Schujman, “esa fue la gran movida, la gran acción, digamos, de las áreas curriculares. Se pensó esa capacitación de fortalecimiento profesional de capacitadores para todas las provincias que adherían al proyecto. [...] Se suponía que era fortalecimiento profesional. Eso quería decir que ya eran capacitadores de las provincias y que hacían un trabajo de fortalecimiento, de actualización curricular, de desarrollo curricular y didáctico, que iba a durar dos años y que incluía a la mayoría de las provincias”. Aunque el equipo de la gestión nacional había previsto algunos requisitos de selección, cada provincia envió los capacitadores que seleccionó según criterios propios, con experiencias muy variadas y algunos evidenciaban trayectorias previas poco vinculadas al área. Según Schujman: “A mi modo de ver, los que sobraban en los equipos de Ciencias Sociales venían a Formación Ética...” Esta instancia de capacitación, denominada “Fortalecimiento de Capacitadores” (FORDECAP) fue diseñada para una duración de dos años, aunque sólo lo logró la primera cohorte (2000-2001), mientras que la segunda (2001-2002) se vio cercenada por la caída del gobierno.

En forma simultánea, el equipo de Formación Ética y Ciudadana coordinado por Gustavo Schujman e integrado también por Laura Clérico, Pablo Erramouspe, Ana María Manfredini y Rosa Klainer, participó de la elaboración de la serie “Propuestas para el aula”, unos cuadernillos con actividades de todas las áreas para cada ciclo de la escolaridad. La elección de temáticas expresa cuáles eran las prioridades y énfasis que cada equipo planteaba a partir de los CBC aprobados en la gestión anterior. En el caso de Formación Ética y Ciudadana, los índices expresan lo siguiente:

- El cuadernillo destinado a EGB 1 (PNIE; 2000a) planteaba nueve propuestas: (1) La acción humana. De animales... y de humanos; (2) Motivos, medios, fines y consecuencias ¿Cómo logro lo que quiero?; (3) Condiciones del diálogo ¿Quién tiene la razón?; (4) Función de las normas. Acuerdos para trabajar en la escuela; (5) Gustos y preferencias. Nuestros gustos en el aire; (6) Diversidad cultural ¡Qué común es ser diferente!; (7) Derechos del niño ¿Qué significa tener derechos?; (8) La acción colectiva responsable Cuéntame tu juego... y jugaremos; (9) La solidaridad y la acción comunitaria Yo necesito, tú necesitas, ¡nosotros necesitamos!
- El cuadernillo destinado a EGB 2 (PNIE; 2000b) planteaba nueve propuestas: (1) La elección y la decisión. ¡No sé qué hacer!; (2) Intenciones, medios, fines y consecuencias. Lo que hacemos “sin querer queriendo”; (3) Los vínculos de amistad. “Decir amigo es...”;

¹⁹⁷ Esta y las siguientes citas de Gustavo Schujman, corresponden a la entrevista realizada por el autor el 21 de diciembre de 2011.

(4) Diálogo y argumentación. Errar es humano; (5) Relaciones humanas: convivencia. Historia oral de las normas de la escuela; (6) Gustos y preferencias. Sobre gustos, ¿no se discute?; (7) Derechos del Niño y obligaciones del Estado y de los adultos. “Y mis derechos... ¿para cuándo?”; (8) La participación: tener igual derecho a la voz y al voto, al reclamo y al control. “Y en el aula, codo a codo, somos mucho más que dos...”; (9) La solidaridad y la acción comunitaria. “... Para el bien de todos”.

- El cuadernillo destinado a EGB 3 (PNIE; 2000c) planteaba ocho propuestas: (1) La libertad y la responsabilidad. ¿Qué debo hacer?; (2) Grupos de pertenencia, identidad. ¿Cómo somos?; (3) Los argumentos falaces. No levante la voz, mejore sus argumentos; (4) Gustos y preferencias. El gusto que gusta mi gusto...; (5) Etnocentrismo. Costumbres raras en una ciudad misteriosa; (6) La diversidad cultural. La vida según...; (7) Derechos y garantías. Nadie es más alto que la Constitución; (8) Tratamiento y solución de conflictos colectivos en forma participativa. Y ahora... ¿cómo resolvemos este conflicto?
- El cuadernillo destinado a Nivel Polimodal (PNIE; 2000d) planteaba seis propuestas: (1) La argumentación. ¡Qué siga el baile!; (2) Ética y política. La moralización de la política; (3) Etnocentrismo. No quiero que me den una mano, quiero que me saquen las manos de encima; (4) Sentido y función de la Constitución. El gusto que gusta mi gusto...; (5) Igualdad ante la ley. Derechos de los extranjeros. La capacidad pasa por otro lado...; (6) Formas de participación política. Todos somos políticos.

Como se puede apreciar, los derechos humanos ocupan un lugar bastante menor en la elección de temáticas, aunque funcionan como uno de los aspectos que atraviesan varias de ellas. Se dedica algunas actividades a los derechos del niño y otras a las normativas escolares, pero ninguna se centra en la noción de derechos humanos o en casos en los que estos entren en juego. Es posible que esa presencia poco visible sea el efecto de haberlos considerado un eje subyacente al conjunto de propuestas. Así lo recuerda Gustavo Schujman: “En la época en que habíamos diseñado esta capacitación y también las ‘Propuestas para el aula’ nos habíamos propuesto como unos ejes. Y Derechos Humanos era un eje, de cuatro o cinco, uno sobre la acción, el tema de la libertad, como un eje ético, otro eje era el de la argumentación, la cuestión de la lógica, de las falacias, digamos, había una intención de trabajar ese eje, otro era sobre diversidad, para ver temas de diversidad cultural, lo que tiene que ver con grupos etarios, la cuestión de la diversidad y los derechos”. En contraste con el momento en que brinda su testimonio, evalúa que “era un eje más, de una propuesta más amplia, aparecía como casi al mismo nivel que el eje de argumentación. Me imagino que hoy tendría otro espacio. Sería más fuerte”. Sin embargo, rememora un vínculo bastante fluido con los organismos de defensa de los derechos humanos, bastante menos renuentes a vincularse con la gestión de la Alianza que con la gestión menemista: “Lo que recuerdo es que había, más que propuestas, había materiales que mandaban para ver si eran bien evaluados, por ahí con la intención de que el Ministerio los adopte. Hubo algo del CELS, había de grupos, así como

del tema de la memoria... [...] Me acuerdo de la revista Puente, nos llegaban los materiales que tenían como una propuesta de educación en los cuadernillos. Nos llegaban para ver, yo creo que con la intención de que el Ministerio comprara y distribuyera ... Y después los organismos ligados a distintos temas específicos como puede ser... consumo, educación vial y, bueno, algunos tenían que ver con Derechos Humanos y otros no tanto”.

En esa línea, al menos dos acciones del equipo tuvieron directa relación con la memoria de las violaciones a los derechos humanos y anticiparon algunas de las modalidades predominantes en el período subsiguiente: un día especial vinculado con la memoria y un concurso de ensayos. La primera de esas acciones es la definición de una nueva efeméride institucional de impacto sobre las escuelas. Según recuerda Schujman, durante la gestión del ministro Llach, “se quiere armar algo con la gente ligada a la comunidad judía por el atentado a la AMIA¹⁹⁸, [...] por la relación que había establecido el Ministerio con la gente de la Comisión del Holocausto. Además la relación con un grupo que se llamaba Task Force del Ministerio de Relaciones Exteriores que tenían una relación con Estados Unidos y con Israel. [...] Una de las acciones era que algunas personas se fueran a capacitar en la cuestión del Holocausto a Estados Unidos, al Museo del Holocausto en Washington... Laura Clérico fue a Boca Ratón, en Miami, para recibir unos cursos de cómo enseñar el tema del Holocausto. Esta era una relación que había entre el ministro y el Ministerio de Relaciones Exteriores pero nos tocaba a nosotros como área tener las reuniones, ver quién podía recibir la información. [...] Aparece la idea de armar un día donde se conmemorara el levantamiento del Gueto de Varsovia. También aparecía como demanda de la comunidad armenia que se trabajara el tema del genocidio armenio. Como había una coincidencia de fechas, por lo menos en mes, que era el mismo, 19 de abril y creo que el 24 de abril, se decidió armar un día que lo llamaron ‘De la convivencia en la diversidad cultural’ [...], donde se conmemorara el genocidio armenio y el levantamiento del Gueto de Varsovia. Me acuerdo porque fue un lío de reuniones... de armar todo un material que salió por Clarín en un suplemento con propuesta de actividades, con fundamentos, y una actividad que se hizo en la Casa Rosada con alumnos de primaria de escuelas públicas, al que vino a hablar De La Rúa [...]. Los chicos hacían actividades, se pasaban videos... Todo dentro de la Casa de Gobierno”. Esta nueva efeméride escolar fue establecida mediante la Resolución N° 126/00 del CFCyE, el 9 de marzo de 2000, a tres meses de iniciada la gestión, lo cual indica que formaba parte de las prioridades inmediatas o, al menos, de los gestos que interesaba dar a la opinión pública para posicionarse frente al pasado. Entre los considerandos, hay varias claras referencias al Holocausto, una alusión implícita al genocidio armenio y una lectura de la historia argentina reciente centrada en la vaga noción de “intolerancia”. Allí se afirma: “Que el recuerdo del Holocausto en el que fueron asesinados cerca de seis millones de judíos y de las causas del levantamiento del ghetto de Varsovia significan mantener viva la memoria de los

¹⁹⁸ Atentado contra la Asociación Mutual Israelita Argentina (AMIA) de Buenos Aires ocurrido el 18 de julio de 1994, con un saldo de 85 personas muertas y más de 300 heridas.

horrores que puedan generar la intolerancia y el racismo; Que lo propio ocurre con muchos otros episodios de la historia de la humanidad, particularmente en el siglo XX, en los que se incurrió en genocidio, otras formas de exterminio sistemático de pueblos a personas por razones de raza, religión nacionalidad o, simplemente, ideas; Que los acontecimientos que se desarrollaron durante la última dictadura militar en nuestro país y otros correspondientes a la actualidad internacional demuestran que la intolerancia persiste como una amenaza para las sociedades democráticas; [...]”. Por ello se establece: “Artículo 1º.- Declarar el 19 de abril, fecha del levantamiento del ghetto de Varsovia, ‘Día de la convivencia en la diversidad cultural’ e incorporarlo a las conmemoraciones de los calendarios escolares de las distintas jurisdicciones educativas. Artículo 2º.- Establecer que en los establecimientos educativos se lleven a cabo las actividades que las jurisdicciones estimen pertinentes y que tengan como objetivo afianzar el aprendizaje de la tolerancia, del respeto al otro y de la convivencia en la diversidad cultural como valores fundamentales de la vida democrática”. No sólo llama la atención la elusión de referencias a los derechos humanos, como categoría directamente vinculada con los hechos que se mencionan, sino que sorprende la denominación escogida y el énfasis en la noción de “tolerancia” para aludir a situaciones, precisamente, intolerables. Lo que se manifiesta en el contenido y el tono de esta Resolución es cierto compromiso blando con la temática: la intención de invocar la memoria sin avivar sus fantasmas, de reducir a valores personales lo que fueron complejos procesos políticos e ideológicos.

Tras prolongados tironeos internos entre el ministro y el viceministro, Llach renunció a su cargo y el 29 de setiembre de 2000 lo reemplazó provisoriamente Hugo Juri. Poco después, asumió como Ministro de Educación Andrés G. Delich, quien ocuparía el cargo hasta el final de ese gobierno. Los tiempos económicos se aceleraban y las urgencias que ya golpeaban a los hogares se transformaban raudamente en un brete irresoluble de la macroeconomía que terminaría por golpear letalmente a la gestión de De la Rúa, manifiestamente incapaz de resolverlo.

La otra acción originada en la conducción ministerial que afectó al equipo de Formación Ética y Ciudadana fue la convocatoria a un Concurso Nacional de Ensayos “La dictadura militar. Veinticinco años después”. Schujman recuerda que tuvieron posibilidad de contribuir a darle forma a esta iniciativa: “el equipo nuestro armó las bases del concurso, los temas que se iban a tratar... Y en realidad una propuesta de que más que monografías fueran ensayos, para darles una cierta libertad, no tan pautado”. En su convocatoria, la Resolución N° 160/01 del CFCyE, del 27 de febrero de 2001, expresa en sus considerandos “Que es importante mantener en la memoria colectiva hechos históricos y procesos sociales tales como los ocurridos durante la dictadura militar mencionada, para que nunca más vuelva a cernirse sobre nuestra Nación el terrorismo de Estado y sus atroces consecuencias sobre los derechos humanos”. Este texto avanza en una toma de posición más taxativa sobre el pasado reciente, lo cual puede atribuirse al recambio de la conducción ministerial, pero probablemente se deba más bien a la movilización cultural que provocaba, dentro y fuera de las escuelas, el aniversario número veinticinco del Golpe de Estado. Schujman observa

que la convocatoria “tuvo muchísima repercusión, [...] hubo como mil trabajos, hicimos la selección de los ganadores. Una evaluación que pasó por muchas instancias no solamente por nosotros, se hizo la selección, se convocó a los ganadores y vino la caída del gobierno y eso queda ahí...” Su relato se pierde entre la desidia y el caos que caracterizó el final de esa gestión de gobierno.

Sin embargo, la fuerte repercusión de la convocatoria de ese concurso en las escuelas es un buen indicador de la creciente presencia de esta temática entre los adolescentes. En la misma sintonía lo recuerda Isabel Puente, ya apartada entonces del equipo de educación de Amnesty: “yo me daba cuenta de que en las distintas escuelas, que en la propia universidad donde estaba, empezó otra vez el tema a aparecer pero como una demanda distinta. [...] Me parece que un poco lo movían las Abuelas, porque en ese momento empieza a ser como más público el tema de la recuperación de los nietos, que ya se venía dando. Pero en ese momento, ahí entre el 2000 y 2001, empieza a estar más público la recuperación de los nietos. El rol de Estela Carlotto empieza a tener otro nivel de visibilidad. [...] Este tipo de mensajes, instalar de vuelta la figura del chico recuperado, hacía que desde mi lugar de profe, los pibes venían y me preguntaban ‘¿Qué es un nieto recuperado?’”

En ese tiempo, la educación en derechos humanos seguía su avance en la esfera internacional, con documentos a los que Argentina adhería y de los cuales participaba. El 8 de setiembre de 2001 se aprobó la Declaración y Programa de Acción de la Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia, celebrada en Durban (Sudáfrica). Algunos de sus párrafos manifiestan explícitamente los nuevos compromisos:

- “95. Reconocemos que la educación a todos los niveles y a todas las edades, inclusive dentro de la familia, en especial la educación en materia de derechos humanos, es la clave para modificar las actitudes y los comportamientos basados en el racismo, la discriminación racial, la xenofobia y las formas conexas de intolerancia y para promover la tolerancia y el respeto de la diversidad en las sociedades. Afirmamos además que una educación de este tipo es un factor determinante en la promoción, difusión y protección de los valores democráticos de justicia y equidad, que son fundamentales para prevenir y combatir el avance del racismo, la discriminación racial, la xenofobia y las formas conexas de intolerancia; [...]
- [Educación sobre los derechos humanos] 127. Insta a los Estados a que intensifiquen sus esfuerzos en la esfera de la enseñanza, incluida la enseñanza de los derechos humanos, a fin de promover el conocimiento y la comprensión de las causas, las consecuencias y los males del racismo, la discriminación racial, la xenofobia y las formas conexas de intolerancia, e insta también a los Estados, en consulta con las autoridades educativas y el sector privado, cuando proceda, y alienta a las autoridades educativas y al sector privado a que, cuando proceda, elaboren material didáctico, en particular libros de texto y diccionarios, dirigidos a luchar

contra esos fenómenos, y, en ese contexto, exhorta a los Estados a que den importancia, si procede, a la revisión y modificación de los libros de texto y los programas de estudio a fin de eliminar todo elemento que pueda promover el racismo, la discriminación racial, la xenofobia y las formas conexas de intolerancia o pueda reforzar estereotipos negativos, y a que incluyan material que invalide esos estereotipos; [...]

- 130. Exhorta también a los Estados a que emprendan y faciliten actividades para educar a los jóvenes en materia de derechos humanos, valores democráticos y civismo, y a que les inculquen la solidaridad, el respeto y el aprecio de la diversidad, en particular el respeto a los grupos diferentes. Debe hacerse un esfuerzo especial por enseñar a los jóvenes a respetar los valores democráticos y los derechos humanos, y sensibilizarlos al respecto, a fin de luchar contra las ideologías basadas en la falaz teoría de la superioridad racial”.

Estos pocos extractos, entre muchos otros referidos a la enseñanza de los derechos humanos, indican la prioridad que ésta tenía en los foros internacionales. Dejando de lado cualquier evaluación ingenua sobre la importancia real que le darían los gobiernos, es claro que se trataba de una política que los organismos acompañarían con aportes, propuestas y evaluaciones periódicas, en la línea ya esbozada de construcción de una ciudadanía global a travesada por una ética cosmopolita. En países como la Argentina, con una cultura política atravesada por violencias e interrupciones institucionales, estas definiciones podían mirarse con desdén, pero aportaban la posibilidad de mirar más allá de las propias anteojeras. Sin embargo, no era esta visión de los derechos humanos la que pronto reflotaría en la escena local sino la más atada a la experiencia traumática de la última dictadura cívico-militar, aún agazapada en una lucha sin horizontes de justicia.

Entretanto, en el terreno judicial la continuidad de los juicios por apropiación de menores había abierto una brecha para objetar la inconsistencia de un sistema legal que podía condenar a quienes habían violado los derechos de los niños, pero no la violación de los derechos de sus padres, ocurrida generalmente de manera simultánea. Bajo este argumento, el 6 de marzo de 2001 el juez Gabriel Cavallo declaró la “inconstitucionalidad y la nulidad insanable” de las leyes de Obediencia Debida y Punto Final, a partir del caso Poblete (CELS; 2008: 104-105). Ese mismo año, el 9 de noviembre, la Sala II de la Cámara confirmó por unanimidad el fallo dictado por el juez Cavallo, con lo cual ratificó la inconstitucionalidad de las dos leyes de impunidad. El camino quedaba expedito para la intervención de la Corte Suprema, quien más temprano que tarde debería dirimir sobre esta causa. De este modo, mientras se desmoronaba la gestión de De la Rúa y la economía del país atravesaba una de las coyunturas más duras de su historia, comenzaba a vislumbrarse la posibilidad de que, finalmente, la revisión judicial del terrorismo de Estado retomara el curso cercenado varios años antes.

Del mismo modo, la cuestión de “la memoria” o la multiplicidad de contenidos y formas que adoptaban los usos de las memorias, ocupaban cada vez más terreno entre las preocupaciones

académicas vinculadas con la política de coyuntura. La irrupción de esa multiplicidad de versiones del pasado reclamaba, cada vez con mayor insistencia, la reapertura de un debate público: “No hay memoria social sino pluralidad de memorias colectivas que corresponden a otros tantos grupos sociales, políticos, profesionales, religiosos, étnicos, etc. En su tentativa de unificar la sociedad, el poder constituido se esfuerza por construir y transmitir –por intermedio de la escuela, las conmemoraciones y otros tantos rituales, monumentos, etc.- una memoria oficial, a menudo fundada sobre mitos o leyendas, pero que tiende a transformarse en historia oficial. [...] En los países del Cono Sur se enfrentan memorias antagónicas. En este combate, la memoria de las víctimas tiene una importancia muy particular, porque es la única realmente interesada en el establecimiento de la verdad: ella constituye el elemento dinámico que impulsa a la sociedad en su conjunto a mirar el pasado de frente. Por el contrario, los sectores de la sociedad que apoyaron la dictadura tienen interés en imponer el olvido o en falsificar deliberadamente el pasado. De este modo, la lucha por la memoria es un elemento importante de la lucha por la democratización de la sociedad: difícilmente podemos imaginar, en efecto, una sociedad democrática que renunciara a echar luz sobre las páginas más sombrías de su pasado o que aceptase la impunidad” (Grosso; 2001: 28). Como hemos visto, durante la segunda mitad de los años ‘90, se había abierto un abanico de lecturas sobre lo ocurrido en la década del ‘70 que pugnaban tanto por imponerse unas sobre otras como por ingresar a la agenda política gubernamental, que la había desdeñado largamente durante el menemismo y la breve etapa delarruista.

Tras el vacío institucional que sucedió al final de la administración radical, el 23 de diciembre de 2001 asumió la presidencia Adolfo Rodríguez Saá. Su gestión fue fugaz, pero dejó un hito simbólico del lugar que los derechos humanos podrían llegar a ocupar poco más tarde. Los diarios del 24 de diciembre informaban que Jorge Taiana asumiría como secretario de Derechos Humanos. “De larga trayectoria en el peronismo, ex preso durante la dictadura, Taiana -hijo del legendario ministro de Educación y médico de Juan Perón-, fue secretario ejecutivo de la Comisión Interamericana de DD.HH. de la OEA” (Página/12, 24 de diciembre de 2001). Ese mismo día, Rodríguez Saá recibió a las Madres de Plaza de Mayo en la casa de Gobierno. El jueves anterior, en el marco de la habitual ronda semanal de la organización frente a la Casa de Gobierno, habían sido reprimidas con violencia por la policía, en tanto la ronda coincidía con la segunda jornada del estallido social que aceleró la renuncia de De la Rúa y que tuvo un saldo de una treintena de muertos, centenares de heridos y miles de detenidos. En su discurso de investidura, Rodríguez Saá había dicho “creo en las Madres de Plaza de Mayo” y al recordar que “esta democracia nos costó sudor y lágrimas” repudió la represión de que fueron objeto algunas de sus integrantes. En la entrevista prometió a las Madres de Plaza de Mayo que enviaría una ley al Congreso para disponer la libertad de todos los detenidos durante la represión de la semana anterior. Sin embargo, lo más significativo era el encuentro mismo. No lo habían tenido las Madres con Menem ni con De la Rúa, pero tampoco, paradójicamente, lo habían tenido de manera asidua con Alfonsín, cuando era el presidente que enarbolaba la bandera de los derechos humanos. En consecuencia, la misma Hebe

de Bonafini, líder de una fracción de las Madres, se permitía ser optimista: “Nos vamos muy emocionadas, porque desde 1984 no entrábamos en esta casa, no éramos recibidas como personas, así que estamos contentas, esperanzadas y vigilantes” (Página/12, 26 de diciembre de 2001). Para el gobierno, por otra parte, se trataba de una posible alianza sin grandes costos económicos, en tiempos en que escaseaban los fondos. Por otra parte, junto a la posible -y hasta probable- reapertura de las causas judiciales, el movimiento de defensa de los derechos humanos era también un puntal de coherencia política y transparencia ética que contrastaba con dirigencias partidarias y sindicales fuertemente cuestionadas por el conjunto de la sociedad. En una etapa de vertiginoso cambio de época, los derechos humanos comenzarían a ser nuevamente protagonistas de la agenda política.

3. 3. De 2002 a 2012

Al despuntar 2002, ya era visible que el gobierno de la Alianza no era lo único que se había desbarrancado. Con él se cerraba también un ciclo de la cultura política del país y se ponían a prueba las instituciones republicanas, esta vez no golpeadas por la prepotencia de las armas sino por la impotencia de sus propias vacilaciones. El nuevo ciclo, que se inició bajo la conducción precaria de Duhalde y continuaría bajo el liderazgo creciente de Néstor Kirchner y de su esposa, Cristina Fernández de Kirchner, aún está en curso y su lectura requeriría una perspectiva todavía inexistente.

Sin el reaseguro de lecturas globales y evaluaciones fundadas en una prudente distancia, es posible y necesario enhebrar algunos hechos que, en este tiempo, han marcado el reingreso de los derechos humanos a la escena política, con un protagonismo renovado y matices originales. Los procesos educativos, por su parte, se han visto interpelados con crudeza por una categoría que, al mismo tiempo, reclama un lugar en el curriculum y en los medios masivos de comunicación. Esta fuerte politización de un contenido prescripto y presente en las aulas es, al mismo tiempo, lo que estamos imposibilitados de juzgar con certeza y lo que nos ha motivado a recorrer una larga trayectoria curricular. Cuando los oleajes del presente humedecen nuestra marcha, avanzamos con más sigilo pero no dejamos de caminar, atentos a que la genealogía que queremos atrapar está viva bajo nuestros pies.

Los derechos humanos en la agenda del nuevo siglo

Tras el breve lapso de Rodríguez Saá, el 2 de enero de 2002 asumió la presidencia Eduardo Duhalde, candidato derrotado en las elecciones de 1999 y líder de recambio del movimiento justicialista. El 7 de enero de 2002 Graciela Giannettasio asumió la cartera de Educación. Se trataba de una gestión balbuceante, no electa por el voto popular sino por el Congreso Nacional, en un intento de sostener un andamiaje institucional endeble. Huérfanos de representación política, diferentes sectores asumían formas de participación directa a través de asambleas barriales, cortes intempestivos en las vías públicas (“piquetes”), ataques desembozados a las entidades bancarias y escenas de increpación personal en lugares públicos a funcionarios, ex funcionarios y dirigentes políticos, sindicales o empresariales. Duhalde, caudillo bonaerense de estilo negociador, fue construyendo día a día su continuidad al frente del Poder Ejecutivo, mientras hallaba fórmulas de transición hacia alguna nueva forma de normalidad institucional. El 26 de junio de 2002, durante la represión a una numerosa manifestación de protesta, policías de la provincia de Buenos Aires mataron brutalmente a los jóvenes activistas Maximiliano Kosteki y Darío Santillán. Ese crimen aceleró los plazos para una convocatoria a elecciones y el traspaso del mando que debería zanjar la endeblez institucional sostenida tras el vacío institucional de diciembre.

En ese tiempo, lo único que ocupaba holgadamente la agenda política era la crisis económica, en tanto se dirimía quiénes y cómo se harían cargo de pagar la crisis. Duhalde nunca se había identificado con el movimiento de defensa de los derechos humanos y había sido corresponsable de los indultos propiciados por Menem mientras él era Vicepresidente. Eso podría explicar por qué no dio continuidad al acercamiento motorizado fugazmente por Rodríguez Saá, pero también es necesario remarcar la angustiante presencia de la crisis social como tema excluyente de la coyuntura¹⁹⁹, que dejaba poco margen para discutir el pasado o la situación procesal de los ex represores. De todos modos, los legisladores le dieron cabida entre sus preocupaciones y el 1° de agosto de 2002, como resultado de proyectos presentados en los años previos, se aprobó la ley 25633, que establece el 24 de marzo como “Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia en conmemoración de quienes resultaron víctimas del proceso iniciado en esa fecha del año 1976”. El art. 2 establece que “el Ministerio de Educación de la Nación y las autoridades educativas de las distintas jurisdicciones acordarán la inclusión en los respectivos calendarios escolares de jornadas alusivas al Día Nacional instituido por el artículo anterior, que consoliden la memoria colectiva de la sociedad, generen sentimientos opuestos a todo tipo de autoritarismo y auspicien la defensa permanente del Estado de Derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos”. En esos días, visitaba el país una delegación de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) que, antes de retirarse, dio a conocer sus impresiones. Un diario de la época las sintetiza así: “La libertad de expresión de quienes protestan o cortan las rutas, las amenazas contra los defensores de derechos humanos, la inseguridad jurídica, las torturas aplicadas por la policía de la provincia de Buenos Aires y el aumento de la pobreza figuran entre las principales preocupaciones del organismo internacional” (Página/12, 7 de agosto de 2002).

El pasado reciente y los derechos humanos emergieron raudamente en torno a la campaña electoral de 2003. Una vez dirimida la primera vuelta electoral, Carlos Menem calificó a Néstor Kirchner de “candidato montonero”, en el programa televisivo de Mariano Grondona (Página/12, 5 de mayo de 2003). Esa caracterización pretendía ser descalificatoria y auguraba nuevas pujas por los derechos humanos y las lecturas del proceso que había desembocado en la crisis. De todos modos, tras la defección de Menem para la segunda vuelta electoral, el 25 de mayo de 2003 Kirchner asumió la presidencia y Daniel Filmus ocupó la cartera de Educación. En el discurso de asunción del primer mandatario, los derechos humanos ocuparon un lugar acotado, más vinculado con las preocupaciones coyunturales que con el pasado represivo, las causas judiciales pendientes o los compromisos internacionales, aunque sí entroncado en un modo de entender las funciones del Estado, habida cuenta de que, en buena medida, no las estaba cumpliendo: “Entre los fundamentales e insustituibles roles del Estado ubicamos los de ejercer el monopolio de la fuerza y combatir cualquier forma de impunidad del delito, para lograr seguridad ciudadana y justicia en

¹⁹⁹ En un libro de repaso de su gestión, Duhalde justifica esta prioridad en un apartado que denomina “Los derechos humanos comienzan con el desayuno” (Duhalde; 2009: 262-263).

una sociedad democrática en la que se respeten los derechos humanos”. Sin embargo, incluyó una emocionada referencia a los militantes que habían sido víctimas del terrorismo de Estado: “Formo parte de una generación diezmada, castigada con dolorosas ausencias. Me sumé a las luchas políticas creyendo en valores y convicciones a los que no pienso dejar en la puerta de entrada de la Casa Rosada.”

La nueva gestión incluía sectores de un espectro ideológico muy amplio, dentro y fuera del justicialismo. Sin embargo, Kirchner fue dando señales cada vez más explícitas de que esta temática ocuparía un lugar relevante de su agenda y lo haría de la mano de los organismos que la defendían. El parlamento expresó la voluntad del gobierno al anular las leyes de impunidad. El 12 de agosto de 2003, la Cámara Nacional de Diputados aprobó la anulación de las leyes de Obediencia Debida y Punto Final, y el 20 del mismo mes lo hizo la Cámara Nacional de Senadores²⁰⁰. En esa ocasión, tuvo protagonismo la esposa del presidente, Cristina Fernández de Kirchner, quien cerró el debate: “Cuando Gioja presentó a Fernández de Kirchner como la última oradora, los miembros de los organismos de derechos humanos no pudieron evitar el impulso y entregaron sus aplausos antes de que la santacruceña comenzara a hablar. Luego de recordar su oposición a los indultos, Kirchner arremetió contra quienes criticando la anulación de las leyes de impunidad se refirieron ‘a la muerte del derecho y de las normas jurídicas’. Recordó que el primer artículo de la ley de Obediencia Debida ‘ordenó a los jueces que no podían juzgar ni condenar a quienes habían torturado, violado y secuestrado ciudadanos argentinos’ ” (Página/12, 22 de agosto de 2003). Esta intervención daba cuenta de la posición del Poder Ejecutivo y su incipiente alianza con los organismos de defensa de los derechos humanos, cada vez más seducidos por las acciones del nuevo gobernante. Por el contrario, el vicepresidente Daniel Scioli se había retirado de la sesión, tras haber advertido, unos días antes que “en un país serio no se anulan leyes” (La Nación, 22 de agosto de 2003). Por su parte, el 21 de agosto de 2003, la Corte Suprema rechazó el argumento de la defensa de Videla, quien alegaba haber sido ya juzgado por apropiación de menores en el juicio de 1985. La Corte consideró que en aquel juicio no se sabía en extenso sobre la apropiación de niños, y que se habían tomado casos testigo, por lo cual no constituía cosa juzgada. Esta decisión, aprobada por seis votos y dos abstenciones, permitió el comienzo del juicio oral y público contra Videla y otros miembros de la cúpula militar.

El 16 de diciembre de 2003, Kirchner firmó el Decreto 1259/03, que creaba el Archivo Nacional de la Memoria. Entre sus considerandos, dice: “Que las experiencias repetidas de violaciones graves y flagrantes de los derechos humanos fundamentales sufridas en nuestro país en distintos períodos de su historia contemporánea, alcanzaron carácter masivo y sistemático durante las dictaduras militares de seguridad nacional, e inusitada gravedad durante el régimen de

²⁰⁰ La ley lleva el número 25779 y el proyecto original (3684-D-03) fue presentado por el diputado Díaz Bancalari del PJ y cofirmado por los diputados: Alessandro, Carbonetto, Castro, Gutierrez, Monteagudo, Rivas, Rodil, Roselli y Walsh, de diferentes bancadas.

terrorismo de Estado instaurado el 24 de marzo de 1976; que la respuesta social se ha expresado en la poderosa, persistente e indoblegable demanda de verdad, justicia y reparación a lo largo y lo ancho del país y en ocasiones muchos años después de cometidos gravísimos atentados contra la dignidad humana; que deben tenerse presentes los consiguientes deberes del Estado de promover, respetar y garantizar los derechos humanos, incluidos los derechos a la verdad, la justicia y la reparación, rehabilitar a las víctimas y asegurar los beneficios del Estado democrático de derecho para las generaciones actuales y futuras”. Aquí se aprecia una enunciación directa y sin ambages, que contrasta con los fundamentos de disposiciones adoptadas por los gobiernos precedentes. Sea por las amenazas del contexto, como lo ocurría a Alfonsín, o por los propios reparos ideológicos, que manifestaban Menem, De la Rúa y Duhalde, las normativas precedentes eran mucho más mesuradas en sus juicios y apelaban a la acción de los tribunales o a algún hipotético juicio de la historia. Kirchner, en cambio, se erigía como representante de ese nuevo tribunal de la memoria colectiva, en consonancia con las expectativas largamente insatisfechas de los organismos de defensa de los derechos humanos.

Pocos meses después, esta actitud se expresaría de modo aun más potente, bajo un gesto simbólico de envergadura: el 24 de marzo de 2004, Kirchner exigió que se retirara del Colegio Militar de la Nación el retrato de oficiales represores, entre los cuales se encontraban Videla y Bignone, quienes habían dirigido ese instituto antes de detentar el rango de presidentes dictatoriales²⁰¹. La ceremonia de retiro la llevó a cabo el mismo Jefe del Ejército, delante de las autoridades nacionales. Esa misma tarde, Kirchner encabezó un acto en el antiguo edificio de la Escuela Superior de Mecánica de la Armada, que se transformó en sede de un Museo de la Memoria. Allí expresó: “Las cosas hay que llamarlas por su nombre [...]. Vengo a pedir perdón de parte del Estado nacional por la vergüenza de haber callado durante 20 años de democracia tantas atrocidades. [...] Hablemos claro: no es rencor ni odio lo que nos guía. Me guía la justicia y la lucha contra la impunidad. Los que hicieron este hecho tenebroso y macabro como fue la ESMA tienen un solo nombre: son asesinos” (Clarín, 25 de marzo de 2004). Estos gestos de Kirchner encontraban numerosas resistencias dentro de su sector político, que se expresaban entre miembros del Congreso Nacional o entre los gobernadores, muchos de los cuales no habían sido invitados a la ceremonia por pedido de los organismos. Según reseñaba el diario La Nación, la diputada Hilda González de Duhalde planteó: “Es negativo que los argentinos sigamos divididos. Es imperioso cerrar este capítulo de la historia y que miremos hacia adelante. El 24 de marzo es de todos los argentinos y el justicialismo fue el partido que más víctimas ofrendó en la dictadura. De hecho,

²⁰¹ Unos años después, Horacio Verbitsky, como presidente del CELS se arrogaría la iniciativa, al mismo tiempo que destacaba la sorpresa por la receptividad de Kirchner: “la de bajar los cuadros de Bignone y Videla del Colegio Militar es una propuesta que el CELS le llevó al Presidente, y que le habíamos hecho a los presidentes anteriores. No es que se la hice a éste porque soy amigo: desde el CELS les hemos hecho la propuesta a De la Rúa, a Duhalde, que no la tomaron en consideración. Y el Presidente dijo: ‘Lo hacemos este mismo año’. Lo propusimos creo que en enero o febrero de 2004, y en marzo lo hizo” (Fontevicchia; 2007).

algunos dirigentes que hoy son gobernadores estuvieron presos o perseguidos por la dictadura”. Por su parte, le atribuía al diputado justicialista Humberto Roggero, presentado como “uno de los dirigentes detenidos durante la dictadura”, la siguiente frase: “La mejor manera de homenajear a los muertos es no utilizarlos. Basta recordar su lucha, valorar sus convicciones y hacer que la historia de cada uno nunca muera”. Según el diario, el diputado santafecino Ángel Baltuzzi se expresó en consonancia: “El sectarismo y el enfrentamiento son contraproducentes para la propia causa de los derechos humanos. Hay que buscar fórmulas que cicatricen las heridas de una vez” (La Nación, 25 de marzo de 2004). Hemos analizado que, desde mediados de la década del noventa, los derechos humanos comenzaron a solaparse con los discursos sobre la memoria de la dictadura, que reunían, a su vez, discusiones sobre qué y cómo recordar. Lo singular de esta etapa es que esas discusiones se elevaron hacia la cúspide del Estado, en la medida en que Kirchner asumía como propia la reivindicación de un pasado de lucha militante en los años previos al golpe cívico-militar.

En forma concomitante a este reverdecimiento de los derechos humanos en relación con la última dictadura, se instaló en el debate político argentino, durante el mismo año 2004, un discurso demagógico punitivo enarbolado por Juan Carlos Blumberg, padre de Axel Blumberg, un joven secuestrado por delincuentes comunes y asesinado por sus captores ante la negligencia policial. El crimen despertó la ira de amplios sectores de la sociedad, sobre todo entre las capas medias, que se consideraban amenazados por la inseguridad en la Capital Federal y el conurbano. A mediados de año, se realizaron multitudinarias marchas para exigir el esclarecimiento del caso y mayores controles por parte de la policía. Aunque esta expresión social no tenía la intención explícita de reivindicar el pasado represivo ni impugnar el juicio y castigo a los represores, funcionó en los hechos como un contrapeso discursivo, en tanto se oponía a las visiones llamadas “garantistas” que, a juicio de Blumberg y sus acólitos, limitaban el accionar del sistema judicial. Aunque el liderazgo moral de Blumberg se vería menoscabado pocos años después -cuando se descubrió que usaba de modo ilegítimo el título de ingeniero en sus presentaciones públicas-, su discurso demagógico punitivo ha seguido permeando las valoraciones de amplios sectores de la sociedad, frecuentemente como contrapunto de los derechos humanos. Desde esa perspectiva, parecería que el único modo de lograr eficacia en la lucha contra el delito es el menoscabo de los derechos reconocidos a quienes son acusados de cometerlo.

Ese mismo año, la revista *La Intemperie* publicó el testimonio de Héctor Juvé, exintegrante de la organización guevarista Ejército Guerrillero del Pueblo (EGP), que funcionó a mediados de la década del ‘60. En esa entrevista, realizada en agosto de 2004, relató los fusilamientos de guerrilleros realizados por sus propios compañeros del EGP. El relato originó la posterior carta del filósofo y ex militante Oscar Del Barco, publicada por la misma revista en su edición de diciembre, que puso bajo crítica el uso de la violencia política que caracterizó a la militancia de las décadas del ‘60 y ‘70. A partir de allí se abrió una intensa polémica que

transcurrió en la misma revista y en otras diversas publicaciones. Lo que la polémica aportaba era una autocrítica frontal e infrecuente por parte de algunos intelectuales que, en su juventud, habían optado por la lucha armada, mientras que otros colegas buscaban mitigar esa asunción de responsabilidades al amparo de la contextualización histórica de sus decisiones. Este contrapunto, rico y matizado por miradas lúcidas que aportaban diferentes énfasis, no cuestionaba ninguna de las demandas tradicionales de los organismos de derechos humanos, pero sí reconocía una tensión irresuelta en el campo popular: la revisión ética y política de la movilización que, en los años '60 y '70 se había volcado a la lucha armada como medio para tomar el poder y realizar una revolución social. Algunos de los sobrevivientes del terrorismo de Estado y del exilio buscaban escapar al carácter de víctimas para revisar su propia responsabilidad como actores de un período convulsionado.

Mientras tanto, las políticas de la memoria ocupaban cada vez más espacio en la agenda oficial. En una visita al campo de exterminio de Dachau, Kirchner expresó su interés en que la memoria del terrorismo de Estado recibiera un tratamiento similar al que Alemania ha dado a la Shoá, según lo reseñaban diarios de ese momento: “Alemania mantiene viva la historia del Holocausto a partir de la construcción permanente de memoria”, dijo Kirchner en un alto, antes de regresar a su coche que lo llevaría de vuelta a Munich. ‘Es un modelo a seguir para hacer que una sociedad avance sin olvidar ni negar su pasado’, remató” (Página/12, 17 de abril de 2005). “Hay que fijar la memoria, aunque me critiquen, aunque me cueste... Yo quiero hacer los museos de la memoria’, reflexionó, mientras caminaba por ese paisaje desgarrador. A no dudarlo: vuelve a la Argentina decidido a acelerar esos proyectos. ‘Hay que hacerlo; hay que hacerlo cuanto antes’, repetía, como si dejara caer su opinión de que están retrasados. [...] Kirchner caminaba con las manos en los bolsillos de su campera azul y cada tanto reflexionaba. ‘Esto es reconstruir y fijar la memoria histórica’, decía. ‘Miren lo que es esto... Lo que pasa es que en la Argentina la sociedad no quiere asumir lo que pasó’, agregó. [...] ‘Hay que enseñar en los colegios lo que pasó en la Argentina’, decía Kirchner. El ministro de Educación, Daniel Filmus, lo atendía. ‘Quiero que se haga una película sobre la represión militar, sobre la base del libro de Miguel Bonasso, «Recuerdos de la muerte». Hay poco cine sobre el tema’, propuso” (La Nación, 17 de abril de 2005). Este último comentario podría interpretarse como fruto del desconocimiento de la vasta producción audiovisual ya entonces dedicada al tema (Sarlo; 2011: 188-189) o como indicio de que había palabras aún no dichas, perspectivas no suficientemente presentes o poco difundidas, en consonancia con la interpretación de los años '70 que empezaba a delinear el kirchnerismo como discurso propio.

En el terreno de la legalidad, el Poder Judicial completaría el giro que los otros dos poderes del Estado habían iniciado en relación con la supresión de las leyes de impunidad. La definición de ambas Cámaras suscitaba aún resquemores y objeciones sobre su juridicidad, hasta que, el 14 de junio de 2005, la Corte Suprema ratificó la inconstitucionalidad, declarándolas

“constitucionalmente intolerables”. Como consecuencia pudieron iniciarse nuevamente juicios contra militares acusados de violación a los derechos humanos durante la última dictadura cívico-militar. Se trataba, claro está, de definiciones de poderes republicanos independientes que, como tales, están fuera de la órbita del Poder Ejecutivo. Sin embargo, cabe evaluar que era éste el que daba sustento político a tales pronunciamientos y motorizaba la reversión de las posiciones que habían triunfado a finales de los ‘80. El contexto político era muy diferente y los antiguos oficiales que ahora volverían a ser convocados a juicio ya estaban lejos del mando de tropa y tenían escasa influencia sobre las instituciones que antes regenteaban. Por otra parte, hacía tiempo que diversos jueces y cortes europeas habían meneado solicitudes de extradición de represores que el sistema judicial argentino había dejado de lado. En consecuencia, algunos sectores del ámbito castrense veían con buenos ojos que cualquier juicio se tramitara en estas tierras antes de ver a los exuniformados someterse a tribunales extranjeros²⁰². De este modo, la intervención de la Corte no sólo armonizó institucionalmente la brecha abierta desde un Poder Legislativo que se había arrogado la potestad de anular leyes, sino que llevó algún tipo de tranquilidad a los cuarteles. Se inició, entonces, la amplia secuencia de juicios que se había visto cercenada dos décadas antes y puso nuevamente sobre el tapete los relatos de la represión. El impacto en los medios, sin embargo, ha sido sensiblemente menor y, mientras *Página/12* y otros medios afines al gobierno asumieron la tarea de difundir las audiencias y las condenas, los medios gráficos de mayor tirada y los medios audiovisuales de mayor audiencia los fueron relegando progresivamente hasta una indiferencia casi absoluta.

La Ley 26.085, sancionada el 15 de marzo de 2006, incorpora el día 24 de marzo, entre los feriados nacionales previstos por la Ley N° 21.329 y sus modificatorias. El proyecto, avalado por el oficialismo, se votó afirmativamente en la Cámara alta con 34 votos a favor, 17 en contra y cuatro abstenciones. Por la noche, en Diputados, la propuesta obtuvo 123 votos a favor, 36 en contra y 11 abstenciones. Como hemos señalado, esto no debería haber reportado una novedad curricular en las escuelas, por cuanto diferentes normas ya habían establecido con antelación la inserción de esta fecha en el calendario escolar, aunque seguía habiendo proyectos en torno a esa fecha (Ver Anexo IX: Proyectos parlamentarios sobre el 24 de marzo durante el período 1989-2001). No obstante, lo que esta decisión implicaba era mayor visibilidad extraescolar y la posibilidad de que las comunidades participaran de una conmemoración que ahora tendría mayor envergadura formal. El proyecto encontró la resistencia de algunas organizaciones y personalidades ligadas a la lucha por derechos humanos, por considerar que “feriado” es sinónimo de “festivo” y que al golpe “hay que recordarlo con dolor, reflexión y lucha”. El tema produjo bastante debate entre los mismos organismos y dentro de cada uno de ellos, aunque la ley se aprobó y, desde entonces, el 24 de

²⁰² Lo había advertido casi dos años antes Joaquín Morales Solá en una de sus columnas de opinión: “Sectores militares en actividad han hecho llegar a la Corte la opinión de que sería mejor voltear esas leyes para evitar las extradiciones” (Morales Solá; 2009: 39. Publicación original en *La Nación*: 3 de agosto de 2003).

marzo es feriado nacional, obligatorio e inamovible. Laura Bonaparte, Madre de Plaza de Mayo Línea Fundadora, expresó su adhesión al carácter feriado del 24 de marzo, destacando la relevancia que tienen “los días rojos en el almanaque” para los sectores populares. Según ella, “para la gente humilde, de ranchos y pueblos fantasma, será un dato preciso que completará la idea de que en la Argentina el 24 de marzo de tal año hubo una matanza feroz sobre nuestro pueblo. [...] Apruebo la fecha en el calendario. Si alguien ese día sale de excursión, que así sea. Ellos sabrán que bailan el día de la matanza” (Bonaparte; 2006). Como contrapartida, una nota editorial de un medio gráfico, tradicional representante del pensamiento de la Armada, bajo el título “Resentimiento”, expresaba: “Al feriado del viernes próximo, para celebrar el Día del Guerrillero, deberá precederle mañana una clase alusiva en las escuelas públicas. El tópico va a ser más o menos así: ‘Cámpora era bueno porque les aumentaba el salario a los obreros y combatía al imperialismo y a la oligarquía. Pero apareció el poder militar que era malo y decidió, a expensas de los heroicos Montoneros y del pueblo en general, perpetrar un genocidio’. Así, a los ojos de los niños empapados de Harry Potter, van a aparecer como demócratas los que pretendían instalar la dictadura marxista. Hannah Arendt describiendo los orígenes del nazismo o Soljenitzyn recordando el stalinismo y, más recientemente, Milan Kundera relatan este tipo de simplificaciones, mediante las cuales los sistemas totalitarios imponen la ‘doctrina única’” (Diario La Nueva Provincia, 22 de marzo de 2006).

Estos gestos de fuerte valor simbólico, a través de los cuales el gobierno procuraba instalar en la agenda política la memoria de la violación de los derechos humanos durante el terrorismo de Estado, podían parecer inocuos ante el contingente de militares acusados que parecían tener poca capacidad de reacción. Sin embargo, la desaparición de Jorge Julio López, un testigo clave contra la cúpula de la policía bonaerense, ocurrida el 18 de setiembre de 2006, manifestó la vigencia de viejos resquemores y la capacidad de acción de antiguos represores. Tanto el gobierno nacional como el bonaerense, que tenían jurisdicción sobre el caso, respondieron, sin embargo, con cierta parsimonia, más atentos a soslayar una desaparición bajo su esfera que a hurgar hasta las últimas consecuencias.

En marzo de 2006, como parte de la edición del 30° Aniversario del Golpe de Estado, la Secretaría de Derechos Humanos de la Nación presentó un nuevo Prólogo al “Nunca más”. Este texto tenía la finalidad de enmendar las visiones que, en los años ‘80, habían equiparado la violencia de las organizaciones armadas y el terrorismo de Estado o no las habían distinguido suficientemente. Si bien el prólogo anterior advertía la diferencia de alcances entre ambas y reprobaba con mayor énfasis la segunda, no dejaba de cuestionar la violencia revolucionaria previa. A juicio del nuevo oficialismo, aquella lectura debía variar y dar cuenta de las valoraciones recientes sobre dicho período. En el texto se destaca la valoración positiva de las propias acciones al declarar la centralidad de las políticas en torno a los derechos humanos: “Nuestro país está viviendo un momento histórico en el ámbito de los derechos humanos, treinta años después del golpe de Estado que instauró la más sangrienta dictadura militar de nuestra historia. Esta

circunstancia excepcional es el resultado de la confluencia entre la decisión política del gobierno nacional que ha hecho de los derechos humanos el pilar fundamental de las políticas públicas y las ineludibles exigencias de verdad, justicia y memoria mantenidas por nuestro pueblo a lo largo de las últimas tres décadas”. En este primer párrafo llama la atención la ausencia de mediaciones entre el gobierno y el pueblo, considerando que lo propio del movimiento de derechos humanos es haber engendrado un conjunto variado y consistente de organizaciones que, desde la sociedad civil, interpellaron la acción del Estado durante y después de la dictadura cívico-militar. Más adelante, se observa que el contrapunto central ya no es, como en 1984, entre dictadura y democracia, sino entre las políticas neoliberales que se iniciaron en la dictadura y se prolongaron en las décadas siguientes y una nueva Argentina surgida de las cenizas del 2001: “Reafirmar el valor de la ética y de los derechos humanos en la profunda crisis heredada de la dictadura militar y de las políticas neoliberales no es una retórica declaración de principios en la Argentina posterior a los estallidos sociales de diciembre de 2001”. Tras enumerar algunas decisiones simbólicas relevantes del período, el texto llega al enunciado de su núcleo duro: “Es preciso dejar claramente establecido - porque lo requiere la construcción del futuro sobre bases firmes- que es inaceptable pretender justificar el terrorismo de Estado como una suerte de juego de violencias contrapuestas, como si fuera posible buscar una simetría justificatoria en la acción de particulares frente al apartamiento de los fines propios de la Nación y del Estado que son irrenunciables”. Esta definición daba respuesta a las demandas de aquellas organizaciones que nunca habían renegado de las posiciones políticas de las víctimas y habían expresado largamente su rechazo a la llamada “teoría de los dos demonios”. Llama la atención, sin embargo, el párrafo que, a continuación, busca definir positivamente el terrorismo de Estado en Argentina: “Por otra parte, el terrorismo de Estado fue desencadenado de manera masiva y sistemática por la Junta Militar a partir del 24 de marzo de 1976, cuando no existían desafíos estratégicos de seguridad para el statu quo, porque la guerrilla ya había sido derrotada militarmente”. En esta delimitación temporal, parece eximirse de responsabilidad al gobierno justicialista que, en el período previo, había planteado bases legales de exterminio de las organizaciones armadas y había propiciado la formación de grupos paramilitares que, bajo el auspicio operativo del Estado, masacraron impunemente a militantes opositores. El nuevo prólogo contiene significativas referencias a la educación. Por un lado, enfatiza el aspecto pedagógico del terrorismo de Estado: “La pedagogía del terror convirtió a los militares golpistas en señores de la vida y la muerte de todos los habitantes del país. En la aplicación de estas políticas, con la finalidad de evitar el resurgimiento de los movimientos políticos y sociales, la dictadura hizo desaparecer a 30.000 personas, conforme a la doctrina de la seguridad nacional, al servicio del privilegio y de intereses extranacionales. Disciplinar a la sociedad ahogando en sangre toda disidencia o contestación fue su propósito manifiesto”. Por otro lado, enuncia las responsabilidades actuales del Estado en esta materia, mencionando en primer lugar la memoria de lo ocurrido: “Es responsabilidad de las instituciones constitucionales de la República el recuerdo permanente de esta cruel etapa de la historia argentina como ejercicio colectivo de la memoria con el fin de enseñar a

las actuales y futuras generaciones las consecuencias irreparables que trae aparejada la sustitución del Estado de Derecho por la aplicación de la violencia ilegal por quienes ejercen el poder del Estado, para evitar que el olvido sea caldo de cultivo de su futura repetición”. Del mismo modo, advierte que no se trata de prolongar las divisiones sino de sentar las bases de construcción de una sociedad más justa: “La enseñanza de la historia no encuentra sustento en el odio o en la división en bandos enfrentados del pueblo argentino, sino que por el contrario busca unir a la sociedad tras las banderas de la justicia, la verdad y la memoria en defensa de los derechos humanos, la democracia y el orden republicano. [...] El NUNCA MÁS del Estado y de la sociedad argentina debe dirigirse tanto a los crímenes del terrorismo de Estado -la desaparición forzada, la apropiación de niños, los asesinatos y la tortura- como a las injusticias sociales que son una afrenta a la dignidad humana”. En conjunto, estas referencias expresan una concepción político-pedagógica que da relevancia a la memoria y la construcción de criterios colectivos de vida en sociedad. En este punto, el nuevo Prólogo no se diferencia de las intenciones que motorizaron la publicación del Nunca Más en la década del ‘80, centradas en la producción de nuevos rasgos de cultura política. La distinción está en el contenido previsto para esa operación.

En una evaluación todavía precaria, se puede reconocer a la gestión de Néstor Kirchner el mérito indiscutible de haber convertido en política de Estado la revisión de las violaciones de derechos humanos cometidas durante la última dictadura cívico-militar. En términos generales, la sociedad argentina apoyó y acompañó esa política tras conocer los horrores del terrorismo de Estado. Buena parte de ese conocimiento fue producto de la militancia activa de las organizaciones no gubernamentales y la profusa difusión que los medios de comunicación dieron a estos temas durante la transición democrática, aunque probablemente una porción no menor corresponda también al trabajo escolar en el terreno de la memoria y la difusión de los derechos humanos. Sin embargo, también se le ha reprochado al kirchnerismo el uso político de los derechos humanos y una visión sesgada de la memoria de los años ‘70. “Al declararse Kirchner como hijo de las Madres y de las Abuelas, quedó inscripto en ese campo magnético, que no había visitado antes. Fue su argumento principal en el comienzo de una disputa por el progresismo en Argentina” (Sarlo; 2011: 189). José Pablo Feinman, en defensa de la actuación kirchnerista, descalifica globalmente a los impugnadores: “Ahora no faltarán los muy inteligentes que digan que Kirchner les dio a los «progres» concesiones en los derechos humanos para tenerlos fácilmente de su lado y hacer todos los otros «desastres» que hizo. Es una reflexión tan torpe que provoca bastante indignación. Sobre todo por el desdén que expresa hacia los llamados «progres» (palabra vieja, demasiado usada y, a esta altura, de la derecha; a la que se recurre para desprestigiar o para burlarse abiertamente de los hombres de izquierda o centroizquierda: es, claro, una palabra de los noventa, donde toda burla era bienvenida, una palabra menemista)” (Feinman; 2011: 150). Tomás Abraham, por su parte, extiende la crítica a todos los sectores que hacen un uso instrumental de esta categoría: “La defensa de los derechos humanos se ha convertido en un botín para uso de piratas. Denunciar torturas, manifestarse en contra del avasallamiento de las libertades del hombre, protegerse de los abusos del

poder sirve para que políticos e ideólogos se sientan impunes, se arroguen prerrogativas vitalicias y ejerzan todo tipo de arbitrariedades legitimadas porque alguna vez se han pronunciado o han militado contra las opresiones políticas. Se divide el campo político en un eje del bien y un eje del mal, y a partir de esta línea divisoria hay quienes compran un pasaje a la izquierda en donde se sienten santificados por vaya a saber qué corporación” (Abraham; 2009: 143. Publicada originalmente en noviembre de 2005).

En junio de 2009, el grupo de intelectuales kirchneristas “Carta Abierta” difundió su texto N° 4, intitulado “El laberinto argentino. La excepcionalidad”. Allí se alude a los derechos humanos en respuesta a las críticas que el gobierno ha recibido en esa materia, aunque también se asume la necesidad de profundizar lo hecho para trascender su carácter episódico: “Desde hace cierto tiempo se intenta horadar el cimiento básico de la época, que es la promoción de actos jurídicos sobre los símbolos más significativos de un pasado de horror. Esto no proviene solamente de los remanentes de las pasadas dictaduras. Se dice que el gobierno trató de un modo inadecuado la cuestión de la memoria y los derechos humanos. Algunos llegan a afirmar que el gobierno utiliza la política de derechos humanos –esto es, la política de la justicia en la memoria-, como un recurso a la impostura, pues mientras haría una política por lo menos descuidada en materia de derechos sociales y economía cabalmente distributiva, insiste en hablar sistemáticamente de las condenables violencias y atentados a la vida ocurridos en el pasado. Solo una virulencia antes desconocida en el ataque a un gobierno democrático en el ciclo de este último cuarto de siglo –aunque fuertes dosis de neutralización destituyente habían acompañado el último tramo del gobierno de Alfonsín–, permite el error al que lleva esta interpretación. No vamos a insistir una vez más sobre la manera en que esta política de derechos humanos no es ni debe ser episódica, sino que constituye el nudo troncal de la época, su estructura última de significados. Los desavisados que la atacan con sus catilinarias revelan hasta que punto representan el último escalón refinado para que se vuelva al orden antiguo. Postulan que hay impostura en la política de la memoria asumida; postulan entonces, inevitablemente, un gesto de agravio gratuito que intenta desconectar el ciclo comenzado en el 2003 de sus más importantes bases expresivas y sus más profundas raíces de legitimación. Es necesario dejar de heredar el país de la dictadura y hay indicios, en las políticas gubernamentales, de una efectiva búsqueda de modos más equitativos y dignos de la vida social. En el laberinto argentino también se halla, como hilo de Ariadna, la política realizadora regida por un manojo de nuevos derechos –en esencia, la articulación entre derechos humanos, derechos sociales y derechos democráticos-, cuyo acoplamiento creativo es motivo central de la crítica y la razón política”.²⁰³

Algunas de las críticas a la política de derechos humanos se centran en su intento de erigirse como novedad disruptiva, como si se tratara de la primera gestión activa en esta materia: “Kirchner no había llegado al Colegio Militar para presentarse como síntesis de lo que había

²⁰³ <http://www.cartaabierta.org.ar/nueva/index.php/cartas/carta-abierta4/15-carta-abierta-4> Consultado el 7 de octubre de 2012.

conseguido la democracia, sino como iniciador de una nueva era” (Sarlo; 2011: 192). “La desvalorización manifiesta del presidente de lo que significó la transición democrática en este terreno (expresada no sólo en el reiterado argumento sobre la continuidad entre 1976 y 1983, sino en el ‘olvido’ de los juicios a las juntas y la tarea de la CONADEP) no debe considerarse entonces como error o falta, sino como parte esencial del dispositivo político-cultural montado, que aspira a incorporar y disolver los derechos humanos en la tradición nacional-populista, antes que abrir ésta a la influencia de aquellos” (Novaro; 2008: 24). Estos cuestionamientos de Sarlo y Novaro condicen con la impugnación global que ellos realizan de la inserción de los derechos humanos en un nuevo entramado ideológico de reconstitución del sistema político a partir de redefinir los relatos sobre el pasado reciente: “En concreto, la operación discursiva que pondrá en marcha Kirchner desde el comienzo mismo de su gestión consistirá en descalificar globalmente el proceso democrático de las dos décadas previas, con particular virulencia en lo que respecta a la cuestión de los derechos humanos, y reivindicar los ideales, objetivos y la actividad política (‘popular’ y, por tanto, esencialmente ‘democrática’) que fuera objeto de represión bajo la última dictadura militar. De este modo incorporará la cuestión de los derechos humanos en un nuevo relato y un nuevo proyecto político, que se inspira en la tradición de izquierda populista y define a sus adversarios siguiendo esta misma equivalencia: los ‘enemigos del pueblo’ son los mismos ayer y hoy. Al hacerlo modifica de raíz el vínculo postulado hasta entonces por el discurso democrático entre derechos y legitimidad: más que derechos individuales, de raíz liberal, lo que fuera objeto de violación por parte de la dictadura fue el derecho del pueblo a ejercer su voluntad política, conculcado a través de la represión contra los militantes políticos revolucionarios que representaban más fielmente dicha voluntad; el crimen cometido contra el pueblo tuvo razón de ser y se explica, en consecuencia, por la pretensión de imponer un proyecto político contrario a su voluntad, basado en las ideas económicas neoliberales. Se trata, en suma, de crímenes políticos e ideológicos. A los que les corresponde una condena política e ideológica. Frente a dicho proyecto fue derecho del pueblo sublevarse y así lo hizo en los setenta y, con mayor éxito, en 2001” (Novaro; 2008: 22). No se trata, según Novaro, de que Kirchner haya retomado y culminado un proceso inconcluso de la transición democrática, sino de que cambió el sustrato de un significante que antes se había presentado asociado a la democracia y que ahora comienza a buscar nuevas asociaciones con el pueblo o, más bien, con una larga saga de luchas populares. Sin embargo, puede hallarse un hilo conductor entre el significado que los derechos humanos asumen en la etapa kirchnerista y las preocupaciones expresadas en 1979, en los debates del exilio que reseñamos más arriba²⁰⁴. La articulación entre derechos humanos y democracia, característica del discurso alfonsinista durante la transición democrática, había opacado otras alternativas que florecen unas décadas más tarde.

²⁰⁴ Véase el apartado 2.4.

Las críticas mencionadas pueden vincularse con las tensiones que la memoria de la dictadura aporta a la defensa de los derechos humanos, según la temprana advertencia de González Bombal (1995), que hemos mencionado anteriormente. Lesgart evalúa que esa tensión irresoluble osciló en los años '80 y '90 hacia el polo jurídico transnacional, de aspiración universal y rasgos impersonales, pero viró, tras la crisis de 2001, hacia el polo político de contextualización local, particular y militante. Ese giro ha conllevado cierto desapego entre las categorías de democracia y derechos humanos, que los discursos dominantes de la década del '80 habían imbricado fuertemente y que las vacilaciones de los gobiernos electos por el voto popular habían puesto en duda, en tanto mostraban que podía haber un sistema de representación que no garantizara ni el respeto actual a los derechos humanos ni el juicio y castigo a los responsables de las violaciones anteriores. Esta mirada sospechosa sobre la democracia republicana trajo ciertas reminiscencias de la militancia revolucionaria de décadas anteriores, aunque en un grado todavía incipiente: "Si bien no hay un retorno a la idea de que la democracia sería una 'máscara de dominación burguesa' o un instrumento para lograr fines más elevados, la construcción simbólica del poder político evoca la recuperación de ideas-fuerza que son leídas en sintonía con algunos planteos de distintas izquierdas de décadas anteriores (lo campesino-indígena, lo sindical, lo nacional, la idea bolivariana). En este sentido, cobran trascendencia las palabras del presidente Néstor Kirchner desde el escenario estatal basado en que sería la 'generación de los años '70' la que está gobernando la Argentina actual" (Lesgart; 2006: 173). Este nuevo discurso sobre los derechos humanos, no originario del kirchnerismo aunque en buena medida asumido por él, cuestiona la dicotomía dictadura-democracia, en función de reemplazarla por una nueva en la que se reúnen la dictadura y la democracia fracasada del período 1984-2001, en contraste con la democracia progresista y popular iniciada en 2003: "*Precisamente en la actualidad, un argumento usado en la narrativa que intenta estremecer esa idea de democracia, no encuentra en la dicotomía autoritarismo/democracia o en la de dictadura/democracia, la clave de relectura o de interpretación del pasado reciente.* Aunque cada una de ellas tiene su propia lógica organizativa y su mirada del pasado, esto puede observarse en el discurso de varias organizaciones de Derechos Humanos, inclusive algunas de las regionales de la agrupación H.I.J.O.S, y en algunos portavoces de la izquierda político-partidaria, que encuentran *una línea de continuidad entre la dictadura y la democracia.* Es indicativo de esto, la denuncia de que ambos regímenes políticos estarían atravesados por un mismo modelo económico (p. ej.: expresado en consignas tales como *el genocidio político de ayer continúa en el modelo económico de hoy*), o por un mismo sistema político represivo (p. ej.: el que permite que Domingo Bussi continúe gobernando la provincia de Tucumán, o las matanzas impunes de los días de diciembre de 2001). En algunos casos, esta disconformidad frente a la idea de democracia y al régimen político vigente se resuelve participando de lo que se consideran luchas reivindicativas populares (p. ej.: piquetes) o apelando al pasado político de los hijos (en el caso de las Madres de la Plaza de Mayo), o en un sentido genérico, en la reivindicación de pertenecer a una 'generación de los '70'" (Lesgart; 2006: 189-190. *Itálica en el original*).

Esta operación discursiva sobre los derechos humanos busca repolitizarlos, en un sentido diferente al apreciado durante la transición democrática y en el contexto de una ampliación de los márgenes de lo político como respuesta a las modalidades delegativas de los años '90: “Hasta aquí, pareciera que la crítica está colocada en cómo los *años '80 necesitaron despolitizar* –deshistorizar es la palabra corrientemente utilizada– *el pasado militante*. En rigor, no se perturba la cuestión de encontrarse frente a ciudadanos violados en sus derechos y ultrajados en su condición humana. Pero se acentúa el pasado político, operación con la cual se intenta cuestionar lo que estas narrativas consideran que ocurrió en los años '80: un desplazamiento de la política y su reemplazo por lo jurídico” (Lesgart; 2006: 191. Itálica en el original). Este desplazamiento de lo jurídico hacia lo político supone cierto desdén hacia los procedimientos republicanos heredados de la tradición liberal, ahora acusados de haber vaciado la potencialidad transformadora de la democracia popular y de no haber impedido las trapisondas y negociados de la etapa neoliberal: “Finalmente, esa *democracia catalogaba en forma positiva las reglas de procedimiento institucionales* que anteriormente habían sido tildadas, por la mayor parte de la izquierda revolucionaria, de ‘formales’. Se consideraba que ellas permitirían una refundación institucional, que abreviarían en la internalización de una nueva cultura política que condicionaría posibles prácticas autoritarias, y que su continuidad en el tiempo permitiría consolidar un régimen político distinto a los ciclos de militarización. *Justamente, el relato que hoy busca conmovier esa democracia dice que ella desplazó lo político con lo jurídico*” (Lesgart; 2006: 193-194. Itálica en el original).

Lo que se observa, en síntesis, es una nueva articulación discursiva en torno a los derechos humanos, distante de los enunciados predominantes en las décadas anteriores y expresión de una nueva dinámica política emergente de la crisis de 2001. Ese viraje, cuya responsabilidad no puede atribuirse solamente a la voluntad del gobierno de turno, es lo que el kirchnerismo parece asumir como propio y proponer en reemplazo de miradas previas. Algunas de las voces que cuestionan la sinceridad o la coherencia de la gestión en curso parecen desconocer o minusvalorar las dinámicas culturales que le dan sustento y que la empujan a una refundación de la cultura política tras un descalabro institucional cuya magnitud resultó inesperada y que trae consecuencias aún en curso.

Virajes y continuidades en educación

Tras la crisis de 2001, en el Ministerio de Educación, como en otros ámbitos de la función pública, lo único cierto era la incertidumbre. Durante algún tiempo, la vorágine del reformismo de los '90 dejó paso a una prudencial modorra. Así lo recuerda Schujman: “la época de Giannettasio es una época de pausa total. [...] Para mí que se apagó todo lo que tenía que ver con nuestra área. [...] Un síntoma de esto fue no poder reflotar el concurso o sea que haya quedado parado, que nadie se interesara. [...] Se quería volver un poco a una cosa bien básica, a trabajar Lengua y Matemática, darles más potencia a las áreas básicas. Y las otras quedaban muy relegadas...” Algunas de las acciones que había iniciado la gestión de De la Rúa, como el fortalecimiento de

capacitadores (FORDECAP), se interrumpieron de modo desprolijo y no fueron reemplazados por acciones nuevas.

Esa pausa que Schujman atribuye a la gestión de Giannettasio fue contrapesada por la gestión siguiente, encabezada por Daniel Filmus, durante la presidencia de Kirchner. Filmus, como especialista en educación, había acompañado informalmente las reformas de los años '90 y había ocupado puestos públicos relevantes en la ciudad de Buenos Aires, donde fue Secretario de Educación hasta que fue convocado al ministerio nacional. Su conducción se caracterizó por generar numerosas iniciativas, imprimir dinamismo a múltiples programas nacionales y tratar de ordenar legislativamente el desorden administrativo que había suscitado la reforma y la discontinuidad acaecida desde mediados de 1999. Al mismo tiempo, el ministro se preocupó por dar visibilidad mediática a sus acciones, frecuentemente cargadas de las reivindicaciones simbólicas que procuraba realizar la gestión de Kirchner. Como ejemplo de esta impronta, el 15 de setiembre de 2003, día previo a la conmemoración de la “Noche de los lápices” ocurrida en 1977, tuvo lugar el acto de entrega de premios del Concurso Nacional de Monografías “La dictadura militar. 25 años después del golpe”, que se había iniciado en marzo de 2001 y había quedado trunco por la crisis institucional²⁰⁵.

Más de mil estudiantes del nivel polimodal de todo el país habían enviado ensayos monográficos y no habían tenido devolución. Diferentes especialistas del Ministerio de Educación realizaron una preselección de 150 trabajos, que luego recibieron nuevas lecturas de un Jurado integrado por personalidades del mundo de la ciencia, la cultura, el periodismo, la educación y los derechos humanos, a fin de seleccionar los mejores treinta. Esos fueron, finalmente, publicados en la página web del Ministerio y se enviaron cartas a los alumnos y a sus tutores. La diligencia de Filmus para abordar este tema pendiente expresa la renovada preocupación por los derechos humanos, pero la recepción de esa enorme cantidad de trabajos ya es indicio de que un interés semejante recorría las nevaduras del sistema educativo bastante antes de que se avivara su presencia en la agenda legislativa y judicial. Los integrantes del equipo de Formación Ética y Ciudadana, que habían funcionado como jurado de preselección de aquel concurso, publicaron unos años después un análisis de las producciones de los estudiantes. Ellos plantearon once rasgos preponderantes en los trabajos, que pueden servir como indicador de la memoria social que circulaba en el discurso escolar hacia el año 2001: (1) “frecuente alusión a la idea de que no hay palabras para explicar lo que pasó, de que lo único que se puede hacer es repudiar que haya sucedido. En este sentido, es muy común la idea de que todo lo acontecido es inexplicable e increíble; [...] (2) recurrente presencia de la teoría de los ‘dos demonios’ y la hegemonía del discurso de la memoria del Nuca Más”; [...] (3) construcción de interpretaciones maniqueas que analizan la historia en términos de buenos y malos, inocentes y culpables, víctimas y victimarios; [...] (4) mirada simplificada e idealizada sobre la sociedad y sobre la historia. Esto se manifiesta,

²⁰⁵ Ver: http://www.me.gov.ar/curriform/feyc_20_2003.html. Consultado del 3 de diciembre de 2012.

por ejemplo, en trabajos que presentan a la dictadura como algo que adviene abruptamente; [...] (5) construcción de representaciones personificadas del país, la sociedad y la historia que muchas veces son utilizadas como metáforas clave para elaborar la causalidad histórica; [...] (6) meticulosa descripción de los mecanismos de tortura empleados por el gobierno militar; [...] (7) abordaje descontextualizado y despolitizado del pasado que abunda en prejuicios y clichés; [...] (8) fuerte identificación de los jóvenes con los militantes de los '70. Sin embargo, esta identificación se basa, nuevamente, en una imagen romántica y despolitizada de los actores históricos; [...] (9) sobrevaloración de la memoria y de la función del recuerdo; [...] (10) confianza ciega en una democracia mitificada que les impide pensarla críticamente y activamente; [...] (11) las producciones de los adolescentes también se hacen voceras de otras memorias que, de algún modo, reivindican el rol histórico de los militares o de los guerrilleros” (Levín y otros; 2007: 92-98). La abundancia de trabajos recibidos pone de manifiesto el interés por la memoria de los años recientes que comenzaba a circular por la sociedad y por el ámbito educativo, pero estos rasgos también muestran la parcialidad y los sesgos literarios que teñían el discurso sobre el pasado reciente. La convocatoria de 2001 había expresado una desganada intención de recordar por parte del Ministerio y se vio desbordada por una respuesta masiva. Como contracara, la premiación de 2003 abrió el camino de una tarea cada vez más decidida de encarar la memoria como eje de las políticas educativas.

Durante el primer año de la gestión de Kirchner, las políticas educativas no manifestaron más rupturas que continuidades. En un contexto de fuerte cuestionamiento de todas las definiciones adoptadas durante la década anterior, el Consejo Federal de Educación manifestó unas tímidas autocríticas en el documento “Educación en la democracia. Balance y perspectivas”, del 27 de noviembre de 2003. Allí se busca una evaluación equilibrada de la reforma todavía en curso: “El largo debate parlamentario realizado entre 1984 y 1993 preparó el nuevo marco legal: la ley 24195 llamada Ley Federal de Educación. Un instrumento meditado, perfectible, quizá polémico en alguno de sus enfoques pero que expresa un largo proceso de construcción de consensos. Sin embargo, en la actualidad se le atribuyen efectos que le son ajenos, como la política de descentralización de servicios que se decidió en una ley anterior -la 24049 del año 1991- y luego se ejecutó sin garantizar los recursos necesarios para llevarla a cabo. [...] Es indudable que no se logró instalar un sistema integrado; la educación argentina aún no pudo superar su larga historia de fragmentación y desarticulación. Reconocer la existencia de esas equivocaciones no excluye recuperar los avances realizados: la ley 24195 tuvo el mérito de organizar el sistema nacional de educación estableciendo claramente los roles de la Nación, de las provincias y del Consejo Federal de Educación, las jurisdicciones crecieron en capacidad de decisión y autonomía superando un modelo organizativo centralizado, se fijaron diez años de enseñanza obligatoria respondiendo a una demanda generalizada, se intentó promover la unidad del sistema educativo a través de Contenidos Básicos Comunes para todas las jurisdicciones; la firma del Pacto Federal Educativo supuso un aumento en la inversión de recursos, accedieron a la educación cientos de miles de niños, jóvenes y

adultos argentinos de los sectores económicamente más vulnerables”. Tras reconocer el esfuerzo cotidiano de los docentes, el Consejo expresa su desencanto con la situación del momento: “Estamos lejos de la educación de calidad a la que la sociedad argentina aspira. Hay niños, jóvenes y adultos aún fuera de las escuelas, y otros que están dentro recibiendo una educación insatisfactoria. Nos comprometemos a seguir trabajando para encontrar respuestas a estos desafíos sosteniendo a la educación como fuente de esperanza para nuestro pueblo”.

Ese tono mesurado y esa posición continuista, pronto cederían su lugar a una voluntad reformadora de carácter inaugural. El 28 de diciembre de 2006 se aprobó la Ley de Educación Nacional (N° 26206), en reemplazo de la Ley Federal de Educación aprobada durante los años ‘90. La nueva normativa buscaba reparar las desarticulaciones producidas por la implementación de los procesos de descentralización y federalización, al mismo tiempo que buscaba institucionalizar diferentes programas de la gestión de gobierno y revisar los fundamentos del sistema educativo. En su artículo 3°, esta ley ubica los derechos humanos entre sus propósitos centrales: “Art 3.- La educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación”.

En el ámbito de los organismos transnacionales, también hubo novedades vinculadas con esta temática. El 10 de diciembre de 2004, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó la Resolución 59/113 A, que proclama el Programa Mundial para la educación en derechos humanos, y el 14 de julio de 2005, aprobó la Resolución 59/113 B, en que se presenta el proyecto revisado de plan de acción para la primera etapa (2005-2007) del Programa Mundial para la educación en derechos humanos. Nota del Secretario General. La primera Resolución plantea que “la educación en la esfera de los derechos humanos es esencial para la realización de los derechos humanos y las libertades fundamentales y contribuye significativamente a promover la igualdad, prevenir los conflictos y las violaciones de los derechos humanos y fomentar la participación y los procesos democráticos, a fin de establecer sociedades en que se valore y respete a todos los seres humanos, sin discriminaciones ni distinciones de ningún tipo, en particular por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición” (OACNUDH; 2006: 62). El 31 de mayo de 2007 se inició el Encuentro Interamericano de Ministros de Educación sobre educación en derechos humanos, realizado en Panamá. Los firmantes declaran: “Coincidir en la importancia de la educación en derechos humanos entendida como la posibilidad real de todas las personas -independientemente de su sexo, origen nacional o étnico y condiciones económicas, sociales y culturales- de recibir educación sistemática, amplia y de buena calidad que les permita comprender sus derechos y sus respectivas responsabilidades; respetar y proteger los derechos humanos de otras personas; entender la interrelación entre derechos humanos, estado de derecho y sistema democrático de

gobierno; y ejercitar en su interacción diaria valores, actitudes y conductas consecuentes con los derechos humanos, con miras en el fortalecimiento de una cultura democrática y a la construcción de sociedades más justas, libres y solidarias”. Como documento previo al encuentro, Juan Carlos Tedesco, entonces Secretario de Educación de la Argentina, presentó sus “Comentarios de la Propuesta curricular y metodológica para la incorporación de la educación en derechos humanos en la educación formal de niños y niñas entre 10 y 14 años”. Allí se pregunta “¿Por qué es tan difícil educar en derechos humanos, por qué tenemos tan pobres resultados?” Luego formula algunas respuestas tentativas, entre las cuales se destaca su preocupación por las representaciones de estudiantes y docentes: “Creo que en los métodos y procedimientos, en las formas pedagógicas que adaptemos para la enseñanza de los valores y las actitudes vinculadas a los derechos humanos, tenemos que partir de saber cuál es la representación que nuestros alumnos y que nuestras maestras tienen de esos valores, por que si no, nos vamos a equivocar; no vamos a enseñar solidaridad con libros de solidaridad o con metodologías que existen y no modifiquen este núcleo duro de nuestras representaciones. [...] En el caso argentino les puedo dar el dato y si ustedes comparan los diseños curriculares de hace 20 años y los actuales, notarán que son completamente distintos; pero si comparan los cuadernos de clase de los alumnos de hace 20 años con los actuales, son bastantes parecidos, de manera que para cambiar la normativa, no basta con cambiar todos los dispositivos que un ministerio maneja si no logramos penetrar la sala de clase; y allí el factor clave son los maestros. Es necesario ocuparnos de ellos, de sus valores, de sus actitudes de concepción, porque muchas veces damos por asumido que ellos comparten estos objetivos y no es así; tenemos que trabajar con ellos y trabajar además la idea, que hay que integrar a nuestras discusiones de política educativa, del equipo de docentes, del docente profesional, docentes con profesionalismo colectivo vinculados a la enseñanza de los derechos humanos” (Tedesco; 2006: 171-172).

Tedesco asumió como Ministro de Educación de la Nación en diciembre de 2007, al iniciarse el primer período presidencial de Cristina Fernández de Kirchner. Sus antecedentes académicos y su prestigio en ámbitos educativos auguraban una gestión más significativa de la que efectivamente pudo desarrollar, quizá debido a los tiempos convulsionados que le tocó afrontar. Hasta su renuncia, en julio de 2009, dio continuidad a los lineamientos establecidos durante la gestión de Filmus, que él mismo había secundado. En torno a la enseñanza de los derechos humanos, la Resolución N° 80/09 del CFE, aprobada el 28 de mayo de 2009, incluye el Plan de trabajo “Enseñanza del Holocausto 2009-2011”. En ella, las autoridades educativas se comprometen a incorporar contenidos curriculares específicos acerca del Holocausto, en los establecimientos educativos dependientes de sus jurisdicciones y el Ministerio de Educación contribuirá con la producción de materiales educativos de apoyo adecuados para cada nivel de enseñanza.

Alberto Sileoni asumió como Ministro de Educación, en reemplazo de Tedesco. Se había desempeñado como funcionario de diferentes cargos técnico-políticos del ámbito educativo, en la

Ciudad de Buenos Aires, en la Provincia de Buenos Aires y en el Ministerio de la Nación. Su gestión, aún en curso, ha puesto de manifiesto un tono claramente rupturista respecto de los años '90, como el que se expresa en la Declaración de Iguazú, del 30 de septiembre de 2010. Bajo el título de "La Educación Argentina en el Bicentenario", el Consejo Federal de Educación declara: "La educación argentina está hoy de pie, fundando sus sentidos en un proyecto educativo emancipatorio de plena inclusión social y soberanía del conocimiento y ha conseguido superar con trabajo y decisión la peor crisis social, económica y política de la historia reciente. Por consiguiente, asumiendo sus desafíos, se encamina a cumplir los objetivos nacionales de construir una patria con igualdad de oportunidades que destierre toda clase de analfabetismos, a través del pleno cumplimiento del derecho social a una educación de calidad para todos y todas". En contraste con la gris melancolía de la Resolución de 2003, que citamos más arriba, esta gestión asume un tono optimista, con rasgos inaugurales frente a los efectos de las políticas neoliberales previas. En esa dirección, denuncia la persistencia de visiones negativas hacia el sistema educativo actual: "Ese modelo neoliberal iniciado con la última dictadura militar que recortó el presupuesto educativo, que, además de reducir los salarios docentes, los pagó en cuasi monedas y que nos colonizó cultural y pedagógicamente, persiste hoy en los discursos del desánimo que aluden a un pasado dorado que en verdad nunca ocurrió".

En este posicionamiento, la memoria y los derechos humanos ocupan un lugar relevante de interpretación de lo ocurrido en las décadas recientes. Así se manifiesta en la Resolución CFE N° 95/10, del 23 de marzo de 2010. En consideración de la Ley N° 25.633 que instituye al día 24 de marzo como "Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia", el CFE declara: "Los Ministros de Educación de las 25 jurisdicciones educativas del país, recordamos hoy con renovado dolor la fecha más infausta de cuantas ha atravesado la república en el pasado siglo XX. Recordamos también que el primer secuestro y desaparición de ese día fue la del maestro y dirigente sindical Isauro Arancibia. La memoria del sufrimiento colectivo que hemos soportado durante los años de la dictadura cívico-militar, del avasallamiento sistemático de los derechos humanos, de la entrega del patrimonio nacional y del sometimiento al hambre y a la marginación de las grandes mayorías populares, retorna hoy, una vez más, con el punzante latido de las heridas abiertas. No podemos dejar de recordar que fueron desaparecidos centenares de docentes, miles de estudiantes y que también en ese período fueron cesanteados y expulsados miles de docentes. Tampoco debemos olvidar el intento sistemático de transformar a la sociedad en analfabeta funcional, cultural y política. Día tras día, en las aulas de todo el país, continuaremos sosteniendo el camino que la sociedad argentina ha decidido recorrer para construir un futuro sin golpes ni dictaduras. Ese camino es el de la educación en los valores de la democracia, la justicia y los derechos humanos. Nuestra Ley de Educación Nacional ha establecido como disposición específica que deben formar parte de los contenidos curriculares comunes de todas las jurisdicciones el ejercicio y construcción de la memoria colectiva sobre los procesos históricos y políticos que quebraron el orden constitucional y terminaron instaurando el terrorismo de Estado, con el objeto

de generar en los/as alumnos/as reflexiones y sentimientos democráticos y de defensa del Estado de Derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos, en concordancia con lo dispuesto por la Ley N° 25633. Por ello, y por nuestra irrenunciable convicción, es que junto con esta memoria de la tragedia, celebramos la esperanza puesta en las nuevas generaciones a las cuales acudimos como Estado Educador. Nuestro trabajo cotidiano está puesto en ellas, para que con justicia social, equidad e inclusión, nunca más, un 24 de marzo de 1976, sea posible en la tierra de los argentinos”.

Durante las gestiones de estos tres ministros, ha habido abundante producción de materiales de desarrollo curricular que articulan contenidos sobre derechos humanos e historia reciente. Muchos de esos materiales fueron elaborados por organismos públicos ajenos a las dependencias de educación, pero preocupados por llevar sus temáticas al sistema educativo. Asimismo, diferentes programas y sectores de los ministerios de educación produjeron materiales no siempre en relación con los equipos técnicos responsables del área curricular de educación ciudadana. Los organismos de derechos humanos, juntos o por separado, solos o en relación con organismos públicos, también sumaron su aporte. El resultado es una vasta cantidad de recursos y propuestas que tiene escasa relación con las prescripciones curriculares de la época, que busca ingresar a las prácticas de aula por una vía alternativa, a través de orientaciones y esquemas prácticos:

- En 2002, la Dirección General de Derechos Humanos de la Ciudad de Buenos Aires, publicó cuadernillos de apuntes y actividades de enseñanza para los niveles primario y medio, sobre discriminación (Dirección General de Derechos Humanos; 2002a-2002b).
- En mayo de 2003, el diario Página/12 publicó el material “5 días por los derechos de niños, niñas y adolescentes”, producido por la Asociación por los Derechos de la Infancia, como IVa Campaña Nacional Educativa (ADI; 2003).
- Durante 2003, el Equipo de Educación de APDH reeditó su texto *Memoria y dictadura. Un espacio para la reflexión desde los Derechos Humanos* (AA.VV.; 2003), junto con la Dirección General de Derechos Humanos de la Ciudad de Buenos Aires. Se había editado en forma independiente en 1999.
- En 2004, el Ministerio de Educación de la Nación editó junto con las Abuelas de Plaza de Mayo un cuadernillo sobre el derecho a la identidad (Programa de Formación Ciudadana; 2004), destinado a nivel medio, junto con un video. El texto incluye los siguientes apartados: (1) ¿Cuál fue el contexto histórico en que los niños fueron apropiados?; (2) ¿En qué consistió la apropiación de niños?; (3) ¿Qué es Abuelas de Plaza de Mayo?; (4) La identidad es un derecho (incluye: El aspecto legal del derecho a la identidad; El aspecto psicológico del derecho a la identidad; El aspecto social del derecho a la identidad); (5) ¿Qué caminos siguieron las abuelas para localizar a sus nietos? (incluye: La CO.NA.D.I); (6) ¿Cuál es el valor de la restitución? Luego se presenta una propuesta didáctica, con criterios sobre la enseñanza

del derecho a la identidad y estrategias generales para trabajar a partir del vídeo Puerto de partida.

- Probablemente en 2004, la Subsecretaría de Derechos Humanos publicó un cuadernillo de apuntes y actividades para trabajar sobre el Día de la Memoria en el Nivel Medio (SDH; 2004?a) y otro sobre el Genocidio Armenio (SDH; 2004?b).
- A comienzos de 2005, el principal sindicato docente de la provincia de Buenos Aires publicó un material sobre la dictadura, con materiales y propuestas de enseñanza, llamado “Los puentes de la memoria” (SUTEBA; 2005).
- Ese mismo año, la organización Memoria Abierta, formada por diferentes organismos de defensa de los derechos humanos, junto con el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, editaron la colección “De memoria”, en formato digital. Está integrada por tres volúmenes, cada uno de los cuales incluye varios capítulos organizados a partir de criterios temáticos y cronológicos. En cada capítulo hay una selección de fuentes de diversa naturaleza: testimonios, fotos, documentos de Estado, notas periodísticas, audios de época, etcétera. También, textos explicativos de los acontecimientos más relevantes del contexto histórico abordado, un glosario de términos y una línea de tiempo. Los tres volúmenes son: (1) La primavera de los pueblos. La movilización política y social de los tempranos setenta; (2) 24 de marzo de 1976: el golpe y el terrorismo de Estado; (3) El '83: la transición democrática y el camino hacia la Justicia.
- La Provincia de Buenos Aires editó, a comienzos de 2006, un “Cuaderno de trabajo” sobre Formación ciudadana, con una selección de documentos y propuestas de enseñanza (DGCyE; 2006). Está integrado por los siguientes capítulos: (1) Para organizarnos; (2) Acerca de las constituciones; (3) Pensando en los derechos de las personas; (4) Las garantías; (5) Para que los derechos se cumplan, vivimos en democracia.
- En su edición de Marzo-Abril de 2006, la revista *El Monitor de la educación* presentó textos sobre los 30 años del Golpe militar. En su presentación, el ministro Filmus plantea: “Recordar no es anclarnos en el pasado: es la condición para poder pensar el futuro. Todos los chicos argentinos tienen el derecho y el deber de crecer sabiendo lo que ocurrió en su patria. Deben saber que la herencia de la dictadura no pertenece al pasado. La encontramos a cada paso. En los ausentes, en las familias desgarradas; en los jóvenes cuya identidad fue robada, y que continúan siendo infatigablemente buscados por sus familias. Por eso, el 24 de marzo, en todas las escuelas, todos los docentes junto con nuestros alumnos debemos reflexionar sobre lo ocurrido. Es nuestro deber ofrecerles información, estimularlos a ampliarla, ayudarlos a debatir acerca de una etapa dolorosa de nuestro pasado común y acerca de las formas de convivencia social sobre las que deseamos que se asiente el futuro. Es nuestro desafío -como docentes y como ciudadanos- trabajar cotidianamente para reconstruir un sistema educativo que irradie los valores democráticos y morales en los que deben formarse nuestros jóvenes. Desde las páginas

de El Monitor proponemos materiales para alentar esta tarea. Es nuestra manera de sumarnos a la tarea colectiva de recordar, pensar y reiterar nuestro compromiso para que nunca más el autoritarismo y la muerte se apropien de nuestros destinos” (Filmus; 2006: 1).

- Ese mismo año, la Comisión Provincial por la Memoria de la Provincia de Buenos Aires editó una cronología que abarcaba desde 1976 hasta 2005, para uso de las escuelas (Comisión Provincial por la Memoria; 2006?).
- La Secretaría de Derechos Humanos de la Nación, junto con el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo PNUD, publicaron un material llamado “Educación y práctica en derechos humanos. Propuesta didáctica para educadores” (Secretaría de Derechos Humanos; 2007). Está compuesto por los siguientes capítulos: (1) Los Derechos Humanos como resultado de la lucha de los pueblos por la dignidad; (2) Aprendiendo sobre los Derechos Humanos - Elementos clave; (3) Derechos Humanos civiles y políticos o de la libertad; (4) Derechos económicos, sociales y culturales o de la igualdad; (5) Derechos de solidaridad o de los pueblos; (6) Ejerciendo los derechos en la sociedad.
- El Centro de Instrumentación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC) publicó un manual llamado “Derechos y justicia: para vos, para mí y para tod@s” (Batiuk y otras; 2006), que reeditó ampliado dos años más tarde (Fernández Valle y Pujó; 2008). También publicó un “Manual de primeros auxilios legales. Una guía para conocer sus derechos y ejercerlos en la vida cotidiana” (CIPECC; 2007), destinado a público general, pero apto para el trabajo en las escuelas.
- El programa “A 30 años”, del Ministerio de Nación, publicó una síntesis de lo producido en el seminario “Entre el pasado y el futuro”, realizado en Buenos Aires en noviembre de 2006, con la participación de docentes y estudiantes de Institutos de Formación Docente de todo el país. El material incluye las conferencias, mesas redondas y algunos trabajos de los participantes (MECyT; 2007).
- Hacia fines de 2008, la Comisión de Educación de la APDH presentó el manual “¿Qué es esto de los derechos humanos? Apuntes para una reflexión crítica: historias, documentos, conceptos y actividades”, un texto de síntesis de su larga experiencia de trabajo (Comisión de Educación de APDH; 2008). El libro incluye los siguientes capítulos: (1) Concepto de derechos humanos; (2) Los derechos civiles y políticos en democracia y dictadura; (3) Algunos apuntes sobre los derechos económicos, sociales y culturales; (4) Las mujeres y los derechos humanos; (5) Derechos humanos y diversidades sexuales; (6) Derechos de los pueblos originarios y migrantes; (7) Derechos de los niños, niñas y adolescentes.
- En junio 2009, el Ministerio de Nación publicó un documento de selección de fuentes sobre el Holocausto (PEyM; 2009a), destinada a docentes de todo el sistema educativo. En setiembre

del mismo año, se publicó un nuevo material (PEyM; 2009b), organizado en torno a preguntas y con propuestas de enseñanza sobre el Holocausto.

- En 2010, la Comisión de Educación de la APDH publicó una tercera edición, corregida y aumentada, de su libro “Discriminación. Un abordaje didáctico desde los derechos humanos”, esta vez con apoyo del INADI (Comisión de Educación de la APDH; 2010), que incluye los siguientes capítulos: (1) Puntos de partida; (2) Antecedentes históricos de las prácticas discriminatorias; (3) ¿Tiene la noción de “raza” fundamento científico?; (4) Discriminación hacia las mujeres; (5) Los derechos humanos y las diversidades sexo-genéricas; (6) Desenmascarar el discurso; (7) Una mirada desde la educación; (8) Sugerencias didácticas, acompañados de un Glosario y Lecturas.
- En 2011, el equipo de educación de APDH reeditó por tercera vez, ampliado y actualizado, su texto “Memoria y dictadura. Un espacio para la reflexión desde los Derechos Humanos”, esta vez en colaboración con el Instituto Espacio para la Memoria (AA.VV.; 2009).

Este listado, parcial e incompleto, permite dar cuenta de la proliferación de publicaciones que, en este período, se han puesto a disposición de las escuelas y los docentes para facilitar la enseñanza de los derechos humanos. No es fácil evaluar cuán dinámicos, extensos y equitativos han sido los canales de difusión de estos materiales, pero buena parte de ellos se encuentran en Internet y pueden descargarse en forma gratuita. En sus elecciones temáticas, se aprecia la continuidad de tópicos como la discriminación y los derechos de los niños, asociados a los derechos humanos. Una novedad del período es la creciente preocupación por el Holocausto o Shoá y el Genocidio Armenio como acontecimientos vinculados con los derechos humanos, según una tendencia inaugurada en la gestión de De la Rúa. Esa elección de hitos históricos que se asocian a la categoría derechos humanos se vinculan con otro aspecto a resaltar entre los rasgos de este período: el peso de los aniversarios como motor de inquietudes en los organismos de gobierno y, seguramente, también en el sistema educativo.

Hemos visto que el interés por la memoria de la dictadura se reavivó en torno a su vigésimo aniversario, en 1996, y lo mismo ocurrió en 2001 y 2006. En esos años se engrosan las marchas de repudio y se multiplican las publicaciones. En el sistema educativo, las conmemoraciones cobran un relieve particular porque se enlazan con una larga tradición de preservación de ciertas lecturas del pasado a través de las efemérides. La historia escrita desde las entrañas del Estado y las memorias sociales disputaron, desde los orígenes del sistema educativo formal, los criterios de lectura del pasado colectivo. Durante la segunda mitad del siglo XIX, cuando la organización del Estado requería la construcción de una nueva subjetividad republicana acorde con la forma particular de organización política dispuesta en la Constitución Nacional, la memoria de las guerras civiles operaba como obstáculo en la construcción de una nacionalidad compartida, entre los descendientes de sectores que se habían enfrentado descarnadamente. Uno de los trabajos más persistentes y eficaces de las escuelas fue la construcción de un relato único del

pasado, centrado en grandes héroes y gestas patrióticas del período inmediatamente anterior a las guerras civiles, a fin de hallar allí un punto de apoyo de la identidad nacional y de adscripción a un puñado de virtudes cívicas asociadas a ella. Las primeras décadas del siglo XX aportaron ajustes, correcciones y agregados a aquel primer relato, enfatizando su tono épico y carácter militarista. En las décadas siguientes, la homogeneidad del relato histórico escolar fue cuestionada desde diferentes ángulos y comenzó a resquebrajarse al calor de disputas historiográficas pero, sobre todo, al ritmo de la crisis de representatividad política, la decadencia de las instituciones republicanas y el embate de sucesivas dictaduras cívico-militares. Desde la transición democrática, sesgada por las secuelas del terrorismo de Estado y las marcas indelebles de la derrota militar en Malvinas, la enseñanza escolar de la historia dio muestras de una sensible reducción en su eficacia como herramienta de construcción de una identidad nacional y de paradigmas de identificación moral para las nuevas generaciones. Las efemérides, herencia de una pedagogía social previa a la escuela moderna pero adoptada con fruición en las tradiciones curriculares latinoamericanas, siguieron desplegando su discurso en cada ciclo escolar, pero habían perdido buena parte de la carga emocional con que eran vividas un siglo antes.

Desde finales de la década del '90, los intentos de insertar una memoria pública del terrorismo de Estado en los contenidos escolares encontraron, en el dispositivo curricular de las efemérides, un terreno fértil. No es sorprendente que esa apelación a la memoria comenzara a encontrar lógicas particulares de articulación con las tradiciones institucionales dentro de las escuelas. Así lo plantea Raggio: "En principio, el abordaje del pasado reciente en la escuela no fue producto de una transformación de la cultura escolar, [...] a raíz de los cambios producidos en la transición democrática. El «deber de memoria» se impuso en la escuela de «afuera hacia adentro». Leyes y decretos emanados del poder político activaron la incorporación de la temática, en algunos casos, incluso mucho antes que las reformas curriculares otorgaran relevancia a la enseñanza del pasado reciente. Este es el caso de un hecho emblemático de enorme gravitación en la transmisión del pasado reciente a las nuevas generaciones: «La noche de los lápices»" (Raggio; 2012: 16). Durante la primera década del siglo XXI, se ha dado inicio a un proceso incipiente de reemplazo de una pedagogía de la nacionalidad centrada en héroes triunfantes por otra centrada en las víctimas, los dolores compartidos y las causas irredentas, a través de la instauración de nuevas efemérides como el 24 de marzo, el 2 de abril y el 16 de setiembre. En ellas convergen, en proporciones diversas y con articulaciones sutiles, las expectativas de preservación de la memoria, enseñanza de los derechos humanos y construcción de una identidad nacional. Por un lado, porque se trata de un mecanismo sencillo, ya instalado en el funcionamiento ordinario de las escuelas, de fácil contralor por parte de las autoridades y con posible impacto cultural en la comunidad; por otro lado, porque su potencialidad empática presentaba vacancias, por cuanto las gestas patrióticas de las primeras décadas del siglo XIX resultan hoy una referencia tenue para las nuevas generaciones, más propensas a identificarse con un pasado no tan lejano. Se trata de una modalidad de inserción curricular entre otras posibles, celebrada como un triunfo por buena parte de los sectores

implicados en la defensa de los derechos humanos durante la última dictadura, sin percibir sus riesgos y las alternativas que se han desdeñado.

Esa articulación no está exenta de dificultades, como analiza Mario Carretero, a escala global, al plantear que “la escuela adopta crecientemente el discurso (y el mandato) de la ‘corrección política’ y de una ética universal basada en el respeto de los derechos humanos y el rechazo de toda forma de violencia. Pero ¿cómo pueden percibir los sujetos del siglo XXI aquellos relatos referidos a la fundación de sus propias naciones, originalmente enmarcados en gestas ornamentadas con caudales de sangre? ¿Qué estrategias puede montar la escuela para conciliar sistemas de valores tan diferentes, como el universalista y el nacionalista?” (Carretero; 2007: 209-210). A escala nacional, lo advierte también Raggio: “A pesar del quiebre en la transmisión que ha significado la dictadura y los nuevos imperativos de la educación, la escuela aún hoy se sigue debatiendo entre este reconocimiento de la ruptura y las formas más tradicionales de gestión del pasado, donde aún subsisten imágenes de una identidad nacional esencialista, ligada a la afirmación de un territorio, al relato de un pasado épico y a símbolos inmutables. ¿Cómo se transmite entonces una experiencia que no está compuesta por gestas heroicas triunfantes ni recuerda hechos gloriosos? ¿Cómo se cuenta un pasado que pone en cuestión a la propia comunidad nacional? ¿Cómo se narra el exterminio de un grupo nacional por parte del Estado y en nombre de la Patria sin poner en cuestión a la misma identidad?” (Raggio; 2012: 15-16).

Estas preguntas, sutiles y legítimas, apuntan al núcleo de significados que dan sentido a las narraciones escolares del pasado. Asimismo, podrían señalarse los riesgos de una modalidad de enseñanza heredada de tradiciones historiográficas ya perimidas (Siede; 2007): ¿qué efectos tiene, en la comprensión de procesos históricos, el abordaje episódico, cíclico y conmemorativo con finalidades identitarias? En línea con los planteos de Rorty analizados en el apartado anterior, estas conmemoraciones, de carácter trágico más que épico, tienden a suscitar sentimientos antes que pensamiento crítico y promover una memoria compartida más que el estudio sistemático de la historia. La adopción de esta modalidad como vía de ingreso de los derechos humanos al curriculum, ¿favorece la aproximación comprensiva a los complejos procesos de la historia reciente o promueve la simplificación esquemática de lo que se puede estudiar en días previos a un acto escolar y lo que se puede mostrar en un escenario?

En años recientes, esta tradición se vio reverdecida por el bicentenario de fechas significativas del proceso de emancipación nacional. En ese contexto, el ministerio reunió en una misma instancia la vindicación de la historia patriótica y el reconocimiento de los derechos humanos: “Efectivamente, durante el 2010 nuestro país celebra su Bicentenario, los doscientos años transcurridos desde el Primer Gobierno Patrio hasta el presente. Para acompañar esta celebración, el Ministerio de Educación pone a disposición una serie de afiches que recuerdan algunos de los momentos significativos de nuestra historia y propone una clave para su abordaje: los derechos humanos. Algunas de las fechas elegidas ya son tradicionales en el calendario escolar;

otras son más ‘nuevas’ porque están ligadas al pasado reciente argentino o porque proponen una nueva forma de tematizar ese pasado; y otras remiten a temas y personajes que -aunque no estén plenamente instaladas en la escuela- pueden resultar significativas para pensar los derechos humanos en el Bicentenario” (MEN; 2010: 2-3). Las fechas escogidas fueron:

- 8 de marzo (Día Internacional de la Mujer – Igualdad de género),
- 24 de marzo (Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia – Lucha por los derechos humanos en la Argentina),
- 2 de abril (Día del Veterano y de los Caídos en Malvinas – Derecho al ejercicio de la soberanía y la libre determinación de los pueblos),
- 1° de mayo (Día Internacional de los Trabajadores – Derecho al trabajo),
- 25 de mayo (Primer Gobierno Patrio – Derecho a la libertad política y la libre determinación de los pueblos),
- 20 de junio (Día de la Bandera - Derecho a la libertad política y la libre determinación de los pueblos),
- 9 de julio (Día de la Declaración de la Independencia - Derecho a la libertad política y la libre determinación de los pueblos),
- 17 de agosto (Aniversario de la Muerte del general San Martín – Derecho a la igualdad política),
- 11 de setiembre (Día del Maestro – Derecho a la educación),
- 12 de octubre (Aniversario de la Conquista de América – Derecho a la identidad y derecho de las minorías étnicas),
- 20 de noviembre (Día de la Soberanía - Derecho a la libre determinación de los pueblos) y
- 10 de diciembre (Retorno de la Democracia y Día Internacional de los Derechos Humanos – Lucha por los derechos humanos en la Argentina).

Como pliegues de un único relato, teñido de retazos del pasado y urgencias del presente, con la intención de unificar demandas y resolver las tensiones de un plumazo, el material del ministerio agrega y revuelve: “Proponemos hacerlo desde una perspectiva que sostiene que la construcción de una nación, la apuesta a la vida democrática y el respeto a los derechos humanos son tareas convergentes. Una nación es democrática si en ella impera el respeto por la amplia gama de derechos humanos por cuyo cumplimiento nosotros -igual que nuestros compatriotas del pasado- luchamos cotidianamente. A través de las fechas elegidas podemos visualizar como la lucha por los derechos humanos tuvo momentos de avances y retrocesos y como todavía quedan muchas deudas sociales por cumplir. Los derechos individuales, los derechos sociales, los derechos de las minorías, los derechos de los pueblos son una tarea cotidiana que depende de la labor de los

Estados pero también de la responsabilidad individual y social” (MEN; 2010: 3). En una retahíla de fechas procedentes de tradiciones variopintas, el texto desconoce las singularidades de cada época, las contradicciones de los actores y los requerimientos de un abordaje crítico. Los derechos humanos se yuxtaponen sin fisuras a la matriz nacionalista que dio origen a las efemérides en las escuelas argentinas, bajo el supuesto de que todo es parte de una misma lucha, de un único pueblo con objetivos estables e inmutables. Los derechos humanos, lejos de pensarse en su integralidad y en conjunto, se fraccionan en la memoria eventual de cada fecha. Por otra parte, el significante se flexibiliza al máximo, para lo cual se vacía de sentido y queda disponible para que quepan en él tradiciones escolares contrapuestas. La categoría “derechos humanos” pierde especificidad y su carga semántica resigna las novedades del siglo XX para asumir la lucha de varios siglos bajo un mismo paraguas ético-político.

Este tipo de propuestas, de fuerte impacto en las aulas y cierta repercusión en las comunidades, corre por carriles separados de las prescripciones curriculares. Inciden en el currículum real de las escuelas, al margen o por encima de los lineamientos formales, sobre todo en los niveles primario e inicial, donde la tradición de las efemérides tiene mayor vigor.

Los derechos humanos en los programas oficiales de enseñanza

El análisis de los derechos humanos en los planes de enseñanza requiere la descripción del nuevo esquema de niveles y ciclos educativos y la reconstrucción de una nueva legislación curricular federal y jurisdiccional que se desplegó, en la primera década del siglo XXI, como reemplazo de la que se había conformado en la última década del anterior, y aún está en proceso de enunciación.

El 27 de abril de 2004, el Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE), señaló su preocupación por la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo y la necesidad de ejecutar políticas que avancen en la reconstrucción de una plataforma común y recuperen, para ello, la centralidad de la enseñanza que promueva aprendizajes en el sentido de construcción de ciudadanía. A tal fin, emitió, por unanimidad, la Resolución N° 214/04 en la que se acuerda la identificación de “Núcleos de Aprendizajes Prioritarios” y el compromiso de realizar las acciones necesarias para favorecer y posibilitar el acceso de todas las personas a esos aprendizajes. Como ha sido usual en la legislación curricular, ni este ni otros documentos²⁰⁶ aclaran si estos NAP derogan y remplazan a los Contenidos Básicos Comunes (CBC), aprobados a mediados de la década del '90, aunque ocupan un lugar institucional semejante y así se los ha considerado desde las diferentes jurisdicciones. Esta primera norma dio origen a un largo proceso de deliberación federal (que incluyó a representantes políticos, técnicos, supervisores y docentes de las provincias argentinas y

²⁰⁶ Tampoco lo aclara el Anexo de la Resolución N° 243/05 del CFCyE, que sintetiza los acuerdos acerca de la elaboración e implementación de los NAP.

de la Ciudad de Buenos Aires y a los equipos técnicos del Ministerio Nacional) que, en forma ascendente, fue aprobando los listados de contenidos que funcionan como normativa nacional. La secuencia ascendente dio tiempo a que se saldaran las discusiones interjurisdiccionales sobre las modalidades y el ritmo de adecuación de la estructura de niveles y ciclos a la nueva Ley de Educación Nacional. Por otra parte, la elaboración temprana de los NAP de Matemática, Lengua, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales parece expresar una priorización de esas áreas en la propuesta formativa²⁰⁷:

- Los primeros Núcleos de Aprendizajes Prioritarios fueron los destinados al Nivel Inicial y el Primer Ciclo de la Educación General Básica, aprobados en la sesión del Consejo Federal de Cultura y Educación del 13 de octubre de 2004. Abarcan las áreas de Matemática, Lengua, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Allí no se mencionan los derechos humanos.
- Los NAP para el Segundo Ciclo de la Educación General Básica/Nivel Primario fueron aprobados en la Asamblea del Consejo Federal de Cultura y Educación del 18 de abril de 2005. Abarcan las áreas de Matemática, Lengua, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. En el área de Ciencias Sociales, entre los contenidos de 6° año, dentro del Eje “En relación con las actividades humanas y la organización social”, hay una referencia a los derechos humanos: “El conocimiento de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y el análisis de su vigencia en la Argentina y en América Latina”.
- El 28 de noviembre de 2005 se aprobó, mediante la Resolución N° 247, el listado de NAP para las áreas de Lengua y Matemática para el Tercer Ciclo de la EGB (7°, 8° y 9°) - Anexo I - y para EGB/Media (8°/9° EGB y 1°/2° Media) - Anexo II -. En la misma fecha, se aprobó la Resolución N° 246 con los NAP de 7° año de Lengua y Matemática, para los segundos ciclos de 4 años (4°, 5°, 6° y 7°). Allí no se mencionan los derechos humanos.
- El 19 de diciembre de 2005 se aprobó, mediante la Resolución N° 248, el listado de NAP de 7° año de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales para los segundos ciclos de 4 años (4°, 5°, 6° y 7°) - Anexo I - y la alternativa de NAP de Ciencias Sociales correspondiente al 7° año - Anexo II -. Este segundo anexo daba respuesta a las tensiones que se venían observando en torno a la secuenciación temporal de contenidos de historia desde la implementación de los CBC, que habían suscitado definiciones muy disímiles sobre los temas abordados en 7°. Allí, en el Eje “En relación con las sociedades a través del tiempo”, se incluyen referencias a los movimientos de defensa de los derechos humanos: “El conocimiento de las formas de organización y lucha de distintos movimientos sociales durante las últimas décadas del siglo XX y el presente, vinculados a la vigencia de los derechos humanos, el acceso a bienes y servicios fundamentales, etc.” Una nota al pie aclara que “Se sugiere seleccionar uno o dos casos, para

²⁰⁷ Según señalamos más arriba, así lo expresaba Gustavo Schujman, entonces Coordinador del Equipo de Formación Ética y Ciudadana, refiriéndose a que la gestión de Gianetasio priorizaba las “áreas básica”. Esa priorización parece haber continuado durante el período de Filmus.

profundizar en el análisis de sus características así como en el de los contextos socio-históricos en los que estos movimientos se conforman y desarrollan”.

- En la misma fecha, se aprobó la Resolución N° 249 con los NAP de las áreas de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales para el Tercer Ciclo de la EGB (7°, 8° y 9°) - Anexo I - y para EGB/Nivel Medio (8°, 9° EGB y 1°/2° Media) - Anexo II -. Allí se incluye entre los propósitos: “La escuela ofrecerá situaciones de enseñanza que promuevan en los alumnos y alumnas durante el Tercer Ciclo de EGB/Nivel Medio: La construcción de una identidad nacional plural respetuosa de la diversidad cultural, de los valores democráticos y de los derechos humanos”. Entre los contenidos de 8°/1° año, en el Eje “En relación con las actividades humanas y la organización social”, se incluye: “El reconocimiento de la relación entre el orden social y el ordenamiento normativo, teniendo en cuenta las nociones de derechos y deberes de los ciudadanos y ciudadanas así como las normas de protección de los derechos humanos”. Entre los contenidos de 9°/2° año, en el Eje “En relación con las actividades humanas y la organización social”, se enuncia: “El conocimiento de las relaciones entre el orden social y el ordenamiento normativo en la sociedad actual, así como el reconocimiento de los derechos y deberes de los ciudadanos y ciudadanas, de las situaciones de violación de derechos y de las luchas por hacer efectivos los derechos humanos”.
- Tras un lapso de casi dos años después de aprobarse los NAP de “áreas básicas”, los NAP de Formación Ética y Ciudadana para Primer Ciclo fueron aprobados por Resolución de CFE 37/07, en noviembre de 2007, junto con los de Educación Artística, Educación Tecnológica y Educación Física. Allí se afirma: “La escuela ofrecerá situaciones de enseñanza que promuevan en los alumnos y alumnas durante el Primer Ciclo de Educación Primaria: [...] El conocimiento de los Derechos Humanos, especialmente de los Derechos del Niño, y de los procedimientos a su alcance para reconocerlos, ejercitarlos y defenderlos en la vida cotidiana”. Entre los contenidos de tercer año, en el Eje 3 “En relación con la ciudadanía, los derechos y la participación”, figura: “El reconocimiento de los Derechos Humanos y los Derechos del Niño, de su cumplimiento y violación en distintos contextos cercanos y lejanos”.
- Tras un nuevo lapso de más de dos años, los NAP de Formación Ética y Ciudadana para Segundo Ciclo fueron aprobados “para la discusión” por la Resolución N° 97/10, del 23 de marzo de 2010, junto con los de Educación Artística, Educación Tecnológica y Educación Física para el mismo ciclo. Aunque el texto de la Resolución no aclara qué significa la expresión “para la discusión”, parece tratarse de una instancia provisoria y sujeta a revisiones ulteriores. De hecho, más de un año después, la Resolución del CFE N° 135/11, del 22 de junio de 2011, los aprobó finalmente. Conforme a la variedad de estructuras, aclara que están destinados a “2° ciclo de Educación Primaria y Séptimo año de Educación Primaria / Primer año de Educación Secundaria”. Con respecto a los derechos humanos, entre los propósitos, se plantea que “La escuela ofrecerá situaciones de enseñanza que promuevan en los alumnos y

alumnas, durante el Segundo Ciclo de la Educación Primaria y Séptimo año de Educación Primaria/Primer año de Educación Secundaria: La construcción progresiva de una concepción ética que estimule la reflexión crítica y la discusión argumentativa en el marco valorativo de los derechos humanos universales y que tienen jerarquía constitucional. [...] El conocimiento de los Derechos Humanos, especialmente de los Derechos del Niño, y de los procedimientos a su alcance para reconocerlos, ejercitarlos y defenderlos en la vida cotidiana”. Entre los contenidos de cuarto año, en el Eje 2 “En relación con la construcción histórica de las identidades”, figura: “El reconocimiento de las diversas formas de familias y de vinculaciones familiares en diferentes escenarios sociales y la importancia del respeto por estas diferencias, en el marco de lo establecido por la Convención sobre los Derechos del Niño”; en el Eje 3 “En relación con la ciudadanía, los derechos y la participación”, figura: “La aproximación al conocimiento de casos vinculados a la vulneración de derechos en la historia reciente, a través de testimonios orales y visuales entre otros”. Ambos enunciados se repiten en quinto año y el último se amplía en sexto: “El conocimiento y la comprensión de casos contextualizados vinculados a la vulneración de derechos en la historia reciente a través de testimonios orales y visuales entre otros. Tipificación de los crímenes de lesa humanidad en el caso argentino y posibles analogías a casos internacionales (genocidios u otros)”. En séptimo año, en el Eje 3 “En relación con la ciudadanía, los derechos y la participación”, se plantea: “El reconocimiento de la relación intrínseca entre democracia y derecho a la información. La publicidad de los actos de gobierno. Análisis del cumplimiento de este derecho en los medios masivos de comunicación”; una nota al pie aclara: “El derecho a la información se efectiviza en la Argentina a través del Pacto de San José de Costa Rica (Convención Americana de los Derechos Humanos art. 13) que aprobó la ley 23.054 en 1984”. Dentro del mismo Eje, figura: “El reconocimiento de los Derechos Humanos como una construcción histórica resultado de las luchas sociales en nuestra historia reciente” y “El conocimiento y análisis crítico de situaciones en las que se vulnere el derecho de las personas y/o que involucren crímenes de lesa humanidad, tanto del presente como del pasado, a través de testimonios”.

- En la misma fecha, la Resolución N° 136/11 del CFE, aprobó “para la discusión” los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios para 1° y 2° o 2° y 3er. Año de la Educación Secundaria (en concordancia con la duración de la Educación Primaria), de las áreas de Educación Artística, Educación Física, Educación Tecnológica y Formación Ética y Ciudadana. Pocos meses después, el 31 de agosto, fueron aprobados por la Resolución N° 141/11 del Consejo Federal de Educación, como complemento de los NAP que se habían acordado para las demás áreas por las Resoluciones CFCyE N° 247/05 y 249/05. Con respecto a los derechos humanos, entre los propósitos, se plantea que “Durante el 1° y 2° año / 2° y 3° año del Ciclo Básico de la Educación Secundaria, la escuela ofrecerá situaciones de enseñanza que promuevan en los alumnos y alumnas: • La construcción de argumentos ético-políticos que formen subjetividades críticas para la discusión y la participación democrática y solidaria, en el marco valorativo de

los derechos humanos universales. [...]• 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. • El conocimiento y respeto de los Derechos Humanos y de los derechos de los niños, niñas y adolescentes, así como de los procedimientos a su alcance para ejercitarlos, defenderlos y ampliarlos en la vida cotidiana, a partir del debate sobre sus propias experiencias”. Este documento agrega un nuevo Eje a los tres que antes estructuraban el área de Formación Ética y Ciudadana. Se trata del Eje “En relación con los derechos humanos y los derechos de niños, niñas y adolescentes”, sobre el cual se aclara en una nota al pie: “Habida cuenta de los avances realizados en el campo de los Derechos Humanos en nuestro país en los últimos años, tanto por las luchas sociales como por las acciones del Estado Nacional que plantean la necesidad de brindar un mayor despliegue a la enseñanza de esta temática, se agrega este eje a los NAP del área, en este tramo de la escolaridad”. Dentro de ese Eje, en 1º/2º año se prevén los siguientes contenidos: • El conocimiento y la comprensión de los Derechos Humanos como construcción sociohistórica, a partir de la reflexión acerca de las luchas de los pueblos por el reconocimiento de la dignidad de las personas, en particular en la Argentina y América Latina. • El conocimiento de la existencia de los Organismos Internacionales como garantes de los Derechos Humanos, a partir de documentos como la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano de 1789 y la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948. • El reconocimiento de los derechos políticos, sociales, económicos y culturales de los pueblos originarios, los afrodescendientes y otras minorías a partir de las formas de resistencia de estos grupos en la actualidad. • La identificación y comprensión de las tensiones inherentes a la defensa de los Derechos Humanos en relación a prácticas sociales vinculadas al ambiente, el género y la orientación sexual, la salud, los medios masivos de comunicación, los pueblos originarios, el mundo del trabajo, la movilidad y el tránsito libre y seguro, y el consumo, entre otras. • El conocimiento de los derechos vinculados a las condiciones del trabajo, en particular de los jóvenes, y la reflexión sobre su flexibilización y su precarización. • El reconocimiento y la reflexión sobre situaciones de violencia en las relaciones interpersonales y conductas de imposición sobre los derechos de los/as otros/as”. Dentro del mismo año, en el Eje 3 “En relación con las identidades y las diversidades”, figura: “La comprensión del Derecho a la Identidad como uno de los derechos humanos fundamentales”. Para 2º/3er. Año, en el Eje 1 “En relación con la reflexión ética”, se plantea: “El reconocimiento de una ética ciudadana basada en los Derechos Humanos en una sociedad pluralista”. Dentro del Eje “En relación con los derechos humanos y los derechos de niños, niñas y adolescentes”, en 2º/3er. año se prevén los siguientes contenidos: “• La comprensión de la construcción sociohistórica y validación ética de los Derechos Humanos generada a partir de acontecimientos como el Holocausto y como el terrorismo de Estado en nuestro país. • El conocimiento de las diferentes formas de defensa de los derechos humanos; del funcionamiento de organismos internacionales,

nacionales y locales; del papel de las organizaciones de la sociedad civil y los movimientos sociales. • La reflexión sobre la dignidad humana -desde el concepto de Derechos Humanos frente a la tortura, la desaparición forzada, la usurpación o cambio de identidad y la censura cultural, en distintos contextos. • La discusión argumentativa sobre la validez de la guerra, los fundamentos posibles de la defensa armada de una causa colectiva en distintos contextos. El análisis del caso Malvinas en el escenario del terrorismo de Estado. • El conocimiento de los fundamentos de la reivindicación de la soberanía argentina plena (territorial, política, cultural, alimentaria, entre otras) en el marco de los Derechos Humanos y conforme a los principios del derecho internacional. • La reflexión sobre las distintas formas de reivindicación del derecho al trabajo: el gremialismo y las formas alternativas de organización laboral -las empresas recuperadas, cooperativas y mutuales. • La comprensión de los alcances legales de las normativas específicas sobre los derechos de los Niños, Adolescentes y Jóvenes y sus implicancias en situaciones conflictivas de la vida cotidiana y en instancias de vulneración de los mismos, tales como: maltrato infantil, abuso sexual, trata de niños, niñas y adolescentes”. Dentro del mismo año, en el Eje 3 “En relación con las identidades y las diversidades”, se amplía el enunciado pautado para el año anterior: “La comprensión del derecho a la identidad, como uno de los derechos humanos fundamentales, atendiendo a la especificidad que su construcción tuvo en nuestro país”. Como nota al pie, se aclara: “Se sugiere tener en cuenta la política de apropiación de menores desarrollada durante el terrorismo de Estado y a la lucha constante de las Abuelas de Plaza de Mayo y otros organismos por recuperarlos y restituirles su identidad”.

- La Resolución N° 161 del CFE, del 13 de octubre de 2011²⁰⁸, aprobó para la discusión el documento Núcleo Común de la Formación del Ciclo Orientado de la Educación Secundaria, que figura como su Anexo. Allí se establece que “En el marco del Núcleo Común de la Formación del Ciclo Orientado las Jurisdicciones generarán las condiciones para que las escuelas secundarias desarrollen prácticas formativas para que todos los estudiantes: • Ejercen una ciudadanía democrática enmarcada en el reconocimiento y el respeto a los derechos humanos y en la reflexión crítica sobre las dimensiones histórica, política, ética, cultural, económica y jurídica de la sociedad”. Los NAP para el Secundario Superior o Ciclo Orientado se aprobaron por la Resolución N° 180 del CFE, del 26 de setiembre de 2012, referida a los años 3°, 4° y 5° / 4°, 5° y 6°, según corresponda, para las disciplinas Lengua y Literatura, Matemática, Historia, Geografía, Economía, Biología, Física, Química, Educación Física, Formación Ética y Ciudadana, Filosofía, Educación Artística-Música, Educación Artística-Danza, Educación Artística-Artes Visuales, Educación Artística-Artes Audiovisuales,

²⁰⁸ En la misma fecha, la Resolución N° 182 del CFE, modificó los NAP de las áreas de Matemática, Lengua, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, en reemplazo de las Resoluciones 246, 247, 248 y 249 de 2005, adecuando la distribución del tercer ciclo de la anterior EGB a los nuevos niveles establecidos por la Ley de Educación Nacional.

Educación Artística-Teatro. Con respecto a los derechos humanos, entre los propósitos, se plantea que “Durante el Ciclo Orientado de la Educación Secundaria, la escuela ofrecerá situaciones de enseñanza que promuevan en las y los estudiantes: [...] • La participación activa en experiencias áulicas, institucionales y comunitarias de ejercicio efectivo de ciudadanía en el marco valorativo de los Derechos Humanos, asumiendo una posición crítica, autónoma, responsable y solidaria. • La identificación y el análisis de distintas formas de ejercicio y legitimidad del poder, así como de organización y rol del Estado resultante de tensiones entre el orden instituido y los procesos colectivos instituyentes, vinculándolo con la índole ético-jurídica de la ciudadanía y los Derechos Humanos. [...] • La identificación y el análisis, en perspectiva histórica, de la lucha por los Derechos Humanos, el reconocimiento y el respeto de las diversidades étnico-culturales, de creencias, lingüísticas, de género, entre otras. • El conocimiento y la comprensión de los aportes de las Ciencias Sociales, la Filosofía y el Derecho para la construcción de una mirada reflexiva y crítica sobre los Derechos Humanos, la política, la ciudadanía, las identidades y las diversidades. • El análisis y debate sobre las identidades sexuales desde la perspectiva de los Derechos Humanos, a partir del estudio de formas discriminatorias entre hombres y mujeres en distintos ámbitos: la escuela, el hogar, el trabajo, la política, entre otros posibles”. Dentro del Eje “En relación con los derechos humanos”, se prevén los siguientes contenidos: “• El reconocimiento del sistema y los mecanismos de protección de los Derechos Humanos como construcción histórica y social y su relación con los procesos históricos que contribuyeron a esta construcción en el mundo y en la Argentina, con especial referencia al Holocausto-Shoá y al terrorismo de Estado respectivamente. • El conocimiento de los modos de participación y militancia social y política de los grupos que lucharon y luchan por el reconocimiento, la protección y la vigencia de los Derechos Humanos en nuestro país, Latinoamérica y el mundo. • La identificación del estado de situación de los Derechos Humanos y los nuevos desafíos de la ciudadanía en nuestro país, analizando las situaciones de vulneración de derechos, las condiciones sociales, económicas y políticas que atentan contra su ejercicio pleno y efectivo y los avances en las políticas públicas. • La visibilización, análisis y desnaturalización de la particular condición de los y las jóvenes en situaciones de vulneración de derechos y de su estigmatización y criminalización. • La identificación y valoración del acceso a la justicia como condición del Estado democrático que posibilita la protección y exigibilidad de los derechos, el conocimiento de los mecanismos de protección nacionales e internacionales, y la reflexión sobre el acceso desigual que pueden generar las diferentes condiciones sociales, de género, culturales, económicas, políticas y otras”. En el Eje “En relación con las identidades y las diversidades”, se incluye: “El reconocimiento de genocidios y crímenes masivos como casos extremos de discriminación y negación de la identidad, con especial referencia a: la conquista de América, la Conquista del ‘Desierto’, el genocidio armenio, el Holocausto-Shoá, el Apartheid, el terrorismo de Estado en Argentina, y los casos actuales”.

Como se puede apreciar, los Núcleos de Aprendizaje Prioritario de Formación Ética y Ciudadana se han ido definiendo, de modo parcial y secuenciado ascendente, a lo largo de cinco años, desde el último tramo de la presidencia de Kirchner hasta el primer año de la segunda gestión de Fernández de Kirchner. Las referencias a los derechos humanos aumentan desde los niveles inferiores hasta los superiores del sistema educativo. Esto puede deberse a una decisión pedagógica o haber respondido a las fluctuaciones del discurso político durante ese lapso.

Según evalúa Erramouspe²⁰⁹, quien ha coordinado el equipo de Formación Ética y Ciudadana durante este proceso de enunciación de los NAP, “hay una continuidad, desde Cullen²¹⁰ hasta acá. El enfoque, como le suelen decir, es prácticamente el mismo”. Lo que el traspaso de gestiones y la retórica política de coyuntura ha presentado, en algunos casos, como fuertes cambios de rumbo, queda diluido en este juicio emanado desde los equipos técnicos. Allí se perciben más continuidades que rupturas, una línea compartida por sucesivos coordinadores de un área curricular y expresada en la persistencia de ciertas ideas estructurantes por sobre las urgencias circunstanciales. Sin cristalizar esta evaluación como la única posible, el testimonio de Erramouspe da cuenta de una dinámica administrativa desconocida en el período 1949-1983 y consolidada crecientemente desde la transición democrática: la continuidad y el protagonismo de los equipos técnicos de definición curricular, incluso en períodos políticamente convulsionados, contrapuestos o erráticos.

Uno de los rasgos que persisten es la ligazón entre derechos humanos y ética universalista: “la cuestión de la universalidad, que es tan discutida, bueno, en principio es válido para todos: un núcleo de la ‘ética mínima’ de Cortina que está en relación directa con los derechos humanos”. Sin embargo, también podemos apreciar, en los NAP del área, algunas novedades y marcas de época, que se pueden sintetizar en el mayor protagonismo que cobra lo político frente a la centralidad que ocupaba la ética en años anteriores:

- en primer lugar, la vinculación de los derechos humanos con las nociones de lucha, organización, construcción sociohistórica inacabada y permanente;
- en segundo lugar, la referencia al trabajo sobre situaciones, evitando las tendencias puramente eidéticas y aumentando la visibilización de sectores y actores sociales en pugna;
- en tercer lugar, la invitación constante a contrastar la normativa con situaciones de violación o vulneración previas o posteriores a la enunciación de derechos, como una tensión constitutiva de este campo y

²⁰⁹ Esta y las siguientes citas de Pablo Erramouspe, corresponden a la entrevista realizada por el autor el 29 de junio de 2012.

²¹⁰ Se refiere a Carlos Cullen, quien coordinó originalmente el área de Formación Ética y Ciudadana y renunció, como hemos visto, cuando se modificaron los CBC a mediados de 1995.

- finalmente, una mayor presencia de alusiones al contexto local nacional, presente y pasado, sin desdeñar procesos del contexto internacional, sino invitando a cotejarlos y hallar sus aspectos comunes y contrastantes.

Estos rasgos no sólo dan cuenta de un enfoque propuesto por el equipo del Ministerio de Nación, sino que surgen de los seminarios de intercambio con representantes técnicos de las provincias. Allí Erramouspe observa nuevas miradas sobre los contenidos del área: “hay una cuestión de relación entre Derechos Humanos, muy interesante, como derechos que... como construcción histórica. Pero cada declaración que surge, desde la Revolución Francesa, después de experiencias traumáticas, por así decirlo. Después de la revolución, el terror, la Segunda Guerra Mundial, con Auschwitz... Y ese dinamismo sigue. No es solamente el resultado y ya está, sino que siguen como los derechos sociales, económicos, etc.” En esos encuentros, Erramouspe observa que se ha extendido el consenso, al menos entre los equipos técnicos de las diferentes jurisdicciones, sobre el tratamiento del pasado reciente en las escuelas, ya que “en antiguos encuentros siempre había dos o tres o cuatro... No sé como llamarlos: ‘personas que extrañaban el pasado’. Y ahora no, por suerte. Ahora toda la cuestión de la historia reciente, la memoria, todo eso está como instalado ya, lo cual me parece excelente. Si no, había siempre que lidiar con alguno...” En su relato, da cuenta de una politización de los derechos humanos que ya no causa escozor ni escándalo en los organismos públicos, aun reuniendo representantes de gobiernos de diferente signo.

La definición de los enunciados presentes en los NAP fue paralela a otras discusiones institucionales que actualizaron el debate sobre los derechos humanos en la agenda política y, particularmente, en la agenda político-educativa. Según Graciela Zaritzky²¹¹, que atravesó múltiples gestiones trabajando sobre los derechos de la niñez y adolescencia dentro del ministerio, “de la década del ‘90 a la actual, lo que se ve en perspectiva de derechos es que se sabe muchísimo más. Cuando nosotros hablábamos de perspectiva tutelar, de perspectiva de derechos, del chico como portador de derechos, la protección integral... en el noventa y pico no tenían la menor idea de lo que hablábamos y, ahora, discursivamente, los que vienen a los encuentros, todos manejan... Es muy raro que alguno no sepa de qué estamos hablando... Casi todos pueden reproducir el discurso. Con consenso...”

Sin embargo, cabe advertir que el camino no parece haber sido lineal, sino que reconoce fluctuaciones y contramarchas aun dentro de la gestión kirchnerista: “para esa época también empieza a discutirse fuertemente la baja de la edad de imputabilidad de los chicos. Si no fuera porque surge eso, lo que circulaba dentro del ministerio, me lo decía Sileoni, me lo decía Onetto, es ‘Bueno, el tema de derechos ya pasó, Derechos del Niño ya pasó, ya no tiene prioridad en la agenda’. Y estaban pensando en la posibilidad de cerrarlo como programa y generarlo como equipo

²¹¹ Esta, como las anteriores y posteriores citas de Graciela Zaritzky, corresponden a la entrevista realizada por el autor el 2 de enero de 2012.

que trabajara violencia escolar, que chocaba con otros equipos (Observatorio, Convivencia...). Cuando empieza fuertemente la discusión de la Reforma Penal, y se vuelve a sancionar una nueva Ley de Infancia, el Consejo de Niñez y Adolescencia es cambiado, se crea la Secretaría de Niñez y Adolescencia, con perspectiva de derechos, vuelve a reflatarse la necesidad de trabajar en Derechos del Niño desde el ministerio. Lo vuelven a sostener, y ahí crean el Programa Nacional de Derechos del Niño otra vez”.

Ana Campelo, a cargo de la Coordinación de Programas para la Construcción de Ciudadanía en la escuela, da cuenta de ese nuevo énfasis en la perspectiva de derechos. Su área nuclea tres programas: Mediación Escolar, el el Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas y el Programa Nacional de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes. Se trata de programas con trayectorias y orígenes diversos, que comenzaron a coordinar sus acciones desde el año 2008. Campelo²¹² considera que “parte de la construcción de un ciudadano es conocer los propios derechos. Nosotros pensamos eso como una concepción de ciudadanía y, en realidad, pensamos la ciudadanía desde un lugar más amplio todavía, que tiene que ver con participar en la agenda pública y participar de lo colectivo, de lo público no sólo restringiendo a los propios derechos sino a los derechos de todos. No sólo desde la defensa ante situaciones en vulneración, sino más propositivamente, pudiendo ampliar la agenda de derechos. Ahí me parece, que en parte, el ejercicio de la ciudadanía implica la lucha por la defensa y la conquista de los derechos”. Desde su área no han participado en la elaboración de los NAP, pero los toman como referencia para el trabajo con las jurisdicciones y las escuelas. Estos programas suelen tener mayor vinculación con los docentes de las provincias que los equipos de producción curricular y evalúan el pulso de las transformaciones, al menos en el plano de las palabras. Según Zaritzky: “hay generaciones jóvenes de docentes que recuerdan su paso por la escuela, y que tienen bastante empatía con los derechos, alguna gente de nuestra generación que sigue en el sistema y que adoptó el discurso y a alguna gente que le cuesta mucho, que siente que se han perdido de coordenadas donde ampararse, para mantener la función educativa como si necesitaran el silencio del otro...”

Por otra parte, este proceso de redefinición de la normativa curricular nacional ha traccionado, de modo arrítmico y disperso, procesos semejantes dentro de cada jurisdicción. Muchas de las provincias habían resistido o se habían retrasado frente al impulso reformador de los años ‘90, mientras que otras lo habían acompañado tempranamente y ahora comenzaban a tomar distancia. La Ciudad de Buenos Aires puede servir como ejemplo del primer caso y la provincia de Buenos Aires del segundo. Junto con ellas, Córdoba y Santa Fe son las otras dos jurisdicciones de mayor tamaño en el país. Analizamos, entonces, sus recorridos de definición curricular en esta etapa.

²¹² Esta y las siguientes citas de Ana Campelo, corresponden a la entrevista realizada por el autor el 13 de julio de 2012.

En la Ciudad Autónoma de Buenos Aires nunca se implementó la estructura de niveles y ciclos esbozada en la Ley Federal de Educación y definida en los acuerdos del CFCyE de los años '90. Durante la gestión de Daniel Filmus al frente de la Secretaría de Educación porteña, se realizaron avances en las definiciones curriculares de diferentes niveles de enseñanza. El nivel secundario era probablemente el más temeroso y expectante por cuanto cualquier modificación de la estructura curricular conllevaría efectos en las condiciones laborales de los docentes, según se había visto en otras jurisdicciones. La gestión de Filmus decidió, en consecuencia, realizar sólo una reforma de programas, sin modificar los nombres ni las cargas horarias de cada materia. De este modo, se definieron nuevos contenidos para todas las asignaturas, en una progresión anual que empezó por el primer año. En el espacio curricular de educación ciudadana se dio, por primera vez, la situación de que un cambio de contenidos no implicara, simultáneamente, una nueva denominación. “Educación Cívica”, cuyo programa había cumplido casi dos décadas de vigencia ininterrumpida en la jurisdicción, renovó su enfoque a partir del 20 de marzo de 2003, cuando se aprobó la Resolución N° 354/SED/2003 que modifica el programa de primer año. Un año más tarde, el 8 de junio de 2004 se aprobó la Resolución N° 1636/SED/2004 que modifica el programa de segundo año²¹³. La lógica parecía indicar que al año siguiente se aprobaría el nuevo programa de tercer año, completando el ciclo básico en el que está presente la asignatura. Sin embargo, el cambio de gestión dejó trunco aquel proceso de renovación curricular. Los nuevos contenidos de los dos primeros años convivieron en las escuelas con los de la prescripción anterior en tercer año.

Los programas de primero y segundo año del nivel secundario están organizados en preguntas problematizadoras, que “atienden tanto las problemáticas ética y políticas que atraviesan los debates de las últimas décadas, como a la presencia de estas cuestiones en la construcción de la propia subjetividad” (Secretaría de Educación; 2003: 23). Para primer año, esas preguntas son: (1) ¿En qué sentido somos libres y responsables por lo que hacemos?; (2) ¿En qué sentido somos diferentes? ¿En qué sentido somos iguales?; (3) ¿Qué significa tener derechos? Si bien los derechos humanos podrían relacionarse con cualquiera de estos bloques, se los menciona explícitamente en el tercero: “Dentro de estos derechos, se enfatizan los Derechos Humanos, haciendo referencia a su universalidad y la responsabilidad internacional que el Estado tiene por sus acciones y omisiones que configuren violaciones a tales derechos”. Dentro de los alcances, se menciona “Estado de derecho: el Terrorismo de Estado en la última dictadura militar (la detención y desaparición forzada de personas, la apropiación de niños, etcétera); implicancias y desafíos del retorno a la institucionalidad democrática; responsabilidad actual frente a las violaciones originadas en la dictadura: castigo efectivo de los responsables, derecho a la verdad, restitución de la identidad, etcétera”. Cabe destacar que estas referencias al castigo de los responsables se incorporaron al programa cuando ya el Congreso había planteado la nulidad de las leyes de impunidad, pero no lo

²¹³ Ambos programas fueron redactados por Nancy Cardinaux, Vera Waksman e Isabelino Siede, bajo la coordinación de este último.

había ratificado aún la Corte Suprema. Es decir, esta prescripción incluía un tema aún polémico en el ámbito público. El programa de segundo año también está organizado en tres bloques, cada uno de los cuales se define con una pregunta: (1) ¿Qué es el poder?; (2) ¿Cómo participamos en la política?; (3) ¿Qué desafíos enfrenta la política argentina actual? En las orientaciones de este último bloque, hay una referencia explícita a los derechos humanos, en relación con el pasado reciente y con desafíos del presente: “La ética, el derecho, la política y todas las ciencias sociales son herramientas de conocimiento y transformación de la realidad social. En tal sentido, es necesario incluir el estudio de la situación de los derechos humanos en nuestro país, tanto en el pasado reciente como en la actualidad. Los estudiantes deben tomar conocimiento de los hechos perpetrados por la última dictadura militar, como expresión del terrorismo de Estado. Del mismo modo, han de abordarse las demandas irresueltas de la democracia tanto en la resolución de las violaciones producidas por la última dictadura que tienen repercusiones aun en la actualidad (por ejemplo, los niños apropiados durante la dictadura que siguen siendo buscados; los pedidos de extradición de militares argentinos desde el exterior del país; las modificaciones en la legislación generadas por estos casos) como en la provisión de derechos sociales (cuyo reconocimiento progresivo no implicó necesariamente la satisfacción de demandas efectivas de la población)” (Secretaría de Educación; 2004a: 17). Asimismo, entre los alcances, se establece: “Situación actual de los derechos humanos en la Argentina: continuidad de procesos abiertos tras la última dictadura militar, renovación de la legislación, libertad de prensa y presiones al periodismo; violencia policial e inseguridad; maltrato y desnutrición infantil; deterioro del acceso y las condiciones de trabajo y de la legislación laboral” (Ibídem: 17). En esta enunciación se aprecia un esfuerzo por hilvanar las demandas de justicia vinculadas con la memoria de la dictadura con las demandas específicas que, tanto en relación con los derechos individuales como con los sociales, se habían abierto hacia el final del menemismo y los vertiginosos años posteriores.

El 26 de febrero de 2004 la secretaría de Educación del GCBA aprobó el Diseño Curricular de Nivel Primario (Resolución N° 365/SED/2004), cuya versión preliminar de 1999 aludía a la Educación General Básica²¹⁴. Con leves retoques y correcciones, los enfoques de las áreas eran los mismos que en la versión anterior, redactados por los mismos equipos. El lugar preponderante de los derechos humanos es como “Perspectiva transversal”, en el área de Formación Ética y Ciudadana destinada a segundo ciclo. Una novedad relevante, en contraste con el Prediseño de 1999, es que se presenta una breve fundamentación de la perspectiva, antes de enunciar ideas básicas y propuesta de talleres. En esa fundamentación, se expresan algunas de las tensiones básicas del concepto de derechos humanos: “Los derechos humanos involucran, a la vez, una concreción y un deseo: los países firmantes reconocen estos derechos para sus habitantes (nativos o no) y se comprometen a avanzar progresivamente hacia su conquista definitiva en los hechos. Por

²¹⁴ Igual que en la versión anterior, el área de Formación Ética y Ciudadana estuvo a cargo de Mariela Helman, Guillermo Micó e Isabelino Siede, bajo la coordinación de este último.

otra parte, la tarea de la educación es contribuir a que cada uno tome conciencia de sus derechos y responsabilidades, de aquellos atributos y prerrogativas que puede demandar por parte del Estado y de las responsabilidades que conlleva el ejercicio efectivo de los derechos” (SE; 2004b: 475). El texto pretende alcanzar un grado de generalidad suficiente para dar cuenta de todos los derechos y, al mismo tiempo, no diluirse en una totalidad abstracta: “Una concepción integral de los derechos humanos abarca todos los aspectos de la relación entre la sociedad y sus miembros, incluyendo tanto las demandas de igualdad como los requisitos de la libertad. En las convenciones internacionales, se han distinguido los derechos civiles y políticos (que establecen la dignidad y la libertad de las personas, a la vez que postulan los límites de la jurisdicción estatal) y los derechos económicos, sociales y culturales (que apuntan a garantizar la igualdad de condiciones de acceso a los bienes sociales). Esta diferenciación tuvo su origen en disputas ideológicas y conflictos de intereses propios de la época, que también se enlazan con énfasis diferenciados que se pretenden dar en la actualidad. Sin embargo, la paz efectiva entre los pueblos y dentro de cada nación sólo será posible en la medida en que se garanticen ambos aspectos: condiciones de vida digna para todos y libertad para que cada uno participe en la deliberación pública y elija sus modos de vida” (Ibídem: 475). Este énfasis en la integralidad busca subsanar las limitaciones producidas por la “guerra fría”, pero seguramente también apunta a cuestionar los cercenamientos propios de la transición democrática y la etapa menemista, que había enfatizado la relación de los derechos humanos con las violaciones a los derechos individuales durante la última dictadura, menospreciando sus exigencias en torno a las condiciones de vida. Por otra parte, un párrafo de esa fundamentación alude a la coyuntura política internacional abierta desde los años '90: “La consecución de la paz y los derechos humanos han tenido desniveles y contradicciones institucionales en el ámbito internacional. Entre ellas están la carencia o insuficiencia de tribunales competentes para intervenir en situaciones o casos de cercenamiento o violación de derechos universales, así como la cuestionada eficacia de los planes de asistencia a los países con bajo nivel de desarrollo humano. La decidida intervención del sistema educativo en defensa de todos los derechos reconocidos, implica también un compromiso en la reflexión sobre sus fundamentos filosóficos, sus contradicciones políticas y sus desafíos históricos” (Ibídem: 475). En este enunciado, se postula la necesidad de una educación en derechos humanos que asuma las contradicciones de esta categoría, las pujas abiertas entre los enunciados jurídicos y las concreciones históricas, sesgadas por intereses de los países centrales. También hay novedades entre las ideas básicas que propone el diseño. Además de reformular las que se habían incorporado en 1999, se agregaron otras en relación con los derechos humanos como perspectiva transversal: “• La Argentina ha suscripto los principales documentos internacionales de derechos humanos y ha otorgado rango constitucional a varios de ellos (art. 75 inc. 22). Las graves violaciones perpetradas por la última dictadura militar movilizaron a la sociedad en la defensa de esos derechos y el reclamo de sanciones a los responsables. / • Los gobiernos democráticos, a partir de 1983, enfrentan el desafío de reconstituir las organizaciones del Estado a través de políticas públicas de

respeto de los derechos humanos, juicio y penalización a los responsables de graves violaciones y promoción de condiciones de vida digna para todos los habitantes del país. / • Todo derecho demanda un ejercicio responsable por parte de sus titulares. La conquista efectiva de los derechos humanos requiere el compromiso de todos los sujetos en demanda de justicia en las políticas públicas y defensa de la dignidad humana” (Ibídem: 476). En líneas generales, estas prescripciones curriculares dan cuenta de un intento por recuperar la integralidad de los derechos humanos y por politizar su abordaje en la enseñanza, sin perder los lazos con la ética que habían sido su signo en la década del ‘90. Aunque el proceso de solapamiento entre memoria y derechos humanos se había iniciado unos años antes y estaba pronto a ser asumido por las políticas del gobierno nacional, no se reconoce en estos enunciados, más atentos a hilvanar el pasado con el presente y el contexto cercano con los procesos globales. Este diseño curricular se comenzó a implementar al mismo tiempo que se iniciaba, a nivel federal, la definición de los NAP, por lo cual no los incluye.

En 2009, el GCBA aprobó nuevos Contenidos para el Nivel Medio, lo que incluyó una reformulación de la asignatura dedicada a la educación ciudadana, aunque no cambió su denominación: “Educación Cívica”. Los contenidos de cada materia se organizan en distintos trayectos, definidos según la cantidad de años en que una materia determinada aparece en el plan de estudios a lo largo del Nivel Medio. En el caso de Educación Cívica, hay un trayecto de tres años y otro de cuatro, que incluye como tramo final lo que antes se denominaba “Instrucción Cívica”, materia que había permanecido inalterada por varias décadas. Según aclara el documento, “las versiones preliminares se trabajaron en diversas instancias y fueron reelaboradas de manera sucesiva. Este proceso se llevó a cabo entre noviembre de 2005 y diciembre de 2008. Participaron supervisores, profesores del Nivel Medio, especialistas en las distintas disciplinas y en sus didácticas, profesores de los Institutos de Formación Docente y equipos de capacitación del CePA” (GCBA; 2009: 4). Aunque en la presentación alude a recuperar el aporte de los NAP, a nivel nacional, estos contenidos se publicaron antes de que se aprobaran los NAP correspondientes a este tramo formativo. La nueva versión de Educación Cívica²¹⁵ tiene la particularidad de centrarse en los derechos humanos, como eje articulador de todos los contenidos. Esto se aprecia desde los propósitos generales: “A través de la enseñanza de Educación Cívica en la escuela media se procurará: Favorecer el reconocimiento de los derechos humanos como núcleo de valores comunes de una sociedad plural, que proporcionan criterios para valorar éticamente las conductas, las realidades sociales y fundar la convivencia pacífica. Promover la comprensión de la complejidad de las prácticas sociales y políticas, y la historicidad de las ideas acerca de la ciudadanía y los derechos humanos. [...] Promover actitudes de respeto y valoración de las diferencias, en el marco de los principios éticos sustentados en los derechos humanos”. En ambos trayectos, los contenidos de 1° a 3° son semejantes y, en el trayecto que incluye un 4° tramo, se presentan dos opciones.

²¹⁵ Los contenidos fueron redactados por Cristina Gómez Giusto y César Zerbini, con aportes de Norma María Martiñán y Jorge Arietto.

- El primer tramo-año se denomina “Fundamentos de los derechos humanos”, e incluye cuatro bloques: (1) La dignidad de la persona humana como fundamento de los derechos (- La persona como sujeto de derechos. / - La dignidad y la integridad de la persona como fundamento de los derechos humanos); (2) La igualdad y la diversidad (- La sociedad y la cultura como lugares de la diversidad./ - De la tolerancia a la valoración de la diversidad./- La igualdad de las personas en derechos y dignidad./ - Tratamiento de las desigualdades: igualitarismo e igualdad./ - La discriminación y los prejuicios y estereotipos que les dan origen); (3) La libertad y la responsabilidad (- La especificidad de la conducta humana: libertad y autonomía. Las teorías éticas como reflexión crítica sobre los sistemas de valores y creencias./ - Relación entre libertad y responsabilidad: límites al ejercicio de los derechos); (4) La convivencia y las normas (- Las reglas morales, culturales y sociales./ - Las normas jurídicas como base de la convivencia y como límites al poder./ - Obligatoriedad y generalidad de las normas./ - Relación entre la norma y la justicia. La supremacía constitucional).
- El segundo tramo-año se denomina “Poder, Estado y participación política”, e incluye cuatro bloques: (1) El poder y los derechos (- La legalidad y la legitimidad del poder político./ - Ejercicio del poder democrático: el estado de derecho./ - La Constitución de la Nación Argentina como instrumento de regulación del Estado y como proyecto político./ - El ejercicio autoritario del poder: golpes de Estado./ - La dictadura militar de 1976-1983 y el terrorismo de Estado); (2) La organización del Estado como garante de los derechos (- Concepciones acerca del Estado. Elementos del Estado y tipos de Estado./ - Distintas formas de gobierno. La democracia como forma de gobierno./ - Forma de Estado y de gobierno en la Argentina./ - Relaciones entre el Estado nacional y los Estados locales./ - La autonomía de la ciudad de Buenos Aires./ - La organización y la distribución del poder político: relación entre los poderes./ - Funciones e integración de cada poder); (3) Ciudadanía y participación política (- La participación política en una sociedad democrática./ - El sistema electoral y el sistema de partidos políticos./ - La participación en organizaciones de la comunidad y los organismos de defensa de los derechos humanos./- Otras formas de participación en el orden nacional y local: audiencia pública, referéndum, consulta popular, iniciativa popular, revocatoria de mandatos./ Acceso a la información pública y a la información ambiental); (4) Democracia y desarrollo (- Democracia formal y democracia real./ - Relaciones entre democracia, derechos humanos, ambiente y desarrollo./ De la ciudadanía política a la ciudadanía plena).
- El tercer tramo-año se denomina “Los derechos humanos en el orden local e internacional”, e incluye cinco bloques: (1) Los derechos humanos (- Los derechos humanos como una conquista: procesos sociales y políticos que les dieron origen./ - Los derechos humanos como núcleo de valores con consenso mundial./ - Universalidad, indivisibilidad e interdependencia de los derechos humanos); (2) Contenido de los derechos (- Los derechos civiles y políticos, los derechos económicos y sociales, y los derechos colectivos./ - Formulaciones en la

Constitución de la Nación Argentina, en la Constitución local y en los tratados internacionales./ - Concepto de vulneración de los derechos humanos); (3) Alcance y obligaciones (- Reglamentación razonable, restricciones legítimas y suspensión de los derechos./ - Las obligaciones de los Estados: de las obligaciones de respeto a la formalización de medidas concretas./ - La responsabilidad de las personas y de la sociedad./ - El derecho internacional de los derechos humanos y el ordenamiento jurídico interno); (4) Mecanismos de protección de los derechos humanos (- El acceso a la justicia. Las garantías judiciales./ - Mecanismos constitucionales de protección de los derechos./ - Mecanismos internacionales: jurisdiccionales y no jurisdiccionales); (5) La comunidad internacional (- De la Sociedad de Naciones a la Organización de las Naciones Unidas./ - Órganos específicos para la promoción de los derechos humanos de la ONU y la OEA./ - Los procesos de integración regionales. Aspectos políticos, jurídicos e institucionales).

- La primera opción del cuarto tramo-año se denomina “El rol del estado y las políticas públicas para la vigencia de los Derechos humanos”, e incluye dos bloques, de cada uno de los cuales deben seleccionarse al menos tres temas: (1) La vigencia de los derechos. La normativa y las políticas públicas (Trabajo./ Niñez./ Salud./ Diversidad y discriminación./ Ambiente); (2) El ejercicio de la democracia y el rol de las instituciones democráticas (Implicancias y desafíos del retorno a la institucionalidad democrática./ Ciudadanía plena./ La gestión pública./ Organización del Estado./ La justicia).
- La segunda opción del cuarto tramo-año se denomina “Principales corrientes de pensamiento social y político acerca del estado y los derechos”, e incluye cuatro bloques: (1) Pensamiento político liberal; (2) Pensamiento político socialista; (3) Principales corrientes de pensamiento acerca del Estado y los derechos en la Argentina. El contexto latinoamericano; (4) Los debates sobre la globalización y los derechos humanos.

Este desglose de contenidos permite apreciar la relevancia central de los derechos humanos en la propuesta (sobre todo en los tramos primero y tercero y en la primera opción del cuarto), aunque también admite la observación sobre el grado de amplitud que se asigna a la categoría: toda la educación ciudadana, el estudio de las instituciones democráticas y de las corrientes de pensamiento sobre el gobierno de la sociedad se ampara bajo los derechos humanos. De este modo, la categoría parece invisibilizarse por su omnipresencia y los derechos humanos tienden a identificarse, sin más, con todo el conjunto de derechos, con el orden institucional y el ejercicio de la ciudadanía. Esta misma tendencia se puede apreciar en el documento “Educación Cívica. Orientaciones para la planificación de la enseñanza”, publicado al año siguiente del nuevo programa. Allí se plantea, como propósito central de la asignatura, “la formación de ciudadanos capaces de ejercer de manera responsable y creativa sus derechos y obligaciones, partícipes de la vida pública, dotados de herramientas para comprender la realidad que los rodea, y operar sobre ella”. Inmediatamente después se afirma: “El abordaje de este espacio requiere considerar la noción

‘derechos humanos’ como una construcción histórica que adquiere sentido en cada sociedad. Por un lado, tiene significaciones en el ámbito de las representaciones sociales, pero también, es un concepto que pertenece a un ámbito de conocimiento teórico donde confluyen conceptos de la filosofía, el derecho, las ciencias políticas, la sociología, la antropología y la psicología” (GCBA; 2011: 11). La redacción manifiesta una intención deliberada de identificar la ciudadanía con los derechos humanos, con las reducciones que eso podría implicar en ambos sentidos. El fundamento de esta elección parece remitirse al cumplimiento de disposiciones internacionales: “El desarrollo de esta propuesta para enseñar Educación Cívica en las escuelas permite al Estado cumplir con los compromisos que ha asumido y que lo obligan a considerar la educación en derechos humanos como una necesidad para la existencia de una sociedad democrática” (GCBA; 2011: 11-12). En nota al pie, se aclara que “Las bases de la educación en derechos humanos están expuestas con claridad en el ‘Protocolo adicional a la Convención americana sobre derechos humanos en materia de derechos económicos, sociales y culturales’, también llamado ‘Protocolo de San Salvador’ (1988)”. La centralidad que el programa le otorga a los derechos humanos no se condice con la escasa relevancia que se les asigna en el discurso político de la gestión que gobierna la Ciudad de Buenos Aires, bajo la conducción de Mauricio Macri. Desde la Escuela de Capacitación-CePA, de la misma jurisdicción, Schujman²¹⁶ denuncia que, desde su asunción como Jefe de Gobierno, “detectamos que empezaban a bajar todos los cursos ligados a derechos humanos...” Los pocos cursos que continuaron fueron producto de la persistencia del equipo de Schujman y la demanda de algunas instituciones: “apareció, por ejemplo, fuertemente en el normal 5, como un caso. Quieren cursos, quieren charlas, quieren un trabajo así con los tres niveles. Con los maestros, con los alumnos de secundaria, con los estudiantes de terciario [...] Ahí hubo una demanda de una institución grande pero en general las demandas de Formación Ética son cada vez más ligadas a convivencia, mediación... No vienen con ese nombre ‘Derechos Humanos’...” En este contexto, es probable que este énfasis del programa de Educación Cívica sea atribuible a las opciones de los equipos técnicos antes que a lineamientos de la política educativa, algo que, como veremos, también ocurrió en la jurisdicción colindante, unos años antes de que se aprobara este programa.

En la provincia de Buenos Aires, en esta misma época, se produjo una revisión de los postulados del Nivel Polimodal. Bajo el primer tramo de la gestión de Mario Oporto, continuó la estructura curricular delineada de conformidad con la Ley Federal de Educación (Resolución N° 4625/98), pero se realizaron algunos ajustes, a través de una nueva normativa (Resolución 6247/03). Uno de ellos fue el reemplazo de la asignatura Formación Ética y Ciudadana por dos espacios nuevos: Derechos Humanos y Ciudadanía²¹⁷ en primer año y Filosofía en segundo. La primera de estas asignaturas ubica, por primera vez, los derechos humanos en el nombre del

²¹⁶ Esta y las siguientes citas de Gustavo Schujman, remiten a la entrevista realizada por el autor el 21 de diciembre de 2011.

²¹⁷ Programa realizado por Mabel Fariña y Rosa Klainer.

espacio curricular dedicado a la educación ciudadana en la enseñanza secundaria. Según relata Rosa Klainer²¹⁸, la distinción entre un espacio destinado al abordaje ético-filosófico y otro destinado a la ciudadanía fue resultado de una demanda de los profesores de Filosofía y Formación Ética y Ciudadana, un sector que nucleaba, desde 1999, a los docentes que antes dictaban dos materias distintas (Filosofía e Instrucción Cívica): “durante un tiempo reunieron a los profesores de Filosofía y Formación Ética de toda la provincia [...]. A gritos, los tipos pedían desdoblar la materia²¹⁹. ¿Por qué? Porque o eras de filosofía o eras profesor de derecho”. De algún modo, la decisión volvía a desdoblar lo que había estado separado en la estructura curricular del bachillerato tradicional, pero se había intentado ensamblar al amparo de la articulación entre ciudadanía y ética propuesta por los CBC de 1994. Ahora bien, al desdoblarse diez años después, no había duda de que el espacio destinado a Filosofía recuperaría su nombre anterior, pero ¿qué denominación y qué enfoque debería asumir el espacio destinado a la formación ciudadana? En función de dar respuesta a esta pregunta, es interesante reconstruir la trama de responsabilidades en esta decisión. Según Klainer, quien dio su nombre para que la convocaran como responsable de la prescripción curricular del nuevo espacio fue Enrique Pochat. Se trataba de la misma persona que la había coordinado en el equipo del MEDH durante la transición democrática y que ahora trabajaba en la Secretaría de Derechos Humanos del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Ella, a su vez, sumó al equipo a Mabel Fariña y redactaron el programa. “Le pusimos nosotros el nombre. ¿Cómo se va a llamar? [...] Entonces lo elevaron, lo discutimos, todo el mundo intervino pero aprobaron nuestra moción”²²⁰. El nuevo programa de Derechos humanos y ciudadanía suscitó críticas por la forma en que se procesaron las propuestas de los docentes (Martín; 2004), ya bastante vapuleados por las reformas anteriores, pero entró en vigencia en 2004.

El programa plantea los siguientes objetivos: “- Comprender los derechos humanos y la ciudadanía como construcciones sociales producto de luchas históricas. / - Conocer los principios, conceptos y marcos normativos que confluyen en el ejercicio pleno de la ciudadanía y en la vigencia de los derechos humanos. / - Reconocerse y reconocer a los demás como titulares de derechos. / - Reflexionar sobre los problemas actuales utilizando recursos válidos (herramientas conceptuales y marcos normativos del sistema de protección de los derechos humanos). / - Desarrollar una conducta activa en defensa de los derechos humanos y el ejercicio pleno de la ciudadanía” Los contenidos se estructuran en siete bloques: (Bloque 1) ¿Qué es la ciudadanía?; (Bloque 2) ¿Qué son los derechos humanos?; (Bloque 3) Derechos civiles y libertad individual; (Bloque 4) Los Derechos políticos entre la libertad individual y la participación colectiva; (Bloque 5) Derechos económicos, sociales y culturales; (Bloque 6) Los pueblos como titulares de Derechos

²¹⁸ Esta y las siguientes citas de Rosa Klainer, remiten a la entrevista realizada por el autor el 16 de noviembre de 2011.

²¹⁹ Se refiere a las instancias de consulta a los docentes, realizadas durante 2003.

²²⁰ Esta manifestación de autonomía relativa de los equipos técnicos bonaerenses se asemeja a la que mencionamos anteriormente sobre las definiciones curriculares de 2009 en la Ciudad de Buenos Aires.

y (Bloque 7) El problema de la discriminación. Se puede apreciar la centralidad de los derechos humanos en toda la estructura de contenidos, aunque es la segunda unidad la que introduce su conceptualización. Allí se plantean los siguientes contenidos específicos: “¿Qué son los derechos humanos? La lucha por su reconocimiento histórico. Concepto de derechos civiles, derechos políticos, derechos económicos y sociales, derechos colectivos o de los pueblos. Exigibilidad. El papel del Estado. Garantías jurídicas nacionales e internacionales. Otros mecanismos de defensa de los derechos humanos: participación y organización de la ciudadanía. Referencia documental: Declaración Universal de Derechos Humanos, artículos de las constituciones nacional y provincial”. Entre los contenidos, se entrecruzan concepciones filosóficas no compatibilizadas sobre el fundamento de los derechos humanos. Según sus críticos, el programa “está atravesado por todo tipo de contradicciones y arbitrariedades. Se pretende, por una parte, «la transmisión de principios y normas que no son discutibles en tanto tales, dado que otorgan sentido y marco a la experiencia social colectiva» y por otro «comprender los derechos humanos y la ciudadanía como construcciones sociales producto de luchas históricas». Esto significa que el derecho a la vida, transgredido durante la dictadura militar mediante el secuestro, la tortura y el exterminio de ciudadanos argentinos, sería el producto del advenimiento de la democracia y de la condena de los genocidas” (Martín; 2004). Al contrario del carácter conservador y “memorística” que le atribuye Martín, desde el punto de vista didáctico el programa presenta un enfoque problematizador, que busca superar los abordajes eidéticos y meramente enunciativos: “El conocimiento que nutre este espacio es básicamente *un conocimiento en tensión* porque *se construye en un campo de contradicciones*, causadas ya sea por el conflicto que existe entre norma y realidad, sea por no cumplimiento de la norma, por la complejidad de la realidad que no es abarcada por la norma, o por las distintas interpretaciones de los conceptos implicados que, generalmente, ponen el juego los intereses de los actores involucrados en la realidad a la que se aplican estos principios. El abordaje propuesto a través de la *problematización* pretende *reconocer el conflicto*. Con la presentación de situaciones (aportadas por el docente o por los alumnos) se intenta provocar una reflexión activa de los alumnos desde sus propios marcos interpretativos a partir de ponerlos en diálogo con las conceptualizaciones teóricas propuestas. Se trata de que los alumnos puedan interrogarse sobre lo “obvio” y establecido (fundamentos de las costumbres, valores de circulación social, naturalización de tratos injustos, otros) utilizando instrumentos de análisis (información, conceptos, perspectivas teóricas) que permitan un posicionamiento responsable y consciente. Las situaciones a presentar pueden ser de índole variada: casos periodísticos, fallos judiciales, relatos, textos literarios”. Como ausencia significativa, llama la atención que no exista ninguna referencia a la memoria, a las violaciones ocurridas durante la última dictadura cívico-militar, al movimiento de defensa de los derechos humanos en Argentina, etc. El programa no impide que esos temas se desarrollen pero no demanda su tratamiento explícito. Cabe destacar que este programa entró en vigencia en 2004, el mismo año en que el gobierno de Kirchner dio inicio a una serie de gestos simbólicos y definiciones en el ámbito judicial que renovaron el protagonismo de los derechos humanos en

relación con la dictadura. En tal sentido, puede ser considerado un enfoque curricular de bisagra entre la ciudadanía subordinada a la ética, en la década anterior, y los derechos humanos enlazados a la memoria en los años subsiguientes.

Su vigencia en la escuela fue efímera, ya que el recambio de la gestión provincial decidió una nueva reforma estructural del sistema educativo, para desmontar los niveles establecidos por la Ley federal de Educación de 1995. Klainer y Fariña habían elaborado cuatro cuadernillos de desarrollo curricular y tenían previsto realizar acciones de capacitación, pero ese impulso quedó trunco al asumir Adriana Puiggrós, como Directora General de Cultura y Educación. La nueva gestión propició un nuevo golpe de timón y, entre setiembre de 2006 y diciembre de 2007, se aprobaron las Resoluciones que dieron sustento normativo a la nueva estructura de una escuela secundaria obligatoria y de seis años de duración, en consonancia con lo establecido por la Ley de Educación Nacional de 2006, y una escuela primaria ahora reducida a seis años²²¹. Sin embargo, el nuevo diseño de la Educación Secundaria Básica (ESB), que abarcaba los tres primeros años, ya se comenzó a ensayar en un grupo testigo de escuelas bonaerenses durante 2006. Una de las novedades de ese ciclo fue la incorporación de la materia “Construcción de ciudadanía”, actualmente en vigencia, que propone un formato curricular e institucional disruptivo de las tradiciones del nivel y centrado en el trabajo por proyectos de intervención en la comunidad. La coordinadora de la producción curricular para esta nueva asignatura fue Mariana Chaves²²². Según su testimonio, el inmediato antecedente de esta asignatura fue el Plan Provincial “Adolescencia, escuela e integración social”, de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, coordinado por Norberto Liwski²²³: “En este programa se había logrado hacer encuentros provinciales, regionales con la dinámica de los torneos bonaerenses o de la Comisión por la Memoria pero incentivando a profesores e instituciones que desarrollaban proyectos escolares con los pibes en temas sociales, los que sean. Todos esos profesores hacían eso, y las escuelas dentro de sus horarios curriculares, con brechas que dejaban las instituciones. Ese programa te premiaba al llevarte de viaje, daban unas capacitaciones, los juntaban a todos, hacían eso. Se había ido metiendo en la dirección de escuelas, pero tenía su relevancia para todos los que participaban [...]. A esa gente se la integra para pensar qué se podía hacer con eso en la secundaria

²²¹ El 28 de setiembre de 2006 se aprobó la Resolución 3233/06, que establece el Diseño Curricular para Primer año de la Educación Secundaria Básica. En setiembre de 2007 se aprobó la Resolución N° Res. 2495/07, que establece el Marco General para la Educación Secundaria y el Diseño Curricular para 2° año de la Educación Secundaria Básica. En setiembre de 2007 se aprobó la Resolución N° 2496/07, que establece el Diseño Curricular Construcción de Ciudadanía para los años 1°, 2° y 3° de la Educación Secundaria Básica. El 11 de octubre de 2007 se aprobó la Resolución N° 3655/07, que establece el Marco General de Política Curricular. El 30 de octubre de 2007 se aprobó la Resolución N° 3160/07, que establece el Diseño Curricular para la Educación Primaria. El 28 de diciembre de 2007 se aprobó la Resolución N° 0317/07, que establece el Diseño Curricular para 3° año de la Educación Secundaria Básica.

²²² Esta y las siguientes citas de Mariana Chaves, remiten a la entrevista realizada por el autor el 13 de agosto de 2012.

²²³ Sobre las características de este programa provincial, véase Liwski (2005).

básica también. Y entonces se decide armar un equipo conjunto para pensar en algún espacio curricular que trabajara sobre proyectos juveniles”.

Ese pasaje de un programa particular a una asignatura común y obligatoria para todas las escuelas era un desafío complejo y se resolvió a través de una experiencia piloto que, desde 2006, involucró un conjunto de escuelas seleccionadas por su representatividad, para experimentar esta y otras novedades del nuevo plan de estudios: “esas escuelas durante seis años funcionaron con la currícula un año adelantada al resto de las escuelas de la provincia, con todas las materias. Entonces esas escuelas, que les tocó vivir esa experiencia, pasaron a ser el observatorio y tenían equipos técnicos y encuentros con directores, supervisores y profesores porque ellos iban un año antes e iban dando informes (cada materia eligió el formato en que se comunicaba con sus docentes) para que los ‘escribas’ (éramos llamados así) escribiéramos los diseños curriculares”. En el transcurso de esa experiencia, se fue definiendo el nombre de la nueva asignatura y su régimen académico. Según Chaves, “al principio se le llamaba ‘Adolescencia’, ‘El espacio adolescente’... Después nosotros hicimos discusiones sobre eso hasta que llegamos al nombre de ‘Construcción de ciudadanía’. [...] En particular, para mí, ‘Adolescencia’ era un nombre que no tenía que estar en una materia. Se llega por las discusiones conceptuales de cómo había que pensar el núcleo, el eje de lo que estaba planteado [...], el análisis de la realidad social. Ahí nosotros armamos un esquema que tenía que ver con actores sociales, relaciones de poder y análisis de contexto, y el concepto que cuadraba específicamente con eso era el de ciudadanía, haciendo un entendimiento de la ciudadanía al estilo de búsqueda política y de acción transformadora”. Además de esta justificación interna, en relación con la índole del trabajo propuesto, la elección vinculaba la nueva asignatura con un espacio curricular que ya tenía cierta tradición escolar: “eso te ubicaba en algo que ya se hacía en la escuela, porque ese era un debate permanente: cómo hacer un cambio atándose de lo que ya hay, un cambio que no sea tan ruidoso que el sistema enseguida lo expulse, pero al mismo tiempo haciendo cambios... Eso te ubicaba en un espacio que estaba aceptado simbólicamente, que era la cuestión de la educación ciudadana, la educación moral y cívica”. Con respecto al régimen académico, las novedades eran significativas. Por un lado, “la creación de la materia viene atada de la expansión horaria de la educación secundaria básica para equipararse con la otra secundaria, porque tenía menos horas”²²⁴. Por otro lado, la asignatura se definió como no graduada y no acreditable, es decir, con un único programa para los tres años de la secundaria básica y sin la posibilidad de dejar estudiantes en el camino por no haber acreditado el espacio. Ambos aspectos implicaban una novedad relevante entre las tradiciones escolares.

También durante 2006 se comenzó a analizar el perfil de los docentes que se harían cargo del nuevo espacio, se discutió en la mesa de paritarias y, finalmente, se arribó al criterio de aceptar

²²⁴ Lo que antes era el tercer ciclo de la Educación General Básica, que en parte se había tomado de la antigua escuela media, ahora retornaba a una nueva secundaria de seis años y esto implicaba un ajuste de la carga horaria.

docentes de cualquier titulación. Según rememora Chaves, “no teníamos un título que nos asegurara el tipo de práctica docente que nosotros queríamos. Frente a eso no podíamos usar las herramientas que sí tiene el sistema para seleccionar docentes y ya se había tomado la decisión de que no íbamos a generar un sistema distinto”. Esta definición, suscitó la presencia de profesores de Educación Física al frente de este espacio. Chaves plantea que no es cierta esta presencia mayoritaria en el conjunto de cargos de la provincia y que, más bien, lo que suele haber es cierta correspondencia entre las titulaciones que ofrecen los institutos terciarios de cada región y la preponderancia de esos títulos en la búsqueda de estos cargos. Sin embargo, la mentada abundancia de profesores de Educación Física ha suscitado comentarios despectivos del resto de los docentes. Según Chaves, “muchísimos actores usaron el desprestigio que tiene la Educación Física en la educación secundaria para tirar en contra este proyecto”. Por otra parte, esa disputa por fuentes de trabajo y por el reconocimiento institucional parece haber movilizó a muchos profesores de Educación Física, para quienes, según señala Chaves, “fue como una revancha histórica poder entrar a las aulas. Ahí hay toda una disputa política entre los distintos profesados y las distribuciones de los espacios dentro de la escuela, de la marginalidad del profe de Educación Física hasta su ubicación espacial en el patio, su no reconocimiento de los demás en el mismo nivel y entonces eso hizo que muchos sintieran que esto era una oportunidad para poder hacer otras cosas y que se revalorizaba su labor”. A partir de definir un perfil tan amplio, la extensión de la propuesta a todas las escuelas implicó un enorme dispositivo de puesta en marcha: “Se hace una capacitación obligatoria masiva a toda la primer gente que toma la carga horaria, se repite eso tres veces durante el año. Teníamos un equipo a esa altura no sé de cuánta gente, por eso tomamos capacitadores, los capacitamos, todo un sistema como se arma... Toda una cosa de replicación así grande...”

En la fundamentación de la materia, se formulan propósitos desde una perspectiva de derechos concebidos como construcción histórica inacabada: “La incorporación de Construcción de Ciudadanía dentro de la nueva organización curricular de la educación secundaria tiene como propósito principal implementar una materia diseñada desde un enfoque de derechos, que incluya las prácticas, saberes e intereses juveniles en la escuela, y proyecte un ejercicio activo y crítico de la ciudadanía” (DGCyE; 2007: 24). En torno a este propósito, adquiere centralidad la noción de praxis política “el aprendizaje de una ciudadanía activa solo es posible a través de una enseñanza con ejercicio de ciudadanía activa. Una ‘didáctica de la ciudadanía’ implica una enseñanza desde las prácticas sociales cotidianas” (DGCyE; 2007: 21). Como contrapartida, se cuele en este discurso algún sesgo esencialista: “Los Derechos Humanos funcionan como marco general de la concepción de los derechos y obligaciones para toda la población. Son de aplicación para todas las personas porque son derechos connaturales, es decir son los derechos que el ser humano posee por su condición humana” (DGCyE; 2007: 24). Según Chaves, “lo de derechos humanos, en sentido amplio, es la base de cómo pensar la ciudadanía y todo el planteo de derechos que tiene en torno a los derechos sociales, los derechos de cuarta generación, toda esa línea es como la base”. Al considerar las relación entre ciudadanía y derechos humanos, Chaves establece diferencias al

apreciar el carácter político de la primera, como soporte y motor de conquistas históricas: “yo no los tomo como equivalentes, pero no sé cómo podría definirlos por separado porque a mí la ciudadanía me remite más a un verbo, a la acción en la cual yo expando una agenda de derechos, intento la efectivización de los derechos, intento que se reconozcan otros, en ese diálogo veo esos dos términos”. En su visión de los derechos humanos, la cuestión de la memoria y la historia reciente ocupan un segundo plano: “Para mí no tiene un peso particular, es como una cosa más de las que se pueden trabajar pero no está puesto ahí específicamente. Para mí está más puesto el peso en darse cuenta de que todos los otros aspectos de la vida tienen una posibilidad de lectura como derecho humano”. Esto mismo se aprecia en el programa de la asignatura, más proclive a vincular los derechos con el entorno sociocultural cercano que con las violaciones ocurridas durante la dictadura.

A pocos años de su implementación, puede apreciarse cierta distancia entre los postulados iniciales y las concreciones efectivas²²⁵. La asignatura ha suscitado críticas dentro y fuera de las instituciones educativas, a veces por sus problemas de implementación, a veces por su propia fundamentación. Una de las voces críticas más relevantes ha sido la de Monseñor Aguer, Arzobispo de La Plata y miembro de la Comisión de Educación de la Conferencia Episcopal Argentina, quien expresó repetidas veces ante los medios su disgusto por el enfoque de la asignatura. En setiembre de 2007, al inaugurar la 19^o Exposición del Libro Católico, el prelado caracterizó a la asignatura como “adoctrinamiento” y planteó que en ella “se articula un proceso para hacer de los niños y adolescentes bonaerenses pequeños teóricos críticos para cambiar la sociedad. Probablemente resultarán analfabetos, víctimas de la abolición de las humanidades y de los objetos formales de las disciplinas científicas, pero tendrán que ser revolucionarios; para eso se los adoctrinará con versiones criollas de las ideas de Foucault y del neomarxismo de la Escuela de Frankfurt”²²⁶. En esta y otras intervenciones del mismo tenor²²⁷ el Obispo no objeta la materia porque excluya a los católicos, sino porque omite proponer un enfoque católico para todos los estudiantes. Suele identificar la criticidad como algo opuesto a la cristiandad, mientras vastos sectores de la Iglesia toman distancia de esas posiciones ultramontanas.

Recientemente se dio un cambio significativo en el régimen académico de la asignatura, al incorporar la calificación numérica a partir de 2011, a pedido de las instituciones. Chaves evalúa que “se cedió, el sistema se resistió mucho a esta materia. Yo creo que hubo errores en la implementación, tampoco sé si se hubiese podido hacer de otra forma, yo creo que sí”. Aunque se alejó de la función pública antes de que se establecieran los nuevos programas para los años superiores de la escuela secundaria bonaerense, Chaves considera que hay cierta continuidad de

²²⁵ Se podrá apreciar esa distancia en las intervenciones de los docentes bonaerenses en los grupos focales, que analizamos en el próximo capítulo.

²²⁶ ACI Prensa (6 de septiembre de 2007). Consultado el 14 de diciembre de 2012.

²²⁷ En otras ocasiones, expresó críticas semejantes (véase, por ejemplo, Clarín 23/2/08 y 22/6/09).

este enfoque en la secundaria superior: “El eje de primero a sexto año es de formación política, de primero a tercero es construcción de ciudadanía y después están las otras materias”. Ellas son Salud y Adolescencia en cuarto año, Política y Ciudadanía en quinto y Trabajo y Ciudadanía en sexto. Con cierta perspectiva, juzga que “esta materia [Construcción de Ciudadanía] aparece antes de que se visibilice la participación política juvenil en el país y que haya una gestión hegemónica en términos también de discurso político del peronismo. Entonces después en las otras tres [las materias del secundario superior] vos tenías una tensión entre los que querían peronizar el curriculum y los que escribíamos, que éramos todos peronistas, pero el criterio de la enseñanza no puede ser ese, porque el eje es darle al otro herramientas para que construya su visión política”. Este sesgo sectorial es uno de los aspectos objetados en tiempos más recientes.

En 2011, se incorporó al plan de estudios la asignatura “Política y ciudadanía”, en 5° año de la educación secundaria bonaerense. Este programa está organizado en cuatro unidades, cada una de las cuales estructura sus contenidos en torno a algunas categorías centrales:

- La unidad 1 “Política” incluye tres bloques: ¿Qué es la política?, ¿Qué es el poder? y La política en la escuela.
- La unidad 2 “Estado y gobierno” incluye dos bloques: Estado y Estado de derecho.
- La unidad 3 “Ciudadanía, participación y organización política” incluye dos bloques: Ciudadanía y Participación y organización política.
- La unidad 4 “Derechos humanos y democracia”, incluye dos bloques: Derechos humanos y Democracia

El bloque de la unidad 4 que se dedica a los derechos humanos se introduce con la siguiente fundamentación: “Esta unidad presenta la temática de derechos humanos como producto de luchas socio –históricas en contextos sociales determinados. Será necesaria la explicación de las nociones y fundamentos de los derechos humanos y el conocimiento de la jurisprudencia vigente, los mecanismos de exigibilidad y los organismos que les corresponden. La perspectiva de estudio debe centrarse siempre en la producción del derecho como resultado de la acción política de sujetos en contextos socioculturales estructuralmente desiguales. El análisis de las posiciones diferenciales de los sujetos en esos contextos ofrecerá los elementos para el estudio del conflicto y la disputa por el reconocimiento de los derechos. Es incumbencia de esta unidad el conocimiento de la jurisprudencia sobre derechos humanos y las luchas políticas que se llevaron a cabo para su aprobación y/o derogación. Procesos y acontecimientos históricos de otros países y de Argentina serán utilizados para el análisis de estas luchas y del funcionamiento y cumplimiento de la legislación vigente. Los horrores de la Segunda Guerra Mundial, las violaciones a los derechos humanos cometidos en América del Sur y particularmente en Argentina y las prácticas represivas y/o violatorias de las agencias estatales en contextos democráticos (gatillo fácil, tortura en cárceles) serán objeto de análisis en esta unidad”. Los contenidos en que se desagrega este bloque sobre

derechos humanos son los siguientes: “Noción de derechos humanos. El problema del fundamento. La humanidad como sujeto de los derechos humanos y las obligaciones del Estado frente a todas las personas. Los derechos como producto de luchas socio-históricas. Antecedentes: los derechos naturales y los derechos del hombre. Las revoluciones estadounidense y francesa como hitos y transformación de las concepciones de derechos. La lucha por los derechos sociales. La Sociedad de las Naciones. Los horrores de la Segunda Guerra Mundial. La Declaración Universal de los Derechos Humanos. Pactos y convenciones de derechos humanos. La protección internacional de los derechos humanos: Las Naciones Unidas y el sistema interamericano. Instrumentos internacionales con jerarquía constitucional: Declaración Universal de los derechos humanos, Pactos Internacionales de Derechos económicos, sociales y culturales y de derechos civiles y políticos. Convención Americana sobre derechos humanos. Convención sobre los derechos del niño. Conflictos y dilemas en la realización efectiva de los derechos humanos. Las violaciones a los derechos humanos cometidos en América del Sur y particularmente en Argentina. Prejuicio y discriminación. Principio de no discriminación. Racismo, xenofobia, antisemitismo, Clase social y actos discriminatorios. Discriminación ideológica. Discriminación estética. Discriminación de extranjeros. Discriminación de género. Actos discriminatorios y pueblos originarios. Discriminación a las personas con discapacidad. Discriminación a personas con enfermedades infecto contagiosas (ejemplo VIH/SIDA). Discriminación por edad. Discriminación en la escuela. Obligaciones del Estado con relación a la no discriminación. Mecanismos y organismos para la exigibilidad del principio de no discriminación”. Esta enunciación combina los postulados jurídicos y su historia transnacional con referencias a la trama política local, en lo referente a la actualidad y a la historia nacional reciente.

La implementación de esta asignatura generó debate en los medios, por la amplificación de uno de los ejemplos vinculados a contenidos de la tercera unidad, referida a la participación política. Allí se menciona: “Distintas modalidades de participación socio-política: marchas, marchas de silencio, escraches, graffittis, pintadas, entre otras”. En su edición del 19 de febrero de 2011, el diario La Nación planteaba: “Durante la última semana, la materia política y ciudadanía provocó un intensa polémica, debido a que se conoció que los alumnos de 5° año del secundario deberán estudiar las figuras del ‘escrache’, los piquetes y las pintadas callejeras”. Dos días antes, el diario Clarín había expresado: “Con argumentos contradictorios, el director general de Escuelas de la Provincia, Mario Oporto, justificó que se enseñe este método fascista como una ‘modalidad de participación política’”. La nota de La Nación, haciéndose eco de preocupaciones de la oposición, argüía: “Si bien las autoridades provinciales afirmaron que el espíritu de la materia es brindar un curso de civismo, sectores de la oposición temen que la asignatura se convierta en un ‘instrumento para fomentar las ideas políticas de este Gobierno’ y ‘utilizarla como una herramienta de propaganda’ en los colegios”. En el fondo, lo que parece estar en disputa en esta controversia aún abierta es el grado de politicidad que es tolerable en los contenidos de la educación formal. Nada del programa permite colegir que se pretenda ensalzar al “escrache” como forma de expresión

política y difícilmente se pueda ver en los contenidos prescriptos un sesgo partidario. Sí hay, en cambio, una posición ideológica que, del mismo modo que ocurre en el programa de Construcción de Ciudadanía, adscribe a las teorías críticas y propicia la reflexión de los jóvenes sobre la realidad social y los modos de modificarla. Esta formación, de tinte claramente político, no es homologable a un “curso de civismo”, si por tal se entiende una declamación aséptica de enunciados eidéticos y virtudes comunitarias.

Las definiciones curriculares porteñas y bonaerenses han suscitado, como otras veces, réplicas y aplicaciones contextuadas en otras provincias. En el recorrido analizado, se puede observar tanto la autonomía considerable que estas jurisdicciones se suelen tomar frente a los acuerdos federales como el impacto modelizador que sus políticas suscitan en las demás. Un ejemplo de esto es la formulación de la asignatura “Construcción de ciudadanía”²²⁸ en la provincia de La Pampa desde 2009, que adopta el nombre del espacio curricular bonaerense pero estructura los contenidos en torno a preguntas semejantes al programa porteño de Educación Cívica de 2002. A partir de la pregunta eje “¿Cómo se constituye el adolescente en sujeto de derechos?”, enuncia contenidos relacionados con los derechos humanos: “• Reflexionar sobre el proceso histórico de lucha por la efectivización de los derechos humanos con especial énfasis en el análisis de los acontecimientos de la Historia Argentina reciente./ • Reconocer la dimensión ética de los Derechos Humanos como expresión de los valores compartidos en una sociedad democrática./ • Conocer los límites del ejercicio de la libertad, pública y privada y los mecanismos de protección y promoción de los Derechos Humanos” (Gobierno de La Pampa; 2009: 17). La fundamentación adopta un enfoque universalista de construcción histórica: “Se enfatizan los Derechos Humanos, haciendo referencia a su universalidad y la responsabilidad internacional que el Estado tiene por sus acciones y omisiones que configuren violaciones a tales derechos. Estos consensos universales son fruto de procesos de lucha y construcción permanente, que han llevado, a su vez, al reconocimiento de derechos y obligaciones particulares, que han cobrado diferentes formas jurídicas a través de diversos contextos histórico-sociales” (GLP; 2009: 7).

La provincia de Córdoba inició en 2008 un proceso de renovación curricular de todos los niveles de enseñanza, con instancias de consulta y participación de los docentes. Entre los documentos ya aprobados, se puede apreciar la presencia recurrente de los derechos humanos como contenido relevante de la educación ciudadana:

- En el Nivel primario, dentro del área de Ciencias Sociales, en el Eje “Las actividades humanas y la organización social”, se incluye para 5° grado: “Conocimiento de la Convención Internacional de los Derechos del Niño y del Adolescente y análisis de su vigencia en Argentina”. Para 6° grado: “Análisis de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y su vigencia en la Argentina y en América Latina” (MEPC; 2010: 140). En el área de Identidad

²²⁸ El equipo responsable del área estuvo integrado por Luis Echeverría, Marcela Feuerschvenger, Lorena Raiburn y Mabel Rivas.

y Convivencia, para 1° a 3° grado, se plantea entre los Objetivos: “Aproximarse sistemáticamente a las nociones básicas del derecho, el conocimiento de los Derechos Humanos y, especialmente, los Derechos del Niño, junto con los procedimientos a su alcance para reconocerlos, ejercitarlos y defenderlos en la vida cotidiana” (MEPC; 2010: 253). Como contenido de 3°, se enuncia: “Aproximación al conocimiento de aspectos básicos de los Derechos Humanos y los Derechos del Niño, de su cumplimiento y violación en distintos contextos cercanos y lejanos y de las herramientas institucionales a las que se puede apelar en busca de justicia” (MEPC; 2010: 255). En el área de Ciudadanía y Participación, para 4° a 6° grado, se propone el siguiente Objetivo: “Reflexionar sobre derechos y responsabilidades en la convivencia cotidiana, identificando algunos de los principales derechos y responsabilidades que corresponden a los ciudadanos en Argentina y los Derechos Humanos establecidos transnacionalmente” (MEPC; 2010: 264). Como contenido de 4° a 6° grado, dentro del Eje “Derechos y participación”, se enuncia: “Aproximación al conocimiento de aspectos básicos de los Derechos Humanos y los Derechos del Niño, de su cumplimiento y violación en distintos contextos cercanos y lejanos y de las herramientas institucionales a las que se puede apelar en busca de justicia” (MEPC; 2010: 266).

- En el Nivel secundario, la Asignatura “Ciudadanía y participación” figura en los años 1° y 2° de un Ciclo Básico de tres años. En su Presentación, se plantea: “Este espacio ofrece a los estudiantes la posibilidad de una iniciación jurídica básica que comprende una aproximación a los principales derechos y obligaciones de los que son titulares, así como aquellos de los que gozarán en el futuro de acuerdo al ordenamiento actual. Dentro de estos derechos, se enfatizan los Derechos Humanos, haciendo referencia a su universalidad y la responsabilidad internacional que el Estado tiene por sus acciones y omisiones que configuren violaciones a los mismos”. Dentro del Ámbito de Convivencia, se indica que: “el abordaje de contenidos del tópico debería anclarse en la enseñanza de leyes e instituciones que regulan la ciudadanía desde una dimensión normativa de aspiración universal, donde arraigan los derechos humanos, y una dimensión valorativa en la que conviven múltiples concepciones de la felicidad, tradiciones culturales que orientan las elecciones y preferencias de los sujetos, estilos de vida que cada cual elige para sí y tiene derecho a reclamar que se respete, en tanto no afecte la dignidad de terceros”. Entre los Objetivos de primer año, se incluye: “Reflexionar sobre derechos y responsabilidades en la convivencia cotidiana, identificando los principales derechos y responsabilidades que corresponden a los ciudadanos en Argentina y los Derechos Humanos establecidos transnacionalmente”; en 2° año: “Utilizar criterios de justicia y solidaridad al deliberar sobre problemáticas vinculadas con los derechos humanos, el ejercicio de la ciudadanía y problemáticas presentadas en los medios de comunicación o manifiestas en el entorno social”. Como contenido de 2° año, dentro del Eje “Ciudadanía y participación”, figura: “Los derechos humanos en la Constitución Nacional y en las principales declaraciones y convenciones del derecho transnacional. Perspectiva histórica de su enunciación internacional e

interamericana y de la adopción por parte de la República Argentina”. Finalmente, en las Orientaciones metodológicas, se menciona que: “los derechos humanos y los derechos de ciudadanía se entienden como conquistas de los individuos, de los grupos sociales y de los pueblos frente al Estado. En similar sentido, la enseñanza de ciertas garantías de rango constitucional implica la transmisión de la forma en que se puede reclamar su efectivo cumplimiento. Así, por ejemplo, una buena vía de acceso al derecho puede ser el aprendizaje de los requisitos que tienen una presentación de hábeas corpus o acción de amparo”.

Patricia Romero que, como hemos visto, ha participado en las definiciones curriculares provinciales desde la década del ‘80, coordinó la producción de este espacio. Consultada sobre los nuevos énfasis de la educación ciudadana en las propuestas curriculares de la provincia, Romero enumera²²⁹: “El tema de enseñar a participar. El eje psicológico se vuelve más socio-antropológico, con la construcción de identidades, por ejemplo. Nosotros seguimos con esta perspectiva de derechos humanos como mirando ampliamente todos los derechos del hombre. Y hay un eje nuevo que es, justamente, el del proyecto socio-comunitario”. Los derechos humanos figuran entre esas prioridades, con la intención de preservar una visión integral y abarcativa, no reducida a la memoria de acontecimientos puntuales. Al mismo tiempo, agrega que se busca vincularlo con el entorno de los estudiantes: “Nosotros enseñamos derechos humanos a partir del ambiente, del gran ámbito socio-cultural en que se desarrolla la ciudadanía de un sujeto”. Este enfoque es, según Romero, diferente del que habían asumido años antes, cuando comenzaba a solaparse la memoria con los derechos humanos: “cuando empezamos con todo el tema de la memoria, nosotros teníamos todo un eje completo de derechos humanos. Pero ahora tengo mis diferencias con él en que sigo sosteniendo que los derechos humanos eran la traducción de la dignidad, no solamente la memoria de la dictadura o la Shoá o este tipo de cosas. [...] El reconocimiento y la defensa de los derechos humanos no puede empezar con la Shoá y profundizarse con la dictadura y ya está”.

En un balance parcial de la gestión iniciada en 2008 por la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa, se reseña haber organizado “acciones de capacitación (talleres, cursos, cine-debates, foros, jornadas, conferencias) para directivos y docentes de toda la provincia con la finalidad de compartir estrategias de abordaje en torno al eje ‘Formación ciudadana’ considerando los siguientes temas: Educación Vial, Educación Ambiental, Derechos Humanos, Convivencia, Educación Tributaria y Formación Ciudadana, Educación al Consumidor, Cooperativismo y Mutualismo Educativo, Educación Sexual, Escuela, Familia y Comunidad, Integración Escolar y Diversidad, Patrimonio Cultural, Bibliotecas Escolares y Formación Ciudadana” (MEPC; 2011: 2). En ese recuento, los derechos humanos aparecen dentro de un largo listado que remite a las demandas “transversales” que, al menos desde los años ‘90, buscan ingresar en la agenda de prioridades de las escuelas. En un desglose de acciones referidas a cada temática,

²²⁹ Esta y las siguientes citas de Patricia Romero, corresponden a la entrevista realizada por el autor el 28 de julio de 2012.

se aclara en torno a los derechos humanos: “El equipo promueve el análisis y la reflexión en y desde los Derechos Humanos, su puesta en práctica como forma de prevenir y atender esta dimensión de la problemática social, apoyándose en la fortaleza de la construcción colectiva de alternativas áulicas, institucionales y comunitarias como punto de partida para el cambio de actitudes y comportamientos, potenciando el desarrollo integral de la dimensión humana en la construcción social” (MEPC; 2011: 4). Más adelante se registran, entre los niveles inicial, primario, secundario y superior, 70 acciones de capacitación en derechos humanos, con la presencia de 3976 participantes.

La provincia de Santa Cruz se rezagó bastante en la implementación de la estructura establecida por la Ley Federal de Educación, por un proceso de discusión participativa que se inició en 1995 y terminó aprobando un diseño curricular recién en la segunda mitad de 2003, bajo la gobernación de Héctor Icazuriaga. Este documento, publicado durante la gestión de Sergio Acevedo, estableció la prescripción de los niveles inicial y primario poco tiempo antes de que la nueva Ley de Educación Nacional suscitara un nuevo impulso reformista. El área de Formación Ética y Ciudadana estuvo a cargo de María Laura Baranda, Gladis Quiroz y Juan Carlos Marichelar. Los derechos humanos figuran en el Marco General del nivel:

- “Dentro de una sociedad plural y de contrastes, es necesario que la escuela consensúe partir de un sistema de valores básicos e irrenunciables, que constituyan la base y el fundamento de una convivencia democrática. Estos valores son los expresados en la declaración de los derechos humanos” (GPSC; 2004: 77).
- Entre las Expectativas de logro de Tercer Ciclo, figura: “Analizar en los hechos y procesos sociales, del pasado y del presente, las instituciones políticas, las jerarquías y relaciones de poder, la función del Estado, las políticas referidas a diferentes áreas de la sociedad, valorando y respetando las instituciones democráticas y los derechos humanos” (GPSC; 2004: 168).

También hay bastantes referencias a los derechos humanos en el desarrollo interno de las áreas de Ciencias Sociales y Formación Ética y Ciudadana:

- Entre los alcances de contenidos de Ciencias Sociales, para el tercer ciclo, se plantea: “Interpretación del significado de los cambios que produce el retorno a la vida democrática en la sociedad Argentina (por ejemplo: en los derechos humanos, en la participación de la sociedad civil, en las expresiones culturales, en la vida educativa, etc.)” (GPSC; 2004: 220).
- En la fundamentación del área de Formación Ética y Ciudadana, se plantea que “en una determinada sociedad pueden convivir morales diversas. Es lo que algunos autores llaman ‘ética mínima’ aquella que permite, por lo menos la convivencia pluralista y democrática desde diversas morales sociales e individuales teniendo en cuenta los intereses de todos los afectados en pie de igualdad basada en la justicia, ejemplo: Los Derechos Humanos” (GPSC; 2004: 621).

Asimismo, se afirma que “la educación ciudadana tiene que trabajar en profundidad los derechos humanos que dan normatividad a la solidaridad social” (GPSC; 2004: 624).

- Para la misma área, entre las Expectativas de Logro de Primer Ciclo, se menciona: “Conocer y valorar los Derechos de los niños, reconociendo su vinculación con la dignidad de la persona. / Analizar situaciones de violación y defensa de los Derechos de los niños, en la comunidad local, provincial, nacional e internacional” (GPSC; 2004: 626). En Segundo Ciclo: “Conocer y valorar los Derechos Humanos, reconociendo su vinculación con la dignidad de la persona./ Analizar situaciones de violación y defensa de los Derechos humanos, en la comunidad local, provincial, nacional e internacional.”(GPSC; 2004: 627). En Tercer Ciclo: “Conocer formas de discriminación y su rechazo fundado en la defensa de los derechos humanos, para valorar la dignidad de la persona” (GPSC; 2004: 628).
- Los “Derechos Humanos” figuran en la Dimensión Conceptual de los contenidos de 2° ciclo y en 3° se menciona: “La responsabilidad individual, grupal, social y política en la defensa de los Derechos Humanos” (GPSC; 2004: 636). Asimismo, en la Dimensión Procedimental, se enuncia: “Indagación de situaciones de respeto y violación de derechos humanos” (GPSC; 2004: 638).
- Desde el punto de vista metodológico de la Formación Ética y Ciudadana, se plantea: “La educación ética, moral, en valores, la educación para la democracia, la educación para los derechos humanos, la educación para el pensamiento lógico, reflexivo y crítico, no pueden llevarse a cabo satisfactoriamente mediante el empleo de una estrategia didáctica única y totalizadora. En virtud de la confluencia de disciplinas en el área, conviene recurrir a varias de las diversas propuestas metodológicas existentes: ejercicios autobiográficos, clarificación de valores, discusión de dilemas morales, narración, dramatización, ejercicios de presentación de modelos (role-model), situaciones hipotéticas, construcción conceptual, comprensión crítica” (GPSC; 2004: 640).
- Se menciona la posibilidad de organizar “proyectos transversales”: “Algunos insumirán un trabajo intensivo de una o dos semanas: por ejemplo, llevar a cabo una ‘semana de los derechos humanos’ en toda la escuela, dedicar un par de semanas al análisis de los trabajos de los padres desde las diferentes áreas escolares, etc.” (GPSC; 2004: 641). Más adelante se afirma que “Los proyectos transversales pueden variar según la articulación entre áreas: [...] Puede haber distintos docentes de un mismo grupo que aborden un mismo tema desde sus respectivas áreas. Por ejemplo: los derechos humanos desde la educación y la plástica, la educación en el trabajo desde tecnología y ciencias sociales, etc.” (GPSC; 2004: 641).

El nivel secundario siguió rigiéndose según los contenidos elaborados a fines de los ‘90. El 14 de setiembre de 2012, el Acuerdo N° 164/12 del Consejo Provincial de Educación, estableció, a partir del año 2013, la implementación de una nueva configuración del sistema educativo

provincial, con siete años de educación primaria y cinco de secundaria. En esta nueva norma, Formación Ética y Ciudadana figura en los dos años del Ciclo Básico, con tres horas semanales de carga horaria.

En líneas generales, este último período de análisis muestra una alta dispersión curricular, que es fruto, paradójicamente, del intento de superar la que había provocado la reforma de los años '90. En el tránsito hacia la nueva estructura, algunas provincias han avanzado en forma acelerada y otras, como Santa Fe, priorizaron la participación de los docentes, lo que conlleva bastante lentitud en la toma de decisiones. En consecuencia, el panorama curricular muestra niveles y ciclos en vías de adecuación a la nueva estructura de primaria y secundaria. En todos los nuevos diseños hemos observado la presencia relevante de contenidos vinculados con derechos humanos, en ambos niveles obligatorios. Con respecto a los espacios curriculares en que se inserta esta temática, la última década ha desplegado una nueva variedad de nombres y énfasis, que afectaron, entre otras cuestiones, la producción editorial.

Los derechos humanos en los textos de enseñanza

Al analizar los textos del período 1989-2001, advertimos la enorme diversificación de los índices y formatos. En esta etapa, se mantiene en parte esa dispersión, con cierta recuperación de la homogeneidad de títulos y temáticas en torno a dos programas específicos: el de “Educación Cívica” de la ciudad de Buenos Aires, que renovó sus contenidos para primero y segundo año en 2002 y 2003 respectivamente, y el de “Derechos Humanos y Ciudadanía” para la provincia de Buenos Aires, aprobado en 2004 y vigente hasta 2009. Los cambios curriculares de otras provincias no suscitaron la publicación de nuevos títulos en editoriales nacionales, lo que conllevó que, en muchos casos, los docentes emplearan los textos que respondían a la prescripción de otras jurisdicciones, armaran guías con recortes de varios de ellos o liberaran a sus estudiantes para que usaran el que pudieran. En consecuencia, si la década del '90 se caracterizó por la fragmentación y dispersión de los textos, en consonancia con los programas provinciales, esta década consolidó la predominancia de las jurisdicciones con mayor cantidad de estudiantes y mejores posibilidades editoriales para imponer sus lineamientos al conjunto²³⁰.

El análisis se centra en los textos de Formación Ética y Ciudadana, los de Educación Cívica y los de Derechos Humanos y Ciudadanía:

- Hay textos de Formación Ética y Ciudadana editados en el período por las editoriales Kapelusz, Longseller, Santillana, Tinta Fresca y Yammal, todos ellos entre 2002 y 2006. Ya a partir de

²³⁰ La Ciudad Autónoma de Buenos Aires no tiene una cantidad de estudiantes mayor a la de jurisdicciones como Córdoba o Santa Fe. La existencia, entonces, de unos cuantos títulos que se ajustan a sus programas parece responder a las características de su mercado editorial, pues allí radican las principales empresas que publican textos escolares.

2007 deja de haber producción específica para esta área, aun cuando vimos que sigue vigente en diferentes jurisdicciones. Téngase en cuenta que muchos títulos del período anterior se seguían reimprimiendo y distribuyendo en este, aunque no siempre había producción renovada.

- También se analizan los textos de Educación Cívica que, en función del programa de la ciudad de Buenos Aires de los años 2003 y 2004, produjeron las editoriales Aique, Aula Taller, A-Z, Doce Orcas, Maipue y Santillana. Se editaron a partir de 2004. Los de editorial Aique, agregan como subtítulo “Construcción de ciudadanía”, en referencia al espacio curricular bonaerense, que no ha suscitado producción bibliográfica específica.
- Finalmente, se analizan los textos de Derechos Humanos y Ciudadanía escritos en función del programa de provincia de Buenos Aires por las editoriales Aique, Aula Taller, Maipue, Tinta Fresca y Santillana, entre 2004 y 2008. El programa bonaerense de Política y Ciudadanía, aprobado recientemente, ha suscitado la publicación de libros por parte de las editoriales Aula Taller, Estrada y Santillana. Al haberse aprobado hace tan poco tiempo, es probable que todavía no se haya desplegado toda la producción editorial, por lo que dejamos de lado estos textos para el análisis.

En relación con los derechos humanos, planteamos trece notas de análisis de los textos de este período, incluyendo rasgos comunes y diferenciales, que reseñamos a continuación (las citas que les dan sustento se ofrecen en el Anexo VIII Los derechos humanos en los textos desde 2002):

1. Sustento filosófico de la dignidad humana. Las referencias a la dignidad humana, tanto para diferenciar a los seres humanos de los demás seres vivos como para plantear los efectos normativos de ese reconocimiento, reducen significativamente su relevancia, como venía sucediendo en los períodos recientes y en contraste con los períodos anteriores. Generalmente, se enuncia como un dato, sin apelar a justificaciones de ningún tipo.
2. Origen y fundamento de los derechos humanos. Hay preponderancia de argumentos centrados en el origen histórico y en el enunciado positivo de los derechos en el plano internacional. Varios autores incluyen referencias a los debates que, en su formulación original y en los enunciados contemporáneos, suscita el reconocimiento de derechos. Continúa la relación entre los derechos humanos y la ética, aunque en menor medida que en la etapa anterior. Algunos textos aluden a los derechos humanos como morales antes que legales.
3. Generaciones de derechos. Varios autores apelan a la imagen de las generaciones para exponer diferentes categorías de derechos según el contexto histórico de su reconocimiento, aunque algunos también incluyen críticas a esa distinción esquemática, tanto en sus fundamentos como en sus consecuencias. Si bien hay consensos respecto a las dos primeras generaciones, las siguientes se presentan de modo diverso, bastante más difuso e incluso contradictorio.
4. Derechos civiles y políticos. Al presentar los derechos civiles y políticos, se enfatizan algunas tensiones entre igualdad y libertad, el respeto a la privacidad y el derecho a la vida. La alusión

a los derechos políticos es bastante más acotada y contextualizada en el proceso político regional. Sólo en un caso se ofrecen orientaciones específicas de actuación ante situaciones de violencia institucional.

5. Derechos sociales. Los derechos sociales se presentan como deuda pendiente y, en el proceso nacional y regional, en contraposición a las políticas neoliberales de la década del '90 en América Latina.
6. Referencias al Proceso de Reorganización Nacional, en relación con los derechos humanos. Todos los textos incluyen información sobre este período y no presentan diferencias significativas en la valoración de sus rasgos, que caracterizan como dictadura. Se establecen pocas vinculaciones con la violencia política del período previo, aunque sí se presenta detalladamente el procesamiento judicial del período subsiguiente.
7. Relación entre derechos humanos y democracia. En contraste con períodos anteriores, esta relación es menos enfática, como efecto de cierto desencanto acerca de las posibilidades de la democracia de revertir injusticias previas, diferenciando en todos los casos una democracia definida en términos normativos de la democracia efectivamente existente e invocando a la acción política para alcanzar una democracia efectiva y justa.
8. Discriminación. La mayor parte de los textos contraponen diferentes formas de discriminación social con el principio de igualdad que da sustento a los derechos humanos.
9. Derechos humanos en el presente. Todos los textos denuncian la distancia entre la realidad social y política de la Argentina y los enunciados declarativos y normativos del derecho transnacional, incluyendo ejemplos tanto de derechos individuales y sociales. Tras la descripción de las acciones judiciales de los años '80 y la crisis institucional de 2001, se mencionan avances en las decisiones institucionales y políticas posteriores a 2003. En varios casos, la inseguridad aparece como nuevo tema de agenda de los derechos humanos o como categoría que tensiona esos derechos en las demandas de la opinión pública.
10. Derechos del niño. Todos los textos dedican algunos fragmentos a los derechos del niño. Generalmente, incluyen denuncias de situaciones de maltrato, abandono y exclusión en la Argentina actual.
11. Distinción de responsabilidades. Se incorpora la preocupación por definir y deslindar responsabilidades en el cumplimiento efectivo de los derechos humanos, lo que culmina en el énfasis sobre la responsabilidad del Estado y la acción complementaria de los particulares y las ONGs, con la posibilidad de acceder a instancias supranacionales.
12. Referencias a luchadores y organismos no gubernamentales de defensa de los derechos humanos. En todos los textos aparecen referencias, en tono elogioso y modelizador, a

luchadores por los derechos humanos y, en particular, el movimiento argentino de derechos humanos, generalmente vinculado en su origen con la resistencia ante la dictadura.

13. Derechos sectoriales colectivos. Aumenta sensiblemente el espacio destinado a nuevas demandas y derechos, generalmente de carácter colectivo o sectorial, con abundantes alusiones a la defensa del medio ambiente, la autodeterminación de los pueblos, el desarrollo y la paz como derechos de los cuales es titular toda la sociedad.

Los rasgos reseñados en estos textos expresan, en buena medida, el clima cultural en el que los derechos humanos han sido mentados por la opinión pública durante el presente y los años más cercanos. Como novedades significativas, respecto a los textos de años anteriores, se observa una presencia consolidada de los derechos humanos como contenido de enseñanza, sobre la base de un consenso ideológico generalizado, en el que las voces disonantes son escasas y aisladas. Sin embargo, no puede atribuirse ese consenso a la imposición de un discurso oficial. Ocurre en los textos de educación ciudadana algo semejante a lo que Diego Born, según una investigación mencionada más arriba, analiza en los textos de enseñanza de la Historia que abordan la historia reciente: “el análisis de los textos escolares pondría de manifiesto que, contrario a lo que desde el sentido común se cree, no puede establecerse –al menos en los últimos años y en lo que respecta al tratamiento de la dictadura militar- una relación directa entre la postura asumida por las autoridades estatales y las representaciones que circulan en los textos escolares” (Born; 2010: 133). En una posición que no se puede asimilar al oficialismo de períodos anteriores, ni a una crítica político-partidaria impropia en textos escolares, la producción editorial parece haberse asentado en una posición crítico-constructiva medianamente compartida por todos los autores, entre los cuales no es fácil establecer distinciones ideológicas.

Con abundancia de datos empíricos y referencias normativas para contrastarlos, estos textos denuncian la distancia entre los derechos y sus concreciones efectivas, en el país y en el mundo. Al mismo tiempo, toman posición a favor de las luchas sociales, la participación popular y la utilización de recursos jurídicos de escala nacional o transnacional. Hay consensos básicos en la crítica a la dictadura de 1976-1983 y a las dictaduras en su conjunto, pero también en la denuncia de las insuficiencias de la democracia formal y las deudas pendientes de la democracia argentina, particularmente en torno a los derechos sociales. No hay, en los textos, alusiones al “terrorismo” como categoría para referirse a la acción de las organizaciones armadas durante el período previo a la dictadura cívico-militar, como aparecía en programas y autores desde los años ‘80. Sí aparece el terrorismo en relación con el atentado de 2001 a las Torres Gemelas en EE.UU. y como preocupación en contextos de dinámica global. Otro rasgo relevante es que disminuye drásticamente la referencia a los deberes asociados a los derechos humanos, que era una nota distintiva de los años ‘60 y ‘70. Las responsabilidades mencionadas actualmente se vinculan ante todo con la lucha por defender los derechos y reclamar ante el Estado. También en contraste con

aquellas décadas, hay mayores referencias a los procesos políticos nacionales e internacionales tanto en la enunciación como en la concreción o negación de los derechos.

En la valoración final, las manifestaciones de lucha por los derechos humanos y, en particular, el movimiento surgido en Argentina como reacción al terrorismo de Estado, cobran cierto carácter de referentes morales de acción política y utopía militante, en contraste con la resignación acomodaticia y el descrédito de la actividad política heredado de los años '90. La trama argumentativa general, que pone de manifiesto un tono desencantado ante las instituciones democráticas y los procesos institucionales posteriores a 1983, erige a los derechos humanos como ejemplo de una lucha sostenida y reverdecida aun después de habérsela considerado derrotada. En tal sentido, su persistencia fulgura como ejemplo de que otras luchas son posibles y necesarias. Este es el argumento que explica por qué este contenido ha tendido a ocupar, en la etapa reciente, un lugar protagónico en la educación ciudadana.

Sin embargo, Susana Pironio²³¹, actualmente directora de una editorial con presencia significativa en el mercado de textos escolares, evalúa que “ha entrado en un cono de sombra el tema de los derechos humanos, no está en primer plano. [...] En la práctica. Y en los diseños curriculares, tampoco. Tampoco tiene un lugar destacado como lo tuvo en su momento en la provincia de Buenos Aires. No en vano uno arma un libro como ese”²³². La referencia a un texto editado en 2007 marca una curva de declive de esta temática desde entonces hasta 2011, momento de realización de la entrevista. En ese período, la asignatura “Derechos humanos y ciudadanía” de la provincia de Buenos Aires, ya había dejado de dictarse. Según Pironio, la priorización de uno u otro contenido “depende muchísimo de los grupos técnicos que el Ministerio convoca, depende muchísimo. Por ejemplo, ahora las últimas actualizaciones del currículo de la provincia de Buenos Aires cargan enormemente las tintas en lo económico. En otro momento estuvieron con el tema de la sexualidad, de la formación de los adolescentes, adolescencia y salud. [...]. Estuvieron con el tema de derechos humanos, la sexualidad, la adolescencia y la salud... Todo eso depende de la gente que en ese momento forme el equipo asesor. [...] Porque al final, claro, el político de turno delega en un conjunto de expertos que, se supone participan de su visión, pero luego ellos ponen su impronta también”. Estas consideraciones coinciden con la visión que planteaba Rosa Klainer sobre su propia tarea en la definición de aquella asignatura y con los testimonios de diferentes técnicos entrevistados que trabajaron en esta área desde 1984²³³.

No obstante, el reconocimiento del carácter protagónico de los equipos técnicos no explica por qué también los docentes habrían quitado esta temática del “primer plano”, según la expresión

²³¹ Esta y las siguientes citas de Susana Pironio, remiten a la entrevista realizada por el autor el 13 de mayo de 2011.

²³² Se refiere al libro de Marcelo Raffin, Adrián Melo y Silvina Zimmerman, editado en 2007 por Tinta Fresca.

²³³ Juan Esteban Belderrain, Carlos Cullen, Mariana Chaves, Ariel Denkberg, Pablo Erramouspe, Rosa Klainer, Marcelo Prati, Patricia Romero, Gustavo Schujman y José Svarzman.

de Pironio. Un dato que ella agrega es que “no hubo mucha producción” de textos para esta y otras asignaturas de la secundaria actual. “¿Por qué? Porque en general los libros para escuela secundaria tienen muy poca venta. Porque los alumnos no compran, porque los profesores no pueden recomendar porque los alumnos no compran, o recomiendan y los alumnos lo mismo no compran, porque los pocos que hay se venden usados”. Es relevante advertir que, en palabras de una editora, el libro de texto ha perdido protagonismo y, por eso mismo, su fuerza performativa es hoy bastante menor que endécadas pasadas. Sin embargo, cabe considerar que muchos docentes no piden el texto a sus estudiantes pero lo toman como referencia bibliográfica para fundamentar su práctica, fotocopiando fragmentos de distintas editoriales o estableciendo sus programas a partir de lo que ellos ofrecen²³⁴.

Preguntas en tiempo presente

Llegamos, en nuestro recorrido, al tiempo presente cuyo significado será más aprehensible cuando medie alguna distancia. Sin embargo, hay preguntas abiertas que ese menester plantear antes de adentrarnos en el análisis de la tarea de los docentes en el aula. El ciclo contemporáneo de la política está signado por el protagonismo redivivo de los derechos humanos, en buena medida asociados a la lucha contra la última dictadura, aunque también como discurso político que opera en el presente. Algunas cuestiones a considerar son las siguientes: ¿qué visión de los derechos humanos expresa el kirchnerismo? ¿Qué curso llevan los organismos de defensa de los derechos humanos en el contexto actual? ¿Qué papel juega la memoria en su relación actual con los derechos humanos?

En pos de caracterizar los rasgos distintivos del kirchnerismo, su vigencia como oficialismo y la cercanía de su irrupción en la vida política nacional hacen que cualquier juicio global resulte provisorio y, obviamente, hay múltiples miradas posibles. “¿Qué novedad, entonces, qué tipo de novedad representa, en la política argentina, el importante movimiento de renovación iniciado en el país en 2003, a la salida de la gran crisis de los dos años anteriores? A mí me parece que, de manera general, puede decirse que se trata de una novedad hecha de una serie de *recuperaciones*, o de la recuperación de una serie de elementos durante demasiado tiempo olvidados, despreciados o subordinados en la política argentina” (Rinesi; 2011: 147. Itálica en el original). En esta apreciación global, hay algo que ha caracterizado sensiblemente el discurso del kirchnerismo sobre sí mismo: la idea de recuperar una senda alguna vez extraviada, a través de numerosos gestos institucionales que dan cuenta de mayor inclusión de los sectores populares y el rechazo de dirigentes y sectores que tuvieron poder de influencia y decisión en las décadas previas. Entre esos elementos recuperados, Rinesi menciona la idea de la política como herramienta de transformación, la centralidad de los derechos en la vida pública y la centralidad del Estado como

²³⁴ Se pueden apreciar estos diferentes usos en los grupos focales que analizaremos en el capítulo 4.

garante de derechos y promotor del desarrollo. El lazo que el kirchnerismo ha establecido con los derechos humanos se vincula con los tres elementos: el primero, en una relectura de la historia militante previa a la dictadura cívico-militar y los siguientes en relación con la construcción de un andamiaje institucional que garantice un piso de derechos sociales (principalmente, la asignación por hijo, la ampliación de beneficios jubilatorios, la legalización del matrimonio igualitario, etc.).

Al mismo tiempo, se puede apreciar que el discurso kirchnerista promueve el reemplazo de la tradición liberal cosmopolita de los derechos humanos por una visión contextualizada y militante, enraizada en la memoria de las luchas populares argentinas, tal como advertía Cecilia Lesgart (2006), según reseñamos más arriba. Ahora bien, este giro discursivo ¿es un desvío casual o deliberado, permanente o circunstancial? ¿Está teñido del contexto actual de juicio y castigo a los responsables del terrorismo de Estado o se propone como nuevo puntal de luchas futuras? Indicios de respuesta a esta pregunta pueden hallarse en el pensamiento de Ernesto Laclau o Chantal Mouffe, dos de los intelectuales que han asumido la tarea de interpretar los movimientos políticos contemporáneos de América Latina. En una entrevista de 2005, Laclau declaraba: “Nosotros teníamos un liberalismo oligárquico que respetaba las formas liberales pero tenía una base clientelística que impedía toda expresión a las aspiraciones democráticas de las masas. Por eso, cuando las aspiraciones democráticas de las masas empiezan a presentarse en los años 30, 40, 50, muchas veces se expresan a través de formas políticas que fueron estrictamente antiliberales, como el varguismo y el Estado Novo, como el peronismo, regímenes formalmente antiliberales y que, sin embargo, fueron profundamente democráticos porque dieron cabida a una serie de aspiraciones de las masas. [...] En los últimos 20 años, por primera vez en la historia latinoamericana, las aspiraciones nacionales y populares de las masas logran coincidir con la afirmación de los derechos humanos, la división de poderes, el pluralismo político” (Arenes; 2005).

Chantal Mouffe, por su parte, a partir de su análisis de Carl Schmitt, considera que el pensamiento liberal es y ha sido reactivo a lo político, moviéndose habitualmente entre la economía y la ética. ¿Cuánto y de qué modo este rasgo de la tradición liberal ha teñido la historia y los enunciados de unos derechos humanos que la reconocen como una de sus fuentes principales? En su crítica al discurso universalista globalizador que, a su juicio, pretende abolir el conflicto y desplazar los rasgos adversariales de lo político hacia un terreno moral, aboga por una radicalización de la democracia que reconozca la dimensión antagónica de la política. Al cuestionar la perspectiva cosmopolita de Habermas, advierte que “si la democracia constitucional liberal constituye un logro racional tan destacable —la reconciliación entre el dominio de la ley y los derechos humanos con la participación democrática— ¿sobre qué fundamentos se podría objetar ‘racionalmente’ su implementación? Toda oposición es automáticamente considerada como un símbolo de irracionalidad y retraso moral, y como ilegítima. La implicación es obviamente que todas las sociedades deberían adoptar instituciones democráticas liberales, que son la única manera legítima de organizar la coexistencia humana” (2007: 91). Mouffe aboga por superar el modelo

democrático liberal e impugnar sus supuestos lazos con los derechos humanos, pues entiende que se trata de un maridaje intencionado que busca desmerecer otros modelos institucionales y proyectos políticos alternativos: “insisto en la necesidad de pluralizar la noción de los derechos humanos a fin de impedir que se conviertan en un instrumento de imposición de la hegemonía occidental. El hecho de reconocer una pluralidad de formulaciones de la idea de derechos humanos equivale a señalar su carácter político. El debate sobre los derechos humanos no puede concebirse teniendo lugar en un terreno neutral, en el que los imperativos de la moralidad y la racionalidad — como son definidos en Occidente— representarían los únicos criterios legítimos. Constituye un terreno moldeado por relaciones de poder, en el cual tiene lugar una lucha hegemónica; de ahí la importancia de dar lugar a una pluralidad de interpretaciones legítimas” (Mouffe; 2007: 134-135). Es posible que, en consonancia con iniciativas similares de otros líderes regionales como Hugo Chávez, Rafael Correa y Evo Morales, el kirchnerismo busque avanzar hacia nuevos modelos institucionales, desde una interpretación menos liberal de los derechos humanos.

En la escala latinoamericana, Víctor Abramovich evalúa que ha habido un reajuste de la agenda de cuestiones vinculadas con los derechos humanos: “en esta tercera etapa del desarrollo del sistema interamericano, las demandas de igualdad sustantiva o de segunda generación, conllevan cambios profundos en la agenda y en las discusiones conceptuales. La discusión sobre el modelo de Estado, el Estado que toma partido. El tema de la protección frente a actores no estatales, la discusión acerca de si sólo el Estado viola derechos humanos. El tema de los derechos de grupo, de los derechos colectivos. Y la última cuestión, el debate de los derechos humanos vinculado con las discusiones de políticas de Estado. [...] Terminaron las transiciones pero lamentablemente no tenemos democracias consolidadas sino déficit institucionales con desigualdad social estructural y profunda. Es necesario articular entonces las políticas para afrontar el legado del pasado con estas nuevas demandas de reconocimiento de identidad cultural, de reconocimiento de la diversidad de género, con los derechos especiales de grupos subordinados o excluidos. Este es uno de los desafíos mayores que tenemos por delante” (Abramovich; 2009).

En términos de políticas efectivas desarrolladas en Argentina, el Informe Anual de Amnesty International²³⁵, presentado en mayo de 2012, destaca que:

- Argentina se convirtió en el primer país de Latinoamérica que legalizó el matrimonio entre personas del mismo sexo.
- El Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer y el Comité de Derechos Humanos de la ONU pidieron a Argentina que modificara la legislación que penalizaba el aborto en determinados casos.
- El Comité de Derechos Humanos de la ONU, el Comité de la ONU de los Derechos del Niño y la Comisión Interamericana de Derechos Humanos expresaron honda preocupación

²³⁵ Véase: <http://www.amnesty.org/es/region/argentina/report-2011>. Consultado el 5 de enero de 2013.

por los informes de tortura y otros malos tratos en prisiones y comisarías de policía, sobre todo en las provincias de Buenos Aires y Mendoza.

- En dos incidentes distintos ocurridos en junio y octubre respectivamente en la provincia de Río Negro, dos adolescentes murieron por disparos de la policía.
- El 15 de febrero, la policía disolvió con violencia una protesta de los vecinos de la población de Andalgalá, contra la explotación minera a cielo abierto en la zona.
- Según datos oficiales, al finalizar el año habían sido condenadas 110 personas por el papel que desempeñaron en violaciones de derechos humanos cometidas durante los regímenes militares; otras 820 estaban procesadas y continuaban celebrándose 13 juicios. A pesar de los progresos realizados en hacer comparecer ante la justicia a responsables de violaciones de derechos humanos cometidas en el pasado, un informe de la Corte Suprema de Justicia de la Nación reconocía que se habían producido ciertas demoras, sobre todo en las cortes provinciales.
- En noviembre, 400 agentes de policía dispersaron con violencia a miembros de la comunidad indígena toba qom que habían cortado el paso en una carretera como protesta por los planes de construir una universidad en sus tierras tradicionales. La policía también incendió los alojamientos temporales de la comunidad. En los incidentes perdieron la vida al menos un policía y un miembro de la comunidad indígena.
- Un informe de una ONG publicado a principios de 2010 identificó 120 conflictos relacionados con la propiedad de la tierra y el medio ambiente en la región del Chaco, en el norte de Argentina, que afectaban a más de medio millón de personas, en su mayoría miembros de comunidades campesinas e indígenas.
- Pese a los crecientes datos sobre el impacto negativo en la salud de los productos químicos utilizados en las plantaciones de soja y arroz de varias provincias del norte del país, al concluir el año no se había iniciado ninguna investigación ni estudio epidemiológico sistemático para evaluar el alcance y la gravedad del problema.
- En septiembre, la Corte Suprema aprobó por unanimidad la extradición de Sergio Galvarino Apablaza Guerra a Chile, donde estaba acusado en relación con el asesinato del senador Jaime Guzmán y el secuestro de Cristián Edwards en 1991. Sin embargo, en octubre, un juez federal cerró el expediente de extradición después de que la Comisión Nacional para los Refugiados concediera a Sergio Galvarino la condición de refugiado.

Si bien se reseñan cuestiones relevantes y episodios que merecen revisión judicial, la caracterización general es de un país atento al respeto de los derechos humanos y activo en el reconocimiento de nuevos derechos. Lo que Laclau y Mouffe advierten es que esos nuevos

derechos no necesariamente seguirían la senda de la tradición liberal, sino que quizá torcerían el rumbo hacia demandas populares no totalmente reconocidas en ella.

En este período, los organismos de defensa de derechos humanos encontraron apoyo y estímulo en las acciones de gobierno de Kirchner y Fernández de Kirchner, con una proximidad al gobierno como no habían tenido nunca antes. Esto nos lleva a analizar la segunda cuestión planteada más arriba, pues algunos de ellos enfatizaron su rol de apoyo a las acciones de gobierno y tomaron partido en situaciones de la coyuntura política. Por ejemplo, el 1° de abril de 2008, en pleno conflicto con las entidades agrarias por la Resolución N° 125, Hebe de Bonafini le regaló a Cristina Fernández de Kirchner su pañuelo blanco, emblema de las Madres de Plaza de Mayo. El gesto, de fuerte valor simbólico, expresaba una comunión política total entre el gobierno y un sector de los organismos de derechos humanos.

Este tipo de aproximación al poder, ha suscitado críticas y resquemores de sectores que cuestionan al oficialismo: “Consecuencia del acto de la ESMA fue el pacto de Kirchner y su gobierno con Madres, Abuelas de Plaza de Mayo, e HIJOS. Una alianza, la más duradera de los años Kirchner. Hebe de Bonafini y Estela de Carlotto, que habían diferido en estilo y táctica hasta ese momento, quedan unificadas por arriba, en el arco que pasa por la cabeza del Ejecutivo, las presencias como efigies tutelares en los actos en el Salón Blanco y el siempre emocionado abrazo de la esposa del Presidente. [...] Las organizaciones de derechos humanos quedaron comprometidas con ese hombre que siguió teniéndolas a su lado, en una intensa relación donde también se cruzan los laberintos del poder, los cargos públicos, las asignaciones de espacios y de presupuestos. Madres y Abuelas se politizaron en el sentido más cotidiano, prosaico y concreto. De organizaciones de la sociedad pasaron a ser intermediarias entre un conjunto de valores que representan y un gobierno que, hasta ahora, no las ha defraudado” (Sarlo; 2011: 193). Luis Alberto Romero evalúa que “el Gobierno ha dividido las organizaciones de derechos humanos. Cooptó a una parte de ellas, incorporándolas al juego de los subsidios colusivos y el discurso faccioso. El caso extremo es precisamente Madres de Plaza de Mayo. Hoy, con la administración de Sergio Schoklender y Felisa Miceli -curiosa elección-, forma parte de las corporaciones subvencionadas por el Gobierno y constituye uno de esos nuevos ‘monopolios amigos’, cuya vasta extensión apenas conocemos. Por otra parte, su jefa y vocera, la señora Bonafini, que otrora supo ser el ícono de los derechos humanos, predica la violencia, glorifica el terrorismo y se une a la máquina intimidatoria. [...] El Gobierno ha politizado la causa de todos. Algunos de los símbolos de los Derechos Humanos han caído en el lodo de la política facciosa” (Romero; 2010). Muy recientemente, el manejo de los fondos recibidos como subsidio del Estado ha comenzado a revisarse en el terreno judicial y periodístico (Gasulla; 2012).

Más allá de estas críticas externas a las organizaciones, también se ha dado un fuerte debate interno, del cual es expresión la polémica entre Osvaldo Bayer y Hebe Pastor de Bonafini, a través de la Revista Sudestada. En una entrevista, Bayer declaró: “Los organismos de DDHH tienen que

mantener esa línea de independencia. Y Hebe llevó a la perdición a las Madres cuando las hizo oficialistas. [...] Muy mal, igual que la presidenta de Abuelas, que se hace tan oficialista. Los organismos de DDHH tienen que mantenerse sin intervenir políticamente, y criticar y defender los derechos de todos. Me dio mucha pena, porque de algún modo perdió el brillo histórico que tenían las Madres por esto” (Montero y Portela; 2012). La Asociación Madres de Plaza de Mayo envió su respuesta a la revista, que la publicó en la edición siguiente: “Ante la mentira calumniosa de Osvaldo Bayer, sobre lo que dice Hebe y las Madres, nos sentimos agraviadas y rechazamos sus conceptos. Además de considerarnos como corderos que somos llevadas como un rebaño. Las Madres somos pensantes, hacemos y decimos según nuestros principios, nadie nos lleva de la nariz. [...] La verdad, Don Osvaldo, da vergüenza ajena sentirlo rebajarse tanto por desacreditar a las Madres y a nuestro querido gobierno. Debería despojarse de su gran gorilismo para poder comprender este proyecto nacional y popular que apoyamos todo el pueblo”.

Lo que la polémica deja al descubierto es una tensión abierta en la trayectoria de los organismos de derechos humanos. Cuando ellos surgieron, como reacción defensiva y denunciante ante el terrorismo de Estado, las condiciones contextuales exigían despojarse de las identidades partidarias y hallar parámetros comunes donde asentar la resistencia. La transición democrática suscitó fuertes cimbronazos en el posicionamiento de cada organismo ante las políticas de un presidente que había compartido buena parte de la ruta en uno de ellos (la APDH). En aquella instancia, algunos sectores radicalizaron su discurso político, mientras otros se expresaban de modo mesurado, sin romper definitivamente con una gestión que había surgido de sus entrañas. Ante las políticas de impunidad, iniciadas por el gobierno radical y culminadas por el menemismo, los organismos se abroquelaron en la crítica frontal, aunque mantuvieron cierta independencia de los partidos políticos, de los cuales tendían a desconfiar en su conjunto. Lo que inauguró el kirchnerismo fue una política de apertura y seducción hacia los organismos, que no sólo incluía dar respuesta a todas sus demandas históricas, sino también contribuir a sostener económica y logísticamente sus actividades actuales. Como contrapartida, el gobierno ha buscado y obtenido el acompañamiento de las políticas oficiales y el soporte simbólico en los actos populares. Dentro de los organismos, esta etapa ha tenido efectos paradójales: por un lado, los elevó a la cúspide de las relaciones con el Estado y cumplimentó objetivos que hasta poco antes era impensable alcanzar; por otro, la concreción de sus fines parece haberles dejado poco margen de sentido, desplegó su imagen hasta la saturación ante la opinión pública y adormeció sus posicionamientos críticos. ¿Qué sucederá con ellos en el poskirchnerismo? ¿Podrán edificar un nuevo sustento como movimiento pluralista extrapartidario? ¿Qué margen de independencia guardarán para los compromisos pendientes con derechos básicos aún insatisfechos?

En torno a la tercera cuestión enunciada al inicio de este apartado, algunas voces advierten el riesgo de que la intersección entre los derechos humanos y la memoria de la dictadura opere como obstáculo o impedimento para su articulación con aspectos más abarcativos: “Si bien la

cuestión de los ‘derechos humanos’ no se agota en la problemática del terrorismo de Estado, no obstante, en Argentina sólo paulatinamente y de manera muy marginal esta noción fue haciéndose extensiva respecto de otras cuestiones y dimensiones ligadas a los derechos económicos y sociales” (Berisso y Quintana; 2010: 102). Esa apertura paulatina que venía desplegándose desde los años ‘80 y que volvía a poner sobre el tapete la cuestión social tras la crisis de 2001, se habría opacado al volver a identificarse la categoría derechos humanos con las violaciones ocurridas en la dictadura.

Del mismo modo, no siempre esa asociación ha podido mantener incólumes ambos términos, pues es claro que las organizaciones armadas de los años ‘60 y ‘70 no adhirieron a la causa de los derechos humanos hasta que se hubo desatado el terrorismo de Estado y tras un debate que, como hemos reseñado, se desplegó en el exilio durante la dictadura. Una mirada completa del pasado reciente, desde la óptica de los derechos humanos, debería dar cuenta de ese desacople entre los discursos de una y otra época. Como ejemplo de esta tensión, se puede incorporar la mirada de Tzvetán Todorov, quien visitó la Argentina en noviembre de 2010 y poco después difundió sus impresiones de ese viaje en una nota para el principal diario de España. Allí describía: “He escrito en varias ocasiones sobre las cuestiones que suscita la memoria de acontecimientos públicos traumatizantes: IIa Guerra Mundial, regímenes totalitarios, campos de concentración... Esta es sin duda la razón por la que me invitaron a visitar varios lugares vinculados a la historia reciente de Argentina. Así pues, estuve en la ESMA (Escuela Mecánica de la Armada), un cuartel que, durante los años de la última dictadura militar (1976-1983), fue transformado en centro de detención y tortura. Alrededor de 5.000 personas pasaron por este lugar, el más importante en su género, pero no el único: el número total de víctimas no se conoce con precisión, pero se estima en unas 30.000. También fui al Parque de la Memoria, a orillas del Río de la Plata, donde se ha erigido una larga estela destinada a portar los nombres de todas las víctimas de la represión (unas 10.000, por ahora). La estela representa una enorme herida que nunca se cierra”. Su breve recuento es una síntesis cabal de la información básica que recibió en tanto visitante ilustre extranjero. Sin embargo, su evaluación crítica da cuenta también de las ausencias que percibió en ese relato: “En ninguno de los dos lugares que visité vi el menor signo que remitiese al contexto en el cual, en 1976, se instauró la dictadura, ni a lo que la precedió y la siguió. Ahora bien, como todos sabemos, el periodo 1973-1976 fue el de las tensiones extremas que condujeron al país al borde de la guerra civil”. Tras describir someramente las ideas y metodologías de las organizaciones armadas, se pregunta qué habría pasado si hubieran triunfado en su empresa revolucionaria: “Claro está que no se puede asimilar a las víctimas reales con las víctimas potenciales. Tampoco estoy sugiriendo que la violencia de la guerrilla sea equiparable a la de la dictadura. No solo las cifras son, una vez más, desproporcionadas, sino que además los crímenes de la dictadura son particularmente graves por el hecho de ser promovidos por el aparato del Estado, garante teórico de la legalidad. No solo destruyen las vidas de los individuos, sino las mismas bases de la vida común. Sin embargo, no deja de ser cierto que un terrorismo revolucionario precedió y convivió al principio con el

terrorismo de Estado, y que no se puede comprender el uno sin el otro”. Todorov percibe un desequilibrio en el relato que escuchó en su paso por los sitios de la memoria, seguramente atribuible a la intención de desechar la llamada “teoría de los dos demonios”. Queda, sin embargo, la sensación de que ese intento de no demonizar ha devenido en cierta forma de “angelización” de los actores políticos que actuaron antes de la dictadura cívico-militar. En ambos casos, lo que se diluye es la posibilidad de una comprensión histórica que reconozca tanto las intencionalidades de los protagonistas como su responsabilidad sobre los actos que llevaron a cabo. “La cuestión que me preocupa” –sigue Todorov– “no tiene que ver con la evaluación de las dos ideologías que se enfrentaron y siguen teniendo sus partidarios; es la de la comprensión histórica. Pues una sociedad necesita conocer la Historia, no solamente tener memoria. La memoria colectiva es subjetiva: refleja las vivencias de uno de los grupos constitutivos de la sociedad; por eso puede ser utilizada por ese grupo como un medio para adquirir o reforzar una posición política. Por su parte, la Historia no se hace con un objetivo político (o si no, es una mala Historia), sino con la verdad y la justicia como únicos imperativos”.

En definitiva, la pregunta de fondo es para qué se visita el pasado, con qué intención se construyen los relatos de la memoria social. Lo que Todorov advierte es el riesgo de cristalizar una imagen ilusoria y maniquea, en la que todos los “buenos” están de un lado y todos los “malos” en el otro, una rigidización del esquema de víctimas y verdugos, inocentes y culpables, que es tan injusta con unos como con otros. Decíamos en un trabajo anterior, que “las categorías de ‘héroe’, ‘víctima’ y ‘sobreviviente’ son armaduras difíciles de habitar y encubren mucho más de lo que permiten ver de las subjetividades militantes. [...] En Argentina hubo una generación que apostó a la revolución. Lo hizo con pasión y con firmeza, aunque también, con errores, imprudencias y arrebatos, según podemos apreciar a la distancia y desde el presente. Quienes enfrentaron la dictadura y murieron por ello, quienes ofrecieron su tiempo y su cuero en la lucha por un mundo más justo, quienes apostaron a la violencia como herramienta de transformación de las relaciones de poder, quienes se identificaron y comprometieron con proyectos colectivos en búsqueda de una sociedad mejor pueden haberse equivocado o no, pero merecen ser inscriptos en la historia por lo que hicieron y no sólo por lo que les fue hecho” (Siede; 2007: 134-135). Todorov finaliza su reflexión con una advertencia sobre los riesgos de asumir un relato incompleto y sesgado: “No hay que olvidar que la inmensa mayoría de los crímenes colectivos fueron cometidos en nombre del bien, la justicia y la felicidad para todos. Las causas nobles no disculpan los actos innobles” (Todorov; 2010). Este relato sesgado, que tironea hacia el pasado toda discusión sobre el presente es el que expresa un equilibrio inestable entre memoria y derechos humanos, en tanto encorseta esta categoría en los límites de un único episodio de la historia reciente, mientras que licua sus potencialidades de evaluación del presente y del futuro.

Con matices diferenciales, los organismos de derechos humanos evalúan que la memoria, la verdad y la justicia caminan, por fin, de la mano. Nada de lo ocurrido durante el terrorismo de

Estado tiene hoy garantía de impunidad y, si resta escarbar los soportes empresariales, ideológicos y culturales del régimen, es en buena medida porque sus raíces son largas. Sin embargo, no es claro todavía en qué medida este proceso de revisión profunda y constante del pasado favorece o dificulta la construcción de una sociedad más justa, donde los derechos humanos alcancen cumplimiento efectivo. La mirada hacia atrás, ¿permite construir convicciones colectivas sobre las cuales asentar nuevos comportamientos sociales e institucionales o, por el contrario, encubre y disipa la posibilidad de discutir en tiempo presente el alcance de los derechos humanos? Carecemos de la mínima distancia requerida para un análisis en perspectiva que permita dar respuesta a esta pregunta.

4. Aproximación al currículo real y las condiciones de apropiación de las prescripciones curriculares sobre derechos humanos

El curriculum real, la circulación efectiva de contenidos en las prácticas de enseñanza y sus efectos en los aprendizajes de los estudiantes, es difícil de atrapar en una mirada abarcativa. Los estudios que se centran en él, recortan drásticamente la escala de análisis y emplean estrategias cualitativas como observaciones y entrevistas en profundidad de unos pocos casos. El camino genealógico que hemos emprendido requería una escala mayor, para entender la lógica de las prescripciones y su traducción en textos y materiales curriculares de aproximación a la cotidianidad de las aulas. Sin embargo, limitarnos a esa mirada de vasto alcance nos dejaría demasiado lejos de lo que sucede en el proceso de apropiación de las prescripciones y su vinculación con las prácticas y condiciones de cada contexto institucional. Para salvar esa distancia, hemos realizado once grupos focales con docentes de cinco jurisdicciones del país: la Ciudad de Buenos Aires y las provincias de Buenos Aires, Córdoba, Santa Fe y Santa Cruz. La elección de estas locaciones y la selección de los participantes no guarda correlación con proporciones estadísticas ni pretende caracterizar tendencias generales, debido a que el cuerpo docente de los espacios curriculares de educación ciudadana es un conjunto difícil de definir y en movimiento continuo, ya que, como hemos visto, se inscribe en niveles educativos de estructura y duración diversa, así como en materias de nombres distintos y cambiantes. Como rasgo general, podemos apreciar que las cuatro primeras jurisdicciones mencionadas concentran el 58,50% de los alumnos de educación común de todo el país (Ciudad de Buenos Aires, 6,45%; provincia de Buenos Aires, 36,74%; Córdoba, 8,00% y Santa Fe, 7,31%), según el Anuario Estadístico Educativo 2010, sobre la base de los registros escolares²³⁶. La provincia de Santa Cruz, en cambio, representa el 0,71% del total, según la misma fuente. Si la elección de las primeras jurisdicciones intenta aproximarse a la realidad de las regiones más pobladas del país, esta última representa una de las más alejadas y menos densamente habitadas. El protocolo (ver Anexo 1) incluyó las siguientes preguntas:

1. *¿Cuáles son los contenidos más relevantes en la materia que dictan?*
2. *¿Incluyen la enseñanza de Derechos Humanos? ¿Qué relevancia tiene dentro del programa que desarrollan en el aula?*
3. *¿Qué propósitos tiene la enseñanza de Derechos Humanos? ¿Qué contenidos se incluyen dentro de los Derechos Humanos?*

²³⁶ Información de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE): <http://diniece.me.gov.ar/>.

4. *¿Cómo se enseñan los Derechos Humanos? Describan los contenidos, las actividades y los recursos que utilizan en esa enseñanza*
5. *¿Qué problemas u obstáculos ofrece la enseñanza de los Derechos Humanos en las escuelas? ¿Qué estrategias utilizan para sortearlos?*
6. *¿Han recibido alguna capacitación específica sobre Derechos Humanos? ¿Cuáles fueron sus características principales (duración, temario, entidad oferente, etc.)?*

Este listado funcionó como disparador y orientador de un diálogo que fluyó de modo no estructurado, suscitó algunos contrapuntos y recogió también otras preocupaciones no previstas inicialmente. En función de estas preguntas se organiza el análisis, que incluye la transcripción de las intervenciones de los docentes participantes, a quienes se identifica con una letra que corresponde al Grupo Focal²³⁷ y un número que corresponde al participante. En caso de que el participante no haya sido identificado en la desgrabación, se lo indica con una letra “X” detrás de la refiere al grupo.

Cabe aclarar que el contenido de los grupos focales no representa una imagen acabada de lo que ocurre en las aulas, sino lo que los docentes piensan, creen y dicen acerca de sus propias decisiones y resultados en el aula. Esta aclaración no expresa una sospecha sobre la sinceridad de los participantes, sino que apunta a advertir que la mirada de los docentes es necesariamente parcial respecto al curriculum real, que podría presentar otros matices si hubiéramos consultado a estudiantes o directivos, por ejemplo, que quizás habrían enfatizado otras presencias, ausencias, énfasis y recortes. De modo semejante, las condiciones de realización de cada encuentro, su encuadre institucional, la presencia de colegas del mismo establecimiento, las relaciones de competencia o de empatía entre los asistentes, entre otros factores, tanto puede haber promovido la irrupción de algunas temáticas como haber inhibido otras. Se trata, en todo caso, de las potencialidades y límites de una herramienta de investigación que, en este caso, no pretende agotar el análisis sino, por el contrario, abrir una brecha donde no hay trabajos previos de envergadura semejante.

Contenidos más relevantes de la educación ciudadana

El primer rasgo sobresaliente en la valoración de los contenidos más relevantes de las asignaturas que dicta cada docente es la amplitud temática y la variedad de énfasis que se producen en un mismo espacio curricular o en espacios equivalentes entre distintas jurisdicciones. Resulta imposible reconocer claras prioridades epocales y detectar parámetros comunes a una propuesta formativa de carácter nacional. La dispersión antes analizada en las prescripciones curriculares se

²³⁷ Los grupos focales A y B corresponden a la provincia de Santa Fe; los grupos C y D a la provincia de Córdoba; los grupos E e I a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires; los grupos F, G, H, J y K a la provincia de Buenos Aires y el grupo L a la provincia de Santa Cruz.

multiplica y ramifica en las diferentes instituciones y aulas. Sin embargo, esto no lleva a descartar parámetros comunes, sino a sospechar que los mismos se asientan en otros ámbitos que no derivan de las prescripciones curriculares actuales.

En la ciudad de Buenos Aires, predominan algunos contenidos de raigambre republicana, vinculados con la normativa constitucional y legal. No es un énfasis propuesto por el programa oficial, aunque tampoco lo contradice. Se aprecia una lectura de las necesidades formativas de los estudiantes, definidas desde cada docente o desde los equipos docentes institucionales.

- “Sistema republicano, me parece imperioso, conocer el sistema republicano, la Constitución Nacional, los valores que de ellos se desprenden. También el tratamiento de valores morales. Recurrir mucho a lo que es la construcción de ciudadanía, de ciudadanía nacional y de ciudadanía en el sentido de ciudad, ¿sí? El conocimiento de lo que es la ciudad, física, jurídica, sus servicios, autoridades, el barrio. Con una, digamos, constante relación entre lo concreto y cotidiano, con el espacio pequeño, el mediano, el grande. Más allá de si son chicos de la edad que sea, hay que siempre insistir, porque yo creo que se está mucho en la abstracción, siempre se está en la abstracción. Los chicos viven mucho por Internet. A veces las actividades que se buscan, hay una tendencia de ellos a querer llevarlas a cuestiones o abstractas, que no los comprometan, o a lo anecdótico. Entonces es función de los profesores ir llevando por los caminos más útiles y reflexivos, más útiles y reflexivos posibles” (E3).
- “Yo agrego algo. Que, más allá de estos temas, me parece interesante trabajar cualquier tema de actualidad que genere esto: discusión, reflexión. Después, por ejemplo, yo contaba antes que un tema que yo había trabajado porque está en el programa mismo de la materia del año, era de medios de comunicación, u otros temas, globalización mismo. Un montón de temas que pueden servir para tratar todos estos temas” (E2).
- “Prioritariamente se ve democracia, ciudadanía, participación ciudadana, derechos humanos. Los derechos humanos divididos en los derechos de primera, segunda y tercera y cuarta generación. Son como pilares. Y bueno, obviamente, Constitución nacional y división de poderes para que ellos vayan entendiendo la parte legal y la institucional” (I2).
- “Me parece que una cosa que es fundamental es la formación del ciudadano. Por ahí es una denominación un poco antigua pero tiene que ser, para mí, el eje de Educación Cívica aún. A veces se pierde un poco ese sentido de la formación ciudadana, pero es el pilar en el que se fusionan los demás contenidos, [...] las prácticas sociales vinculadas con la ciudadanía, ¿no? Verse a sí mismos como interviniendo en la vida social, como un sujeto activo. Me parece que ese tiene que ser un contenido a considerar, que no es solamente, digamos, los conocimientos vinculados a los programas, sino a la práctica misma de ellos en un ámbito que tiene que ver con lo social, ¿no? A pensarse a sí mismos en esa práctica y a tratar de promoverla. [...] Por ejemplo, en primer año a veces cuesta bastante, porque para los chicos es una asignatura

bastante difícil Cívica, porque les resulta bastante abstracta. Conceptos como el de libertad, les da, me parece, una cierta dificultad. Y bueno... Uno a veces trabaja menos en los años inferiores con la práctica real y concreta de ellos como ciudadanos y ahí me parece que se pierde un poco este sentido” (I1).

- “Lo que pasa es que lo que me parece que, digamos, tenemos que partir desde la práctica, desde lo que es el adolescente y la práctica que tiene formándose como ciudadano, porque ellos tienen prácticas dentro de las escuelas, ¿no? Entonces esta práctica del delegado, del subdelegado, el centro de estudiantes, forman parte de lo que es el quehacer de ese ciudadano que está institucionalizado en una educación pública. Y a partir de ahí que ellos empiecen a tomar esta noción de que la práctica del ciudadano no es solamente ir a votar, porque tienen como una especie de límite con eso. Solamente el ciudadano, o solamente la persona se implica en lo político cuando va a votar. Entonces hay que abrir ese panorama. Y es ahí cuando ellos empiezan a descubrir como esferas o ámbitos nuevos de participación. Y aparece por ahí esto de la sorpresa, que hay otras maneras de participar, otras maneras muy nuevas y muy en la calle de participación, como son manifestaciones, movimientos de personas que van a reclamar o van a apoyar... Y eso también forma parte de la práctica ciudadana. [...] Yo trato de tomar mucho lo que es la vida común. Lo que ellos ven en la calle, lo que les transmiten los medios de comunicación, lo que pasa dentro de la familia, porque si no, nos vamos a esta abstracción que dice [ella²³⁸]. Esta cosa de que son todos conceptos: libertad, igualdad, tolerancia... que parecen como palabras vacías de contenido y, en realidad, están todo el tiempo llenas de contenido porque uno las vive permanentemente” (I3).
- “Yo empecé a dar cívica en adultos, o sea que... Arranqué por... Articulé la materia alrededor del eje de derechos humanos. Por esto de la libertad de opinión que es lo que hace a la democracia. Me parecía interesante tomar el tema de los derechos: el cumplimiento de los derechos y la defensa de los derechos y el trabajar sobre el cumplimiento de los derechos como un eje de la participación. También, no está distanciada una cosa de la otra. Pero, ¿viste? Los adultos... Yo trabajo con adultos trabajadores de salud, la mayoría son enfermeras, entonces hay una idea de poca defensa de los derechos propios. Aparte el enfermero con el médico, hay como una cosa de autoridad, bueno... Ahora yo ya estoy acostumbrada, pero al principio me impactaba mucho. Entonces, hay que hablar de derechos de los trabajadores... Yo articulé mucho porque me parecía una necesidad en ese contexto, articular mucho el tema de los derechos, cómo se los defiende cotidianamente y, sí, la idea de sujeto y participación yo lo articulé mucho alrededor de defensa de los derechos” (I2).
- “En primer año se ve el concepto de la libertad y cualidades que tiene el hombre como persona. Después se ve constitución nacional, la ubicación de esta ley respecto a otras de

²³⁸ Se refiere a una colega presente en el grupo focal.

menor jerarquía. Se ve lo que tiene que ver con discriminación, acciones, valores, aparece también derechos humanos. Y en segundo año aparece la democracia pero más como una práctica en donde enseguida aparece el ciudadano, las prácticas que el ciudadano realiza como tal... El Estado, el Estado es un eje vertebrador importante” (I3).

- “Creo que lo que estamos haciendo nosotros a través del dictado de esta materia es formar personas que cuando tengan su capacidad de ciudadanía y se inserten en el mundo del estudio superior o en el mundo laboral tengan en claro cuáles son sus derechos, qué cosas pueden hacer para hacerlos respetar, cómo se pueden manejar. Porque en realidad lo que estamos formando nosotros es ciudadanos, por eso me parece a mí que la práctica tiene que ser como la base desde donde nosotros abordemos la enseñanza. Porque todo el tiempo estamos haciendo Educación Cívica, no solamente cuando tenemos la hora cátedra. Y de hecho aparecen, por ahí, dentro del mismo espacio del aula, reclamos de los chicos que tienen que ver con participación desde lo cívico y que tienen que ver con la actuación de algunos profesores, o cuestiones que tiene la escuela o cuestiones que traen de afuera, o cuestiones de amigos de adentro o de afuera. Eso también se utiliza para eso, o yo por lo menos lo utilizo. Porque, si no, vuelvo a repetir, aparece esta abstracción que, para primero y segundo y hasta tercero, como no tienen la parte histórica de donde apoyarse, parece como que todo pasó en otro planeta o en un país muy lejano que a mí no me afecta” (I3).

En estas definiciones de los docentes porteños, se aprecia la vigencia de una tradición civilista preocupada por el conocimiento del ordenamiento institucional y la formación de virtudes básica en el ejercicio de la ciudadanía democrática, con el aporte más novedoso de la preocupación por las prácticas efectivas de participación. Los derechos humanos no ocupan un lugar central, pero tampoco se dejan de lado, sino que se conciben como un componente clave de la ciudadanía democrática actual.

En la provincia de Buenos Aires, los docentes están muy preocupados por develar y atender los intereses de los estudiantes, tanto para definir los proyectos de enseñanza como para evaluar si la propuesta moviliza y sostiene la atención a lo largo del tiempo:

- “Tengo un curso que estamos viendo temas ambientales y que están preparando la obra de títeres. Los chicos de primer año acá en la escuela ESB 5 y los chicos están... yo los veo muy enganchados, muy metidos. Me vinieron a traer el calendario ambiental, me trajeron un montón de cosas. ‘Ayer, profesor, hablaron, vi tal cosa en televisión’. Empezamos a charlar, a debatir, entonces ya, por ahí yo tenía algo programado y tengo que seguirlos a ellos porque ya vienen con cosas que han encontrado o que vieron en Discovery Channel. O sea, los veo muy enganchados con el tema ambiental. Creo que les está empezando a preocupar. Desde ese punto de vista están viendo la participación. Incluso querían hacer unas remeras para identificarse, ese tipo de cosas. Una página blog, en otro caso. O sea, hay interés y participación en este caso con los chicos. Ahora llegar a entender determinadas cosas a veces cuesta, sí. No todos los

cursos te responden igual. Y hay muy poca lectura, nosotros leíamos mucho cuando éramos más chicos. También entonces es como que se pierde” (F1).

- “Yo Ciudadanía la defino como un espacio de libertad. Es un espacio de libertad para ellos. Entonces, pretendo que, comprendiendo eso, bueno, se interesen en los temas y trato de evitar que... Y si no, bueno, llevo un tema específico yo que siempre voy preparado con algo por las dudas no me resulte. Siempre voy preparado con algo. Pero bueno yo quiero que ellos encuentren la motivación, los motivos para ellos. Quiero que ellos lleguen ahí. Y les aclaro ‘es un espacio de libertad’. Incluso para mí el cuaderno de Ciudadanía o la carpeta, les digo: ‘pueden tener carpeta o cuaderno en este espacio’. Les digo: ‘bueno, traigan cosas de ustedes, qué canciones les interesan, qué es lo que dicen los temas que escuchan. Ustedes adórnena con lo que quieran, mientras no sean cosas que sean agresivas, que tengan que ver con la discriminación. Ustedes ahí expésense’. Entonces ahí cuando yo corrijo la carpeta tengo en cuenta eso, lo que ellos me expresan ahí y, por ahí, de ahí surge un tema. ‘El compañero tal trajo hoy, vino motivado por tal cosa. Vamos a compartirlo’. A veces lo que me gusta mucho pero no lo puedo lograr en todas las aulas, es hacer el círculo. Que ellos después te lo piden: ‘¿podemos volver a hacer el círculo?’ Es interesante eso también, el debate. El año pasado hubo una experiencia muy linda con el 20 de junio. Una alumna había hecho una figura grande de Belgrano, habíamos decorado los salones porque estábamos participando para ver quién decoraba el día de Belgrano, los salones y, bueno, había una competencia ahí en la escuela. Y bueno, ese curso ganó y tenía la imagen de Belgrano. Y llegado el 20 de junio les hice hablar sobre el prócer, sobre las actitudes del prócer, los valores que tenía el prócer. Yo detrás de ellos y ellos en círculo mirando la imagen que había hecho la compañera. ‘Van a hablar de Belgrano’ les digo, como un juego que hicimos, un juego de simulación que hicimos ahí. Y bueno, fue fantástico, me fui muy contento de la clase porque nadie embromó en toda la clase, iban saliendo los temas, lo que trajo uno, lo que trajo el otro y era como que estaban hablando sobre el personaje y descubriendo, en muchos casos. Algo que nosotros antes repetitivamente, por la memoria, por la enciclopedia, así trabajábamos. No teníamos una idea en la cabeza de quién era Belgrano. Ahora con más libertad podíamos debatir y eso me gustó muchísimo, yo me fui muy satisfecho con eso. Creo que ahí vimos ciudadanía, vimos política, vimos un montón de cosas que se resumían en la figura de este prócer” (F1).
- “Yo lo trabajo libremente a partir de los valores. Empiezo trabajando los valores sociales y que los chicos comprendan eso. O sea, no doy la clase de Educación Cívica que algunos entienden que [hay que] darlo por lo formal, muchos docentes han arrancado por ese lado. Yo no, yo trato de que los chicos empiecen a expresar sus ideas frente a las vivencias que van teniendo. Entonces ahí les presento situaciones ciudadanas como para ir viendo de qué manera el país estuvo en algún momento más relegado, en tiempos, por ejemplo, de las dictaduras, y cómo en democracia tenemos que ir creciendo para construir espacios de expresión, de participación.

[...] Voy manejando un poco mucho el tema de las experiencias de vida. 24 de marzo, casi siempre cuando arrancamos, ya tenemos un tema para trabajar. Que es los comportamientos que hubo en la época del proceso, las libertades que fueron cercenadas y después a partir de ahí lo que significa la democracia, cuál es la diferencia entre democracia y estar bajo un Estado autoritario. Entonces a partir de ahí empezamos. Después ya voy dejando que ellos vayan eligiendo el proyecto, porque otra cosa es que tiene la materia es que tiene varios ámbitos y bueno, que ellos elijan. Por ejemplo, han elegido el tema de sexualidad, han elegido el tema de ir a ver un hogar de ancianos, ahora estamos trabajando una obra de títeres para jardín de infantes en una escuela. O sea, voy viendo los intereses que ellos tienen a partir de entender la palabra participación en democracia. Que es construir, traer elementos, juntar cosas para llevar, armar una obra de teatro... a ver qué más... escribir frases. O sea trabajar algún tema puntual, donde ellos vayan sacando expresiones. Les pregunto qué piensan sobre la vida, en algún momento siempre del año, qué es la vida para ellos, qué es vivir. O sea, para que tengan alguna esperanza, que vayan encontrando algunas cosas, que la escuela sea útil para ellos, ¿no?" (F1).

- “Con él²³⁹ estamos tratando de hacer una actividad coordinada, que es una especie de... [...] teatro musical, de obra musical en relación a un tema que tenemos de Historia; vincularlo con problemas actuales que los chicos puedan tener y llevarlos al ámbito de cómo lo viven como práctica ciudadana, que es un poco el tema del centro y la periferia en la ciudad y lo tratamos de ver desde el tema de la historia del gaucho. Cómo el gaucho entró y salió al centro y fue a la periferia. Y vamos a tratar con él de hacer una especie de número musical, todo con mucha música porque a los chicos eso los engancha. Cuadros de entradas y salidas con música y que toque todos estos temas. Eso es como una aventura a la que nos estamos largando a ver qué sale. [...] En Construcción de Ciudadanía, lo que pasa es que los míos de tercero tienen el tema ese de Historia, también, entonces lo estoy tratando de articular” (F2).
- “En Construcción de Ciudadanía, yo les doy a elegir a los chicos, cuando empiezan las clases, qué es lo que quieren ver. Y esos son los temas principales que salen y que los chicos quieren ver: drogadicción, sexualidad... A mí lo que me llamó la atención este año es que quisieron saber sobre la gente... los ‘sin techo’, quisieron averiguar, averiguaron entre ellos, hicimos un fascículo, armamos un fascículo durante el primer trimestre para trabajarlo con los temas que ellos me pidieron. Yo, o sea... El primer trimestre dejó los primeros días para que salga lo que ellos quieren ver; después de ahí continuamos. Después vemos para dónde se puede disparar” (G8).
- “Yo creo que el eje central que tiene el diseño es... se basa en los alumnos, en el interés de los chicos. Me parece que es lo más importante: qué es lo que quieren ellos. Qué es lo que quieren trabajar, cuáles son sus inquietudes, cómo se pueden, no sé si se puede resolver, pero sí ayudar,

²³⁹ Se refiere a un colega presente en el grupo focal.

desde lo que es la educación sexual, todo lo que es recreación, un montón de cosas que están muy lindas para trabajar, muy lindas. El diseño está muy lindo” (H6).

- “Para mí el contenido principal es la construcción de la ciudadanía: cómo el alumno puede ir construyendo su ciudadanía a partir del trabajo en el área, no solamente en el área sino que, bueno, intercurricular también. O sea, y a partir de diferentes temas que puedan ir tomando, trabajando, proyectando, que partan de un interés del alumno” (H5).
- “En primer año es como que uno termina induciendo y tratando de definir porque te pasás un tiempo considerable en primer año tratando de que ellos, orientarlos hacia dónde quieren ir, ver hacia dónde quieren ir y no se terminan de decidir porque están como muy ‘primarizados’ todavía. En un tercer año es otra cosa, los chicos están como más definidos, más asentados a la escuela, es otra cosa” (H4).
- “Yo voy armando el proyecto con ellos. Lo voy viendo. Depende la temática que se elija también. En realidad ellos, hay grupos, sobre todo los chiquitos... tareas comunitarias, porque quieren salir. Entonces, ellos van viendo, van manejando.... Pero en realidad sí, se va armando con ellos las actividades y uno lleva cosas sobre eso. Por ejemplo, con el tema de adicciones, sí, yo en mi caso llevé para trabajar, bueno, la trabajamos desde los medios de comunicación, cómo se ve... Esto a raíz de una capacitación que hice, o sea, trabajar las adicciones a través de los medios de comunicación: cómo los medios de comunicación influyen en venderte cierta cantidad de cosas o que consumas cierta cantidad de cosas. Y ya no hablamos solamente de drogadicción sino de otras cosas... [...] Eso lo tengo que organizar yo, por ejemplo. Uno como que va viendo, a partir de sus intereses, cómo lo puede organizar para que sea como más interesante para el chico” (H4).
- “Nosotras hicimos con la profesora de esta área unas pequeñas encuestas a los chicos y alumnos de Construcción y medianamente los temas son los que ellos plantean: sexualidad, en algunos violencia, otros adicciones, alcohol, drogas... en su mayoría. Y en la mayoría de las encuestas los chicos sí, dicen que ellos participan, que trabajan con sus intereses. Y bueno, también después hicimos algunas preguntas como ‘qué es para ellos Construcción’ o ‘para qué les sirve’, en primero, segundo y tercero. Algunos contestaron que para aprender, otros para aprender sexualidad, otros para ser mejores ciudadanos, para vivir en un mejor ambiente.... las respuestas variaban. No por ser de un mismo año eran iguales, sino que iban variando dependiendo del año, del contexto, o del interés de los chicos” (H7).
- “Yo tengo la modalidad de no trabajar un solo proyecto durante todo el año, sino que trabajamos diferentes proyectos y bueno, fueron eligiendo motivos para trabajar. Entonces trabajamos derechos humanos, con uno de los grupos, trabajamos los deportes y ahora estamos trabajando adicciones, no es que trabajamos durante todo el año con un mismo tema” (H4).

- “Yo creo que la solidaridad es a lo primero a lo que van apuntando. Cuando vos les decís ‘bueno, ¿qué quieren hacer?, ¿de qué quieren participar?, ¿de qué quieren que hablemos?, ¿qué temas les interesan...?’ es uno de los primeros temas que toman. Y... ‘queremos ayudar, queremos ver qué podemos hacer, qué podemos ayudar, en qué...’” (H9).
- “Yo les pregunté a ellos, a los alumnos, qué contenidos habían visto el año pasado para no volver a repetir los mismos contenidos, y ellos definieron como tema principal el aborto. Entonces comenzamos a trabajar, hicimos un mapa conceptual, y bueno después íbamos a ver un video, porque pedí permiso, por el grado... qué sé yo, por ahí es medio impresionable. Y bueno, resulta que ese video, que yo lo había visto en otra escuela, no existe, no lo pudimos encontrar, así que se quedaron con ganas de ver ese video. Todos tenían iniciativa y les interesaba ese tipo de videos, relacionado con los temas que estábamos viendo. Y bueno, creo que ese fue el tema más puntual en cuanto a mi área” (J4).

Así como muchos docentes se manifiestan abiertos a escuchar qué quieren y qué proponen los estudiantes, también están preocupados por caracterizar y atender las necesidades específicas del contexto social y cultural en el que se inserta su trabajo. Por eso mismo, plantean que los énfasis y prioridades de las materias que dictan se terminan de definir en cada circunstancia particular. En algunos casos, aluden a acuerdos institucionales o entre los docentes de un mismo espacio curricular, que distribuyen, en los tres primeros años de la secundaria, contenidos que el programa presenta de modo no graduado:

- “Depende la escuela y los problemas propios de la escuela, es la tarea del docente de Construcción de Ciudadanía. Hay escuelas donde hay problemáticas muy puntuales como la violencia, dentro y fuera de la escuela, entonces se bajan proyectos, o sea el equipo de Construcción tiene que elaborar los proyectos respecto a ese tema y trabajarlo durante todo el año para mejorar la situación de la escuela en ese problema. Violencia es el que más aparece. Después en otras, está designado para hacer los acuerdos institucionales de convivencia, que después debemos trabajarlos con los alumnos y controlamos, de alguna manera, que funcione. [...] Y después en otras escuelas sí podemos trabajar el tema de derechos y obligaciones, que es lo primero que se trabaja... [...] A mí me gusta trabajar mucho con derechos humanos, el tema de...informarnos acerca de cuáles son los derechos que tienen ellos, los que tenemos nosotros... [...] Los alumnos y la comunidad, y en general, o sea, los menores y los adultos. Esa sería la diferencia porque a veces consideran que ciertos derechos no se tienen y otros sí. Entonces te marca dónde pueden acudir cuando ellos ven que hay una violación de los derechos, identificar cuáles serían las violaciones a los derechos, y bueno, en general trabajo eso. A mí me gusta esa parte y es como que es amplio el curriculum como para abarcar lo que uno más, cómo puedo decir... [...] Aparte otro tema que yo trabajo, que se vio en las problemáticas, es adicciones también. Pero todo en base a la escuela y la problemática y el contexto de la escuela más que nada. [...]Yo trabajo siempre el tema de adicciones en tercero.

Porque me parece que en primero todavía es como que tienen que definir un poco de términos, de conceptos con respecto a que me ha pasado que no entendían a qué me refería cuando hablaba de adicciones y qué tipo de drogas, porque quizás no tienen un vocabulario como para entender ciertos términos, que a veces en tercero por la jerga que manejan ellos, o el diálogo que se tienen con diversos grupos, ya tienen otras ideas más plasmadas sobre lo que es el tema. Y después derechos humanos sí, lo trabajo en primero y en segundo y en tercero de igual manera” (G5).

- “Yo trabajo en algunas escuelas donde hay problemáticas difíciles, en una de esas escuelas, y el tema fue las adicciones... o educación sexual. [...] Donde yo estoy es en segundo. [...] La mayoría, conversando con otros colegas que trabajan en Construcción de Ciudadanía, otros profesores, la temática es siempre la misma elegida en esa escuela: las adicciones” (H4).
- “Yo les iba a comentar que educación sexual, que por lo general se ven más grandes, y yo digo ‘depende de los grupos’. Hay grupos que realmente depende del contexto en el que viven. Yo he dado en primero educación sexual, por ejemplo. [...] Planteos del interés de ellos en sí. Yo a principio de año planteo un panorama, bueno, todo lo que tenemos nosotros para trabajar y que sean ellos realmente los que decidan qué proyecto quieren realizar. [...] Y, mirá, de todos los años que he trabajado en la agraria, ahora estoy en la normal nomás, pero he trabajado en diferentes escuelas y tenés desde deporte, a los que les interesa el deporte, otros que sale el tema de adicciones, o sobre educación sexual, por el tema del medioambiente. No tenés alguno que sea estrictamente... que podés decir ‘no, en primer año se da siempre tal tema...’ La verdad que no. Depende los grupos, depende...” (H1).
- “En mi caso yo hace tres años que estoy con la materia y en la escuela donde yo trabajo nos dan libertad, que haya un acuerdo entre los profesores de cuáles son los contenidos o los temas que nosotros consideramos importantes que deben tener. Nosotros los unificamos con segundo año y por ahí la dificultad que yo encuentro en los tres años que he visto, bueno, el tema de derechos sí lo trabajamos, el tema de la Constitución ¿sí? Entonces, la Constitución Nacional, la estructura de la Constitución Nacional, los derechos, cómo está dividida. Entonces, todo eso ellos no lo conocen. En los tres años que me ha pasado, a mí no sé si justo tocaron los cursos por ahí más... [...] Sobre ahí yo me baso con el tema, no como eje, pero sí sobre derechos y ahí yo después lo enmarco con la Constitución Nacional, que es lo que está contemplado para la Nación argentina. Entonces, dentro de ahí ellos no conocen, no saben qué es... cómo analizar los artículos, qué es lo que contempla cada uno. Ahí trabajo con lo que ella decía, algunos derechos particulares. Depende la temática o lo que se está viviendo, porque lo llevo mucho a la actualidad. [...] Por ejemplo, este año fue con el tema de las elecciones. Entonces, bueno, estuvimos trabajando todo lo que es la... todo el reglamento de las elecciones, las características, qué es lo que contempla la Constitución Nacional, los partidos políticos. Entonces, de acuerdo a la situación actual o lo que están viviendo ellos o lo que más se difunde,

es lo que trato medianamente de acompañar con lo que voy trabajando. [...]El año pasado, bueno, hubo un año con el tema de... ¿cómo es que se llama la ley? Esta de la baja de imputabilidad... [...] Ese año estuvimos trabajando, que fue el primer año que yo tomé la materia, estuvimos trabajando, llevamos un artículo a ver qué pasaba en Latinoamérica con esa ley, comparamos. Y eso estuvo bueno porque se engancharon porque es algo que ellos escuchaban. Y el año pasado, trabajamos más que nada la cuestión ambiental, porque yo estaba trabajando con el tema de residuos y lo enfoqué al área ambiental. Porque acá en Varela se estaba mucho difundiendo el tema de... ¿cómo es que se llama? [...] El parque ambiental, [...] planta de tratamiento de residuos. Entonces, bueno, había una... en Varela estaban los que estaban a favor, los que estaban en contra. Entonces hubo una discusión, al menos acá, en el partido acerca de los que estaban a favor y en contra. Entonces sobre eso basé también el trabajo. Es decir, que cada año traté de alguna manera de buscar y siempre encontré inconvenientes, no sé los demás, con el tema de la Constitución. Es como que ellos no la conocen, no saben bien. Lo llevo al plano histórico y también es como que no logran... [...] ubicarse. Lo llevo al plano histórico: bueno, cuándo surgió, qué características, digamos, del Estado, pero no sé si es... capaz que soy yo, no sé” (G3).

- “No hubo una capacitación general para que, digamos, se lleve bien lo que se quería transmitir con Construcción de Ciudadanía. Entonces es que como después cada política, perdón, cada escuela tomó una política diferente en base a la materia. Y por eso se modificó la idea general de lo que era Construcción. En ese momento nos decían que a través de los intereses, los saberes y las prácticas cotidianas de los adolescentes alumnos, se podía elaborar un proyecto marcando como eje, atravesando todos los ámbitos que venía nombrando, digamos, desde el ambiente, desde lo cultural, desde lo artístico, desde el Estado. Y ahí armar un proyecto general que tenga que ver, que tenga un producto como, por ejemplo, elaboración de un periódico, de una página web, o no sé, cualquier otro tipo de producto que pueda hacer que los chicos tengan prácticas cotidianas o prácticas de ciudadanía. Digamos, no era solamente formar ciudadanos sino realizar esas prácticas para que se vayan formando. [...] En realidad cada escuela toma la materia para la necesidad que, digamos, requiere ¿no? el alumnado, la comunidad a la cual se trabaja” (G3).
- “Había una chica que era repetidora y que tenía una hermanita que tenía problema down y después bueno, pasó de año y lo dejé un poco de lado; y después temas relacionados con la adolescencia: los cambios físicos, mentales, la etapa ‘bisagra’ (como ellos le dicen) y cómo fue cambiando la adolescencia a través de los años. De la época remota hasta la actualidad. Hicieron una línea del tiempo; después vimos contenidos relacionados con la cultura del adolescente. Después la familia: cómo intercede la familia en la adolescencia, cómo ven al adolescente y cómo ven ellos, a su vez, a los padres... [...] Porque lo que por ahí uno ve que más necesitan ellos es un poco también los contenidos en cuanto a ética, moral, derechos,

solidaridad... [voces superpuestas]. Los valores... Pero sí a ellos lo que les interesa por ahí sí es el tema sexual...” (J4).

- “En mi caso, por ejemplo, los chicos no sabían lo que eran los valores, no podían diferenciar uno de otro. [...] Los antivalores. Tiene que ver también con empezar desde la base, por ejemplo. [...] Por ahí yo también con algunos en los mismos proyectos en cuanto a organización, responsabilidad, de trabajar los viajes donde ellos organizan las rifas, ellos consiguen los premios, ellos se dedican a hacer los sorteos, con [ella²⁴⁰] hemos trabajado muy bien en cuanto al tema de proyectos. Por ahí el tema de responsabilidad y demás a veces se complica. Cuando hay que presentar los papeles, como que ellos no tienen la conciencia y la cultura de saber que para tal día tienen que tener las cosas y hay veces en que tenemos que estar detrás buscándole las cosas porque no las tienen. Es como que, por ahí, a ellos les interesa trabajar de otra... pero yo lo que noto que a ellos les hace falta es mucho lo que es ética y moral” (J3).
- “En cuanto al contenido, en un primer momento la materia era con proyectos, después cambió sobre la marcha y entonces bueno, es como que cada uno dio los temas que más convenientes creía, entonces se apuntó más a la Educación Sexual Integral y, bueno, otros temas que son sumamente importantes y urgentes. [...] Entonces, bueno, es como que cambiamos sobre la marcha y bueno, en la práctica por ahí cuesta. A mí me costó un poco: yo tenía poshora. En la otra escuela tenía poshora, acá no. Entonces es como que en esa hora los chicos lo menos que querían hacer era estar dentro de la escuela. No digo porque sea esta materia, sino por el hecho de que no quería estar dentro de la escuela el chico. Pero encima, por ahí como en un primer momento se tenía entendido que la materia no era con una calificación numérica y bueno, eso también generaba desinterés” (J5).
- “Teníamos un problema acá en la escuela con el tema de que no cuidan la higiene de los salones, los aerosoles, los papeles... Era un desastre y realmente lo vivíamos como un problema. Entonces ese fue un proyecto que estuvo implementado durante gran parte del año, donde primero comenzó una etapa, digamos, de concientización donde los chicos pasaban por los salones y comentaban en qué iba a consistir el proyecto, cuál era la problemática, de que no se cuidaba la higiene de la escuela... Esa etapa fue primero de concientización, repito, donde ellos pasaban por los salones y hablaban. Construyeron algunos carteles donde se pegaron en los salones tratando de concientizar; y después había ‘supervisores’ (que les había puesto yo como título) que pasaban en distintos momentos de la tarde a supervisar los salones a ver en qué condiciones de higiene estaba cada salón y los iban registrando con los colores del semáforo: rojo, amarillo o verde según en qué estado estuviera el salón. Después, a fin de año, de acuerdo al registro que se había llevado, el salón o los salones que más colores verdes

²⁴⁰ Se refiere a una colega presente en el grupo focal.

tenían, que eran de repente los que mejores habían estado, eran premiados de alguna manera. Ese fue un proyectito interno dentro de la escuela que se sostuvo gran parte del año” (J2).

- “Creo que lo fundamental es el hecho de poder reconocer, de poder hacer que los chicos reconozcan sus derechos, pero no solamente sus derechos sino sus obligaciones como ciudadanos, que es la parte menos trabajada, creo. Los chicos vienen trabajando durante toda su primaria sobre los derechos que tienen como ciudadanos, como sujetos de derechos, que es bárbaro. Pero si eso no va a acompañado a su vez de cuáles son las obligaciones que acarrea cada uno de los derechos, cuáles son los deberes, es muy difícil poder convivir. Es difícil, es muy difícil. A mí por lo menos me resultó muy difícil siempre hacer que los chicos se interesen en la materia. Ellos la ven como una materia que no... Como en un principio fue sin nota, la ven como una materia que no merece importancia para ellos. Y bueno, por ahí, a veces, con los proyectos de investigación uno trata de hacer cosas que a ellos realmente les interesen, que sean significativas, pero creo que siguen sin poder ver [...] adónde apunta realmente, cuál es la finalidad de lo que hacen con un proyecto de investigación, con los trabajos fuera de la escuela, en relación con la comunidad y todo eso. Creo que es algo que todavía no... Para mí es muy difícil de lograr. [...] En general la temática la eligen ellos. Están también como muy encasillados en algunas temáticas. Cuando vos les ofrecés ‘bueno, ¿qué temáticas les gustaría trabajar?’, es como que ya hay un librito que todos tienen escrito: ‘Drogadicción, sexualidad...’. Y lo vienen trabajando hace veinte años... [risas] y realmente, cuando vos empezás a trabajar, no les interesa... Pero bueno, es lo que ellos creen... [...] Porque están encasillados en eso. [Superposición de voces] Es como algo que ya tienen incorporado. [...] Los proyectos de investigación, te digo la verdad, lo que a mí me ha pasado, es el hecho de empezar con un proyecto con uno de esos temas y que después en el año se diluyen y se cambia a otro que realmente les interesa. [...] Lo que más les interesa, en general, pasa por el tema de poder mejorar algunas cosas mucho más cercanas a ellos. [...] En general, nosotros, el trabajo que hacemos lo hacemos dentro de la escuela pero siempre con una proyección hacia la comunidad. O, por ejemplo, el año pasado, hicimos un proyecto que no se pudo terminar pero que tenía que ver con hacerlo dentro de la escuela para todos los futuros estudiantes de la escuela, que tenía que ver con mejorar algunas cosas del lugar donde ellos hacen el recreo, poder agregar algunas cosas que ellos veían que faltaban... Bueno, la idea era no solamente hacer, sino cómo gestionaban [...], adónde había que dirigirse para poder hacer un pedido de... qué sé yo... Ellos querían agregar mesas y bancos para la hora del recreo, la parte de los espacios verdes; cómo redactar un proyecto; cómo hacer una fundamentación, o sea, ¿por qué?; cómo fundamentaban esa necesidad que ellos sentían... Quedó en eso. Empezamos a juntar fondos... Que de hecho, como la plata que juntaron no alcanzaba para lo que ellos querían hacer, ellos mismo decidieron que se iba a utilizar para dárselo a la cooperadora para un espejo en el baño de las chicas que no había, por ejemplo. Son cosas mucho menos... grandes, por ahí, para trabajar. No son temas tan grandes como ‘Sexualidad’ y ‘Drogadicción’ y todo eso, pero

que ellos lo ven más próximo. Ellos lo sienten más próximo. Aunque se han trabajado proyectos de Sexualidad también. [...]” (K1).

- “[Los estudiantes prefieren temas] más de todos los días como mejorar el ámbito en el que están, mejorar las relaciones entre ellos, de poder trabajar sobre alguna forma de poder gestionar determinadas cosas que pueden servir para la actividad en la escuela, para ellos... En Construcción lo que se estuvo trabajando... Lo que estuve trabajando yo hasta mitad de año fue con un proyecto sobre discapacidad, que el fin era integrarnos a un grupo de acá, pero no pudimos llevarlo a cabo porque justo en las salidas nos llovió todos los días y después ya estábamos muy encima de fin de año. [...] Y estuvimos trabajando hasta mitad de año (se llegó a un consenso con todos los profesores) de trabajar la violencia en la escuela. Había muchos casos tanto fuera de la escuela como dentro, entonces se llegó a un acuerdo en trabajar dentro de la escuela, por qué repercutía tanto la violencia en la escuela y cómo se venía llevando por otros problemas que venían de afuera. Eso es lo que se planteaba. [...] Llevando la violencia a la realidad social pero trabajábamos también dentro de la escuela y por qué todos esos casos puntuales (porque eran casos muy, muy puntuales) que se estaban dando. Eso fue en general, todo un acuerdo entre en los profesores de Ciudadanía que teníamos que aplicar ya en la segunda parte del año el tema de violencia” (K6).

Algunos participantes de los grupos focales enfatizan los proyectos de acción comunitaria como aspecto aglutinante de los contenidos y de la enseñanza en Construcción de Ciudadanía

- “La materia está preparada para trabajar en base a proyectos que les resulten interesantes a ellos. En mi caso, por ejemplo que yo doy en primer año, lo que pasa es que, en las primeras clases, uno plantea en qué consiste la materia... Es anecdótico, gracioso cuando uno les dice ‘Construcción de ciudadanía, ¿qué les parece de qué se va a tratar la materia?’ Y enseguida nombran la palabra ‘Ciudad’, lo asocian con Ciudad. No tienen ni idea que... No lo asocian.... Yo hace años que vengo trabajando el concepto de qué es construir ciudadanía -te vuelvo a repetir, es primer año- y jamás... son contados los que lo asocian con la palabra ‘ciudadano’. Lo asocian con la palabra ‘ciudad’. Ya con eso te estoy dando una idea que no tienen ni idea de dónde están parados con respecto a la materia. Entonces, si uno les propone, bueno, tenemos que... Uno les comenta que la idea de la materia está preparada para trabajarla en base a proyectos que a ellos les interesen... Si uno espera que ellos propongan la idea, en principio... Puede haber un grupo que sea muy curioso o muy creativo y que proponga, pero a mí, en primer año, no me ocurre. Entonces uno los tiene que orientar, darles una idea de cuáles son los ámbitos que esta materia propone para trabajar, y aun así planteándoles los ámbitos y haciéndolos reflexionar, organizando un poquito los distintos ámbitos de la materia. Aun así a veces cuesta lograr que ellos propongan ideas de cómo plantear algún proyecto. Entonces, lo que hacés o, por lo menos, lo que debemos hacer la mayoría, bueno, comenzar a trabajar, como vos dijiste, temas que nos puedan resultar a nosotros relevantes. En mi caso, por ejemplo,

primer año –creo que se da bastante también en los demás, pero primer año- que es un año que viene de una escuela primaria, se encuentran en una escuela totalmente diferente porque es una escuela secundaria con compañeros diferentes y demás, entonces cuesta mucho la integración del grupo, que se acepten entre ellos, que se integren entre ellos ... Yo trabajé bastante este año lo que es el contexto de la construcción de la identidad, cómo uno va construyendo la identidad con el otro, aceptando las diferencias... [...] Trabajé un tiempito con esto de lo que es la construcción de la identidad ¿no?, de poder aceptar... Y ahí, obviamente, van a ensamblar el tema de los valores, porque... El tema es que uno lo trabaja, lo hablamos y todo, pero ¿cómo llevarlo..? A mí lo que me cuesta todavía es... Sí, uno le da teoría, lo hablamos, es una materia que se presta mucho para trabajarla mucho desde la reflexión, ¿no? Desde la pluralidad. Y en el caso de primer año -ahí reconozco que yo no sé si estoy haciendo bien las cosas o no- como es una materia que se presta para reflexionarla en forma oral, los chiquitos –estamos hablando de nenes de entre doce y trece años, hay algunos que parecen unos bebés. [...] Entonces reflexionar temas que a nosotros nos resultan más que interesantes a ellos los aburre enseguida. Los aburre. Entonces ahí es un tema buscarle... Y yo después trabajé mucho con el tema de... Yo en educación sexual no me metí. No me he metido demasiado porque todavía no me siento muy preparada para trabajar ese tema... Lo que tiene que ver con calentamiento global, el trabajo del medio ambiente, ahí focalicé yo. [...] En algún momento surgió un poco y yo tengo una alumna que los padres están muy involucrados con el cuidado del medio ambiente, Margarita. Un poco salió por ella, y no me acuerdo ahora, en este momento, cuantos chicos, entonces un poco surgió por eso. [...] En otros años anteriores lo propuso la municipalidad. Acá hay un programa: [...] Sarmiento [?] se llama, donde en algún momento del año, al principio de año –esto no ocurrió este año [...]-, la municipalidad propone distintos temas para trabajar y era una motivación porque la idea es plantear un proyecto que siempre están relacionados con distintos ámbitos que tienen que ver con ciudadanía y obviamente hay un premio y eso un poco sirve de incentivo. Entonces, por ejemplo, el otro año yo trabajé lo que fue educación vial y estuvo bueno. Hicimos panfletos con medidas e ideas para concientizar a la gente por el tema de educación vial que fue algo que de alguna manera fue como que los llevó a la comunidad, trabajarlo, sociabilizar de alguna manera lo que habíamos trabajado en clase... [...] Yo sentí que de alguna manera había trabajado como realmente lo propone la materia que es socializarlo a la comunidad. Yo tengo que ser honesta, este año no hice nada donde lo podamos haber volcado a la comunidad, y en eso me siento como en falta porque uno trabaja los contenidos pero queda en el trabajo del contenido mismo, pero la idea es que ellos puedan ejercer algún tipo de proyectos donde puedan ejercer ciudadanía” (J2).

- “Yo el año pasado, por ejemplo, hicimos también de integración, de discriminación, una visita a la escuela especial también con los chicos de acá de esta escuela, donde los chicos participaron muy bien. Es más, yo... había un grupito que, por ahí, tenía miedo que fueran a burlarse de los chicos o demás, porque uno los prepara y todo pero a veces cuando llega,

después, el momento... Pero no, realmente... Jugaron, jugaron a la pelota con los chicos del colegio... [...] Participaron re-bien, se integraron un montón con los chicos... Por ahí hubo algunos que se impresionaron porque había un nenito que era no vidente y que tenía otras dificultades físicas también, pero también estuvo muy bueno. Se hizo también una colecta... [...] Eso estuvo muy bueno también. Aparte se trabajó en cuanto a la sociedad en sí cuando discrimina, como por ejemplo, cuando estacionamos el vehículo enfrente de la subida de las sillas de ruedas, cuando no pensamos en el otro que por ahí lo discriminamos sin darnos cuenta. Bueno, de esa manera también se trabajó... Después también, otra manera que yo trabajo mucho es hacer folletos donde ellos pongan lo que significa lo que estuvimos trabajando. Donde pongan ellos las causas y los efectos del contenido en el cual se trabaja... Por ejemplo: Discriminación. Bueno, '¿qué es la discriminación?', '¿cuál es el efecto que le causa al discriminado?', '¿cuál sería la causa por la que uno discrimina?' Por dar un ejemplo. Haciendo folletos también..." (J3).

- "En otra escuela yo hice un proyecto relacionado con la tercera edad y también con el tema de la discriminación hicimos una visita a un Centro de Jubilados donde los chicos participaron, jugaron al tejo, jugaron al truco, llevaron torta para comer con los abuelos, llevaron mate, gaseosa... Estuvimos toda la tarde con los abuelos y bueno..." (J4).

Varios participantes de las escuelas bonaerenses manifiestan cierto desapego hacia las prescripciones curriculares y valoran su propia autonomía para decidir los contenidos y las modalidades de enseñanza. Al presentar esta modalidad de trabajo, la definen como una falta hacia algún código normativo difuso:

- "Mirá, yo estoy cometiendo un pecado. [...] Porque yo trato de seguir lo que me dice el programa pero no dejo de desprenderme de algunas cosas que tienen que ver con derechos humanos. O sea, permanentemente traigo material sobre eso" (F1).
- "Yo también, estoy cometiendo el mismo pecado. El programa actual nos pide a nosotros que trabajemos la parte económica, la parte política por separado, la parte de derecho por separado. Yo partí de la parte de derechos, tomé como eje central todo lo que tiene que ver con derechos y a eso le agrego o le mecho con la información y, depende de los casos que estudiemos, los otros temas porque me parece que es más importante. Lo económico tiene que ver, lo político en sí tiene que ver, obviamente, pero la intención es que trabajen sobre todo lo que ellos tienen que saber para poder defenderse, para poder participar, para poder actuar en política, si es necesario, tienen que saber los límites..." (F3).
- "Yo doy en muchos quintos y jamás puedo dar de la misma manera porque me tomo la libertad de armarle yo las salidas. El proyecto que yo presento a principio de año, generalmente, a fin de año tengo que aclarar 'esto lo di, esto no lo di, esto lo pasé para tal lado'. Me tomo la libertad de hacerlo. La dirección de la escuela es amplia como para que vos expliques de qué

manera lo podés hacer porque nunca puedo llevar un curso paralelo al otro. Porque los intereses de los chicos... Más o menos los temas uno los mantiene pero los intereses, los proyectos, las ganas de engancharse con una cosa y no con otra varían absolutamente. Son adolescentes los alumnos con que trabajo y es lógico” (F3).

- “El programa de Política y Ciudadanía no está tan abierto, por eso los docentes, no sé si todos, pero yo me tomo el atrevimiento de abrirlo yo. Es decir, cada cosa, cada tema, cada cosa que traemos al aula tiene que permitir la participación, el respeto por la opinión del otro, la idea de que el otro es diferente porque opina diferente, no porque es morocho y yo soy rubia. Es decir, el respeto por los demás. Eso hay que manejarlo todos los días y a cada rato en el aula. Los valores, como decías vos, es como que se les fueron, no se acuerdan cuáles son los valores. Tenemos que trabajarlo con las charlas, con los debates, con el trabajo práctico, con las situaciones. Es como que es algo cotidiano, ¿no? Recurrimos siempre a eso” (F3).

Finalmente, algunos docentes, particularmente los que dictan Política y Ciudadanía en los cursos superiores, también recuperan los contenidos teóricos de la asignatura y parecen darles mayor énfasis que a los proyectos de intervención o a las demandas e intereses de los estudiantes:

- “Para mí, por empezar, los derechos y las obligaciones que se tienen como ciudadano porque muchos chicos por ahí no son conscientes de eso, más que nada cuando están en los primeros años del secundario, no les prestan mucha atención a eso. Y también porque no saben, por ahí, el tema de los derechos mucho. Eso es mucho lo que se ve, también, el tema de los derechos. Más que nada. Yo por lo menos... [...] Como yo soy de Geografía y hay varios ejes en el diseño, uno de los ejes que doy es el derecho al medioambiente sano. Es más lo que se está viendo, por ejemplo... No sé, yo por ejemplo veo en la tele que se habla mucho el tema de la contaminación, de las problemáticas ambientales. Entonces yo veo algo de eso, por empezar. Y también el tema de los valores, al principio del año [...]: la responsabilidad, el respeto hacia el compañero. Yo veo mucho el tema de los acuerdos de convivencia en el colegio, respetar, ser escuchado. Y bueno, con el tema también de las obligaciones que se tiene como alumno y sobre los derechos que se tiene, también, como alumno” (G2).
- “Yo arranqué con un proyecto empezado y me dijeron que lo puedo reformular, adaptarlo a lo que yo quería enseñar y lo que estoy viendo ahora en este momento es dictadura y democracia. Ya habíamos visto lo que son la formación de derechos de primera, segunda y tercera generación, y después los llevé por el tema de dictadura y democracia y estamos viendo lo que es, en la historia argentina principalmente, los golpes militares, las democracias que surgieron entre medio de esas dictaduras. Y la respuesta de los pibes es... O sea, se interesan por el tema, les gusta, lo investigaron un montón, hicieron entrevistas a los familiares que estuvieron en la dictadura militar, la última, del ‘76. Así que estoy trabajando con ese tema de lo que son entrevistas, desgrabar las entrevistas, y les interesa, está bueno. Y, o sea, lo entienden, dentro de todo, lo que es vivir en un contexto anterior. Yo les di actividades, por ejemplo, que ellos se

imaginen después de explicarles todo el tema, cómo se imaginarían ellos insertos en un contexto de dictadura militar. Y ellos ponían sus experiencias: ‘no podría salir de noche’, ‘no podría ir a votar a cualquiera que yo quiera’, ‘no podría manifestarme en la calle como estoy haciendo ahora’, entonces veían las diferencias y entonces ahí sí que como que iban agarrando la importancia de tener un gobierno democrático y no algo que te prohíba las cosas que uno quiere hacer” (G7).

- “Yo no doy Construcción, doy Política y Ciudadanía... [...] Lo que pasa es que todos vienen acostumbrados a que a ellos les parece que es lo mismo Construcción de la Ciudadanía que Política, así que, a principio de año, hay que explicarles que es otra materia que está relacionada pero ya tiene más temas, el contenido está establecido. Dentro de eso, uno puede tomarse la libertad de ir viendo qué temas pero los contenidos están establecidos. No pueden elegir como en construcción, que tal vez tienen más libertad de elegir determinado tema. Entonces hay que empezar a explicarles que Política es otra materia, que está relacionada pero no es lo mismo. [...] En política, al principio, se ve lo que es la política... Y para ellos, la mayoría, es una mala palabra. Entonces como que volver a explicarles lo que es política, qué importante es participar, no verla a la palabra ‘política’ o a los políticos como algo malo. Entonces cuesta, en principio, explicar eso. [...] Que no es mala la política, sino... Bueno, entonces, ese es el problema, que no les llama la atención, no tienen interés porque la ven de esa manera a la política. No tienen interés salvo algún caso ocasional, de algún chico que le interese la política... Los demás no, no les importa, no les interesa. Fueron las elecciones el año pasado y tampoco les interesaba mucho. [...] La verdad que les importa más, en vez de política, la parte de ciudadanía, que ellos ya lo vienen trabajando. Creo que les interesa más lo que son los derechos, la parte de ciudadanía, lo que es golpe militar del ‘76 también les llama la atención, pero como que ya vienen con algo de contenido previo. Pero es como que la parte de política, lo que es política, poder, Estado... es como que cuesta muchísimo” (K5).
- “Si bien en un principio, como dice ella, hay como una resistencia muy grande: cuando uno nombra la palabra política, ya automáticamente es algo que... Hasta que los hacés entrar. El año pasado tuvimos la suerte de que fue un año electoral entonces hubo muchísimo para trabajar, mucho para pensar, muchísimo discurso político para analizar, muchísimo trabajo de poder analizar lo que era la participación ciudadana... Y se involucraron, se interesaron mucho. [...] En cuanto a lo político, tienen un rechazo muy grande que hay que ir limándolo de a poquito. Siempre tenés, dentro del grupo, dos o tres chicos que por ahí se interesan y empiezan con los debates, empiezan con las discusiones... Y ahí es donde se empieza a enganchar el resto. El tema de analizar los discursos es, de alguna manera, una propuesta mía precisamente por esa resistencia que ellos tienen. Cuando ellos se resisten, bueno: ‘¿Por qué se resisten? ¿Por qué dicen que la política es mala? Vamos a analizar, vamos a ver’. Y ahí se empiezan a enganchar, y empiezan a enganchar un montón de cosas. Yo, además como soy profesora de

Historia les voy haciendo una mezcla entre las dos cosas y empezar a ver diferentes hechos políticos en Argentina desde la Historia y desde lo político...” (K6).

- “En la [escuela] técnica con lo que más trabajo es con la política, viendo la parte internacional. La política internacional les interesó mucho. Armamos debates grandísimos. Es una materia que, de la manera que la doy yo, se escribe muy poquito... [...] Todo lo que tiene que ver con el Imperialismo; sobre todo trabajamos mucho con lo que es la intervención de Estados Unidos en diferentes países; con análisis de algunas cuestiones, por ejemplo el once de septiembre desde diferentes ángulos, los discursos de Bush comparado con un artículo de Noam Chomsky (ahí se armaban debates terribles). Y es difícil poner en juego algunos niveles de análisis un poquito más complejos, ¿no es cierto? [...] En general se armaban debates. No en cuanto a defender una posición u otra, sino que se armaban debates en cuanto al análisis de cada una de las posiciones. Sí, también, en algunos momentos, se armaron algunos debates porque, bueno, algunos decían que estaba bien lo que hacía EE.UU., otros que no... Pero esos fueron muy poquititos. Sí se armaban debates en cuanto al análisis de las diferentes fuentes, ¿no es cierto?” (K1).

En estas intervenciones de los docentes bonaerenses se puede apreciar un alto grado de autonomía para definir prioridades, formas de trabajo y contenidos específicos, al mismo tiempo que un abanico bastante acotado de decisiones. Efectivamente, puestos a elegir, predominan temáticas controversiales que tienden a relacionar los problemas sociales con criterios éticos (sexualidad, aborto, medio ambiente, adicciones, etc.). En la aparente dispersión, aflora cierta homogeneidad que parece asentarse en las valoraciones y puntos de vista de los propios docentes más que en la prescripción curricular provincial.

En la provincia de Córdoba, se torna más explícita la intención de los docentes de interpretar necesidades formativas y dar cuenta de ellas en la elección de contenidos y modalidades de trabajo. Las decisiones efectivas oscilan entre los aspectos éticos y valorativos de la formación personal de los adolescentes y los aspectos políticos e institucionales de la realidad argentina actual:

- “Yo doy Formación Ética y Ciudadana en primer año de la modalidad adultos, y hago hincapié, después si querés te agrego por qué, en lo que son los niveles de gobierno, las funciones, las relaciones en la formación de los gobiernos municipales, nacionales y provinciales. [...] Porque tienen una desinformación bastante preocupante, y con esta cuestión de que a mí la política no me interesa, es como que todo lo que tiene que ver con las decisiones políticas que les atraviesan la vida les pasan como que no perciben la importancia de la participación, del conocimiento. Es decir, he llegado a descubrir que no saben cuál es el nombre del Secretario de Gobierno del pueblo, ni saben adónde se tienen que dirigir para ir a hacer un reclamo. Entonces me parece que, apuntar desde qué puedo hacer yo como ciudadano de [General] Cabrera para participar en mi lugar, necesito saber cosas básicas que no tienen” (C2).

- “Yo doy de segundo a cuarto año, dependiendo un poco en qué niveles. En los primeros niveles trabajo más todo lo que tiene que ver con el desarrollo de la personalidad en la sociedad, y a medida que voy avanzando en los años me voy acercando a los conceptos más de la política en sentido estricto, digamos. Un poco como decía ella, orientado a la participación, a la comprensión de la política como la participación en los hechos colectivos. Y tratando de trabajarlo en la medida en que tenga relevancia concreta para los chicos, en su vida social” (C3).
- “Yo trabajo en tercer año del IFD, Formación Ética y Ciudadana, y trabajo fundamentalmente en romper la concepción de los valores construidos en todo el proceso escolar primario y secundario, y el propio IFD y poner en crisis la estructura formal de la educación... de la Formación Ética. No trabajo la cuestión institucional a propósito. [...] Porque siempre veo que la cuestión institucional no logra ingresar en nuestros alumnos de la forma que queremos los adultos, no ingresa. Entonces me parece que preferiría que las maestras enseñen en los primeros niveles escolares, a los alumnos de que los valores que ellos traen en realidad son construcciones hegemónicas y de dominio, con la dificultad que esto significa enseñar en el primario, en el EGB 1o el EGB 2” (C4).
- “Yo doy Formación Ética y Ciudadana en primero, segundo y tercero, y doy Formación Ética y Humanidades en cuarto. Hemos hecho una proyección, como es amplio y da cierta libertad, hemos hecho una proyección de lo más próximo a ellos, como identidad personal, grupos, familia, grupos primarios, grupos secundarios, hasta llegar a la parte legal del Estado, la conformación de la Constitución, las leyes, la libertad, apuntándolo hacia ese lado” (C5).
- “Yo doy Formación Ética y Ciudadana a nivel terciario, digamos, docente de nivel inicial. Bueno en realidad no me quedó tan claro qué di en estos cuatro años que di Formación Ética, pero los contenidos básicos que doy sería, bueno, qué es la ética, la moral, el sentido de lo público. Y, bueno, este año estuve trabajando la parte de derechos con las chicas, pero estuvimos trabajando, por ejemplo, con lo que son los movimientos sociales, qué defienden, por qué luchan. Esa cuestión desde distintos sucesos, cómo se manifiestan y cómo se manifiesta la participación política, y sobre todo el maestro como militante. [...] Comienzo con un poco de teoría, pero básico, sobre lo que es la ética, la moral y los valores” (C6).
- “Yo trabajo a nivel primario y medio. Y en el nivel primario doy Ciencias Sociales y en la primera etapa del año trabajo un proyecto que tiene que ver con las normas de convivencia y qué relación tienen conceptualmente, cómo se van conformando todo lo que es el reglamento áulico y demás con lo que después los chicos ven o traen como problemáticas sociales. Entonces, hacer una comparación de lo que ellos viven como problemas de niños (peleas, desacuerdos) y bueno partimos de ahí hacia problemas sociales que ellos puedan percibir o toda la problemática. Siempre desde lo problemático y después vemos qué relación tiene con lo

conceptual, o sea, lo que ellos observan o comentarios. Este año en este proyecto salió mucho con que los políticos robaban, porque en la casa decían que los políticos robaban y que la política era para enriquecerse y no para ayudar a la gente. O que mentían. Entonces, a partir de eso trabajamos, a través de esa problemática que los chicos traían. O que en el barrio había inseguridad. Todo lo que ellos vivencian como problemática las relacionamos en nuestro ámbito de aula, primero cómo solucionamos los problemas nosotros acá, en relación a las normas que tiene la escuela. Y luego empezamos a indagar, o sea cuáles son las necesidades básicas, cómo esas necesidades básicas se convierten en necesidades sociales, por qué. Y luego vamos creciendo, y terminamos el proyecto con la visita a la Legislatura, y el recinto de la Legislatura como ámbito de elaboración de leyes, que es lo posible. O yo conceptualmente intento hacer el recorrido para que ellos vean que esto que nosotros hicimos como normas de reglamento y que tienen que ver, tiene una existencia desde otro lugar como normas sociales, y reglamentan la vida social desde las leyes. Y que en esto todos tenemos participación, y desde niños lo podemos ver. Entonces, bueno, eso desde la primaria. Y desde media, o sea, tiene que ver también con... ahí ya en segundo año, con la parte subjetiva de ellos. Pero también desde las problemáticas, cómo viven y sus experiencias, sobre todo porque son dos lugares vulnerables, la problemática social que tienen. Entonces con esto vemos todas las cuestiones teóricas, [...] la conceptualización de cada una de las problemáticas que ellos traen. Entonces, por ejemplo, si no tenemos, los chicos hacen relación. A ver, tenemos que ir al dispensario, bueno, qué nivel de gobierno, obviamente después nosotros vamos trabajando escalonadamente, pero después ellos yo tomo un cuestionario y les doy situaciones. Entonces, qué nivel de gobierno creen..., o de acuerdo a lo que hemos trabajado, tiene incumbencia en la resolución de ese problema. Entonces, por ejemplo, si no hay medicamentos en el dispensario, que es algo que ellos traen como problemática, cuál creen que es, después de que nosotros hemos visto los niveles de gobierno y la manera, el accionar que tienen esos distintos niveles, cuál es el nivel que se tiene que encargarse de proveer eso, y si no lo provee qué hacen, qué hacemos, adónde nos dirigimos. [...] Y bueno, este año fue conocer edificios públicos de Córdoba, de la capital, la ciudad donde trabajamos, para saber cuáles son los edificios que tienen relación con lo conceptual también. Quién trabaja ahí, qué hace” (C7).

- “El cambio que se ha hecho este año, o sea, la provincia además de hablar de contenidos, habla de ejes. Entonces, los contenidos que se nos han propuesto a nosotros y de los cuales nos hemos apropiado, en la medida de las posibilidades, porque bueno, fue también un poco apresurado el cambio, los contenidos en realidad son tres grupos de contenidos: un primer grupo que habla de adicciones, salud, alimentación adecuada, trastornos de la alimentación; otro grupo que habla de convivencia; y otro grupo que habla de ambiente, donde entraría todo lo que es ambiente familiar, grupos, ambiente escolar, etc. Digamos, la propuesta de la provincia es que cada uno de estos grupos conceptuales esté atravesado por cuatro ejes, que son la reflexión ética, en cada uno de ellos; que son en cada uno de ellos tomar el tema de los

derechos y la participación; en cada uno de ellos plantear el tema de la construcción histórica de la identidad; y en cada uno de ellos plantear el tema de la intervención comunitaria. O sea que es un trabajo que requiere cierta elaboración y otra cosa, hubo mucho debate respecto si dictar la materia como asignatura o hacerlo como taller, porque, digamos, al solicitársenos que se atravesase cada grupo de contenidos por los cuatro ejes, el último eje es el de intervención comunitaria, ese eje tiene que ser un eje que tiene que estar más vinculado con el formato de taller. Y entonces ahí se pide una planificación y un desarrollo más orientado al taller, a hacer actividades, lúdicas, en contacto con la comunidad, con la escuela, etc. Pero que salgan un poco del formato. Por ejemplo, yo tengo un solo primer año en la escuela secundaria, y en primer año los chicos tienen el problema que muchas veces tenemos en estas materias, que son materias a veces que alguno lo podría plantear con cierto nivel de abstracción; y además en primer año hay una gran necesidad de traer constantemente los ejes de contenido y los ejes de análisis a la realidad cotidiana. Constantemente, hay diversos temas, pero trabajamos mucho desde ese lugar. Desde el lugar de, bueno, armar situaciones problemáticas, márgenes de trabajo, armar actividades y, digamos, la conceptualización es bastante más acotada” (C5).

- “Yo estoy trabajando en primer año y me parece que los contenidos más importantes serían la formación como personas, o sea los chicos tienen que ubicarse en que son individuos, los valores, la dignidad de la persona. Trabajar un poco esto de cómo se constituyen social y psicológicamente como personas, o sea ubicarlos. Otro contenido importante me parece que, entre primer y segundo año que son los cursos que trabajo, es los cambios que ellos sufren en el paso de la primaria al secundario y con respecto a toda su evolución, toda la parte de adolescencia” (D5).
- “En segundo año trabajamos más toda la dimensión biológica, psicológica y social del individuo, haciendo hincapié en las características de la adolescencia, y después hacemos muchísimo hincapié en la parte justamente de valores. Trabajamos mucho con lo que son obras de teatro en relación a los valores y trayéndolo a situaciones concretas de la vida cotidiana. Ya en tercero trabajamos más la parte ciudadana, todo lo que es ética y ciudadanía, justamente, todo lo que es la cuestión de grupo, grupo primario, grupo secundario. Y después ya pasamos a la parte más de Constitución, digamos, todo lo que tenga que ver con la Constitución, los artículos, hacemos una pequeña introducción porque eso se trabaja más en cuarto y quinto. Pero esos son los bloques” (D1).
- “Una problemática que tuvimos en nuestra escuela este año con esto de los cambios y las adecuaciones, porque nosotros estamos en el proyecto de adecuación curricular, es que sale la Ética de tercero y entonces en una reunión de departamento vimos que esa parte que vos estás hablando de Constitución no se daba porque, claro, la retomamos después. Priorizamos la formación como persona, la cuestión social, la convivencia escolar, porque son temas que se van dando. La parte de sexualidad y su relación con el resto, y es como que eso lo dejamos para

tercero. En tercer año sacar esta asignatura es como que quedó pendiente ese tema y tuvimos que, obviamente, retomar” (D5).

- “Yo trato, más que de tener un contenido relevante, un eje relevante, que es que el sujeto, desde todos los temas que abordamos, lo tomen como eso necesario para armar su proyecto de vida y para ver que sus decisiones, que trabajamos con el eje como libertad, afectan siempre su persona, su dignidad, y que ellos van dejando huellas y que lo van formando, digamos, como sujeto. Es decir, desde sexo y género, es decir esto del hombre y la mujer, qué quiero, qué no quiero, qué me importa, qué no me importa, qué me interesa: ¿ser como mi mamá o como las de Tinelli? Es decir, qué me beneficia y qué no. En el caso de la Constitución Nacional, que también la abordamos, tomar como la libertad de expresión, qué puedo, ir al Twitter o al Facebook y decirle ‘sos gorda, fea y tonta’, y eso ¿me hace bien? ¿me hace mal? ¿es uno responsable? O sea, que más que tomar, es decir, todo esto y que el alumno sepa que es un problema. Por ejemplo el tema de cómo uso la libertad. ‘Bueno, mi mamá me puso en penitencia, hace dos o tres días tuvimos un problema porque yo me saqué un cuatro en matemática y no me deja ir al cumpleaños de quince de mi mejor amiga’, que es lo que a ellos les preocupa. Bueno, ¿qué puedo hacer? ¿Cerrar la puerta e insultarla o sentarme a ver qué me conviene y cuáles son mis variables de actuación? ¿Cómo utilizo la libertad que tengo? Si puedo negociar con mi mamá, puedo tirarle la pared encima, no hablarle más, presionarla y todo el día estar ‘dejame ir, dejame ir, dejame ir’; o de repente negociar y generar un lazo de confianza con mis padres que eso me va a servir para el futuro. Es decir, todo esto, o sea la libertad... lograr el bienestar general. Los otros días analizábamos el Preámbulo. ¿Realmente estamos como sociedad logrando el bienestar general? Esto de la unión nacional, ¿qué es? ¿Para qué me sirve? ¿Cómo nos roza? ¿En qué nos impacta? ¿En qué nos beneficia? Y cuando yo quiero hablar de lograr el bienestar general... Por ejemplo el otro día surgió uno y me dijo ‘profesora, la novia le puso los cuernos a este’. Es decir, ¿eso es lograr bienestar general, hacer un uso de la libertad responsable? Bueno, y de ahí surgen cosas que uno lo va a abordando. Este año lo tenemos como medio desordenando, porque uno es el primer año que se da y como que no hay un orden. Pero yo, mi tranquilidad es que, si bien la materia está desordenada, creo que tuve una producción más rica con los alumnos que desde la otra parte, es decir desde que llevar ese programa ‘bueno, hoy hablamos de Constitución Nacional’. Está como mezclado, hablamos de Constitución Nacional, de sexo y género, y de cosas, pero desde el ámbito de la libertad, desde mi proyecto de vida, desde el uso responsable, de qué hago con mi amigo...” (D3).
- “Desde mi asignatura, Historia y Geografía, particularmente trabajar con los alumnos los acontecimientos, los sucesos más importantes que le permitan entender el hoy en el que el chico se encuentra ubicado. Que si mira en televisión o lee una noticia o escucha algo, entienda lo que está ocurriendo. Entender un poquito el mundo de hoy, y la relación, sobre todo, tan

caótica que tiene el hombre en los últimos tiempos con la naturaleza. Y también tratar de lograr que ellos se pregunten, [...] que sean más cuestionadores, no tan pasivos como éramos quizás nosotros, con esta cuestión de, bueno, el momento que nos tocó vivir, sino que cuestionen, que pregunten, que tengan interés, que a veces es difícil. Pero bueno, buscar qué les llama la atención o qué les interesa y tratar de introducirlos también a partir de ese interés, a lo mejor, en determinados temas que a ellos no les gustarían tanto. Pero sobre todo que entiendan la realidad, que no estén tan al margen de lo que sucede” (D4).

- “Yo soy de geografía e historia entonces me marca mucho mi formación. No admiraría, no me gustaría llevarlo a la práctica, pero es como que yo en cuarto año de formación ética y humanidades, que no hay tercero, ahora en la última parte incorporé Constitución porque veíamos que los chicos al no tenerla, bueno, tengo que yo cubrir esa falencia. Pero lo mío, lo que me propongo como objetivo, es bastante como más técnico lo mío, yo voy con el contenido que debo dar y a pesar de que voy, porque voy constantemente sobre la realidad, es pura y exclusivamente democracia, vida en democracia, formas de gobiernos conocidas... ¿Qué más? La forma impura, cuándo la democracia se convierte en demagogia, entonces vamos a casos, qué se yo, Peronismo... O sea, ellos conocen, se va un poco a la realidad pero vuelvo automáticamente al contenido, o sea, a la carpeta... Derechos que tiene, por ejemplo, un adolescente, los derechos que se tienen al ser detenido, consulta popular, consulta vinculante, no vinculante... Pero es muy técnico, nada que ver a como vos lo podés enfocar, pero creería que no sé si lo logro, porque... Yo he tenido otros años chicos de cuarto, inclusive en el mismo colegio, he tratado de llegar a ver si les interesa un poco lo que es la problemática que pueden tener, ellos ya podrían trabajar, como hice en Arroyo Algodón. [...] Con esos chicos pude tratar temas de sexualidad, porque había mucha inquietud, el programa me lo permitía, en tercer año. Pero en Ticino, por ejemplo, no, lo intenté, ver si ellos... ‘¿Están interesados? Yo voy’. Pero no, no, viste que se desviaba el tema para el lado picaresco. [Superposición de voces] Con respecto a democracia, se practica la democracia, lo que se está... Trato de que haya participación, de escuchar, de que sean participativos, la igualdad, es como que pongo énfasis, igualdad en el trato. Y nada más” (D2).
- “Nosotros trabajamos mucho lo que son derechos humanos y derechos del niño, hacemos muchísimo hincapié en eso. Yo también tengo a cargo el gabinete de la escuela. Hay una psicóloga que soy yo y una psicopedagoga y lo que tenemos armado es un proyecto de educación sexual, que si bien nosotros tratamos de articular con otras materias; ver la sexualidad a través del tiempo, nexos con los contextos sociales históricos, eso lo estamos haciendo también. Hacemos como pequeñas entrevistas bueno, vamos a preguntarle a la profe de Historia cómo era el rol de la mujer en el 1800, en 1900, cómo era antes y eso lo traemos acá. A mí me pasa algo muy diferente por ahí a lo tuyo, ellos lo toman con mucha seriedad el tema de la sexualidad, inclusive hay mucha demanda de los padres ‘chicas, por favor, trabajen

esto'. Entonces, si bien hacemos esto de preguntar con Historia sobre todo o con las otras profes de Ética, sí trabajamos muy articulado con la materia de Psicología, específicamente, y con Biología, nunca lo damos solas a la materia, al tema. Creemos que es multifacético, o sea, es interdisciplinario, se lo puede ver y analizar desde diferentes ópticas, entonces, realmente lo abrimos como un proyecto escolar a esto y lo hacemos atravesar la currícula” (D1).

- “A mí me cuesta mucho desestructurar, ¿no? Bueno, porque con esto de que ‘profe, a fulanito la novia...’ Entonces, digo, bueno, a ver, la Constitución Nacional, relacionemos la Constitución, que nos quedó analizarla, ‘artículo 19: las acciones privadas de los hombres, que de ningún modo ofendan a la moral pública están sólo reservadas a Dios y exentas de la voluntad de los magistrados’. ¿Qué querrá decir eso? ¿Para qué me sirve a mí eso? ¿Yo puedo juzgar al otro en todo? ¿Tengo la capacidad? Entonces ahí vemos valores, enganchamos la libertad, que el límite de la libertad mía es la libertad del otro. Es decir, y en eso es que yo... O sea, hoy si yo tengo que mostrar mi producción en la escuela, es más personal que a nivel documental, porque es mucho, es producción entre todos, diálogos, y eso es lo que por ahí a nosotros nos jode, nos preocupa desde el otro modo, porque vos viste que vos en la escuela tenés que acreditar siempre ‘Fulanito tiene siete, diez, nueve, por qué lo aprobaste, le puse un siete cuándo se lo demostró’. Y que eso es la parte más complicada, digamos, cuando uno quiere actuar de esta manera. Lo tiene que tener un módulo y medio por semana, que a veces eso es lo que nos condiciona bastante” (D3).

El modo en que los docentes cordobeses caracterizan su propia tarea muestra la inestabilidad producida por un cambio reciente en las prescripciones curriculares, junto con la preocupación por entender y adoptar los nuevos lineamientos, pero también la intención de mantener y preservar el criterio propio al amparo de los nuevos programas. Las prioridades establecidas sobre la base de diseños curriculares anteriores no parecen estar, en estos testimonios, susceptibles al cambio y la redefinición.

En la provincia de Santa Cruz, aparecen los valores personales y sociales como contenido prioritario, en un tono que oscila entre las tradiciones civilistas de adaptación al orden social instituido y la apertura a la discusión de nuevos parámetros morales:

- “Socialización, cultura... Dentro de este espacio de Formación Ética y Ciudadana” (L1).
- “Yo creo que el hombre como ser social es eje. Como ser social y como ser perteneciente a una cultura. Creo que en estos tiempos y con los chicos que están en la escuela, creo que es importante. Que superen la individualidad, ¿no? [...] Conozco la población que hay en el colegio y hoy están muy metidos en sí mismos; hoy es ‘mi tiempo’, es ‘mis cosas’ y no hay como mucho permiso a aceptar al otro, y el otro implica aceptar normas que no son sólo mías, sino que pertenecen a un conjunto, ¿no? Implica límites que me pone el otro, el grupo pequeño, el curso, la sociedad en general. Son aprendizajes de vida que es algo que siempre trabajamos

con los chicos en el colegio. Antes esto como que venía incorporado ya desde la socialización primaria... Ahora evidentemente ya esto... como que esta normativa que manejamos en el lenguaje de la cotidianidad es como que ya cayó, caducó y los chicos terminan haciendo su socialización primaria en el secundario. ¿No? Lo vemos cuando tenemos el contacto con los padres, cuando tenemos el contacto y el trabajo con ellos directamente. A veces, y muchas veces, en el secundario les tenemos que enseñar a convivir con el otro, ¿sí? Y yo, que también estuve en tercer ciclo en formación y ética, sé lo mucho que cuesta. Ahí cada uno cuida el rancho propio y, por ahí, ni siquiera dejan entrar al profe, al adulto que te quiere dar una mano para que aprendas determinados contenidos... Porque como los de formación ética son contenidos amplios y en cierto sentido transversales porque son tocados por otras disciplinas del área de sociales y de humanidades, yo sé lo que cuesta en tercer ciclo estos temas; y muchas veces se los toma muy a la ligera desde los alumnos. Ni hablar desde los papás, ¿no? Que no entienden cómo pueden tener un ‘Desacreditado’ en formación ética... Por eso creo que el hombre como ser social y cultural, primero es social y después que pertenece a una cultura determinada diferente a otra, creo que es el eje hoy” (L3).

- “Yo coincido con lo que dice la profesora porque es cierto que hoy tenemos una población con bastante dificultad. [...] Y llamo dificultades a, por ejemplo, al problema de las adicciones que en tercer ciclo, particularmente en la escuela donde yo trabajo, se ve mucho. Y por allí es, como decías vos, el rescatar eso de la ‘individualidad’. Los chicos... La socialización primaria, o sea, uno entiende que la comienzan a aprender en familia, y de esa familia traen ellos incorporados ciertos valores que con la escuela son como contrapuestos. Entonces uno tiene que tratar de abrirles un panorama diferente a los chicos que por allí te lo aceptan y por allí no. A veces se complica...” (L5).
- “El tema de valores personales, sociales, y después relacionados, por ejemplo, con todo lo que tiene que ver con la sociedad democrática. ¿Sí? Una sociedad democrática donde indefectiblemente tiene que haber un planteamiento de valores en relación a la forma de gobierno. Si esos valores no concuerdan con este tipo de régimen, no pueden tener valor en sí mismos. [...] Solidaridad, responsabilidad, cuidado individual, cuidado público, ¿sí? Determinadas cosas que son... Honestidad, compromiso, respeto, es lo fundamental...” (L3).
- “El tema de, como ella dice, la responsabilidad y el respeto... Es decir, a veces, al profesor lo tratan como un igual. ¿Por qué? Porque tampoco tienen un respeto hacia los padres, ¿sí?, o hacia las personas que están en la familia. Entonces esas cuestiones, a veces, los valores son fundamentales en trabajar en lo que es la primera etapa. Por ejemplo en séptimo y octavo nosotros tenemos, por ejemplo, chicos que no conocen, no saben... Vos les decís ‘¿Cuáles son tus propios valores?’ ‘No sé’ ‘Pero, ¿cuáles son los que manejás vos que te enseñan en la familia?’ ‘No lo sé’. Entonces, me parece que también hay una cuestión, el tema de la responsabilidad también. El hecho de: ‘Profesora, me desaprobó’, que siempre dicen. Digo:

‘¿Te desaprobé o desaprobaste?’ Con los padres pasa lo mismo. Cuando van a una reunión: ‘¿Qué pasó que lo desaprobó a mi hijo?’ ‘No, señora, yo pongo la nota según el trabajo que va a realizar’. El alumno tiene que aprender a ser responsable de las actitudes y las cosas que hace. Y esto nos pasa mucho en las escuelas, igual, el tema este de, como ella dice, el tema de la honestidad, el tema de ser responsable de las acciones. Hago algo y yo... Quizá el profesor lo está mirando, lo está viendo y... ‘No lo hice yo’. Y es después el profesor, el alumno, el director y el padre. Y el padre también desacredita lo que dice el profesor que lo vio que golpeó a otro compañero o que rayó la mesa o diferentes conductas que tiene el alumno dentro de lo que es el aula...” (L4).

- “En el abordaje de un tema se puede trabajar la reconstrucción de... O explicitar el valor que se tiene. Por ejemplo, ‘participación política’ es un tema que tiene que ver con los valores, entonces nosotros nos encontrábamos siempre en la contradicción que una de las cosas más denostadas en la sociedad es la política y la participación política. Entonces fomentar la participación... ¿Adónde? Si yo pienso que el que participa en política... La lista eterna: ‘chorro’, sinvergüenza, todo, todo, todo lo que sea... ¿Cómo vos vas a fomentar eso? ¿De qué manera? ¿Cómo hacemos para romper esa contradicción? Porque, si no, es un deseo nada más. Porque yo no voy a... Es como si voy a, mirá, el tema de... qué sé yo. No sé, cualquier cosa que vos sepas que no tiene una buena... no es un valor positivo para la sociedad. ¿Para qué lo vas a fomentar? El concepto de ciudadanía asociado a participación: eso trabajamos. Y bueno, después, esos objetivos pero siempre revisándolos. Por ejemplo, nosotros llegamos a trabajar, como problemas sociales... Porque después, siempre, fundamentalmente eran los problemas. Uno de los problemas era eso: ‘formar al ciudadano crítico...’ La muletilla yo le digo, pero lo digo así, con toda ironía, para que suene que no es algo real, ¿no? O es algo a trabajar. Nosotros llegamos a trabajar, por ejemplo, la despenalización del uso privado, como tema de discusión, de la marihuana, como un problema que afecta a los jóvenes. Entonces ya cuando yo digo ‘despenalizar el uso’ significa romper un montón de palabras que están puestas para eso mismo. Por ejemplo: despenalizar no es lo mismo que... ¿Cuál es la otra versión de...? Legalizar, legalizar la droga. Entonces ya cómo nombrás las cosas empieza... Eso tiene que ver con... porque... Y el trasfondo siempre fue la discusión razonada. [...] Explicitar qué es, para que el diálogo sirva, para que la gente pueda, para que nosotros podamos explicitar nuestros valores, nuestras creencias, y no que termine siendo una reyerta personal y que después no se avance. Ah, y otro de los ejes que nosotros tomamos para trabajar estos contenidos era tratar de ver esos refranes que dicen: ‘De televisión, de política y de fútbol, en esta familia, en este grupo de amigos, no se habla’. Entonces, ¿por qué? Entonces empezamos a ver por qué y ahí el tema de la discusión razonada. Esto yo me di cuenta que lo podíamos potenciar y utilizar para trabajar en el grupo porque, en una oportunidad, estábamos trabajando, una de las chicas lee un comentario que tenía que ver con el tema de ciudadanía, el tema de derechos, el tema de Caleta, y algo asociado a la comunidad boliviana. [...] Entonces, esto tiene que ver con ciudadanía,

tiene que ver con valores, ¿sí? Y que las palabras no son neutras para marcar. Y saltó otra chica, que yo no sabía que era de la comunidad boliviana. Yo dije acá... [...] Y ese fue el momento en que ahí se apropiaron y todos descubrimos como grupo la importancia de la discusión razonada. Entonces de ahí en más empezamos a hablar todos de estos temas y a trabajarlos. ¿Cómo hacíamos? Nosotros... era trabajar esos temas como contenidos pero no sólo desde el sentido común. El sentido común para empezar, y después ir a las fuentes, a las ciencias, digamos; pero que no sean sólo saberes declarativos como es la práctica, sino saberes para pensar los problemas. Y así avanzamos. Pero básicamente el tema de los valores, el proceso de explicitar qué es un valor y por qué es importante tenerlo. Otro tema que apareció es el matrimonio civil igualitario. Esos son temas que tienen que ver con los valores. Si una persona no tiene conciencia de lo que implica el derecho autónomo de una persona a elegir, es un problema. Inclusive otro tema, bueno, el tema del aborto no punible. También lo llegamos a discutir. [...] Bajar la edad de imputabilidad de los menores. Bueno, eso nos llevó a trabajar con legislación internacional. Cuestiones que son muy interesantes pero que en los medios no están. Yo mismo me puse a estudiar cómo es el tema legislativo o legal en el mundo entero, en todas las etapas que ha pasado el derecho hasta el estado que tiene ahora. De cómo en una época los menores iban a una cárcel común con los adultos, toda una historia terrible. Después el tema del patronato, otra etapa... Esos son los contenidos pero para trabajar un problema real. Si está instalado que todo el mundo quiere... imagínense las discusiones de que... El refrán siempre era: 'Los chorros o los pibes, por ser menores, entran por una puerta y salen por la otra'. [...] Es lo que la gente maneja como información. [...] Yo creo, en ese sentido, entonces, que no se puede separar la parte de contenidos del cómo se trabaja" (L6).

En estas consideraciones de los docentes santacruceños sobre su propia tarea, se aprecia cierta labilidad conceptual y una presentación algo difusa de los contenidos prioritarios que, en algunos casos, deriva en señalamientos descalificativos hacia los estudiantes y en la evaluación crítica del lugar que ocupa actualmente la escuela en la sociedad.

En la provincia de Santa Fe, finalmente, se percibe cierta continuidad del enfoque de Formación Ética y Ciudadana de los CBC de la década del '90, centrado en la persona, los valores y las normas, atravesado por demandas y preocupaciones actuales, de modo bastante disperso:

- “Yo en la escuela primaria, por ejemplo, a mí me parece que los temas más importantes a trabajar... Partir de los valores universales, que son básicos para cualquiera, como el respeto en el tema tránsito que decimos es fundamental y en todo, en cualquier tipo de relaciones” (AX).
- “Para mí también, me parece que el respeto es lo fundamental, y ahora en esta época lo tenemos que dar porque se está perdiendo, no hay respeto de nada” (A6).
- “Nosotros lo que trabajamos en formación en quinto, los derechos las obligaciones de los ciudadanos y la construcción del espíritu democrático, en defensa de la democracia, los

derechos, las igualdades, las libertades, desde la construcción del ciudadano argentino. [...] Es la participación, la defensa de sus derechos, un compromiso en las instituciones” (A1)..

- “Estoy dando Formación Ética en quinto, y empecé recién este año..., El eje son los derechos humanos, y también de buscar actividades de reflexión. [...] En este área se presta para hacer estos debates y poder llegar a un consenso, también de educarlos y formarlos, que ellos tengan conocimientos de sus derechos como ciudadanos. Y también tener en cuenta la historia, también una parte de la historia de nuestro país, de que no siempre fuimos... tuvimos un gobierno democrático, sino también de valorar esta democracia y poder, digamos, con el compromiso de cada uno, desde su lugar, desde su rol, poder alimentar la democracia y no seguir debilitándola” (A5).
- “Es fundamental como vos decías, el derecho acompañado del deber también, porque creo que también eso nos estamos olvidando” (A7).
- “A mí lo que me interesa, sobre todo como trabajo con 5° es el posicionamiento que ellos puedan tener argumentando siempre frente a los distintos planteos éticos que tenemos hoy en la sociedad, o sea desde lo ecológico, desde las nuevas leyes que se están dictando. Es decir, que ellos puedan tener una postura, pero siempre desde una argumentación. Que no tomen como dado algo, sino que ellos hagan un análisis, una reflexión” (A6).
- “También tomar situaciones muy particulares, es decir, nosotros en la ciudad tenemos elementos que podemos tomarlos para discutir y para analizar desde la visión de los adolescentes. Ejemplo, nosotros estuvimos la semana pasada discutiendo mucho sobre consumo o no consumo de alcohol, donde se trabajó con ordenanzas locales donde tuvieron que interpretar y analizar si convenía o no el consumo, la venta de alcohol, es decir, desde un ejemplo tratar de ver cómo este adolescente que en quinto algunos tienen 17, otros 18 algunos ya están más en la mayoría de edad, puedan analizar y ver el contexto en el cual se manejan” (A1).
- “ Yo me dedico más que nada a la conformación de los partidos políticos, cómo se trabaja dentro de un partido político, el compromiso del ciudadano, el análisis de la constitución, y después los chicos trabajan sobre las ordenanzas municipales y leyes que van surgiendo últimamente. Vamos trayendo diarios, leyendo, recortando, buscando en internet información, o sea también por ahí también... un interés de ellos y sobre eso se trabaja. Es un curso que es muy así para pedir cosas o para traer información. Siempre están ellos mismo pidiendo, o sea a pesar de que parecería que políticamente no les interesa... Y otra de las cosas que nos interesa mucho es para votar: ¿qué hay que hacer? ¿Cuándo un voto es nulo? ¿Cuándo no? ¿Cómo elijo un candidato? ¿Qué tengo en cuenta? ¿Cómo se hace la propaganda política? Todo eso vamos viendo” (A6).

- “Soy de escuela primaria y tenemos otro diseño curricular tenemos separados todo los contenidos en tres ejes: el eje de los valores, el de las personas, y de las normas. O sea si bien todos los contenidos son importantes para mí la base está en lo que es todo valores. Y dentro de los valores yo rescato el respeto que a través del respeto derivan los otros valores. [...] Y con respecto a los derechos también trabajamos mucho, deberes y obligaciones, porque ellos constantemente... ‘tenemos derecho a esto’, ‘tenemos derecho a aquello...’, todos derechos pero no tienen idea de lo que son los deberes y las obligaciones, las tareas; cuesta muchísimo. Nosotros tenemos cuatro horas diarias por día en la semana y de toda la semana dedicamos dos horas de 45 minutos al área ‘Formación ética’ y aunque es tan versátil, cuando surge alguna situación problemática, cortamos ya sea el área que estemos dando y trabajamos formación ética, pero también le dedicamos poco tiempo a la formación ética...” (A4).
- “En primer año de secundaria, el hombre como ser social. En segundo año, tratamos de estudiar, en mi caso porque dentro de todo lo que se propone para segundo año de la escuela secundaria, elegí trabajar específicamente durante todo el año la Constitución Nacional. Entonces, ellos tienen ese trabajo en segundo año. En quinto año, los alumnos retoman conocimientos dados en años anteriores pero se trabaja más sobre derechos humanos” (B1).
- “Yo en primer año lo mismo que ella. En segundo año se ve más conceptos políticos: democracia, Constitución. Y en quinto año, si bien se retoman todos esos temas, en mi caso, investigan una problemática social en particular. Por ejemplo, los chicos de quinto año este año están divididos en cinco grupos, de acuerdo a sus preferencias, alguien toma problemática ambiental, otros toman trata de personas, otro grupo discriminación... Así, problemáticas puntuales. Otro toma aborto, toda la cuestión de la sexualidad. Y trabajan todo el año, como tenemos cuatro horas, dos horas lo que sería contenido teórico, o sea retoman qué es democracia, la Constitución y cómo aplican o cómo trata la Constitución el tema aborto, el tema discriminación, el tema ambiental. Cuando vemos derechos humanos, bueno, los derechos humanos cómo toman... cada una de esas problemáticas. Pero ellos investigan todo el año y a fin de año se hace una exposición al resto de la escuela” (B2).
- “Desde primer año, creo que lo haremos todos, es trabajar con los conceptos de ética y de moral, es decir, partir desde allí, qué entendemos por ética y por moral y presentarles algunas teorías sobre las que sustentamos nuestro discurso. Después el trabajo de proceso de socialización, en el que va a estar incluido obviamente, el alumno, el niño como persona, la familia, la escuela y los grupos de pares y la sociedad en general. Por eso hablo de grupos de socialización, que comprendan a partir desde que nacen cómo ellos son seres eminentemente sociales, a pesar de ser seres únicos, que somos cada uno con nuestras características personales, familiares, somos seres únicos e irrepetibles. Y desde segundo año se trabaja con los derechos humanos, se trabaja con los derechos y obligaciones del niño, primero, y después, si se puede ampliar, a los del hombre y el ciudadano. Eso de acuerdo a la respuesta del grupo y

cómo se puedan ir trabajando los temas, como sea el avance. El tema de Constitución y de democracia también” (B3).

- “En mi caso particular yo doy a alumnos de cuarto grado, yo tomo particularmente la enseñanza en base a los valores. Doy un poco de todo de los temas. Primero se comienza con el cuidado personal, siempre apuntando al valor de la persona, a quererse uno mismo como persona, el valor de la higiene, del cuidado físico, el aspecto. Bueno, después también trabajamos en base a los valores de las familias, valores familiares, tratando de hacer hincapié en.., o sea, ellos tienen problemáticas puntuales. En el caso puntual del barrio donde yo estoy trabajando siempre alguno la mamá está separada o le falta la mamá, otros viven con la familia disgregada. Entonces, siempre resaltando el valor de la familia, lo que transmite la familia, y en caso de no tenerla, cómo sería el tema de la familia el día de mañana que ellos la tengan. Bueno, después el valor como persona, apuntando a ser mejor ciudadano, el tema de los derechos pero también las obligaciones. Siempre a través de experiencias, sacar experiencias de la vida cotidiana... Mucho el respeto porque también se ve la falta de respeto, de actitudes de compañerismo. Bueno, yo lo enseño en este grado, por ejemplo, en la escuela que me toca trabajar siempre en base a los valores, tocando distintos puntos de... distintas temáticas. Inclusive tenemos el tema de la Constitución Nacional ahora previsto para fin de año. Es siempre el valor del ciudadano y la Constitución cómo el respeto, el respeto hacia los valores, cómo la Constitución los aplica, ¿no es cierto?, protegiendo nuestros derechos y obligaciones” (B4).
- “Se hace encuentros de la familia donde, como dicen ellas, participan, abuelos, tíos, con los que vivan los chicos. Porque entonces se valora el tema ese, y se entrega un regalito para la familia pero no es ya más para la mamá, ni para el papá. Ni siquiera se trata de tocar porque es un tema tan sensible para ellos que vos decís, llevarle... al cuadernito lo tiene que firmar la mamá y por ahí te dice ‘ay cierto, vos...bueno al que esté’ le decís así, ¿viste?” (A4).

En esta somera caracterización que los docentes santafecinos realizan sobre los aspectos prioritarios de su tarea, es difícil hallar una tendencia definida y, antes bien, parecen indicar una considerable dispersión de propósitos y modos de trabajo.

En el análisis comparativo de escala nacional, no es sencillo hallar ejes rectores comunes y criterios básicos compartidos entre todos los docentes participantes o, al menos, una mayoría sustantiva. La dispersión entre los programas efectivos de enseñanza en cada año de escolaridad confirma la necesidad de acuerdos federales para establecer Núcleos de Aprendizaje Prioritario, tal como se ha planteado en años recientes.

Sin embargo, tras la dispersión aparente, es posible vislumbrar una trama discursiva común que funge como magma de los juicios y las acciones docentes. Hay nociones frecuentes como ciudadanía, democracia, ética y participación, entre las cuales figuran también los derechos

humanos, aunque en una proporción muy escasa. Asimismo, el uso y la articulación entre esas categorías son heterogéneos y, en algunos testimonios, adoptan los rasgos de una jerga profesional específica del espacio curricular de educación ciudadana. La referencia a los intereses de los estudiantes como motor de decisiones pedagógicas puede explicar la dispersión temática o bien funcionar como vía de validación de decisiones que cada docente toma sin demasiadas trabas ni necesidad de justificación. Del mismo modo, la inclusión del contexto de la escuela como variable de definición curricular y como punto de partida didáctico es un aspecto valorable y puede potenciar la propuesta formativa. Sin embargo, no queda claro que esas lecturas se realicen desde parámetros validados públicamente o, al menos, desde argumentos sólidamente justificados. En algunos casos, esta referencia a los contextos podría funcionar como vía de consolidación de prejuicios y sostén de visiones sesgadas. En este punto, si combinamos esos aspectos aparentemente dispersos, podemos considerar que el soporte común a las decisiones profesoras es, precisamente, esa yuxtaposición de intereses estudiantiles, contextos socioculturales y jerga de asignatura en la caracterización de su práctica. Con algún cambio en las proporciones, la combinación de esos tres elementos permitiría que los testimonios de una jurisdicción se trasladaran a cualquier otra. ¿Cómo se explica ese telón de fondo común, entre docentes que ejercen en ámbitos distantes y con prescripciones que se han diversificado en las últimas décadas?

En un trabajo anterior (Siede; 2010) llamamos “curriculum residual o inercial” al que perdura en las prácticas de aula más allá, o al margen, de las renovaciones en la prescripción. En el área de Ciencias Sociales, las tradiciones de enseñanza, las costumbres institucionales y, a veces, también el peso de las expectativas de la comunidad van configurando un corpus de temas y actividades que se resisten a cualquier cambio y parecen reafirmarse cuando los diseños y programas se actualizan con demasiada celeridad, sin llegar a instalarse en la práctica. Del mismo modo, en los espacios curriculares de educación ciudadana, se percibe una dinámica curricular inercial, con escaso apego a las prescripciones vigentes y que, más bien, parece nutrirse de las creencias y representaciones de los docentes. No se trata sólo de lo que cada cual decide, en tanto profesional, como prioridad de su práctica, sino de la persistencia de nociones y énfasis procedentes de sus experiencias como estudiantes, sus rasgos de clase o de generación y de representaciones sociales vigentes en el sentido común de cada comunidad. El calificativo de “residual” no busca menospreciar este aspecto del curriculum efectivamente existente en la escuela, sino atender a la perdurabilidad de contenidos que habían sido prescriptos en programas anteriores y no lo están en los vigentes, pero se mantienen más allá de las políticas adoptadas por cada gestión. El término “inercial” pone en foco la dinámica institucional que motoriza las decisiones de los docentes, frecuentemente poco propensos a develar las novedades que cada cambio de prescripciones supone y más decididos a entremezclar lo nuevo en la vertiente de sus prácticas usuales.

En algunos casos, este currículum residual o inercial opera como resistencia sutil a las innovaciones definidas muy lejos de los ámbitos de enseñanza, pero a veces también parecen operar como obstáculo para incorporar definiciones que podrían enriquecer o potenciar las prácticas del aula. En tal sentido, los contenidos prescritos en diferentes períodos parecieran funcionar como un soporte útil para asentar en ellos apreciaciones subjetivas que, en algunos casos, se deslizan hacia la moralización y la predicación de valores. Los espacios curriculares de educación ciudadana suelen yuxtaponer y, a veces, entremezclar, nociones vinculadas con ámbitos privado y público, por la índole de los saberes éticos y políticos. Hemos visto, en los capítulos anteriores, algunos programas y textos con mayor énfasis en la legalidad institucional y el estudio de la Constitución Nacional, otros con la mirada puesta en la realidad social y otros con énfasis en aspectos morales y la formación de valores personales. En este currículum inercial o residual, esos ámbitos están presentes, de modo inestable y a veces tensionado. Los posicionamientos subjetivos de los docentes suelen avanzar más en el terreno de las valoraciones sobre la vida privada de sus estudiantes que en el terreno de las deliberaciones públicas. Ninguno de los docentes entrevistados da muestra de un uso partidario de su cátedra, aun cuando incluyen sutiles y no tan sutiles tomas de posición sobre la coyuntura política. Como contrapartida, varios de los participantes asumen rasgos de predicamento moral²⁴¹ y civilizatorio en su tarea. Se trata de rasgos que se han medido en las reformas curriculares recientes, pero que registran larga presencia en programas y dispositivos institucionales del sistema escolar.

Lo que el análisis de este currículum residual o inercial conlleva es la necesidad de evaluar desde qué parámetros y representaciones los docentes en ejercicio han de recibir e interpretar los nuevos enunciados curriculares. En el caso específico de los derechos humanos, el primer dato es que su presencia es sensiblemente menor en las prácticas efectivas de enseñanza que en las prescripciones oficiales. Por otra parte, cabe preguntarse qué significados se le asigna en este nivel de definición curricular.

Los Derechos Humanos dentro de las aulas: contenidos, propósitos y tensiones

¿Qué lugar ocupan los derechos humanos entre los contenidos de la educación ciudadana? En este apartado, analizamos los contenidos y propósitos que los docentes manifiestan asumir en relación con esta temática. En muy pocos casos, los docentes han mencionado los derechos humanos como uno de los ejes centrales de la asignatura que dictan. Sin embargo, cuando se les pregunta específicamente por ellos, casi todos los participantes dan cuenta de ellos como contenido:

²⁴¹ Llama la atención, en este sentido, la elección del término “pecado” que dos participantes emplean para referirse a su distanciamiento de la prescripción curricular.

- “Bueno nosotros los derechos humanos los trabajamos con eje en la persona... en los tres ejes, pero no tuvimos la oportunidad todavía. Más en secundaria capaz” (AX).
- “Acá derechos humanos abarca todo tercer año y es como una profundización de lo que vieron en primero y en segundo. En cambio en [la escuela técnica] el programa que manejan es un poco más extenso. Si bien habla sobre derechos humanos y le da un lugar también se habla sobre situaciones de otras prácticas políticas como movimientos u organizaciones” (I3).
- “Yo quise trabajar los derechos humanos con material que yo tenía, que yo llevaba y que ellos llevarán recortes periodísticos sobre todo. Y después fuimos más específicamente a los derechos de los niños: el trabajo infantil.... Pero en realidad uno trata de que no sea como... yo que doy Geografía, de no llevar.... digamos, ‘trabajamos este texto de casa, hasta acá, vemos...’ No. [...] Como dialogada, que así llama más a participar. No siempre lo lográs, no todas las clases lo lográs, es difícil, la verdad que no es fácil, no es una materia fácil” H4).
- “Derechos humanos a veces lo hacemos en el cierre de la materia. Y no solamente viendo qué son los derechos, las características y demás, sino también se toman hechos cotidianos y reales que suceden en nuestra sociedad. ¿Sí? Y el proyecto es hacer un análisis puntual de cada derecho y, por allí también, esto de la crítica. Hasta qué punto... Porque a veces nos cuestionamos esto también, como decías vos: ‘¿Hasta qué punto uno enseña algo que en la realidad, por allí, no está pasando?’ Y nos da temor, por allí, esto de decirles a los chicos ‘Mirá, un ciudadano tiene tales derechos, frente a determinados hechos de discriminación...’, pero los chicos viven esto todos los días. Entonces ellos te dicen: ‘Pero, ¿cómo? Ustedes nos hablan de derechos y sabemos que esos derechos no existen. ¿Dónde están?’” (L5).
- “En 5º año está dentro de los contenidos, está el eje derechos humanos” (AX).
- “En quinto año se trabaja, yo lo trabajo específicamente en base al texto en sí de la Carta Magna de las Naciones Unidas y en cuanto a relacionarlo con un Gobierno democrático, que desde qué punto de vista se cumplen los derechos humanos o no se cumplen. O sea, qué abarca todo lo que sea derechos humanos, una cosa es decirlo, otra cosa es la aplicación que haga el Gobierno o el Estado de dichos derechos. Y la importancia de que, el conocimiento que la ciudadanía tiene que tener de los derechos humanos” (B1).
- “Hablamos del derecho al juego en los niños, pero no podés estar todo el día jugando. En algún momento tenés que volver a alimentarte, a hacer la tarea” (B4).
- “Los objetivos en realidad en el colegio de incorporar los derechos humanos es darles instrumentos, es decir, darles instrumentos legales que ellos tengan para saber que no siempre la reacción a la falta de respeto de los derechos humanos tiene que ser una reacción igual. Es decir, conocer que hay instrumentos legales en los cuales ellos se pueden amparar para hacerlo, para poder defenderse. [...] Un ejemplo concreto es esto de que no nos dejaron entrar

[a un centro comercial]. ¿Qué hicimos? Vimos que mecanismos legales habían o existían para ellos poder dejar en evidencia esta situación. Bueno, nosotros hicimos, más allá de que ellos entraron, pero el objetivo no era ese porque ellos querían entrar libremente no con un intermediario adulto, que tuviese que hacerse responsable como si ellos fuesen peligrosos. Entonces, qué mecanismos legales había para denunciar esta situación, porque ellos consideraban que era una violación a sus derechos humanos. Bueno, hicieron una... escribieron recursos administrativos, y ellos presentaron como una estrategia de poner en evidencia, denunciar esta situación” (C5).

- “Nosotros siempre charlamos el tema de por qué a veces no participamos o por qué hoy el joven no es como el de los años ‘70. Está bien, estamos en otra época; el tema de las redes sociales. La escuela compite, tiene una competencia muy fuerte con lo que es otro... las redes, por ejemplo. Internet y demás. Los chicos, lo que nosotros le damos en el aula lo pueden aprender fácilmente buscando en Internet. Y también ese tema igual, siempre charlamos con Inés de cómo tratar de llamar la atención del alumno; pero además, esto del ‘no participar’. Cuando uno habla de derechos humanos habla plenamente de participación. Y venimos o traemos a colación siempre que esto es un poco heredado... A ver, en la época del ‘70 los chicos eran más críticos tal vez. Hoy lo siguen siendo, pero tal vez es como que critican pero, o sea, en el buen sentido de la palabra, pero también se callan. [...] Y también es un poco hereditario –lo que hablábamos nosotros- esto de, en la época del ‘70, el ‘no te metás’, que hoy se está un poco rompiendo, me parece. Por lo menos acá, en Caleta Olivia, que este año comenzaron con, bah, ya el año pasado, con el tema de los centros de estudiantes, eso ya es como dice [ella²⁴²], está como volviendo a resurgir eso, ¿no? Porque por hubo un buen par de años que centros de estudiantes no había en los secundarios. Ahora como que comenzó nuevamente todo ese movimiento. Y lo que a nosotros nos da, por ahí, esperanza de que, bueno, de que esto se vuelva... Pero igual hay que empujarlos, hay que darles apoyo, ayuda y orientación muchas veces. Pero bueno, para eso estamos, digamos” (L5).
- “Nosotros somos desde los ‘90 –no te puedo precisar bien desde qué año porque no me acuerdo– una escuela asociada a la UNESCO. Somos parte del proyecto PEA, de escuelas asociadas a la UNESCO. Y en general ellos sugieren líneas de trabajo para el año. Nosotros empezamos con educación para la paz. Y tanto educación para la paz como educación para los derechos humanos la mantuvimos durante muchos años. El anteaño pasado pidieron que... bueno, si podían modificar los ejes de trabajo y se acordó educación para la diversidad” (I4).
- “Se ve como una amplitud ahora en el concepto derechos humanos, y que también los chicos ven eso, es decir, que no se encasilla, solamente es decir, sino ver como decías vos, los derechos de la mujer, los derechos de los adolescentes, los derechos de los niños. Trabajar

²⁴² Se refiere a una colega presente en el grupo focal.

sobre eso. Con respecto a la libertad, nunca tuvimos limitado la posibilidad de enseñar el contenido” (A1).

- “Yo esto de los derechos humanos el año pasado lo trabajé desde antropología sociocultural. Usualmente yo me voy un poquito de la Argentina. Yo creo que lo que a los chicos les falta un poquito... En general hablo, siempre hablo en general. No digo que haya grupos que están en otra onda, y que es bueno que sea así. Lo bueno está en que el docente los capte y logre potenciar lo que traen. Porque yo sé que hay casos donde los chicos vienen con muchas pilas y somos los mismos docentes los que neutralizamos, a veces, las pilas que traen. Hablo de chicos de 15,16 y 17 años que son los que se recibimos en polimodal. Volviendo al tema, cuando yo trabajaba derechos humanos, lo trabajaba a partir del concepto de genocidio, etnocidio... Entonces yo solía trabajar, más que el Holocausto judío, me metía en la problemática de África hoy y otras desapariciones que hubieron como el pueblo Kurdo, por ejemplo. Todas las condiciones y todos los factores sociales, económicos y políticos que hoy generan situaciones de ese tipo y que atentan absolutamente contra los derechos humanos. Y la importancia de la Corte Mundial en hacerse cargo de quienes fueron líderes en su momento y fueron los responsables directos de ese tipo de atrocidades. A partir de allí nace el por qué es importante la vida; por qué es importante el respeto del otro; por qué nadie te tiene que obligar a pertenecer a tal o cual cultura: ‘naciste siendo Hutu y te vas a morir siendo Hutu’ ‘¿Por qué tenés que desaparecer por pertenecer a ese grupo cultural?’ El hecho de respetar y de reconocerse a sí mismo como miembro de un grupo y que el resto tiene que respetar que vos pertenecés a ese grupo y por ser diferente no tenés por qué pagar ningún precio. Bueno, desde ahí, pero en la antropología sociocultural” (L2).
- “¿Viste que hay una clasificación de primera, segunda y tercera generación? Apareció, que yo lo recuperé inclusive... No lo trabajamos tanto de manera directa, pero sí como importante a tener en cuenta, que es el derecho comunicacional, es decir el derecho a la información. No sé si tiene que ver con los derechos humanos. Yo le puse directamente en el programa ‘Derechos Humanos’. Pero tiene que ver con estas cuestiones de cómo se produce la información que es la que configura la mentalidad de las personas” (L6).
- “Yo hago también hago hincapié, bueno, en la definición de derechos, en el contexto en el que surgen, es decir, no surgen de la nada una lista de derechos, sino que es una construcción que en realidad hace la ciudadanía porque cada derecho responde a una necesidad en un contexto particular y, bueno, que después se van universalizando” (B2).

En muy pocos casos, casi siempre representantes del nivel primario, los docentes mencionaron las efemérides para aludir al tiempo didáctico de trabajo sobre derechos humanos:

- “Nosotros por ejemplo el 24 de marzo sí lo trabajamos como efeméride y, bueno, trabajamos también los derechos y bueno, después, el 8 de marzo, también el Día de la Mujer, trabajamos

todo este mes con actividades sobre... lo político, lo que ocurrió, las Mamás de Plaza de Mayo. Después los chicos... yo trabajo en escuela rural que es medio difícil también para trabajar estos temas así con los chicos, como en la ciudad. Como no tienen a lo mejor televisión, no tienen cosas así, la televisión influye mucho con algunos programas, bueno ese mes trabajamos en el 24. Después tenemos también el 2 de Abril, que por ejemplo, la escuela nuestra lleva el nombre de un soldado que falleció, que murió en el [Crucero] General Belgrano, y bueno también se trabaja sobre este tema y los derechos y, después, de la familia..." (A4).

- “Nosotros, para lo que es el 12 de octubre, vamos a trabajar sobre los derechos de las comunidades aborígenes. Es decir hablamos sobre derechos humanos, porque hay dos comunidades aquí en la ciudad. [...] Entonces también ver su situación actual, ver... Hay muchos chicos que no conocían el espacio, el lugar, entonces, trabajar sobre eso, no. Sus derechos hoy” (A1).

En todos los grupos focales hubo participantes que mencionaron el vínculo entre los derechos humanos y la última dictadura, ya sea en relación con la efeméride del 24 de marzo o porque asumen la tarea de preservar y comunicar la memoria como un ingrediente relevante en la enseñanza vinculada con ellos. No aparecen menciones de reivindicación de la dictadura y, por el contrario, quienes la mencionan lo hacen como puntal de apoyo de la construcción de convicciones actuales sobre los derechos humanos:

- “Siempre se trabajó en esta escuela sobre la temática de derechos humanos, por lo menos desde que yo estoy. [...] En el 2006, en la oportunidad de los 30 años del golpe, ahí sí le empezamos a dar forma en el papel. Con un proyecto al que todos los años le vamos agregando cosas, modificando otras. Este año... Nosotros trabajamos fundamentalmente el tema de la última dictadura, las violaciones de los derechos humanos durante la última dictadura y el tema de la memoria” (I4).
- “Estuvimos trabajando con el Centro de Estudiantes para cuando fue la época del 24 de marzo. A mitad de año, más o menos, le pedí [...] al centro de estudiantes que si podíamos hacer una charla o algo para que los chicos vieran la diferencia entre lo que es un país en democracia y un país en dictadura, qué pasa con los derechos durante la democracia y qué pasa con los derechos cuando hay dictadura. Y de hecho se los mostraron bastante [...]. Creo que la mayoría terminó diciendo: ‘Gracias a Dios que estamos en democracia’” (K3).
- “Nosotros trabajamos aparte, además de dentro de la asignatura Educación Cívica, la escuela tiene un programa que se llama ‘Preservar la Memoria’ desde el 2006 y, si bien yo entré más tarde, en 2008, como ellas, participo de ese programa y permanentemente se hacen actividades, fuera del aula con invitados, charlas, y trabajamos mucho la cuestión de los derechos humanos. [...] En relación con la memoria especialmente por una cuestión histórica

de este programa. De por qué nació el programa y de sacar la cuestión de la memoria de la efeméride. Que no quede exclusivamente vinculada a una fecha y que aparezca más vinculada a la cuestiones de derechos de todos los días. Digamos, de por qué llegamos a ciertas situaciones donde están vulnerados los derechos, que tienen un origen. Muchas veces ese origen queda un poco diluido porque los chicos recién llegan a ver historia argentina contemporánea o mundial en los últimos años de la escuela secundaria. Entonces para el chico de primero, de segundo o de tercero, digamos, hay una desconexión de la problemática concreta en la que pueden vivir con derechos vulnerados o que pueden visualizarlos en otros, respecto del origen de esa situación. Y bueno lo tratamos de trabajar en este programa. Y además porque se van presentando situaciones. En un año se presentó la posibilidad de ir a la ESMA, otro año se presentó la posibilidad de ir a una audiencia del juicio por los crímenes de lesa humanidad del Vesubio. Entonces se fueron presentando situaciones que permitieron que nosotros profundicemos en ese sentido y es un tema que la escuela tiene manifiestamente presente todo el tiempo. Hace dos días salió la sentencia del caso de la ESMA y hay una cartelera que se puso acá especialmente. Y uno trata de que esta relación se establezca. O sea que el tema de los derechos no sea de la pura contemporaneidad y buscarle las raíces también. Todos estos son procesos más generales, más globales, más profundos. Para también encontrar soluciones, porque si no quedaría también sólo en lo discursivo o en las prácticas y nada más” (I1).

- “Te puedo plantear mi propósito. Primero... la memoria. La verdad que yo enseñé los derechos humanos a partir del terror, no generalizo la cuestión de los derechos humanos en la discusión, a lo mejor, actual sobre los derechos económicos, sociales actuales, sino que yo educo sobre la violación de los derechos humanos en la dictadura, para que no se olvide, fundamentalmente. Porque por ahí pienso que si no se trabaja sobre el recuerdo de las nuevas generaciones esto va a volver. [...] Yo trabajo derechos humanos a través de recordar la dictadura” (C4).
- “El tema de la dictadura es muy fuerte. [...] Sin duda, el tema por antonomasia que está muy presente en nuestra sociedad argentina es la violación de los derechos humanos cometidos en la última dictadura militar. Y ahí me baso mucho en el análisis que hace Marcos Novaro, un análisis que me parece muy amplio, muy piola, que aborda cómo nuestra sociedad ante el conflicto resuelve de manera violenta y, de alguna manera, partiendo como dice el compañero, haciendo memoria. Hay inquietudes en función de cómo esta situación es un golpe tan trágico en nuestra sociedad que de alguna manera, cada vez que tomamos violación de los derechos humanos, es como que nos detenemos y nos atraviesa el dolor y la angustia, incluso a aquellos que no hemos recibido ese tipo de violación. Es una sangría que tiene nuestra sociedad y nosotros como docentes estamos atravesados por ello. Incluso en la literatura, los escritores todavía se preguntan cómo describir el dolor. Y ese es de alguna manera un mecanismo que es

tan potente en nosotros que a veces hasta nos empantanamos en el medio de la enseñanza” (C1).

- “En la [escuela donde] que estoy trabajando, la modalidad que ellos tienen es la de Educación Física, entonces tenemos que incluir de alguna manera todo lo que es Educación Física en los temas. Entonces una de las investigaciones que llevamos con el grupo fue la Dictadura Militar y el Mundial ‘78. De ahí se pudo trabajar muy bien porque ellos investigaron y se asombraron de muchas cosas que, por ahí, si las sabían no las recordaban. La verdad que fue una investigación bastante rica en todo lo que ellos pudieron descubrir y pudimos avanzar desde ese punto. Siempre hay que ir mechando desde Educación Física, buscando en alguna temática para ver como incluimos al contenido y también cómo lo podemos relacionar con todo lo que... Así que dentro de los temas que trabajamos durante el año uno fue ese, política y derechos humanos. Así que también se vio de cerca todo lo que eran derechos humanos” (K6).
- “Yo trabajo con los chicos de la escuela secundaria, la escuela media que está acá en Lezama, trabajamos en el proyecto de ‘Jóvenes y Memoria’. Siempre se hace, desde hace cuatro, cinco años atrás. Trabajamos y ahí los chicos trabajan la parte de derechos humanos y los docentes aparte, tienen un trabajo diferente, pero no es ni en la institución ni en la escuela. Es un programa aparte, el programa de Jóvenes y Memoria [...], fuera del horario escolar y en La Plata, también fuimos a Mar del Plata [...]. En la dictadura principalmente en lo que se refiere al autoritarismo y proyectado hacia la actualidad. Depende del proyecto que uno presente, también [...]. Por ejemplo nosotros estamos trabajando el miedo, el miedo de la sociedad a hablar, en este año. Tomamos un caso de un asesinato que hubo en la época de la dictadura y por qué en ese momento no se habló y por qué en este momento tampoco se habla. Nosotros estamos saliendo a hacer entrevistas. Se trabaja mucho con la investigación. Hacer un proyecto de investigación. Y cómo la gente no habla y sigue teniendo ese mismo miedo y proyectado a los jóvenes, cómo se transmite de generación en generación ese miedo y sobre todo en la época del gobierno de facto. [...] Nosotros nos anotamos en este programa de Jóvenes y Memoria y trabajamos con los chicos más grandes, los de sexto año. [...] Ellos sacan el tema, buscan, investigan. Se trabaja con un tema donde no lo encontrás en un libro, justamente se trabaja con la memoria colectiva” (H5).

Asimismo, varios docentes mencionan los derechos humanos al establecer relaciones contrastantes entre la dictadura y la democracia, a la que juzgan en perspectiva presente y futura, con numerosos desafíos pendientes de resolución en este campo:

- “Cuando trabajamos el 24 de marzo, sí logramos ver esto de lo que eran la violación de los derechos humanos, bien fuerte, bien marcada, y lo que pueden hacer hoy. Es decir, esas luchas ese compromiso, de los adolescentes de los setenta, llegando a los ochenta, esa visión. Hoy es distinto por toda esta diferencia y todo lo que es el espíritu de la democracia. En ese sentido sí marcamos y trabajamos lo que fue uno y lo que fue el otro tiempo” (A1).

- “Como ven democracia, cuando trabajo los distintos tipos de gobiernos, entonces ahí hago la comparación de un gobierno de facto y un gobierno democrático, es decir no hago hincapié en los derechos humanos sólo, digamos, que está establecido que no se respetaban los derechos humanos en el gobierno de facto y con el gobierno democrático sí. No lo enfoco solamente a los derechos humanos en ese período. [...] Los doy en general pero solamente eso de los derechos humanos lo comparo después, qué pasa con los derechos humanos en un gobierno democrático y qué pasa en un gobierno de facto. De esa manera, ahí lo trabajo y hago hincapié en ese período de lo del 24 de marzo” (AX).
- “Cuando vemos los desaparecidos del ‘76, el golpe militar. Eso ocurrió en el ‘76, ¿y hoy qué pasa? ¿Hoy no hay desaparecidos políticos? Y entonces comenzamos a ver la cantidad de gente que ha desaparecido en democracia. ¿Estamos plenamente en democracia? ¿Qué es la democracia plena? Y entonces por allí comenzamos y los chicos también trabajan con artículos periodísticos de lo que pasa hoy, las desigualdades que continúan existiendo, vemos videos o documentales donde muestran la realidad del noroeste argentino...” (L5).
- “El objetivo que uno pretende... Yo cuando trabajamos los derechos humanos, trabajamos desde el punto de vista de repolitizar la función del docente, y eso de que los derechos se luchan y se conquistan. O sea, a los chicos los saco un poco de esa cuestión. Di el tema de la dictadura y toda la cuestión, pero el docente en el rol de la lucha y de la conquista de los derechos y el comprender esa cuestión entre ciudadanía y consumidor. Estamos trabajando con docentes que van a trabajar en el nivel inicial, entonces, jugamos un poco con esa cuestión de qué significa la formación del ciudadano, la formación del consumidor, qué significó la dictadura en cuestiones por ejemplo del docente, y cómo se apartó al docente de la función de la política, digamos. Se lo apartó, se lo despolitizó, y bueno, ahora volver a repolitizar nuestra función y con el docente como eso, como un militante de la formación de que los derechos no es que están sino que hay que lucharlos y hay que conquistarlos. Entonces, quizá tiene que ver con eso pero desde la formación docente, desde cómo ellas se ven en esa actividad política que es un desafío” (C6).
- “El tema es la implementación de derechos humanos en la vida cotidiana de los chicos. Es decir que aprendan cuáles son sus derechos, o los derechos de todos y, a su vez, que detecten cuáles son las violaciones a estos derechos, que muchas veces están naturalizadas en el contexto en el que viven. [...]El tema de, por ejemplo, maltrato, abusos... Después, el tema de la falta de trabajo, la vivienda digna... Es como que está contemplada en los derechos humanos como que todo debería ser protegido por los gobiernos, y ellos detectan que no es así. Eso es algo que siempre se ve porque cuando llegamos a esa parte se empiezan a matar de risa porque ‘vivienda digna’, dicen... bueno, depende del contexto también pero... [...] Ahí volvemos al tema de cómo se desenvuelve el gobierno y cómo llegan los recursos al gobierno y cómo se distribuyen en la sociedad y por qué hay tanta desigualdad... El tema de los accesos

a la riqueza y volvemos siempre al huevo y la gallina: dónde está pasando y por qué no se llega a distribuir la riqueza entre todas las personas y... Ahí vamos al tema de corrupción, al tema... Se abre mucho. [...] Por ejemplo, en el caso de chicos que tienen problemas familiares, desde maltrato, tanto a la madre como a ellos, no reconocen como maltrato esa situación. Viven naturalmente así. Para ellos es normal dentro de su vida. [...] Siempre trato de no ser muy puntual en el tema de enfatizar ‘rebelate contra esto’ o ‘denunciá’. En ese tipo de temas soy un poco más, como... Si yo detecto alguna situación, consulto con el equipo de orientación y veo qué se puede llegar a hacer desde ese punto. Porque tampoco quiero que ellos vayan a la casa y tengan más problemas de los que ya tienen. Entonces, quizás, lo hablamos en general. Siempre menciono ciertas cosas que no deben permitir que pasen o que no son buenas que les pasen, pero cuando hay problemas muy específicos prefiero que lo trate una persona que pueda manejarlo desde fuera del aula, para que no se sienta incómodo, para que no vuelva... O sea, pasó esto con un chico que, se la llama a la madre para que venga a hablar por el tema de la conducta, que el chico no quería hacer nada, y resulta que la madre lo agarra a las trompadas en la escuela. Y que la otra vez había faltado una semana por los moretones y los golpes. Entonces, por ejemplo, yo no le puedo mandar una nota a ese chico diciendo ‘el chico no trabaja y se sugiere que converse con su hijo’, porque ya sabemos cuál es el... [resultado] Entonces, por ahí algunas cosas alertan a los chicos, los hacen ver que no es tan así, su vida no debería ser así. Sobre todo también con los derechos del niño se ven muchas prácticas que salen a la luz situaciones en las que ellos se sienten como ‘pero cómo, si yo no tengo que trabajar’ o ‘¿eso es trabajar también? Salir a repartir estampitas o esas cosas’. Es como que no tienen bien determinado cuál es el derecho y hasta dónde llega y por qué los padres no pueden llevarlos a trabajar. ‘Pero si yo ya estoy grande, yo quiero plata’ y así es la discusión que tenemos siempre con respecto... ‘O sea, vos tenés el derecho que te ampara pero también hay una realidad que te condiciona’. Entonces, tratando de explicar que no vas a salir a la vida con el estandarte de los derechos pero sí vas a estar alerta a que las cosas pueden cambiar, se pueden cambiar por estos mecanismos. Siempre le doy un proyecto donde qué podemos hacer ante a la violación de un derecho. Adónde nos podemos comunicar, si es en la municipalidad, el tema de, por ejemplo, la comisaría de la mujer y todos esos, que son informaciones que las encontrás en cualquier sede del banco, en los lugares de la municipalidad, los encontrás esos ‘datos útiles’ que dicen ahí. Pero llevados de la escuela y pegados en la carpeta creo que llegan un poquito más, me parece a mí. Sobre todo, también, el tema de adicciones, también siempre doy teléfonos, por cualquier consulta anónima. Siempre se les dice que pueden consultar por teléfono. Cualquier situación por la que ellos puedan llamar, ya sea porque lo leyeron en la carpeta, yo creo que es un avance hacia mejorar la situación de ellos” (G5).

- “Elegimos con los docentes tres derechos, que es el derecho al trabajo, el derecho a la salud, entonces ahí trabajamos todo el tema de la alimentación, de la vacunación, bulimia... o sea, el

derecho llevarlo bien a lo concreto. El trabajo, la salud... el trabajo, el derecho a la salud y la paz. Y también, por supuesto, que trabajamos el tema de... le damos importancia a todo lo que tiene que ver... la fecha vinculada al 24 de marzo. Dedicamos el mes de marzo a trabajar... bueno, un poquito informar a los alumnos porque los chicos tienen once, diez años, doce años, necesitan alguna información pero además ellos trabajaron en otros derechos. Y después volvemos al tema. Yo soy de Río Tercero, ahora fueron los quince años de la explosión en la fábrica militar así que retomamos ahora esta semana, estuvimos toda la semana con actividades también vinculadas al derecho a la vida, derecho a la comunicación, la justicia y demás, atravesado por el 3 de noviembre. Cada vez, bueno, son menos los que lo recuerdan, con el 24 de marzo también pasa un poco eso. O sea, ahora es feriado, pero aunque sea feriado en las escuelas los docentes no muchos, no se quieren hacer cargo de esas fechas, más los que tienen mi edad, los que vivimos en gobiernos militares de pronto y después pasamos a gobiernos, digamos, de cierto vaciamiento de ideas, en muchos no existe la concientización de abordar estos temas, muchos intentan también negarlos. En la escuela hay posiciones bastante indiferentes con respecto a este tema, a los derechos, y puntualmente a los derechos que tienen que ver con, bueno, con los años de la dictadura. [...] los que se movilizan en función de estos temas. [...] Por ahí es la indiferencia que disimula el rechazo, pero causa incomodidad ese tema, causa rótulos también, es como medio un estigma que llevan los docentes: ‘Ay, pero vos todos los años con lo mismo...’ Siguen escuchándose esas expresiones. Y en los chicos hay muchos deseos de conocer, de saber, inquietudes; los alumnos son muy receptivos ante este tema, muy receptivos” (C8).

El trabajo sobre la memoria social de la dictadura y las denuncias vinculadas con el terrorismo de Estado se vinculan con las deudas pendientes de la democracia iniciada en 1983 y las luchas de resistencia a la dictadura se erigen como postulados de valoración del presente y denuncia de lo que falta conquistar. En este tono de denuncia, cobra relevancia el papel del Estado como garante de los derechos humanos:

- “Para mí, bueno el tema de ciudadanía. Ciudadanía y bueno, el tema del orden de los poderes. O sea, la organización del Estado, en realidad, y obviamente el tema de los derechos individuales, los derechos humanos” (E1).
- “Yo trabajo en Política y Ciudadanía y además en esta escuela el año pasado tenía dos EDI, espacios curriculares que eran propios de esta escuela. Uno de esos se llamaba Autoridad Social y trabajaba mucho con el tema de los derechos... Bah, tocábamos el tema de los desaparecidos, la dictadura y todo lo que tiene que ver con los derechos de las personas: laboral, discriminación, derechos sociales. Y trabajamos temas muy parecidos a los de Política y Ciudadanía. Y en otra ciudad en la que yo trabajo, en una cárcel, ahí en un bachillerato de adultos, estoy trabajando [...] entender que hay Estado, cuál es la función del Estado y el Estado como garante de los derechos de las personas; qué pasa cuando el Estado deja de

representar a las personas en ciertos derechos. Y en el marco de eso trabajamos tanto el terrorismo de Estado, como la cuestión laboral, la Constitución, los '90, el neoliberalismo, y varias de esas cuestiones. Y dentro de lo que se trabaja tratamos, en algún momento, de que los chicos se metieran en la investigación de alguna problemática. [...] Cuando empezamos, en el '95, como yo te decía, era muy fuerte el tema de las fuentes de trabajo. En el último año, por ejemplo, fue más notorio, más fácil trabajar el tema de la participación. Toda esta cuestión que es la recuperación del Estado y de la política, la movilización de los jóvenes y la reorganización de algunos grupos políticos. Depende de los momentos en que trabajás y dónde trabajás. Por ejemplo, en la cárcel, es mucho más fácil trabajar el tema de la inclusión social, porque la mayoría de los presos vienen del conurbano, de la 'villa', de sectores donde el Estado no llega. Entonces es más fácil visualizar la problemática desde ellos mismos. Y generalmente trabajé la cuestión desde el Estado: ¿qué pasa con el Estado que no se acerca o deja de garantizar los derechos?" (K7).

- “Trabajar qué son los Derechos Humanos. Poder definirlos y una vez definidos, por ahí estudiarlos un poco más en la realidad, en la actualidad, incluso, y ver en qué casos se violan los Derechos Humanos o no; quiénes tienen que respetar los Derechos Humanos, bueno en verdad todos ¿no?, pero, digo, de quién hay mayor responsabilidad, por ejemplo en el Estado de respetar los Derechos Humanos, o hacerlos cumplir, mejor dicho. Se me ocurre por ahí” (E2).
- “Vamos aprendiendo sobre las distintas sociedades y cómo las personas fueron conquistando los derechos, [...]. Y trabajamos mucho o les llega mucho a los chicos puntualmente cuando trabajamos obviamente con el último Golpe Militar, es lo que tienen más cerca, y cuando tienen posibilidades, por ejemplo, de utilizar como detonantes algunas imágenes o la Guerra de Malvinas. Es decir, cosas puntuales que a ellos les llaman mucho más la atención porque están más cerca, vuelvo a reiterar, entonces así podemos trabajar muchísimo, no es cierto, el tema de los derechos humanos. Inclusive lo vamos mencionando siempre a las características de la falta de derechos, la existencia de clases, sectores, estamentos bien marcados. Cómo poco a poco fueron apareciendo a lo largo de la historia de la humanidad los derechos humanos” (D4).

Algunos docentes escogen un abordaje histórico de los derechos humanos, vinculándolos con las luchas de diferentes grupos y sectores que, en el mundo, enarbolaban demandas puntuales que luego confluyeron en enunciados normativos. Esta visión de los derechos humanos como fruto de una construcción sociohistórica es coincidente con las tendencias analizadas en las prescripciones curriculares recientes:

- “Nosotros también lo vemos como un contenido específico dentro del área. Está dentro del programa como derechos humanos, ese es el contenido. Nosotros empezamos trabajándolo desde una visión histórica, por ejemplo, retomábamos desde, por ejemplo, la Declaración del

Hombre y los Ciudadanos de la Revolución Francesa. Traíamos ahí, yo pensaba avanzar pero en la discusión de cada uno de los derechos resulta que se provocaba una, no alcanzaba a ver todos los derechos, porque los chicos mismos se iban a cómo ese derecho se fue trabajando a lo largo del tiempo. Por ejemplo, siempre me acuerdo del derecho a armarse en defensa de la patria, o sea cómo eso llevaba a una discusión que después se iba y ellos continuaban otro camino, por ejemplo, por qué se abolía, se sacaba el servicio militar obligatorio, cuando era uno de los derechos humanos que está contemplado dentro de la Constitución habla de la Revolución Francesa y todo lo demás y mirá, acá se sacaba el servicio militar. Bueno ahí teníamos que hacer todo un planteo histórico de por qué se sacaba el servicio militar y ahora por qué se hablaba, desde algunos sectores, de la propuesta política de volver a instalar el servicio militar. No podía avanzar más de trabajar en la Declaración de los Derechos Humanos de la Revolución Francesa, y después ahí mismo, ellos mismos planteaban las violaciones a los derechos humanos. Y ahí teníamos que, como decía, salirnos del programa porque yo tenía marcado algo y yo llevaba xenofobia, violencia de género, incluía un montón de elementos que se expresaban como violaciones de los derechos humanos, para después llegar al derecho humano, nuevamente volver al derecho humano. Era una ida y vuelta en esto, no me podía ir por un solo camino porque ellos mismos marcaban la necesidad. [...] No puedo, cuando trato derechos humanos, no puedo seguir una línea concreta, tengo como disparador, sí, la Declaración de la Revolución Francesa. Y después bueno, ellos llegan a la Constitución y a un análisis, pero siempre a partir de un hecho que a ellos les interesa. No puedo abarcar más allá, ahí me quedo” (C5).

- “Todos los años por ahí voy cambiando, depende el curso, pero lo trabajo dándole un marco general, y después les doy determinadas consignas donde ellos pueden investigar acerca de las características, cómo surgieron, pero donde más hago hincapié es decir que los derechos humanos los tenemos gracias a luchas, movimientos, compromiso social, compromiso de los ciudadanos, desde eso lo trabajo sobre todo los derechos humanos. [...] Es decir, cómo surgen, por qué surgen, es decir, quiénes son los que impulsaron los determinados derechos humanos. Más bien, digamos, como el marco teórico. [...] Y me remonto un poco, sobre todo a la Revolución Francesa, después Revolución Industrial, movimientos obreros, de mujeres, después los movimientos ecologistas, en esos movimientos me enfoco” (AX).
- “Nosotros cuando hicimos un trabajo transversal del mundial, tomamos las luchas de los distintos sectores. Por ejemplo, los negros en un momento histórico y la defensa de sus derechos humanos, y después tomamos sobre el compromiso y el rol de la mujer, cuando hablamos sobre movimientos sociales, las transformaciones y los distintos protagonismos, protagonistas a lo largo de la historia, especialmente la mujer argentina. La posibilidad del voto femenino hasta las distintas protagonistas que estuvieron en la Argentina hasta la actualidad. La defensa, los movimientos, las luchas de los movimientos, y esa defensa por sus

derechos, que es el tema de la igualdad con todos los sectores. Pero tomaba estos dos ejemplos como para poder ver, estos dos ejemplos concretos” (A1).

- “Yo empiezo desde el Código de Hammurabi, le hago toda una línea histórica y llegamos ahora a todos los movimientos [...] y hoy quedaron trabajando con un profesor sobre lo que era derecho a la protección de los animales, que es con la fundación acá que está de la protección de animales, estamos haciendo todo un trabajo social, tratamos de hacer un censo en la ciudad, o sea hacemos toda la propuesta, cosa que uno pida, diríamos así, como propuesta y después surge de ellos. De lo que están viviendo, de lo que ellos sienten” (A5).
- “En el terciario tengo una materia anual que está en el último año del profesorado, digamos, de la formación. La primer parte, el cuatrimestre se trabajan los conceptos, y en la segunda parte sí entramos en Derechos Humanos. Ahí nos quedamos en derechos humanos y tomamos otras cuestiones, por ejemplo, el tema de la democracia, o muchas formas, como vos decías, los movimientos sociales o lo demás, lo tomamos desde los derechos, los derechos del niño y los derechos humanos. Lo vemos todo, digamos, todo cruzado desde los derechos humanos. No vamos a un contenido que es derechos humanos y después nos vamos a otra cosa. Por ejemplo este año, lo que pasa es que uno va todos los años probando, ¿no? Este año cuando decidí tomar movimientos sociales, lo crucé con esa cuestión, de qué derechos, por qué derechos luchan cada uno de los movimientos que ellos por ejemplo seleccionaron, partiendo como forma de idea democrática” (C6).
- “Lo trabajo desde el aspecto, desde el joven. Es decir, primero qué entienden ellos por derecho, por qué surgieron los derechos humanos. Esto se plantea muchas veces relacionado con los temas de Historia o con los contenidos de Historia y porqué es la necesidad de su surgimiento. Primero qué es derecho, porqué son derechos humanos y porqué les parece importante a ellos, o qué función cumplen los derechos humanos, como dijo ella” (BX).

Como contracara de esa mirada histórica, contingente y abierta a nuevos enunciados, otros docentes enfatizan convicciones valorativas de aspiración universal, en torno a la vida, la dignidad humana y el respeto a las personas:

- “Parto del respeto por la vida humana, la dignidad humana, y después empezar a buscar otros tópicos, como los que mencionaron los compañeros, pero partiendo de lo más elemental. De lo más elemental: el derecho a la vida, el derecho a tener hijos, cosas que parecen muy obvias, que son inherentes a la condición humana, estuvieron en duda, entonces no se respetaron. Entonces pienso que es fundamental esa base. Después, dentro de los Derechos Humanos puede entrar todo porque uno va ampliando, ampliando, ampliando, hasta incluir los derechos políticos, como el derecho a protestar. O sea, en todo se puede hacer Derechos Humanos, pero siempre a mí me interesa que quede bien claro la base e ir ascendiendo hasta llegar a Derechos Humanos que me parecen muy importantes, pero que quizá son menos fuertes. Porque cuando

uno sabe que no se han respetado los básicos, entonces bueno... Y el respeto por el otro. Respeto por el otro, el cuerpo del otro, la psicología del otro, ¿no? Que el otro es otro ser humano que hay que respetar” (E3).

- “Este año yo empecé con, como fue el tema del mundial, primero hacer todo un contexto, trabajamos junto con la profesora de Ciencias Políticas, veíamos cómo hacer para articular contenidos y yo les pasé una película, la de “Invictus”, que también era otro tema del mundial, pero trabajábamos en general el tema de los valores, el respeto... y después se proyectaron otras películas en Historia, o sea desde la reflexión, de conocer los derechos como ciudadanos. Por ahí primero era el debate que nos llevó varias clases para llegar a un consenso, ¿desde dónde comenzaba la vida? Los derechos humanos comienzan desde que hay vida, entonces era, cuando él bebé está en el momento de la concepción, o cuando el chico nace; por eso se armó un gran debate, porque había distintas visiones desde dónde se inicia la vida, ¿no?” (AX)
- “Lo principal es eso, respeto del otro. Porque por ahí lo más importante es eso: respeto por la otra persona, por la opinión de la otra persona, por su fisonomía, por su religión, por su raza. Empezás a hacer hincapié en eso, primero, y obviamente todos los derechos principales, o sea los primerísimos, y a partir de ahí empezar con el resto” (E1).

Frecuentemente, los derechos humanos se vinculan con alguno de sus componentes o con temáticas específicas que preocupan en el entorno cercano o en la coyuntura temporal. Uno de los tópicos más frecuentes en las aulas, tanto como en los textos escolares, es la discriminación:

- “Para mí es un poco más... menos del lado del derecho, si se quiere, sino más del lado de discriminación, más del lado de valores: discriminación, valores democráticos, también podría ser, derechos humanos, obviamente... (E2)
- “Para mí siempre es importante lo de Derechos Humanos y lo trabajamos. También trabajamos a fin de año lo que es discriminación así que tuvimos hablándoles de los derechos que tenían cada uno, de lo que es la tercera edad, lo que es el derecho de las mujeres... Después estuvimos trabajando también lo que es los derechos relacionado con discriminación. [...] También vimos, por ejemplo, el Mundial '78 relacionando con Derechos Humanos, pero también el poder, cómo se podía manipular en cuanto al poder. Así que no fue tan simple discriminación, la verdad... Como era el primer año también hasta que uno se empieza a acomodar...” (K5).
- “Yo doy con primero, primerito. [...] Se trabaja todo el año con los derechos. Desde todo esto de la discriminación [...] Todo relacionado con los Derechos Humanos. [...] Yo hago primero una encuesta [...], a ver que les interesa y después hacer algún proyecto. Trabajamos mucho con el tema solidaridad, discriminación [...] Y bueno, entonces, se relaciona con todo” (K8).

- “Yo di Ciudadanía en una escuela rural... Con los chicos que eran de noveno. Trabajamos un montón. Estaban muy interesados, se quejaban de que en años anteriores no se hacía nada, que era un aburrimiento, que siempre lo mismo, que los... Bueno, muchísimas cosas. Eran poquitos, eran nueve. Entonces, yo llevé el planteo de hacer un proyecto para la Comisión Provincial por la Memoria, que era ‘Jóvenes y Memoria’, y llevamos todos los temas y arrancamos con eso y con discriminación, eligiendo cómo la ciudad cabecera los discrimina por vivir allá, de cuántos servicios no tenían, de cómo se sentían discriminados los adolescentes, por qué no venían a bailar acá, cuál era la violencia que se ejercía cuando los de acá iban a bailar allá... Y bueno, trabajamos todo el año, fue lindo. Igual les costó mucho lo de los derechos, es lo que dice Luis: ‘Los derechos son los míos y los tuyos no...’. Mucha queja. Queríamos trabajar con la fábrica. Ellos tenían una fábrica ahí que cerró... Que hubo... Echaron a algunos por hacer sindicalismo. Ahí estaba bien para ellos. Como que ellos querían ver [...] lo cercano a ellos, lo que tenía que ver con su discriminación. Y fueron a capacitaciones porque vinieron acá otros grupos y plantearon lo mismo, se pidió que abrieran, que abriéramos la investigación a hacer algo más amplio y bueno, no pudimos... Llegamos hasta ahí” (K2).
- “Y bueno, el tema de discriminación principal, o sea, va incluido, digamos, Derechos humanos, para tratar de digamos de hacer entender eso de la no discriminación, de la integración digamos dentro del grupo, también, porque siempre hay distintos niveles, distintos grupos de alumnos que vienen al colegio, y entonces tratar desde ese lado el tema de los derechos humanos, la diversificación sería” (E1).
- “Hay mucha discriminación por el que viene de un país limítrofe. Porque no es la discriminación por nacionalidad, ni al inglés, ni al francés, ni al italiano. Es al que viene de un país limítrofe. Y hay mucha cargada, mucha situación de burla, que no es sola de los chicos. Uno ve que atrás de eso hay también una familia que sostuvo y que ese chico creció dentro de ese núcleo familiar que rechazó esto y que sigue tratando a esta cuestión de esa manera” (I3).
- “Agrego xenofobia, que se trabajaba ya desde la discriminación, con la población boliviana o chilena, porque acá hay mucha diversidad cultural también... [...] Porque muchas veces hay comentarios muy despectivos a la comunidad boliviana y tienen compañeros que, pobrecitos, se quedan mirando al compañero que comparten casi toda la tarde diciendo: ‘Ustedes vienen a quitarnos el trabajo...’ ‘Que vienen y usurpan esto...’ ‘Que hacen esto...’ Pobre chico está ahí que... [...] Y bueno, romper con todas esas estructuras que ya trae el chico yo no sé si de la familia. También muchas veces, los argumentos políticos cuando están haciendo campaña que el nacido y criado en Caleta Olivia ‘tienen más prioridad para...’ Entonces como que ya se les mete eso en la cabeza, pero mal. Entonces hay que romper un poquito con ese esquema también. [...] En sociología también estamos viendo lo que es violencia de género. En filosofía también se puede trabajar la discriminación en cuanto a la homosexualidad, la idea de

qué es ser hombre y qué es ser mujer ya planteado desde Aristóteles y Platón, cómo desde los griegos ya se pensaba y se aceptaba al otro. Como que hay que conocer un poquito más y aceptar al otro” (L1).

También en consonancia con los textos escolares actuales, unos pocos docentes vinculan los derechos humanos con el medio ambiente:

- “[El contenido Derechos Humanos] Siempre por algún lado llega. Todo. Desde ecología, contaminación... Hay derechos humanos con la Constitución... Yo estoy dando eso, derechos ambientales. Pero me cuesta, yo les doy el tema de ecología que estoy haciendo ahora y es muy, relativamente, sencillo identificar casos. Les doy la Cuenca Matanza-Riachuelo. Sí, se enganchan, se traen cosas, hay actividades. Pero en cuanto empezás con el tema de los derechos ahí es como un tema más abstracto y cuesta más. Y cuesta más aceptar que ellos tienen derechos, hacerles ver que el derecho es algo que tienen, que se los da la ley. Ese tipo de cosas que creo que tiene que ver con esto de la participación” (F2).
- “Acá, en derechos humanos, me da la impresión como que hay dos temas: uno que tiene que ver con la discriminación que aparece siempre: el problema de la igualdad y la diversidad y que somos todos iguales y entonces las diferencias, ¿qué hacemos con las diferencias? Ese tema de discriminación aparece cuando vemos distintos tipos de derechos. Y después aparecen problemáticas más actuales como medio ambiente. Por ahí, claro a diferencia de adultos, donde el derecho del trabajador está todo el tiempo y permanentemente, acá no, porque son adolescentes pero el tema de lo actual, el medio ambiente, las demandas, bueno el género también. A mí me ha aparecido menos pero sí las problemáticas más actuales, el medio ambiente...” (I2)

Los derechos del niño son, como en las prescripciones curriculares de los años ‘90, uno de los puntos de articulación más frecuentes en el campo de los derechos humanos. Lo que se destaca entre los docentes es el contrapunto entre los derechos enunciados y la realidad de sus propios estudiantes o de chicos de la misma edad que viven en barrios cercanos a sus escuelas, pero no concurren a ellas:

- “El primer año que comencé a dar Construcción de Ciudadanía en esta escuela, los chicos quedaron muy enganchados con el tema de Derechos del Niño y bueno, lo que son los diferentes grupos y bandas que se formaron: ‘Floggers’, ‘cumbieros’ y demás. Entonces partiendo de ahí digo, ‘Bueno, si bien todos pertenecemos a un determinado grupo, siendo adolescente, digamos, que cada uno, bueno, tenía sus derechos’. Y de ahí que los chicos decidieron para poder preguntárselo a la escuela, hacer una obrita de teatro representando... como para que se viera lo que aprendieron con respecto a los derechos. Para mí fue gratificante porque los chicos mismos pudieron ver cómo solucionar algunas cosas, los conflictos de grupo que tenían, mediante esa representación y cuando lo pudieron lograr, sobre

todo, frente la escuela que fue importantísimo. [...] Yo a principio de año les dije algunos de los temas que podríamos abordar y si se les ocurría alguna otra cosa; entonces me dijeron, bueno, que dentro de esos temas lo que querían ver eran los derechos de ellos. [...] Primeramente lo que fue a nivel mundial y de otros países hacerles ver, digamos, hasta llegar acá, a nivel local, digamos. Creo que se engancharon más con el tema de lo más cercano a ellos que ver por ahí algún... Les he traído documentales, películas... Las vimos, también, pero más... como que se sintieron más involucrados cuando se trató de ellos. [...] Ellos mismos dentro de la escuela y después, por ahí, casos particulares en los lugares de influencia, en el barrio. Por ahí había chicos chicos que están cursando en el mismo año y que también vivían cerca entonces: ‘¿Qué pasa con este chico que tengo al lado?’ me comentó uno de los alumnos, un caso puntual. ‘Señora, tiene mi edad’, me dijo, ‘y no va a la escuela’. Entonces yo le pregunté por qué, si sabía por qué. ‘No, porque tiene que cuidar al hermano, porque la madre sale a trabajar’. Y entonces yo le digo: ‘¿Vos le decís que venga a la escuela?’ ‘Sí, yo quiero que venga a la escuela, yo lo quiero traer, pero no sé cómo hacer’. Y de hecho en un momento me lo crucé, me lo he cruzado, al vecinito y aparentemente lo convenció. Así que fue importante digamos... Que se preocupen por el otro, digamos” (K3).

- “Cuando recién decía que los grupos de contenidos tiene que estar, deben estar atravesados por uno de los ejes que es derechos, justamente, derechos y participación. Ahí se toma, por lo menos nosotros que somos muchos docentes de la misma materia en la escuela, hemos tomado ahí lo que son derechos del niño. Más que derechos del niño se ha tomado mucho el derecho a la comunicación este año. Se ha tomado, bueno, se ha desarrollado este tema con lecturas, con ejemplos, está presente” (C5).
- “Nosotros en primaria, trabajamos algunas fechas patrias [...]. En las fecha patrias se trabaja con las Madres de Plaza Mayo, en la Historia Argentina. [...] Usamos el tema no tanto como derechos humanos, sino que partimos nosotros, o sea, yo por lo menos hago más hincapié desde los derechos del niño, de dónde surgen, por qué surgen, y bueno ahí trabajamos con imágenes, ya sea afiche, fichas y todo... canciones. [...] Esto tenemos planificado más o menos agosto, octubre también, donde se trabaja la familia, pero arrancamos desde agosto más o menos para el Día del Niño” (A7).
- “Se trabajó sobre derechos del niño que fue hace poco tiempo y bueno, también, muy mínimo, porque ellos, bueno, cuarto grado, pero así y todo traté de que ellos tuvieran en cuenta cómo surgen los derechos del niño. Entonces charlábamos, sacábamos informaciones periodísticas acerca de que antes no se respetaba, que hay situaciones en las que no se respeta el derecho del niño y por ahí ellos quedaban así... Y yo les decía cuando vean una situación x, que hay un niño que es maltratado, ustedes tienen, sepan que tienen derechos, que ese niño tiene derechos. Se analizaron situaciones, se escribieron situaciones, o que ustedes tienen derechos a la alimentación, que tienen derechos a ser vacunados, a una asistencia médica, tienen derecho al

juego. Y después poníamos los pros y los contras: tienen derecho el juego pero no tienen derecho a jugar todo el día; tienen derecho al estudio, a la educación, pero tienen la obligación de estudiar, de asistir todos los días a la escuela, y si no, porque los papás no los llevan, ustedes háganse valer sus derechos ‘yo tengo que ir a la escuela’. Entonces por ahí se quedaban y te miraban así como diciendo ‘¿Qué? ¿Qué me dice?’ Entonces, bueno, se buscaba eso de cómo surge el derecho, yo les decía que esto no surgió de la nada, porque antes, y todos tenemos derechos, ustedes como niños, las mujeres tienen sus derechos, las personas en general tienen sus derechos, y que antes no era así. Y bueno se trabajó bastante bien” (B4).

La violencia, tanto física como simbólica, es mencionada en algunos casos como reverso de los derechos humanos y demanda social del presente:

- “Al principio, como no saben lo que quieren, no tienen ni idea de lo que quieren, también con las noticias es lo que va saliendo de los derechos humanos, uno va orientando de acuerdo a lo que la noticia se base. Por ejemplo, no sé, violencia doméstica. En una época estábamos todos... De ahí vamos sacando, bueno, a ver, qué derechos, cuáles se respetan, cuáles no... [...] Y, fue de acuerdo a lo que ellos iban analizando, porque a veces llevaban una noticia de violencia doméstica y terminábamos hablando de cualquier otra cosa porque arrancaban por ahí y salían para cualquier lado. A veces terminábamos con esa misma noticia, enganchando otro tema que nada que ver. Alcoholismo e íbamos por los derechos, pero... [...] Porque las adicciones también son cosas que los llevan a tocar derechos después, o al revés, arrancan por los derechos y terminan en las adicciones” (H9).
- “Por ejemplo, violencia de género era algo que aparecía constantemente; otra cosa que aparecía muy instalada dentro de los chicos y del grupo, que no sé si está tan trabajada, la violencia hacia los adolescentes, de seres sospechosos que se veían. Yo te doy un ejemplo, a mí me pasó, traje los chicos acá a Córdoba, los traje a un viaje porque la mayoría no conocía Córdoba (yo soy del interior) y cuando quisimos entrar en grupo a un centro comercial, a un Shopping, si no dejaba yo un DNI de adulto, los chicos era sospechosos, entonces ellos cuestionaban dónde estaban los derechos humanos, la libertad, y todo lo demás que habíamos trabajado, si me necesitaban a mí para poder entrar al ‘Patio Olmos’. Bueno, trabajamos todo eso y tampoco los dejaron entrar a las catacumbas, tampoco los dejaron entrar. Así que, bueno, hicieron todo, les dije qué mecanismos legales había, fuimos a la Constitución, hicieron un recurso administrativo y lo presentaron” (C5).
- “Yo, más técnica. Los clasifico, doy características, definición y buscamos en diarios violación de derechos humanos. Y ahí si me detengo en la palabra violencia, porque muchos no saben, son chicos, les falta la lectura, que la violencia puede ser verbal, puede ser simbólica, puede ser física, entonces se marca bien, bien la diferencia entre violencia. Y por ejemplo en lo que hay, a ver...se llega por ahí, este año a atentados, a ver atentados [...], porque surgió el tema de las Torres Gemelas, o sea, todo porque se deriva de la misma

palabra, de violencia y formas de violencia política. Entonces, terrorismo. [...] Y los chicos la tienen más clara. Pero sí del término violencia no lo simbólico, solamente se creen que violencia es lo físico. Todo eso, aunque no forma, es como currículum oculto, porque en realidad esos temas no están en la currícula, violencia y las formas de violencia, pero se da” (D2).

En una mirada de conjunto, los testimonios de los docentes expresan tonos y énfasis contrastantes con el discurso de las prescripciones curriculares vigentes. Los derechos humanos ocupan un lugar en la enseñanza, pero bastante más acotado del que se puede apreciar actualmente en los programas oficiales y textos escolares. Por otra parte, se percibe en las decisiones didácticas de los docentes, la persistencia de lógicas y tensiones desplegadas en las últimas décadas desde los comienzos de la transición democrática:

- quienes empujan los derechos humanos hacia el territorio de la moral para despolitizarlos y quienes los traccionan hacia la política para darles potencialidad crítica;
- quienes ponen en foco la última dictadura, quienes omiten mencionarla y quienes se centran en los puentes que se pueden construir entre el pasado reciente y los desafíos pendientes;
- quienes se preocupan por sostener la integralidad de los derechos humanos y quienes recortan aquellos aspectos o tópicos que consideran más relevantes para las necesidades formativas de sus estudiantes.

Esta persistencia de lógicas y tensiones heredadas de definiciones curriculares previas y de las discusiones vigentes en el contexto político actual reafirma la existencia de lo que hemos llamado “currículum residual o inercial”, pero permiten entenderlo como un campo en movimiento, en disputa dentro de las instituciones y en cada uno de los docentes. No necesariamente esa disputa cobra la forma de una controversia expresa, sino que generalmente se presenta como capas yuxtapuestas de sentidos no siempre compatibles.

En ninguno de los grupos focales se presentó una discusión abierta entre participantes, alguna impugnación de la tarea o la experiencia de otros o una cuestión que funcionara como divisoria de aguas. Por el contrario, las tensiones aparecen después, en el papel del diálogo transcrito, cuando es fácil advertir la deliberada evasión de conflictos entre los docentes. Los derechos humanos no parecen suscitar debate entre ellos, aunque sí lo generan con estudiantes, con familias y con el entorno social, como veremos en los próximos apartados, al analizar los recursos y modalidades de enseñanza y las dificultades u obstáculos que ellos registran.

Modalidad de enseñanza de los Derechos Humanos: actividades y los recursos

Las modalidades de trabajo que mencionan los docentes, dan cuenta de unas prácticas sesgadas por la abundancia de recursos y la variedad de opciones. Entre los recursos, cobran relevancia las noticias periodísticas, las películas y otros materiales audiovisuales, los testimonios directos y visitas a espacios significativos. También se observa un declive de los textos escolares como recurso predominante y la incorporación algo dificultosa de las computadoras portátiles distribuidas en los últimos años a todos los estudiantes de nivel secundario. Entre las actividades, se destacan diferentes ejercicios de vinculación entre los contenidos de enseñanza y la vida cotidiana, junto con variadas consignas de producción de los estudiantes.

El análisis de noticias periodísticas es una de las actividades predominantes, aunque algunos trabajan con noticias del día, otros proponen búsquedas temáticas y algunos docentes prefieren traer notas de un tiempo atrás. En la mayoría de los casos, se aprecia una aproximación a los diarios a través de Internet y de noticias audiovisuales en televisión:

- “Agregaría por ahí, trabajar con diarios, que busquen en los diarios noticias que ellos vean que hubo una violación de un derecho humano” (E2).
- “Llevaba yo el material... Intentar buscar, de pronto, las palabras que desconocen. Trabajaba mucho con las noticias, analizar realmente, trabajar por grupos, que algunos hagan las preguntas y otros que respondan en relación a la noticia, qué les parece.... [...] Y, por ejemplo, lo que llevaban mucho... Justo fue la época que apareció esto de violencia familiar, había muchos títulos de violencia familiar y de abuso, de abuso a menor. Así que trabajamos a base de esas noticias” (H1).
- “En mi caso muchos diarios, películas... [...] diarios de los ‘90, recortes, algunos artículos periodísticos. Yo trato de no trabajar mucho con el manual. [...] Y en mi caso, por ejemplo, para la cuestión del 24 de marzo o una cosa así, en la escuela hemos usado mucho materiales que te mandan por ejemplo de la Comisión Provincial por la Memoria y, de hecho, hemos trabajado mucho con eso” (K7).
- “En Política y Ciudadanía yo estoy tratando también a partir de temas puntuales, como son noticias de los diarios y de diferentes medios y trabajando temas que van saliendo. Por ejemplo, trabajamos a partir de ideas... Yo esa materia la tengo en una escuela rural y comprender la materia ya les es difícil a los chicos, o sea, de qué les estoy hablando cuando les hablo de política y ciudadanía. Yo empecé explicando los términos de política y ciudadanía pero por ahí empecé con un ejemplo muy cortito de un juez que había condenado, de tres jueces que se habían reunido para uno condenar de ellos a un vagabundo que había robado un pedazo de queso, salió la noticia en los diarios en Capital, y otros dos que se opusieron a la medida de encarcelarlo porque el hombre tenía realmente hambre cuando intentó hacer eso. Entonces, la idea era llevarlos a la reflexión de ese tipo de casos a ver hasta donde el hombre

tiene que pagar o no algo desde la ciudadanía, cuál es la culpa que tiene realmente, o sea, debatimos un poco el tema” (F1).

- “Nosotras sí, trabajamos en derechos humanos. O sea trabajamos todo lo que es, como decías vos, todo el tema de la relevancia, qué importancia tiene, en qué lo ven, yo trato de bajarlo a lo cotidiano, a lo práctico, ir a los diarios, ‘bueno, a ver, busquemos en Internet, qué escuchamos’. Por ahí yo traigo una noticia que haya salido en la tele, ‘¿todos lo escucharon, esto que pasó?’ ” (D1).
- “Hay situaciones en las que ellos primero conocen, después van o van a Internet o buscamos recursos a través del diario, que nosotros podemos repasar, con derechos que les parece que no se cumplen y de qué manera podríamos actuar. No solamente los Estados, sino nosotros como ciudadanos, porque siempre pensamos en esto del más allá, de lo macro, y yo soy en definitiva yo como una simple persona, que puedo aportar este granito de arena para que ese derecho pueda llegar a ser realmente lo que está escrito. Como dijiste vos, una cosa es la teoría y otra cosa es la práctica, porque si al niño le estamos diciendo el derecho a la alimentación y a la vivienda digna, y estamos viendo que hay chicos que están limpiando vidrios por una monedita en la calle, quiere decir que ese derecho no se cumple” (BX).

Las películas y recursos audiovisuales son mencionados por casi todos los docentes, entusiasmados con un recurso que parece infalible desde el punto de vista motivacional. Es sorprendente la variedad de títulos y estilos entre los filmes mencionados. Algunos de los participantes abundaron en la descripción del tipo de trabajo que realizan a partir de las películas, generalmente empleadas para iniciar debates, antes de la presentación conceptual de un tema:

- “Con una película, presentando situaciones, a veces dilemas, enfrentándolos a los chicos a situaciones donde uno tiene que tomar decisiones, donde se ponga en juego realmente, digamos, valores importantes, ¿no? Después bueno, a través de relatos, todo tipo de actividades, como con cualquier otro tema. Después relacionándolo con hechos, un poco con la memoria, en caso de la Argentina, cosas recientes. También con hechos de otros países. Este año con el Apartheid, como indicaron que había que referirse a algo del tema del campeonato, yo tomé el tema del Apartheid. Entonces comparamos un poco las normativas del Apartheid con las leyes de Núremberg, con la Declaración Universal de Derechos del Hombre. O sea, con distintas cosas y en distintas épocas, tratando de contextualizar un poquito, para que se vea que es un tema que está siempre presente” (E3).
- “Sí, bueno, eso, películas, comerciales que se dan mucho. Yo utilizaría muchos comerciales, ya sean en diarios o en televisión, que eso de cabeza que seguro los chicos lo verían. También con hechos, como él decía, porque se dan cotidianamente, trabajar con hechos concretos. Creo que nada más... el tema de todos los textos legales, eso se da, pero en concreto es con películas, comerciales, diarios, todo...” (E1).

- “Yo uso, trato de usar, sobre todo la actualidad, entonces, periódicos, diarios, películas, documentales. [...] Por ejemplo yo lo último que vi, no acá, en otra escuela, vi ‘La dignidad de los nadies’, de Solanas, después ‘La noche de los lápices’ la hemos visto, ‘Memoria del saqueo’ también. Acá se trabaja mucho el tema del... el problema de la cultura y la salud. [...] Entonces vemos ‘Gerónima’ (I2).
- “Nosotros en primero, este año, vimos ‘Matrix’ para plantear la cuestión esta de la libertad y de qué es el hombre y cuáles son, digamos, las posibilidades que se te abren. La cuestión de la tecnología, este año los chicos recibieron las netbooks y también apareció una cosa vinculada a eso, a la netbook como un derecho, que ‘bueno me la dieron ahora hago lo que quiero’... ¿Qué hacés con esa posibilidad? Eso en primero a tercero apareció bastante” (I1).
- “Y yo trabajé este año con una película argentina, ‘El hombre de al lado’, que la trabajé en el BOA²⁴³ con estos chicos para ver también todo... Porque ahí aparece como mucho tema, como mucha cosa que tiene que ver con la discriminación, con el prejuicio, con el rechazo, con el miedo a lo desconocido que es la base de la discriminación, y con consecuencias severas. Entonces la trabajé desde ese lugar, para poder llegar a realizar... después de que traté varios temas cerré con esta película para poder ver esos temas a través de un film” (I3).
- “Acá todos los chicos de primer año vieron el capítulo de ‘Televisión por la identidad’. El primer capítulo, que es el de Tatiana²⁴⁴, y luego vino Tatiana a la escuela y les dio una charla a todos los primeros. Esa fue una actividad interesante porque plantearon estas dos cuestiones de la identidad. Ellos, a veces, escuchan el derecho de la identidad vinculado a las personas que sufrieron la pérdida de su identidad biológica a lo largo de la dictadura militar. Pero por otro lado qué hacemos con eso nosotros ahora. ¿Qué es tener una identidad? Las cuestiones culturales...” (I1).
- “De Construcción de Ciudadanía específicamente no hay libro, no hay nada. Yo en mi caso, artículos periodísticos, bajo material de Internet, si hay un tema que se relaciona con Historia, en mi caso, tengo el manual y lo uso pero... Películas, videos, documentales” (F2).
- “Fui a la biblioteca y hay libros. No sé cómo es el tema de... no, porque nunca está la bibliotecaria ese es otro tema. [Risas] Siempre está cerrada la biblioteca, entonces la miro así por afuera y más o menos investigo. Justo la enganché y entré y, bueno, empecé a mirar todos los libros, aproveché. Porque, no es que no está, porque el horario de ella es una y media y yo a la una me voy, por eso. Pero es la realidad, tener en primerísima la hora es complicado. Y bueno, la historia es que... el problema es que, no sé cómo es para los medios audiovisuales y

²⁴³ Bachillerato con Orientación Artística.

²⁴⁴ “Televisión por la identidad” es una serie de televisión integrada por tres unitarios dirigidos por Miguel Colom, producida y transmitida por Telefé de Argentina en 2007 y publicada como DVD en 2008 por el diario Página/12. El primer capítulo recrea la historia de Tatiana Ruarte Britos, la primera nieta recuperada por las Abuelas de Plaza de Mayo, en marzo de 1980.

todo eso, pero bueno, yo ahora quería proyectarles y, como hago en la mayoría de las escuelas, en otras de las escuelas que no tienen los materiales, porque están remodelando la escuela entonces están todos los materiales o en la casa de un vecino, o en la casa de la directora, entonces es complicado... Llevo de mi casa. Llevo el DVD, llevo una tele que tengo medio chiquita. Y bueno, ahí les proyecto a los chicos. Y tenía... A veces, si se puede, depende de la escuela y la zona, llevo la computadora y trato de mostrarles a los chicos ciertas cosas de internet y eso” (G6).

- “He pasado ‘Escritores de la libertad’. Realmente ellos se enganchan un montón con esa película, les gusta y eso lo trabajo con varios contenidos, con derechos humanos, con la realidad áulica, con la realidad social en la que ellos están inmersos. Y después otra que he pasado, pero eso el año pasado porque trabajé la cuestión ambiental, era ‘La historia de las cosas’. Bueno, porque estábamos, como trabajamos el tema de residuos y lo de la planta de tratamiento, entonces hice esa... Les pasé eso pero en realidad para ellos es muy... En segundo año les costó un montón entenderlo, porque hay un montón de cosas que no... Sí, hay un montón de cosas que ellos no...conceptos que trata el videíto y ellos no los conocen. Así que traté una vez, lo pasé como dos o tres veces para que los entiendan. Pero bueno, estaba entretenida” (G3).
- “Yo trabajo con imágenes también. [...] Sobre los derechos humanos. Las películas también... [Voces superpuestas] Sí, sobre gente en la calle, neños trabajando... personas trabajando para que ellos analizaran a ver qué derechos de cumplían, qué no... Eso les gusta bastante, sobre todo en primer año, como para trabajar con ellos, que por ahí les llama más la atención que el texto. Después de trabajar el texto trabajamos con imágenes” (HX).
- [La películas] “‘Frente a la clase’. Esa lo he trabajado. Me dio un buen resultado. Pará, a ver, esa es la que más fresquita tengo... ‘Escritores de la libertad’” (HX).
- “Yo les mostré lo que muchos han visto ‘La República perdida’ para que ellos vieran las imágenes y lo que surge ahí, lo que surgió muy fuerte es toda la intolerancia. Entonces, la cuestión de si pienso distinto, qué me puede pasar, si soy distinto, qué me puede pasar. Como si surge la dominación de los otros, hay un otro que es más fuerte o es el que nos pega siempre en el grado, como problemática, por qué ese puede sobre todo el resto. Entonces siempre... O por qué no aceptamos determinada cosa. Surge la intolerancia, entonces, también, otra cosa que marcábamos era el hecho de la fuerza que tenía cada uno en plantear un todo, o sea si hay uno que pega o que no cumple la norma, bueno, a ver entre todos veamos cómo hacemos que ese mire lo que está pasando. Porque si todos lo permitimos es por algo, es tanta responsabilidad del que se impone como del que también lo permite o deja que eso suceda. Entonces la intolerancia fue una de las cosas. Y les llamó mucho la atención toda la situación (que nosotros lo trabajamos como efeméride) de Malvinas, que, como ellos vieron esa parte de

la película, pudieron relacionar que era bajo el mismo momento histórico. Ellos vieron todas las imágenes que yo les había seleccionado, entonces ellos vieron todo, cómo se sacaba gente con las ametralladoras, las subían, todas estas cosas que les hacían después. Esto de los desaparecidos, qué eran, porque en ‘La República perdida’ pasan una entrevista... Después las Madres de Plaza de Mayo, también les llamó mucho la atención. Y después les llamó poderosamente la atención que veían los soldados y la cantidad de cruces blancas en Malvinas. Entonces, fueron imágenes que después ellos las reproducían porque bueno, no entendían todo lo que había cobrado, entonces lo pusimos bajo el rótulo de la intolerancia” (C7).

- “Yo trabajé con los [videos] de National Geographic, trabajo con la revista, un video y a veces también nos toca, por ejemplo, la problemática del hambre en Sudán. Traje unos ‘especiales’ de [la revista] Muy interesante” (L1).
- “Y trabajamos con películas, reflexionando sobre películas o algún texto, manejamos distinta bibliografía también, tuve la oportunidad de participar de un curso en Santa Fe en el 2001, 2002 más o menos, donde era Educación en valores, que me ayudo un montón. Pude comprar bibliografía también, y después tenés los otros libros que los conseguí acá en librerías de las distintas editoriales y todo eso. Y por ahí también con alguna noticia que así trabajamos con las maestras del área de Lengua” (A4).
- “Yo hice la introducción a partir de un CD, que en este momento no me acuerdo cuál es la fundación de jóvenes de Estados Unidos que lo plantea, no lo tengo presente en este momento. Un CD muy interesante, cortito, de unos 30’ o 40’, para no cansarlos a los adolescentes donde nos va presentando imágenes de situaciones relacionadas con cada uno de esos derechos, donde participan niños o jóvenes de acuerdo a cuál sea [...] de la Declaración, los treinta derechos. Después hay una presentación, por ejemplo, de un rap donde también va mostrando, mientras muestra la imagen de una pequeña situación, va armando con palabras el significado del respetar, el ser diferente a otro y el de estar unido. El estar unidos no solamente en mi Estado sino con otros Estados de otros países. Bien, y después ellos tuvieron que elegir, porque nos repartimos entre cursos para trabajar, y fueron eligiendo con qué derechos ellos quisieran trabajar. Entonces veíamos si a ellos les parece que ese derecho no se cumple y por qué” (BX).
- “Hay una película muy buena para tratar todo el tema de discriminación, xenofobia, que se llama ‘Gran Torino’ de Clint Eastwood, entonces esa película la vemos dos veces o a veces ellos las ven en su casa aparte, y hacemos un análisis, todos los temas que trata la película, analizamos cada personaje y siempre lo tratamos de hacer: ‘bueno, los argentinos, ¿qué tipo de, digamos, concepto de xenofobia aplicamos?’ Leemos reportajes, tenemos un reportaje muy lindo a una chica en Buenos Aires que le preguntan sobre los supermercados chinos, justamente en esta época aparecieron supermercados chinos por el barrio, estoy hablando del

Norte de Santa Fe, así que ahí justo tenemos para aplicar, entonces vamos viendo cómo nosotros también somos racistas, también somos xenófobos, también discriminamos. No es únicamente el otro, la mirada del otro, nosotros y el otro, y entonces bueno, eso les gusta mucho, hablan mucho de esto, participan mucho, tienen mucho que decir ellos y se va llegando a diferentes conclusiones” (BX).

Si los recursos descriptos son útiles para diversos contenidos de las asignaturas que dictan, los testimonios directos y las visitas suelen tener mayor preponderancia en relación directa con los derechos humanos. Son pocos los docentes que mencionan entrevistas a sobrevivientes de la represión y salidas a Ex-centros clandestinos de detención o, en un caso, la participación directa en un juicio a represores. Sin embargo, en todos los casos, aparecen como experiencias contundentes y de alto valor formativo:

- “El año pasado fuimos al Tribunal Oral N° 4, donde los chicos fueron a presenciar la audiencia por la desaparición de Laura Feldman²⁴⁵. Laura Feldman fue alumna de esta escuela. Y el Tribunal Oral autorizó por primera vez, ellos nos dijeron eso que era la primera vez en la historia de la justicia argentina que menores de edad iban a presenciar una audiencia. Con lo cual tuvimos que hacer un trabajo muy... minucioso, de mucho seguimiento con los papás. Trabajamos mucho [...] con los padres. Primero porque en realidad fue algo que nos sugirieron desde el tribunal, que había que trabajar con los padres por las consecuencias que esto podía traer porque algún padre podía decir: ‘bueno, ustedes me dijeron que la chica iba a una salida didáctica pero no me dijeron a dónde’. Entonces se les explicó bien, además requería la autorización y demás. Y otra cuestión que tenía que ver con que estábamos sujetos a que los acusados no pidieran que se desalojara la sala. Nos lo dijeron hasta último momento, que si los acusados pedían que se desalojara la sala nos íbamos a tener que ir por donde habíamos entrado. A los chicos les impresionó mucho. Les encantó. [...] Hicimos tareas previas, todo lo que fue la audiencia propiamente dicha y tareas posteriores. Lo hicimos con chicos de 5° año. Ahora, a la hora de ir querían ir todos” (I4).
- “En formación ética estudié, dentro de la problemática de derechos humanos, instituciones que se ocupan... Y ahí trabajamos... Hicimos, primero, con las que los chicos que conocían y trabajamos con ellos algunas. Trabajamos con UNICEF, con Médicos Sin Fronteras, [...] ACNUR. La cruz roja. La importancia de una ONG [...]. Y a partir de eso eligen Médicos Sin Fronteras” (L5).

²⁴⁵ Laura Feldman era estudiante secundaria cuando fue secuestrada y desaparecida durante la dictadura. Había militado inicialmente en la Federación Juvenil Comunista pero luego se insertó en la Unión de Estudiantes Secundarios (UES), rama estudiantil del peronismo revolucionario. Estudiaba en el Colegio Carlos Pellegrini pero, en 1975, como estrategia política de la organización, se cambió al Normal N° 5 del barrio de Barracas de la Ciudad de Buenos Aires.

- “[Invitamos a ex] presos políticos, porque hemos tenido personajes. Presos políticos que por tener una idea distinta estuvieron presos, entonces... Nosotros tenemos un caso, y bueno ella trabaja mucho sobre ese tema, y bueno... [...] Claro, ella cuenta su historia, se lo analiza, después cada grado trabaja sobre todo lo comentado y lo que se vivió en el momento” (AX).

Los textos escolares se mencionan tanto por su presencia como por su ausencia. Una sola docente destacó que en una escuela donde trabaja se exigía la compra del texto a cada estudiante. En la mayoría de los casos, se los utiliza como orientación para el docente o como fuente de la cual sacar copias para los estudiantes. Pocos mencionan los recursos textuales enviados por los gobiernos, aunque su presencia parece ser muy útil cuando llegan:

- “Acá también pero tarda uno en darse cuenta que lo puede hacer y hasta donde podés. Uno cuando entra, agarra un libro y más o menos me acomodo acá, porque como yo sé que me salgo entonces trato de exprimir el libro. Después ya no. Yo ya estoy acá, este es el tercer año...” (I2)
- “[El libro de texto] es importante porque cívica tiene muy poca carga horaria. Entonces hay una parte importante que los chicos tienen que hacer solos. Esto es la pura verdad. O sea, la clase de 80 minutos se va rápido y bueno ahí la apoyatura del libro para que ellos en el curso de la semana puedan hacer algún trabajo, leer...” (I1).
- “Hubo consenso de usar el libro de una editorial: Santillana. Educación Cívica 1 y 2. 3 no se usa mucho, 3 se usa uno que es de SM. En el Krause, por ejemplo, sí, la cultura del libro ya está instalada. El que no tiene libro, no pasa de año. Cosa que a mí me eriza un poquito los pelos. Pero está muy instalada allá la cultura del libro y la obligación de tener el libro, por lo tanto el que no tiene el libro le agarra la desesperación, en líneas generales, ¿no?” (I3).
- “El libro que salió de Santillana salió tarde, cuando ya había empezado la materia y además cuesta alrededor de \$80, imposible para que lo compren todos. Entonces nos manejamos con el viejo recurso del docente que es la fotocopia de distintos tipos de libros o, como tenemos una buena biblioteca, los mandamos a buscar información a la biblioteca. Y si no, les bajamos nosotros, yo traigo el pendrive con cosas que por ahí pude cargar por la computadora, se los bajo y lo usamos como recurso” (F3).
- “Hay un libro que es ‘Construcción de Ciudadanía’, ¿no? El azul, que es el que llegó... ‘Formación Ciudadana’²⁴⁶. Que ese libro tiene, bueno, la Constitución Nacional, la Constitución Provincial al final, en la cual vos podés ir trabajando” (G7).
- “A mí me pasa, bueno, en algunas trabajo con la compu, en dos escuelas, que trabajamos con las actividades propuestas para Formación Ética y Ciudadana del programa, y después en las

²⁴⁶ Dirección General de Cultura y Educación (2006). *Formación Ciudadana. Cuaderno de Trabajo N° 4*. La Plata, Gobierno de la Provincia de Buenos Aires.

otras generalmente son siempre actividades que elaboro yo y directamente me llevo las fotocopias y trabajamos los temas desde... O sea, generalmente lo que hago son pequeños textos que elaboro yo y después actividades de reflexión, de análisis de situaciones, de cuentos, de todo lo que tenga que ver con buscar, o sea, sacarle opiniones a ellos. [...] A veces los resumo un poquito para que no sean tan largos, porque apenas ven la impresión ya te dicen ‘nooo’ [Risas y comentarios]” (GX)

- “La idea es que saquen las ideas principales. A mí me llamó la atención que uno de los chicos me dice: ‘Para esta materia’, me dice, ‘no hay que estudiar mucho, ¿no? Total, hablamos acá en clase’. Que uno trata de alguna manera de sacar algunas opiniones o alguna reflexión de los textos, ‘bueno a ver ¿qué es lo que pensás, qué es lo que podemos aportar?’ A mí eso me gustó, porque dentro de todo cuesta que trabajen pero medianamente algo sirve, las charlas, el diálogo” (GX).
- “Con los derechos, sí, un libro de primer año de los Derechos. [...] De Santillana. [...] Son textos que usamos los docentes para empezar a leer sobre los derechos humanos para entrar en tema. [...] Y yo les saco material porque si espero para la próxima clase que me traigan... No, no te traen, para trabajar, por eso prefiero llevar yo el material y trabajar ahí en la clase” (HX).
- “Tomo algunas cosas del manual sí, pero mayormente trato de arreglarme por otro lado. Uso relatos, discursos” (K7).
- “Los recursos que nosotros utilizamos son de Estrada. [...] El de formación ética y filosofía. También el de Santillana para derechos humanos” (L5).
- “Aique también para derechos humanos. [...] En la biblioteca tienen tres o cuatro y les sacamos copias. [...] Y en la EGB por lo general se trabaja con la Estrada, con Santillana; y armamos cuadernillos – fotocopia porque tampoco tenemos mucho” (L3).
- “A las escuelas públicas llega mucho material de parte del Gobierno. La escuela donde yo trabajo es una escuela particular incorporada. Para el Gobierno es privada, pero no es: la cuota que pagan los chicos no alcanza para mantener una súper biblioteca, entonces, bueno, muchos docentes van sacando fotocopias y van trayendo” (BX).
- “No, pero puntualmente de los derechos humanos así, no. Por ejemplo, este año lo que salió así para los docentes fue el tema de efemérides, que es revalorizar otra vez el tema de los días, el concepto de los feriados, de las fechas patrias, y cómo trabajarlo en el aula. Eso sí llegó. [...] Con unas fichitas que vos la podés poner que se hacen así, y, bueno, un cuadernillo, día por día explicándote con lo que vos poder leer, cómo podés abordar el tema, una parcialidad. [...] Es como un molinillo” (BX).
- “Más allá de que no sea privada, tampoco nosotros allá en Floresta nunca recibimos libros del Ministerio. Nunca recibimos nada, no sé por qué” (BX).

Las computadoras portátiles y el acceso a Internet en horas de clase son recursos de empleo reciente y todavía algo problemático, pero varios docentes describen las potencialidades que estos medios ofrecen y el uso que han decidido darles hasta el momento:

- “Doy Política y Ciudadanía a los quintos de esta escuela. Prácticamente en todos los quintos de esta escuela, casi todos son míos los de la mañana y algunos de la tarde. En el caso nuestro lo que estamos haciendo es mezclando las vivencias, lo que es estudios de casos y cosas que los pueden llevar a ellos a la realidad pero con algo de contenido conceptual. Porque hablamos de participación pero vamos a buscar a ver qué sentido tiene la participación y de cuándo fue la participación. Hablamos de obligaciones, de derechos y entonces vemos con casos puntuales de lo real pero siempre yendo a la bibliografía, permitiéndoles a ellos la búsqueda, todos nuestros alumnos tienen netbooks porque es una de las escuelas elegidas para el plan de Conectar-Igualdad, entonces hacemos buscarles información. Las computadoras han servido como un instrumento óptimo para poder trabajar [...], porque a los chicos en el aula los entusiasma más buscar en una computadora que en un libro. Entonces les hacemos buscar información que antes tenían que ir a la biblioteca entonces lo tienen ahí en la computadora. [...] Entonces, elegimos núcleos, por ejemplo, hablamos de derechos. Entonces, si hablamos de derechos, hablamos de todo tipo de derechos pero ellos buscan la información pero aparte siempre salimos de una problemática, siempre salimos de algún caso que haya sucedido, una nota periodística, de algo que haya venido en algún libro, de algo que hayan visto por televisión y después vamos a buscar los contenidos conceptuales. La cuestión es que cada uno de ellos tiene que construir esos conceptos pero siempre partiendo de algo que les interese [...]. Y no armamos todavía proyectos porque la idea es trabajar toda la parte conceptual, toda la parte de estudio de casos, todo lo que es información en esta primera mitad del año; y en la segunda mitad del año, cuando ya volvemos de las vacaciones y ellos ya han tenido mucha búsqueda de información, ahí entonces armar proyectos para ver si salimos afuera, si nos dedicamos a participar en la institución. Nosotros acá hemos hecho algunas cosas de participación como la construcción del centro de estudiantes, que esta escuela no lo tenía. Toda una serie de cosas” (F3).
- “Nosotros empezamos el año hablando de derechos en general y especificamos todas las categorías de los derechos, y después específicamente derechos humanos. Y se engancharon mucho a partir, como te decía hace un rato, de la búsqueda de información en las computadoras. Por ejemplo, trabajamos una página del Holocausto, trabajamos cosas que tienen que ver con Museo de la Memoria. Es decir, cosas que los ubicaron a ellos en todo lo que era derechos humanos. Buscamos las declaraciones, buscamos toda la parte de documentación en las computadoras y eso hizo que las leyeran, porque si yo se las mandaba por un libro era como que una fotocopia, era como algo más para leer. En cambio, la necesidad de buscarla y la necesidad de ‘Uy, ¿todos estos artículos tengo que leer?’ y ‘vos

tenés que hacer esta selección, fijate, compará’. Comparamos las declaraciones desde la Declaración de los Derechos del Hombre y el Ciudadano de 1789, hasta la última de las Naciones Unidas. Y esto, al trabajarlo en la pantalla, a los chicos de esta escuela les vino bárbaro porque esto los hizo participar y discutir y ‘mirá, esto está igual que esto’. Y en grupos, en tres, cuatro chicos como para que pudieran participar. Hicieron incluso producciones [...] sobre lo que opinaban, sobre los cambios, qué similitudes encontraban, por qué fue necesario... Una pregunta básica fue ‘¿por qué si se habla de derechos desde la de 1789, fue necesario que aparecieran otros documentos a lo largo de la historia?’ Y bueno, y ahí sacaron conclusiones. Por supuesto que no todos los cursos hicieron el mismo tipo, la misma calidad de producciones. Pero lo importante es que fueron capaces de producir opiniones en forma oral y después volcarlas en la computadora. Escribirlo en la computadora, vamos a decir la verdad. Porque yo hago el gesto con la mano, pero no escriben. Y no leen, no leen libros. Ellos piensan que no leen pero están leyendo esa documentación” (F3).

- “Han armado moviemaker, que los chicos te enseñan cómo se hace, me han armado powerpoint que es más fácil. Por ejemplo, yo les he traído imágenes, les he dado una serie de ideas para trabajar con esas imágenes con un material que ellos también tienen que leer y han armado powerpoint en base a imágenes, de explicarlas, secuenciarlas, ordenarlas y hacer una producción. Y eso es interesante, les interesa trabajar con la tecnología a partir de una tarea, de una guía, digamos” (F2).
- “Yo trabajo, en un curso en particular, con las netbooks que les regalaron... Bah, que les regalaron no, que les da el Estado a los pibes para que trabajen. Y algunas, las que no se les bloquearon, podemos trabajar, porque tiene una cantidad de encendidos la máquina. Tenés unos trescientos encendidos y después tiene que venir el técnico a habilitarte más encendidos. Yo tengo un grupo que se ve que no usó las máquinas, estuvieron guardadas, y bueno, las empezamos a usar y la propuesta era hacer un diario que sea propio del barrio, que empiecen a investigar las noticias más cercanas que tienen a ellos. Ahí en el barrio tenés una parte donde podés investigar mucho... Crímenes tenés, porque los pibes te cuentan cualquier cosa. Tráfico de drogas también tenés. Sí, ellos te cuentan también que tienen supuestos, digamos, secuestros. Y entonces son cosas que ellos lo ven y la propuesta mía era que ellos escriban la nota y que después vean la manera de poder hacerlo público y poder hacer una campaña de prevención con eso. Y trabajamos con las computadoras. Hay un programa que te sirve para que vos puedas ver todas las computadoras de los chicos, ellos te mandan información, hacemos la corrección de los escritos y después la devolución y armamos un periódico. En esta escuela en particular. En otra escuela que no tiene computadoras, tenés que llevar afiches... [...], líneas de tiempo que armás vos. O si no, llevarles un material a los chicos y ellos que armen una línea de tiempo, o que ellos hagan los afiches y pasen a explicarlos. O pasar películas. Pero generalmente, en la escuela 21 tenemos televisión, DVD...” (G7).

Más allá de los recursos, cuando se les pregunta a los docentes cómo abordan la enseñanza de los derechos humanos, muchos expresan su preocupación por establecer vinculación entre este contenido y la vida cotidiana de los estudiantes. Al hacerlo, recrean algunos diálogos e intercambios que, según afirman, han resultado muy significativos en el trabajo del aula:

- “Y con respecto a los derechos humanos, sí, tenés una línea delgada, porque donde vos los empezás a ver, a enseñar, hay cosas que los chicos los ven como normales. ‘¿Cómo yo tengo derecho a esto?’ Y después otra cosa que también hay que ver es que hay derechos, pero también hay obligaciones, como yo les explicaba. Porque algunos se agarraban ‘bueno, yo tengo derecho a esto, yo tengo derecho a lo otro’. Le digo ‘sí, pero tenés que tener cierto cumplimiento dentro de lo que es la sociedad, porque si vos no estás dentro del marco de la sociedad, vos tenés otro problema que no podés... no sos un ser sociable. Y ahí tenemos otro problema, no te podés adaptar. Es por eso que existe lo que vos odiás, como todos dicen, ‘la yuta’ y todo eso, porque hay gente que no se adapta a la sociedad’, le digo ‘y no cumple con las normas y las reglas vigentes y por eso tiene que estar aislada de la sociedad’, le digo. Y bueno, ese es otro tema también delicado, porque, dentro de las pocas clases que pude dar, se han armado debates. Y bueno, con lo que es adicciones se prenden hasta los molestos porque... Tengo un chiquito así que está todo el día caminando, golpeando a los compañeros y todo, y un día me reía porque me causó tanta gracia que empecé ‘bueno chicos, hagan una lista de lo que para ustedes son drogas’. Bueno, primero expliqué qué era droga ilegal y droga legal. ‘Hagan una lista de lo que son drogas ilegales y drogas legales’. Bueno, llegué a la conclusión de lo que ellos pensaban que era... Ninguno sabía qué era... ninguno supo marcar lo que era una droga legal. Para ellos eran todas ilegales. Claro, porque no concebían ni el alcohol ni el tabaco como una droga legal. Y bueno, después que les explique eso, digo ‘bueno, ahora mencionenme lo que conocen de droga ilegal’ y este saltó arriba de un banco y empezó ‘pa-pa-pa...’ Estuvo como diez minutos describiendo las diferentes formas de lo que era la droga ilegal. Los diferentes envases... Y bueno, quedó como anécdota, todos se rieron, todos qué sé yo. Pero digo, es un tema bravo que este chico tenga tanto conocimiento de ese tema y bueno, de los códigos de ‘un transa’. Hasta a mí me enseñó porque, ‘no, porque si el transa...’, ‘y es traidor porque tiene esto...’ Y tiene doce años y tiene mayor conocimiento que yo que tengo treinta” (G6).
- “Lo puedo relacionar cuando se toca el tema del acuerdo de convivencia. Ahí es donde se focaliza bien cuáles son los derechos que se tiene como alumno y las obligaciones. Porque ellos mucho siempre focalizan en lo que son los derechos que ellos tienen, siempre tienen presentes sus derechos, pero, como bien decía mi compañero, las obligaciones las dejan de lado. Por ejemplo, el respeto hacia el compañero, cómo se tienen que comportar adentro de la institución” (G2).

- “El tema de vivienda es algo que está pautado. ¿Por qué? Porque como es un barrio donde todas las casas son iguales, es como que los chicos tienen la sensación de que sí. Y después... de que sí, hay una vivienda y sí el Estado responde. Y después, otro de los temas que estábamos hablando es que, con respecto a esto de los deberes y los derechos, en los derechos humanos, al igual que los padres, ellos están acostumbrados a que hay muchas cosas que el Estado soluciona. Y bueno, la otra vez estábamos hablando, se estaban quejando porque no llegan las computadoras a la escuela, y les planteé ‘bueno, chicos, vamos a hacer una carta, vamos a ver cuáles son los organismos que corresponden. Si ustedes...’ Les digo, ‘si terminamos esto rápido... y me averiguan para la próxima clase cuáles son los organismos que están repartiendo...’ Y así ya iba adelantando el tema, iba adentrándome en otro tema. Y les digo ‘y por qué las están repartiendo...’ Les di una encuestita así como para que los chicos más o menos investiguen y me traigan. Bueno, a la otra clase vinieron y les digo ‘bueno, ¿quién trajo la encuesta? Para ir empezando a encarar la carta, así vemos a qué organismo hay que presentarlo...’ Les digo ‘a ver si podemos acelerar un poco eso, con el aval de la directora o el vicedirector’. No sé, es un sexto sentido, antes de presentarle el proyecto al director de hacer esto, bueno, vamos a ver cuáles son las versiones de los chicos. Y bueno, a la otra clase obviamente nadie me trajo, nadie investigó, nadie se preocupó en... Y bueno, y les dije, y se estaban todos otra vez quejando, ‘y bueno chicos pero ahí es donde estamos hablando. Ustedes tienen derechos pero también tienen deberes’ les digo. ‘Yo les estoy diciendo, yo no les puedo dar todo en bandeja servida’ les digo. ‘Ustedes, tiene que haber una producción por parte de ustedes porque así aceleramos más. Si los alumnos de un curso se juntan para poder hacer esto y evaluar, qué sé yo... Va a ser un buen proyecto’ les digo. ‘Va a ser un buen proyecto por el hecho de que ustedes están interiorizando cómo funciona este sistema, y por qué les están dando esto.Cuál es la función del Estado para poder achicar la brecha de desigualdad’ les digo. Y bueno, ahí es como que quedó medio en la nada, ahí quedó. Algunos quedaron en averiguarme y estoy todavía... Todavía no vinieron los que quedaron en averiguarme. [risas] Así que ese es un punto que desilusiona en cierta parte, porque uno le trata de buscar la vuelta...” (G6).
- “Me quedó algo muy grabado en el grupo cuando estábamos trabajando sobre la discriminación en dos grupos. Entonces ellos empezaron a clasificar cómo ubicaban a esos grupos y me quedó grabado porque fue un debate... Los fui llevando a un callejón sin salida, porque empezaron diciendo que eran los ‘negros cabezas’ por un lado; los ‘negros cariñosos’, por otro. Ellos los llamaban los ‘negros’, y entonces yo les pregunté ‘¿en qué grupo están ustedes?’ Porque esa fue la pregunta, porque ellos eran una categoría. Y se miraron todos: ‘Somos normales’. Entonces yo pregunté ‘Si esos son los ‘negros cabezas’, esos los ‘negros cariñosos’, y ellos eran los ‘normales’, ¿qué diferencia tenían entre los tres grupos o qué similitudes tenían?’ Y se empezaron a mirar y dijeron: ‘Bueno, sí... todos somos personas’. Entonces acá no hay diferencias si somos todos personas” (K6).

- “Por ejemplo, cuando se trabaja derechos humanos no trabajarlo en abstracto, sino en problemas que pueden tener los chicos y cómo resolverlos. [...] Por ejemplo, que sé yo, un caso de violencia familiar, o el caso de problemas que puedan tener las chicas en una relación de pareja, ante quién acudir” (C3).
- “Cuando en la primaria se plantean o derechos humanos o derechos del niño, tiene que ver también, y bueno yo lo planteo primero, por eso decía, desde las necesidades. Entonces, cuando ellos identifican qué necesidades básicas o conceptualmente pueden identificar cuáles son las necesidades básicas y después las necesidades sociales, ellos solos van estableciendo también cuál serían las cuestiones de derecho. En el sentido de, por ejemplo, a la vivienda, a la educación, a la alimentación; y en relación a los derechos propios del niño: a tener un nombre, a tener una identidad, también, a relacionar la vivienda, el abrigo, el cariño, la recreación. En nuestra escuela nos sucede, por ejemplo, que hicimos una carta a la directora porque el grupo que yo tengo en estos dos años, el que tengo en este año y en el anterior, no pudo tener Educación Física porque no nombran un profesor. Entonces, ellos habiendo trabajado eso se dan cuenta de que es un derecho a la educación como el derecho a la recreación y no lo tienen incorporado en el espacio de la escuela. O necesidades como la vivienda, porque muchos han sido beneficiados por viviendas sociales, sus familias. Entonces, cómo toman ellos ese tema de haber logrado salir de la villa como construcción precaria, a una vivienda de un plan social. Entonces, me parece que por ahí se minimiza en algunos aspectos en la lectura que tiene el niño o el adolescente de los primeros años sobre la realidad social del adulto, porque el adulto es como que la pone desde un lugar demasiado conflictiva sin identificar cuáles son los ejes problemáticos. Las resoluciones que ven los chicos, a mí como experiencia me pasó, que la única forma de resolver algo es mediatizándolo, o sea, ‘ah, bueno, si quiere conseguir algo, salgamos a la calle, vamos a los medios...’. O sea, es como la única manera de escucha posible. Entonces, nos pasó que ellos me vieron y lo hicimos, luchamos por un viaje a Cerro Colorado como un bien cultural, en este marco. Hicimos las cartas al Ministerio de Educación, yo se los mostré cual era la vía correspondiente para solicitar los colectivos y del Ministerio de Educación me contestaron que no tenían presupuesto. Gracias a una mamá que tenía un contacto político en el Ministerio de Desarrollo, lo que a mí me demoró un mes y medio, la mamá lo consiguió en dos días. Entonces, los chicos vieron cómo participativamente, todo el esfuerzo de las notas, todo lo que yo les había enseñado... [...] lo institucional, conceptualmente, y que ellos lo habían aprendido, se fue por un tubo porque el mismo Ministerio nos decía que no tenía presupuesto. Entonces esa es la realidad que por ahí se minimiza, cómo problematizan los niños y los adolescentes las conceptualizaciones de las materias como contenido, porque nos atraviesan en la vida. Entonces, el descrédito que tienen los adultos, también lo tienen los niños y lo vivencian por transmisión. Entonces, cuando uno conceptualiza ciertas cosas y después quiere sostener el discurso, se ve que desde lo político no hay forma de sostenerlo porque las vías de participación son, para mí, un campo efímero.

Mis alumnos lo comprobaron con esta experiencia, o sea, lo pudimos hacer gracias a una vía complementaria” (C7).

- “Cuando visitamos La Perla, [...] eran dos grupos de chicos, un grupo de Alta Gracia y otro grupo de San Francisco que fue conmigo, y los juntaron a los chicos, los integraron [...]. Y cuando reclamaban ellos, qué reclamaban, porque los chicos hicieron una actividad de qué reclamaban como jóvenes, qué reclamaban al Estado, en función de los derechos humanos, por lo que dice ella, los chicos de Córdoba plantearon esto de la seguridad porque ellos sentían que la policía los detenía simplemente por portación de rostro. Algo que los otros chicos, desde otro lugar, no podían entender qué significaba esto, que tenía que ver con dos grupos completamente distintos en características, en nivel social. Lo rico que fue entre ellos porque los chicos decían: ‘no sabés vos lo que es andar por la calle y que te pidan el documento, o que no te dejen entrar simplemente por portación de rostro’. Los otros chicos no entendían esa cuestión y no entendían el concepto de seguridad del que estaban hablando, los que pedían ese tipo de derecho. [...] Se ve cotidianamente esta cuestión de cómo se penaliza la juventud, simplemente por ser joven, porque no tiene otro argumento” (C6).
- “La información es más accesible ahora, tenés más información. Acá tenés un grupo de chicos de personas que hacen, que llevan adelante toda la historia esa. Tenés invitaciones así a las escuelas, afiches, folletos informativos, películas. Como que ahora, hace cuatro o cinco años que, si bien hace un montón que estamos en democracia, pero viste que al principio como que no se tocaban mucho esos temas. Más o menos hace cuatro años que tenés más accesibilidad a la información, a todo eso. O sea yo el único obstáculo que tengo por ahí es que no nos dan los tiempos de buscar información, algún testimonio, de alguna persona que quiera ir a dar una charla a las escuelas, lo encontrás, lo tenés. [...] Que vivieron la época de la dictadura. [...] A los que podemos, ya sea madres de desaparecidos a personas que estaban involucradas, que fueron señaladas” (A4).
- “Acá tuvimos el año pasado en la escuela un trabajo sobre música de los ‘70-‘80, y un profesor de Historia que explicaba ese contexto. Es decir mientras el profesor de música cantaba los temas de los ‘80 y ‘70, paraban y el profesor explicaba ese contexto. El contexto histórico, por ahí viendo esto de la defensa de los derechos humanos. Creo que fue una actividad muy importante que se la dio en la mayoría de los colegios de aquí de la ciudad, y que es una actividad llamativa que a los chicos les gustó y que por ahí se trabajaba esto de los derechos humanos” (A1).
- “Por ejemplo, una de las actividades es analizar de qué forma ellos explicarían los derechos humanos a los niños, a los chicos de la escuela primaria. Qué carteles les harían, así, ellos trabajan sobre eso. Nosotros trabajamos sobre la necesidad de tener conocimiento de los derechos humanos para pedir que se respeten y para respetarlos. Y, dentro de lo que es el no

cumplimiento de los derechos humanos, entonces ellos trabajan sobre marginalidad, pobreza, discriminación, xenofobia, todo lo que está relacionado, digamos. Que a veces no alcanza únicamente ser un gobierno democrático para decir ‘bueno, está garantizado el cumplimiento de los derechos humanos’. Va mucho más allá. Entonces después, unas propuestas, analizamos las políticas de gobierno. En qué sentido las políticas de gobierno atienden a esto. Por ejemplo, el año próximo trabajaré, seguramente, cuáles son los proyectos, las propuestas de cada candidato a presidente, a ver cómo va a solucionar temas como marginalidad, pobreza, discriminación, xenofobia, racismo, etc. [...] porque es un año electoral y se aprovecha. Una hemeroteca que arman los alumnos con diario del litoral, vamos armando durante varios meses. Después, es una hemeroteca hecha, digamos, ‘a pulmón’, como podemos porque no tenemos infraestructura en la escuela adecuada. Pero trabajamos sobre diferentes diarios que ellos puedan aportar y vamos leyendo, vamos viendo. Sobre todo para lo que es política de gobierno” (B1).

Finalmente, varios docentes mencionan las consignas que ofrecen para generar producciones de los estudiantes, ya sea para introducirse en los contenidos como para comunicarlos a otros una vez que finaliza el tiempo de su abordaje en el aula. En estas producciones, llama la atención la apelación a lenguajes artísticos y el interés por suscitar debates:

- “[En torno al eje derechos humanos] En general hacíamos encuentros con agentes externos o, por ejemplo, desde el Departamento de Estética participaban en certámenes que incluían –suponete– hacer un dibujo o pinturas, una vez hicieron una escultura. No me acuerdo cuál pero en un momento habían ganado un premio, no de ciencias sociales, era de plástica. De hecho eligieron esta escuela precisamente por ese premio que había ganado, porque eso vino de la red de escuelas asociadas” (I4).
- “Yo en este momento no te sé decir porque yo lo di hace como dos meses esto de derechos humanos, pero, por ejemplo, por decirte el tema de la identidad trabajamos mucho. O sea, lo que había pasado con los hijos que estaban apareciendo, creo que había justamente un hijo que había aparecido, las Abuelas de Plaza de Mayo y todo esto, había surgido el derecho a la identidad. Y después esto, ellos lo iban bajando a obritas grupales de a cuatro. Me pasó una de las obras que habían presentado, era un chico que estaba en un cajero, venía, salía con su plata, teóricamente del cajero, otro le arrebató la mochila, lo golpeaba, lo mataba... el derecho a la vida. Entonces ellos mismos tenían que relacionar eso, en qué lo habían visto, cuándo lo veían, a qué derecho humano hacía referencia, por qué, cuándo surge todo esto y a qué otros hechos similares aparecían. Surge mucho el tema de la violencia, muchísimo, o sea, te estoy dando un ejemplo de los que me estoy acordando. El derecho a la educación... Bueno, surgen un montón de cosas...” (D1).
- “Yo básicamente con textos que trabajamos y que debatimos en clase, pero todo el trabajo de aplicación cada grupo lo va haciendo de acuerdo a su temática. Porque el que trata

medioambiente, bueno, tiene problemática particular; el que trata 'trata de personas' ha investigado y va por otro carril. Y después cada quince días, veinte días vamos exponiendo. Al cierre, obviamente, hay trimestres y exige notas, entonces la evaluación es una puesta en común donde ellos socializan lo que investigaron, porque el compañero no sabe sobre medioambiente qué está buscando o adónde va llegando. [...] Ellos a veces quieren trabajar aborto, sexualidad, muerte, desnutrición infantil, todo junto. 'Todo no se puede' '¿Por qué?' 'Y, porque vas a ver que en la práctica investigar todo...'. Entonces la idea es enseñarles, bueno, a concretar un problema, 'de todo eso que te gusta...'. Muchos dividen un grupo a su vez, hacen subgrupos, porque bueno les gusta. Por ejemplo, con el tema de aborto tratan, un subgrupo el tema de aborto y el otro, enfermedades de transmisión sexual, pero son el mismo grupo. Yo el año pasado, una experiencia muy linda, un grupo que trabajó esto, hizo una novela pero la filmó porque la mamá de uno de los chicos es dueña de un instituto, una de las chicas. Ellos estaban en contra del aborto, ¿no?, Entonces hacen la situación de una chica que está embarazada, le va a decir al novio, el novio le dice 'olvidate, tomá la plata para el aborto'. La amiga le dice que la va a ayudar pero los padres de una muy buena posición económica, entonces se plantea el padre '¿qué les digo a mis compañeros de empresa?' Van a una doctora, la doctora expone todo lo que ellos investigaron sobre el aborto, por qué no lo hacía esa doctora, y hacen dos finales para la novela: el final feliz que ponen ellos, y el final de lo que hubiera pasado. Bueno, realmente desde la producción de ellos, porque yo no hice nada más que darles el espacio. Después se hace como si fuera un '5° expone'. Ellos llamaron a un bioquímico que les daba clase para que hablara sobre enfermedades de transmisión sexual, porque ellos no tenían conocimiento y yo, de Historia, lo mínimo. Entonces yo trato de ir dándoles elementos, debatimos cuestiones más teóricas, el concepto de democracia, el concepto de derecho, hay relación, bueno, qué es un Estado, qué es la democracia, qué es un gobierno, pero después sí o sí tiene que estar aplicado a lo que hagan" (B2).

- "A mí me gusta más bien trabajar sobre el debate. Es más, el quinto año empieza con la cuestión de la argumentación, la mirada crítica, debatir, cómo defender un punto de vista, etc. Entonces, como trabajamos sobre una hemeroteca que ellos van armando, se trata... Se toma un tema que esté candente. Como por ejemplo, 'todo está mal en la sociedad por culpa de los derechos humanos', 'los criminales están libres por culpa de los derechos humanos', porque se le aplica al criminal el derecho humano... bueno. Entonces eso es el debate, a ver, qué traen ellos de su conocimiento, de la calle, de la familia, qué opinan los padres. Y después tratamos de ver si eso es correcto, si es incorrecto que estén las leyes. También nosotros relacionamos mucho la materia con Ciencias Políticas, que es otra materia que se da, y Derecho, que también se da. Entonces, vamos tratando, o sea es una cuestión de la aplicación de los derechos humanos o es una cuestión legislativa que no abarca todo lo que implica dejar a un criminal suelto, quién hace la condena, cómo actúa el juez, etc. Después, se trabaja también, como ellos ya trabajaron en segundo año la Constitución, está el artículo 18 de la Constitución

que dice que las cárceles tienen que ser limpias, etc., para rehabilitación del detenido y no para castigo, y entonces se trata también este tema, qué pasa... De eso nos lleva, por ejemplo, seguramente, todos los años pasa lo mismo, pero terminamos con cuál es la edad recomendada para que una persona esté presa, si hay que poner presos a los chicos a partir de los 14, 16 años, qué tienen que ver esto. A ellos les cuesta entender, por ejemplo, que hasta los 18 años son niños para la legislación. No existe el adolescente como parte de la cuestión legislativa, es un niño. Entonces le corresponde los derechos del niño, entonces ¿es correcto encarcelarlo, no encarcelarlo? ¿Hacemos valer los derechos del niño, los derechos humanos? Bueno, entonces tratamos siempre de estar relacionándolo con la lectura, digamos, de lo que es la sociedad y siempre sabiendo que, haciendo hincapié por supuesto, que todo lo que dicen los periódicos, los medios de comunicación, son una recreación de la realidad, y no la realidad absoluta. Eso es lo que más les cuesta, por ejemplo, comprender esta cuestión de que lo que está escrito, lo que se dice no es una verdad tajante, sino que es la mirada de alguien” (BX).

En una mirada de conjunto, se aprecia una enorme variedad de recursos existentes y efectivamente usados. Por otra parte, los docentes manifiestan mayor entusiasmo y claridad para dar cuenta de lo que hacen que para enunciar sus propósitos y contenidos. Se aprecia en ellos este interés práctico y la satisfacción que les reporta el éxito en una actividad o el interés de sus estudiantes a partir de un recurso.

El escaso impacto de los textos de enseñanza suscita algunas preocupaciones en nuestro propio recorrido. ¿Desde cuándo han perdido relevancia? ¿Es semejante ese declive en las escuelas públicas y privadas? Si no lo es, ¿expresa una diferencia de calidad entre unas y otras? Si bien hemos mencionado indicios de esta pérdida de protagonismo del texto escolar desde, al menos, el retorno a la democracia²⁴⁷, la estocada final parece haberla dado el aumento y fuerte presencia de nuevos medios audiovisuales y el acceso a internet, lo cual conlleva algunas ventajas y nuevos problemas que exceden nuestro objeto de análisis.

Finalmente, la vinculación de los contenidos con la vida cotidiana de los estudiantes presenta, el menos como esbozo, una metodología de enseñanza que implica destreza por parte de los docentes que la implementan y un abordaje con mayores riesgos. Frente a la tranquilidad de la letra escrita, algunos contrapuntos orales descriptos más arriba denotan una actitud docente de apertura a la escucha y la reflexión crítica.

Problemas u obstáculos en la enseñanza de los derechos humanos

Cuando se consulta a los docentes sobre los obstáculos que han tenido en la enseñanza de los derechos humanos, sólo dos se excusan de responder, quizá identificándolos con prohibiciones

²⁴⁷ Lo señala en su testimonio Susana Pironio, actualmente directora de una editorial de textos escolares.

o impedimentos: “Yo en mi corta experiencia, no, no tuve ninguno. Mucha libertad de hecho, nadie me preguntó nunca nada, hice lo que quise” (E2) y “No, no, tampoco, nunca” (E1). El resto entiende que se trata de obstáculos salvables y lógicos en toda actividad institucional. Unos pocos responden en términos específicos sobre este contenido y casi todos aluden a los problemas generales de su trabajo. En esa línea, algunos enfatizan cuestiones vinculadas con los estudiantes, tanto en los aspectos comprensivos de aprendizaje como en cuestiones motivacionales. Otros aluden a cuestiones institucionales o a tensiones con la comunidad cercana y los grupos familiares de los estudiantes. Este último aspecto es el más claramente referido a los derechos humanos. Muchos enfatizan, como problema particular de los contenidos normativos de la ética y del derecho, su distancia con lo que sucede efectivamente en la realidad social. Finalmente, unos pocos docentes, se centran en sus propias dificultades para encarar la tarea

Cuando hacen referencia a problemas comprensivos y de aprendizaje, mencionan el carácter abstracto de los contenidos previstos en el programa, las dificultades en la comprensión lectora y falencias de la experiencia social. En torno a este último aspecto, afloran algunos prejuicios y se menciona la categoría “conocimientos previos” en sentido banal, alejado de las teorías que le dan sustento:

- “El chico de rural, vamos a decirle, su vida cultural fue distinta a la de un chico de la ciudad, aún en un ámbito de no participación, de poca participación, aún allí el chico urbano tiene un grado más de participación. Pero el rural vos tenés que ir con lo simple, con lo mínimo. Es como primarizar, muy concretito, muy de a poquito. Y es como que cuesta que surja. Vos con los chicos de acá de la ciudad por ahí tenés momentos que concretizás más para que el chico se agarre y en un momento abstraés. Vos como que le acumulás algo concreto y en un momento abstraés y es lindo porque te da la posibilidad de elevar un poco. Y en ellos no, en ellos cuesta más. Hay veces que no concretás nada, no saben de lo que les hablás. Es un mundo aparte. Vos sos mundo aparte para ellos y ellos nos resultan un mundo distinto” (F2).
- “La falta de comprensión de que los derechos humanos son derechos de todos. Es decir, ellos terminan hablando de ‘el otro que tiene derechos’, ‘al otro le violaron los derechos’, ‘al otro le puede pasar’. Es como que no vivencian que todos somos responsables pero también partícipes de la formulación de los derechos o del cumplimiento, de hacerlos cumplir. Es decir, no se ven como personas capaces de reclamar, siempre y cuando que hablemos de determinados derechos. Hay por ejemplo cosas como los derechos políticos, el derecho a votar ellos saben que a los dieciocho años van a estar incorporados en un padrón. Entonces, cada vez que uno dice ‘hablamos de derechos políticos’ ellos es como obvio, como que lo tienen incorporado. Pero cuando hablamos de otro tipo de derecho, cualquiera, sean los derechos humanos, los derechos económicos, culturales, los que se les ocurra, ellos se ven como fuera. Por lo menos en quinto año o la mayoría de los alumnos que tengo yo en los quintos” (F3).

- “Uno considera que es obvio que ellos sepa tal o cual cosa con respecto a los derechos humanos porque uno prende el televisor y está en todos lados el tema de los derechos humanos: Las abuelas de Plaza de Mayo y demás... Pero, a veces lo que uno considera es que no ven lo real: como dice Cynthia, les das un texto simple y no lo pueden interpretar o integrar a lo que son los derechos humanos. [...] También lo que veo con el paso del tiempo es la falta de curiosidad. Como todo lo tienen a mano... Por ejemplo, el año pasado les ponía el vocabulario a la izquierda. Entonces yo ponía una palabra y trataba de ponerla en el contexto, en un marco conceptual de lo que estábamos... [...] Y me daba vuelta y estaban copiando. Todo es tan inmediato que no se dan el tiempo para curiosear: a ver de dónde pueden sacar información, o ver [...] cómo ponerle un nombre o características a esto que no entienden. [...] Los chicos dicen ‘no entiendo el texto’ entonces les digo que hagamos la lectura de la primera premisa: por ejemplo de hegemonía. ‘¿Saben lo que es hegemonía?’ Y el ochenta o noventa por ciento: ‘No’. Esa falta de curiosidad de saber un poquito más o de decodificar eso que está escrito, de pronto, ¿no? Es como que no están habituados. Han pasado nueve años y esa falta de hábitos... Yo utilizo mucho la palabra ‘entrenamiento’. [...] Están muy acostumbrados a que cuando uno les hace una pregunta, la buscan; y hay que mirarla en el contexto y deducirla. Y... es una tarea difícil” (L5).
- “Es como que tengo siempre arrancar de cero. Es como que no logro que ellos tengan algunos conocimientos previos para poder empezar. Yo no sé si justo son los grupos que a mí me tocó, no sé los demás si están...” (G3).
- “El tema es que en la escuela rural cuesta mucho porque los chicos no están del todo preparados [...] para entender lo que es la participación. Está como muy relegado. Yo creo que la falta de lectura les hace imposible entender de que uno está hablando de los derechos de ellos. En esa escuela. Yo ahí tengo Política y Ciudadanía, por ahí si lo tuviese que trabajar acá en ESB 5, los chicos de primer año son una luz participando, dando opiniones, debatiendo... [...] La base de vida es distinta. Pero ahí Política y Ciudadanía me está costando horrores. Tengo que partir de lo mínimo, darles cosas muy simples como para que entiendan, porque realmente no saben de qué se trata. Yo tengo una alumna que me dice: ‘a mí esta materia no me gusta’. Directamente. Lo hace pero no sabe... les cuesta muchísimo” (F1).

Las referencias a problemas motivacionales o de interés de los estudiantes son mucho más abundantes que las referidas a la comprensión. Probablemente este sea un sesgo característico de este espacio curricular, en contraste con otros donde los docentes no esperan suscitar entusiasmo y sí perciben problemas de aprendizaje cognitivo. La preocupación por la falta de interés predomina entre los docentes bonaerenses de Construcción de Ciudadanía quienes, además, hacen responsable a la institución escolar y las políticas provinciales de haber propiciado ese desinterés al adoptar reglas diferenciales de evaluación:

- “Vuelvo a estar atrasado con el contenido porque ¿qué voy a cambiar de tema cuando tengo un alumno? ¿Cómo le voy a explicar? Aparte tengo todos los días estoy dando el mismo tema porque le expliqué a uno y ahora me viene el otro [risas] y entonces le explico al otro, y entonces al otro día me vienen cuatro. La otra vez, era bárbaro, tuve una clase de seis y no pude dar clases porque de los seis, cuatro se me agarraron a trompadas, entonces es como que... Dos estaban sentados y me decían ‘no importa, profe, explíqueme’ decían. Y los otros cuatro matándose a piñas allá adelante. ‘Bueno, chicos paren, ya está’. Empezaron jugando de manos y, como siempre, cuando empiezan de manos, enseguida vienen... Sí, hay días que los chicos vienen y te cuentan; o tengo casos de que los mejores alumnos... Tengo una alumna que era muy buena y que de golpe y porrazo, con unas buenas producciones, hacía reflexiones en el aula, y de golpe y porrazo ahora después de las vacaciones no vino más. Y bueno, empecé a indagar y bueno, tiene problemas en la familia, padre alcohólico, mandaron a una asistente social, no hay nadie en la casa. Y bueno, uno dice ‘¿cómo es?’ Y ojo, y los que también tienen problemas y que vienen a molestar a la escuela, vienen todos los días. Particularmente en esta escuela tenemos un caso de una chica que es recibida de acá también, Y. G., no sé si la conocés [a un colega de la misma institución], de la mañana. [...]. Está a la mañana, capaz de vista. Hace poco tomó. Estaba dando la clase, no sé qué le dijo a un alumno, el alumno agarró así el borrador, le pegó en el ojo y se le escapó de la escuela. En esa misma escuela donde estamos nosotros. Así que ella tuvo que salir con todo el ojo así a buscarlo. A ver, menos mal que se fue a la casa y lo encontró la asistente social. Por eso ella, es como dice él, es depende el contexto, todo. Yo, por ejemplo, no sé lo que es entregar una planificación porque no puedo planificar en base a que están viniendo tres o cuatro chicos. ¿En qué momento? Yo estoy todavía con... Arranqué con derechos humanos y, bueno, quería dar otros temas pero todavía estoy con derechos humanos y Constitución porque es como te digo, cuando intento cambiar de tema, me vinieron cuatro o cinco que nunca me vinieron... Ahora yo todavía estoy conociendo alumnos de mi año, de mi grado. Todavía estoy conociendo alumnos. Entonces como que quedo ahí, vuelvo a remarcar... Obviamente, los que son aplicados y tienen intención de aprobar la materia ya están re podridos, se aburren y no vienen, porque después de diez clases de dar lo mismo, no vienen. Y yo no puedo dar clases para tres o cuatro, dos o tres, tres o cuatro, porque si no sería demasiado sectario, pero por otro lado tenés que procurar que los que están adelantados... Así que tengo que ver, estoy tratando de ver con otro docente, cómo puedo hacer una clase diferenciada. Entonces, dentro de un mismo aula, un mismo cuadrado, tener chicos de tres diferentes, tres o cuatro diferentes, porque hay gente que está en el quinto nivel que no tiene ganas de aprender y te viene a molestar y te va a molestar” (G6).
- “Uno toca estos temas pero no es tan estructurado como por ejemplo si se da en otras materias. Es muy abierto y uno a veces termina siendo como asistente social dentro del aula. Porque si uno empieza a indagar a los chicos, ahí empiezan a soltarse, a surgir los problemas que tiene cada uno. Yo, por ejemplo, siempre tuve grupos que hay problemas de conducta y yo siempre

traté de no... Entré al aula, así a los gritos como me pasó a veces, pero después uno los va conociendo y trata: ‘¿Pero por qué sos así? A ver, vení vamos a hablar’. Entonces le empiezo a buscar la vuelta a ver cómo se puede manejar ese chico. Y yo digo ‘¿Qué es lo que te pasa? ¿Por qué venís siempre así al colegio?’ Y entonces es como que los chicos ya te ven de otra forma. Por lo menos a mí me pasa, de que ya no es que se portan re mal dentro del... no sé, cuando estoy yo por lo menos. Siempre hay alguno que se escapa o quiere salir del salón pero no me pasa eso de que salen...” (G2).

- “Yo tengo una impresión sobre la materia, una impresión particular. Para mí, si la materia se trabaja con seriedad, puede ser la materia más importante del secundario para los chicos de secundario. [...] Porque ellos ahí permiten expresar un montón de cosas que tienen que ver con la participación. O sea, si uno logra enganchar a los chicos, puede ser muy importante. Esa es la impresión que yo tengo, ahora, si no, cuesta muchísimo llevar la materia. Cuando los grupos son difíciles... [...] Es más difícil en los años de segundo y tercero, porque tuvimos un problema con la materia que, como el espacio no se promocionaba adecuadamente, faltaban elementos como para realmente trabajarlo bien, a veces quedaban como a la deriva algunas cosas, sobre todo el tema de la calificación. Los chicos sabían que no iba con número, en segundo año por ahí se tiraban a no trabajar en la materia. O sea ahí era donde más costaba. Ahora se están tratando de ver todas estas falencias que hubo y, bueno si se corrigen me parece que va a funcionar” (F1).
- “Para mí, antes de que se calificara, no le daban importancia a la materia, sinceramente, [...] los alumnos y la escuela. [...] Era como ‘¿Sos profesor de Construcción? Bueno, andá al aula y hacé lo que quieras’. Yo les soy sincera, por ejemplo la experiencia que tuve yo... [Se ríen]. No sé si les pasará lo mismo” (G2).
- “Cuando yo agarré la materia no había proyecto, no había nada, me encontré con un montón de cosas que los chicos no... ni sabían, ni soñaban. Primer día de clases, entro y se estaban fajando entre cuatro o cinco, y otros tres o cuatro estaban jugando concurso de escupitajos. Así que, algo muy normal. A mí me ha pasado que me han escupido el bolso, me han escupido el escritorio, tengo gente que es rebelde. O que los reto y después cuando salgo me encuentro que el auto está rayado. Eso también es normal para mí, ya a esta altura del partido, particularmente en esta escuela. Pero ahora lo que tengo es un gran ausentismo. A mí... yo tengo clases de tres, de cuatro chicos. No van. Hace más de... desde que empezaron las vacaciones de invierno, yo no puedo dar clases. He ido a las dos escuelas que tengo. En una he tenido un alumno, en otra no he tenido... En la 55, hay días que se ponen de acuerdo y no entran. [...] No van específicamente a mi materia” (G6).
- “Porque vos tenés una prehora, y entonces tenés a la tarde al preceptor que te toma asistencia y entonces el pibe no viene y viene a partir de la una. Si lo agarrás en la prehora, en la quinta

hora, ahí sí tenés alumnos. Salvo que te pase como en algunas escuelas que tienen comedor, que es de una menos cuarto a una. Entonces, cuando vos entrás, los pibes se van y se quedarán los más responsables que quieren estar en la materia” (G7).

- “Viste que cuando aparece la materia, digamos, no tenía obligación de asistencia. Era una materia sin obligación de asistencia y sin nota numérica, sino que tenía un A, B o C, o sea, con letra. Entonces, eso quedó tan institucionalizado en los chicos que ya no asisten, por más que tenga falta...” (G4).
- “Yo el primer inconveniente que tuve, a nivel de padres y alumnos, es que si no tiene nota, para mí es una clase que... no le dan valor. Sin una calificación, un número, se viene con esto tan así... [...] Entonces para mí eso fue muy difícil. [...] Se modificó este año. [...] Y, se preocupan más. Aquel que está interesado y que trabaja, en general no tiene drama, problema, digamos, en general para la materia sigue en la misma postura. Pero en algunos sí, logramos por ahí despertar un poco más de interés, porque saben que tienen que aprobar y, es más ya están las mesas de exámenes y está la mesa de Construcción de Ciudadanía. Y ellos lo saben” (H1).
- “Antes era una materia que se calificaba con letras y un día vino el directivo y me dijo ‘no, a mí me calificás con número’, ‘pero va con letras’, ‘no, pero yo lo quiero en números’. En otra escuela me pasó que un día me dijeron: ‘¿por qué no se quedan los chicos a tu materia?’ Le digo ‘¿Cómo que no se quedan?’ ‘No, si en tu materia hay menos que en una materia anterior’ Fui a hablar con la directora y me dice: ‘Ay, es que yo les dije que el que quiere se va cuando tienen Construcción de Ciudadanía’. Yo tenía cinco o seis chicos y yo siempre tenía cinco o seis chicos, como iba a esa materia y nada más... [...] Para mí ese día había menos chicos. Tenía el viernes y el lunes en la última hora. No, se retiraban, el que se quería ir se iba. Claro, ¿quién se va a quedar? Si a vos te dicen, a las seis de la tarde, si te querés te vas y, si no, te quedás... [...] Yo arranqué en un tercer año y había chicos que me decían: ‘no, nosotros escuchábamos música nada más, en Construcción de Ciudadanía no se trabaja, venimos a tomar mate’. Como que no hacían nada” (H9).
- “No era una materia más que si ellos se la llevaban podían repetir... Sí tenían una A, una B o una C, a ellos les daba lo mismo, era como que nos les interesaba. [...] Y es una materia demasiado importante como para tomarla desde ese punto de vista por parte de los chicos, porque yo creo que no era una materia que no tenía significado, una materia muy importante para ellos, me parece. [...] Yo creo que es importante también para ellos, aprender a ser mejor persona... Qué sé yo...” (J3).
- “Este es el primer año que se califica con nota, y eso la verdad que favoreció bastante porque lo toman con un poco más de seriedad o de responsabilidad. Antes era como la hora libre que tenían donde de última si no se hacía nada... Total...” (J2).

Entre las cuestiones institucionales que entorpecen la tarea, se mencionan el escaso prestigio del espacio curricular, la falta de tiempo y de espacios adecuados. El primero es claro en los docentes bonaerenses de Construcción de Ciudadanía. El segundo también en ellos y en los docentes cordobeses, cuya carga horaria acababa de aumentarse en el primer tramo del nivel secundario al mismo tiempo que se disminuía en el superior. Varios docentes bonaerenses se quejan de la falta de aulas donde desarrollar esta asignatura:

- “Para mí, uno de los obstáculos más importantes es la institución, a mí me parece que no le da la importancia que debería darle. A mí me pasa, por ejemplo, que con un grupo tengo treinta y tres chicos, justamente tengo los viernes a la mañana, y andamos buscando un lugar en la escuela porque no tenemos, porque la pusieron allá... La usan a la tarde y entonces tienen el salón sucio. A la mañana el resto de los salones están ocupados. Entonces vamos con treinta y tres chicos a una biblioteca, que está llena de libros, que tenés que estar cuidando que no toquen, que no rompan porque son de primer año, vamos al patio, vamos a un salón que no tiene sillas ni mesas. Vamos a donde nos toque, en realidad, o esperamos quince minutos a ver si faltó un grupo para poder entrar a otro salón. Yo siento que ahí no se le da espacio a la materia que se le tiene que dar. Si bien es una materia que vos la podés trabajar mediante el debate, lo que sea, pero yo en algún momento también trabajo con textos, trabajamos con noticias, trabajamos en una carpeta en algún momento, hay cosas que las hacemos, dejamos escrito y no podemos estar con los chicos en el suelo trabajando en pleno invierno, por ejemplo. Me parece que desde ahí no da. [...] Me dicen que la estructura no da porque hay mucha cantidad de alumnos, entonces desde ahí creo yo que a Geografía, Historia, Lengua, no se las manda a poshora, como pasa acá. En otra escuela me pasa que ellos terminan las clases 11:40 y van al comedor y después de ahí se escapan. Hay que andar encerrándolos... Entonces terminás teniendo cinco chicos, diez chicos, una clase sí tenés, otra no tenés. Porque me parece que también tienen algo con Construcción de Ciudadanía, como que ellos ya, no en todas las instituciones pasa, pero en la mayoría pasa, como que me parece que desde la institución no se le da la importancia que debería tener. Es más yo doy Geografía, doy Ciencias Sociales y de esas materias específicas tengo otro seguimiento de los directivos, sí, del gabinete, o de... [...] Construcción de Ciudadanía yo nunca escucho que haya una reunión para trabajar en conjunto, porque además estaría genial, que trabajáramos en conjunto con otros docentes, si es que estamos trabajando las mismas temáticas. Creo que de la institución no se le da la importancia que tiene” (H4).
- “Estos temas de por sí generan debates que llevan mucho tiempo, es decir, se generan por ahí discusiones... [...] La mayoría de los temas, pero sobre todo derechos humanos. [...] Por ejemplo, esta cuestión: hablamos de derechos humanos y vamos a un boliche y no nos dejan entrar porque tengo un arito o porque soy negro, soy negro, soy oscuro. Entonces, dónde están... Y bueno, se discute mucho. Entonces para llegar a conceptualizar y a poner ideas, y a

tratar de concluir de alguna manera, lleva mucho tiempo. Entonces por ahí cuando hablás de contenido, es mínimo el contenido...” (C2).

- “Particularmente a mí lo que me pasa es que se me pasa el tiempo, son cuatro horas pero es como que faltan más porque, uno los ve a los chicos que participan, que a pesar de que uno les da un texto para reflexionar, por ahí les cuesta mucho la parte oral” (A5).
- “En primer año los chicos no están demasiado dispuestos al debate, digamos, traen, por lo menos en el primer año que yo estoy que estoy en sectores populares, con chicos que tienen ideas previas muy, muy, muy elementales. Entonces de pronto demasiado no... o sea hay que estimularlos mucho para el debate y el diálogo. Como no tienen conocimientos básicos de la realidad y del entorno en muchos casos, más que lo que pasa en su casa, a veces el debate creo que es más rico en los terceros, en los cuartos. Los primeros años es realmente un aprendizaje” (C8).

En las referencias a la comunidad local y los grupos familiares de los estudiantes, se perciben dificultades inherentes a la enseñanza de los derechos humanos. Aquí se expresan todas las tensiones y controversias conceptuales e ideológicas eludidas en el intercambio entre docentes, según mencionamos anteriormente. Son los padres de algunos estudiantes o los mismos adolescentes influidos por aquellos quienes ofrecen resistencia a la noción de derechos humanos. En algunos casos, reivindican la dictadura; en otros, contraponen estos derechos a la inseguridad, como si las garantías procesales impidieran la represión del delito:

- “Hay grupitos que tienen mucha influencia de la casa y a veces cuestionan, ellos, debido a lo de que hay mucha inseguridad. Dicen que los padres o abuelos dicen que ‘Ojalá vuelva los militares’. Entonces esos debates salen y a veces se entrecruzan miradas. Es fuerte. Muy fuerte a veces. No es que están todos convencidos de que gracias a Dios estamos en democracia. Son los menos, pero siempre está en el tapete eso, porque la inseguridad es como que ellos la tienen todos muy presente y...” (K5).
- “A mí, hubo alumnos que me han preguntado: ‘Mi abuelo me dijo que es mejor si estuvieran los militares. ¿Está bien eso, señora?’ [...] ‘¿Está bien que estando en democracia pida mi abuelo que vuelvan los militares? ¿Y por qué?’ Entonces a raíz de esa pregunta, ‘¿Por qué?’, se puede hablar mucho de ese período. De hecho, hay debate” (K3).
- “Yo tenía un alumno que amaba a los militares pero todo lo que era aviones, lo que era la Junta... Entonces influía también... Eran doce e influía en los demás. Él contaba esto, pero bueno era como que él era una cosa que a los militares no se los tocara. Había que volver otra vez... Se enojaba con los actos del Centro de Estudiantes cuando hablaban del Golpe de Estado... Entonces era toda una cuestión esa” (K5).

- “De pronto en un curso de acá trabajé con el caso de Belén Brizuela²⁴⁸, contándolo como experiencia pedagógica y de pronto acá te salta el chico que pide la ‘mano dura’. Te pide el castigo, que está bien, que ‘hay que matarlos’... [...] Sobre todo con los chicos no de la cárcel, los de acá de esta escuela, porque ellos te plantean, por ejemplo, la cuestión de la mano dura... Si ‘hay que eliminarlos, si ‘hay que matarlos’, todo lo demás, pero después te salen como pidiendo la garantía de los derechos del niño: ‘no a la muerte’, ‘respeto a la vida’...” (K7).
- “Todos los años pasa que de alguna manera los derechos hay que garantizarlos siempre y cuando sean los derechos propios; no los del otro. [Voces superpuestas] En cuanto al tema de... cuando empiezan a ver el problema de la inseguridad... A mí un año me tocó trabajar justo cuando se había dado el tema de la baja de la edad de imputabilidad, cuando se pedía... Que salió Blumberg²⁴⁹, todo eso... No había uno de los chicos que no estuviera a favor del pedido y un día se me aparecieron para que firmara un petitorio. ‘No, -le digo- no lo voy a firmar’. ‘Eh, pero cómo... Si vos siempre estás hablando de los derechos humanos, ¿cómo no nos vas a firmar el petitorio?’ Bueno, entonces, hay que empezar explicarles que los derechos humanos son para todos y que hay que contemplarlos... Por más que una persona sea un criminal tiene derechos, es una persona. Es difícil que lo entiendan muchas veces...” (K6).
- “A veces la contradicción aparece entre el 24 de marzo, en las reflexiones en torno a... condenando el golpe de Estado, el tema de los asesinatos y las desapariciones, y durante el año aparecen las contradicciones cuando empiezan a pedir la ‘mano dura’ para todos, a favor de la pena de muerte. [...] Es ‘Sí a la vida’ el 24 de marzo y ‘Matemos a los negros, a los chorros...’, durante el año. Esa contradicción. Esa cuestión de la idea de que hay derechos para algunos que son distintos para otros. Como que yo [...] entonces yo puedo tener derecho a esto y el otro como es chorro, delincuente o demás, está bien morir castigado [...], la pena de muerte” (K7).
- “La mayoría de mis alumnos vienen de padres militares, así que imagínate lo difícil que será tocar estos temas dentro del colegio. No es que sea difícil, los chicos pueden. Más de uno me presentó un papelito así y me dejó un papelito abajo del banco: ‘profesora, no me enseñe esto porque mi papá es militar y mi papá no es un monstruo’, por ejemplo. Toda estas cuestiones, qué provocás hacia ellos cuando vos despertás estos temas, cuando es una comunidad tan específica como esta. [...] Cuando aparece el tema de la violación de los derechos humanos, ahí que se toca la dictadura o guerra de Malvinas, porque tenemos un profesor excombatiente y

²⁴⁸ Belén Brizuela era una joven de 18 años que recibió un escopetazo en la cabeza, cuando dos policías forcejeaban con su novio a la salida de un club de Aimogasta, en la provincia de La Rioja, en noviembre de 2011.

²⁴⁹ Axel Blumberg, fue secuestrado el 17 de marzo del 2004 y posteriormente asesinado por sus captores. Su padre, Juan Carlos Blumberg, inició un movimiento de protesta por la creciente inseguridad, que organizó multitudinarias marchas para exigir penas más duras y mayores contralores policiales (véase la pág. 338 de esta tesis).

tenemos el nombre del colegio que resalta a un excombatiente, un héroe caído en Malvinas. Y el profesor habla pestes de la guerra de Malvinas y él, de hecho tiene un libro publicado de Malvinas, y el colegio resalta todo lo bueno de Malvinas, de los héroes de Malvinas, cuando elige seleccionar el nombre de la escuela. Entonces estas cuestiones se ponen en crisis, entran en crisis dentro del colegio. Entonces, ¿cuál es la postura al hablar de derechos humanos? Bueno, volvemos a derechos humanos y planteamos el tema de la guerra, qué es la guerra. Entonces ahí que cada uno, yo no puedo decirles qué pensar o de qué lado estar, yo les doy instrumentos. Y bueno, que defiendan los derechos humanos. Ese es mi objetivo” (C5).

- “Ahí está el tema de los valores. Entran en choque los valores. A mí me toca mucho eso. Yo tengo un alumno que el papá es juez, y es una persona bastante discutible, muy pública, y siempre me dice ‘sí, pero mi papá hace esto, sí pero mi papá me dice esto otro’. Y vos ves bien claramente el choque de los valores, y los otros compañeros que hacen el silencio como para ver vos qué le respondes a eso. Yo trato de sacar el tema de los valores, o sea, qué es lo importante para mí, qué es lo importante para vos, a qué aspirás, qué querés ser con todo esto, y la escala de los valores. Primero definimos, obviamente, qué es el valor para vos, qué es el valor para mí, qué es el valor para el libro, y de ahí arrancamos. Me parece que yo lo tomo por ahí” (D1).
- “Bueno, dado que yo soy profesor hace veinticuatro años, fui digamos... también fui profesor durante un tiempo en DINEA²⁵⁰, un tiempo corto, con adultos. Son épocas donde ese tema no se daba, así que, voy hablar de algo más moderno porque si no me parece que no serviría a los fines de lo que estoy viendo que buscás... Modernamente no tuve problemas. Cuando veo... es una cuestión de sentido común, el ir tanteando los temas que se tratan, de quiénes son los alumnos que tengo, ¿no es cierto? Siempre trato de respetar y de que se respete a las personas, a los grupos, a no hacer generalizaciones, a evitar que se hagan también. Los comentarios, decir: ‘porque los...’, bueno no son ‘los’, ‘todos los’, ‘un grupo de los...’, ‘otros se callaron’, ‘y otro grupo de los...’ Bueno, así no hago nombres. De esto y de aquello, las personas, los... Bueno, no, son personas que son de tal país, que suena un poco más agradable que ‘los’, ‘personas que vienen de tal país, que tienen esta condición o tal’, evitar la generalización. Y manejar a veces sí, la sutileza. En otras épocas, antes había que ser más sutil ahora podés ser un poco menos pero de cualquier manera siempre hay que estar atento a que no se confundan, porque a veces se confunden. Los medios de comunicación confunden mucho, entonces los profesores tienen que tratar de disipar esa confusión” (E3).

Entre las dificultades de su tarea, los docentes, mencionan las contradicciones entre el derecho formal y la experiencia vital de los estudiantes. En algún sentido, puede parecer ingenuo que pretendieran una correspondencia completa entre la norma y la realidad, pues siempre existe

²⁵⁰ Dirección Nacional de Educación de Adultos, organismo actualmente inexistente.

una brecha entre ellas, que es la que justifica que una norma exista como tal, pues su función es traccionar la realidad aun a sabiendas de que nunca se asimilará una a la otra. En este caso, no habría que considerar como dificultad la mera existencia de una brecha, sino la magnitud de las distancias entre una y otra. Cuando esa distancia es demasiado amplia, la norma se torna irrisoria, imposible y utopía sin asidero. En tal sentido, algunos docentes plantean que el problema radica en la naturalización de las circunstancias actuales y asumen como su trabajo la provocación de un proceso de desnaturalización. Algunos docentes, en contraposición, se sorprenden de la conciencia de derecho que hay en sectores populares y, en un caso puntual, las normas generales se consideran demasiado ajenas al contexto local, para justificar el trabajo infantil en las tradiciones rurales:

- “Lo que pasa es que uno no lo marca como una utopía, uno lo trata como derechos humanos, como leyes, como normas, que en realidad no deberían ser una utopía” (D5).
- “Y también lo que notamos son las contradicciones con los derechos humanos. Los pibes notan las contradicciones entre lo que plantean los derechos y lo que ellos viven personalmente” (G1).
- “El tema del trabajo también, como decía ella, yo tengo alumnos también que trabajan y... Pero lo ven como algo muy natural, en realidad. No es que ellos dicen ‘bueno, yo tengo derechos como niño a tener una educación, a tener recreación...’ Porque ahí hay láminas pegadas en el colegio de qué derechos ellos tienen como niños, pero hay muchos que ellos saben bien que no se cumplen, más allá de que uno se los explique o se los escriba en el pizarrón. Es como que tienen muy naturalizada su realidad, la realidad donde ellos están insertos. Por más que ellos sepan ‘yo tengo derecho a recreación, yo tengo derecho a desarrollar deportes, tengo derecho a educación...’ pero ellos saben que hay cosas de que no... que son más allá de esos derechos que están impuestos, ¿no? Como chicos, como los niños. Tienen otra realidad y la viven así, muy naturalizada, digamos, más allá de que uno les explique las diferencias. Yo lo noto así” (G2).
- “Los chicos de los sectores vulnerables tienen una conciencia del derecho, de lo que les corresponde mucho más fuerte en este sentido. Por ejemplo, si un docente, lo digo en un ejemplo clásico, un docente lo llega a tocar lo primero que dicen ellos es: ‘no me podés tocar porque soy menor’. O tal cosa... Siempre tiene que ver con la posibilidad de caer preso, de lo carcelario o de lo penalizante. Entonces ellos sí saben el derecho que ellos tienen, pero no desde el punto de vista de juventud o de joven bajo esa categoría, sino bajo la categoría de menor. Como menor yo sé que puedo hacer determinada cosa, no la puedo hacer, pero tienen muy marcado una cuestión del derecho pero desde lo penalizante o carcelario en ese sentido, como menor, o sea la categoría ‘menor’” (C7).
- “En el sector donde yo trabajo con el grupo de personas que trabajo, el inconveniente cuando hablamos de derechos humanos en la actualidad, los derechos laborales, el derecho a la salud,

se los violan cotidianamente porque son chicos que trabajan, trabajan en negro, van a los hospitales, padecen la salud. Y el por qué se justifica, porque si no te resignás. Es decir, si en la escuela, que de pronto es como el único espacio social donde pueden recibir, donde se puede discutir esta cuestión, si en la escuela no se lo habla, no tienen otro lugar donde apropiarse de las herramientas para saber que, aunque no se los respeten, no hay que bajar los brazos, que se conquistan” (C2).

- “Con respecto al derecho a la educación que a veces planteamos con [ella²⁵¹], es esto de que lo hacemos en las vivencias que tienen ellos cuando hablamos de los derechos del niño, el derecho a ir a la escuela, a cumplir con la escolaridad obligatoria, y ellos mismos plantean que conocen a compañeros que no están yendo. Entonces, ¿cómo? Esto es un derecho y hay leyes y en realidad no se está cumpliendo. Nos sentimos a veces con [ella²⁵²] como que estamos hablando de cosas totalmente utópicas dentro de la escuela, porque los chicos terminan diciendo ‘¿De qué me está hablando y qué me está diciendo? Cuando en realidad yo sé que un compañerito mío que iba a la primaria no está viniendo acá, sus papás no hacen nada, nadie hace algo para que sus papás reflexionen’. Entonces...” (D5).
- “Eso es terrible, la contradicción entre el deber ser y el mundo adulto, el ser de lo que está pasando, nos mata en ética. Es decir, esto de que tenemos que crear una sociedad mejor porque hay un... Si uno por ejemplo dice ‘tienen que venir a la escuela’, ‘y profe si total después usted ve, el político, el que tiene plata es el que roba, el político deshonesto, el que se acomoda con mengano’. No sé, cuesta ese tema contrastarlo con la realidad, como que la realidad nos choca. Los chicos me dicen ‘Profe, ¿usted cuántos años hace que estudia? ¿Todavía está estudiando? ¿Y cuánto gana? Pero vaya a Tinelli, que con dos bailes que hace gana lo que gana en un año y medio en la docencia’. Y por ahí tienen razón... por ahí, hasta uno con esto de que contrastás. Pero yo siempre digo, ahí está mi dignidad, a mí me daría vergüenza después verme que Tinelli me dijera que soy una tonta, que me hiciera preguntas y que yo tendría que decir o sacar mi vida privada para poder estar ahí. Como que a lo mejor estaría mejor económicamente pero no con mi persona. ‘Y bueno, profe, pero andaría en un auto, y con el aire acondicionado, y tendría más vacaciones’. Eso es lo significativo de esta época. [...] Vos lo ves hoy como personas exitosas, gente que está muy lejos del conocimiento, de la cultura, de esto que nosotros pregonamos desde la escuela. Como que hay un divorcio, ‘entonces si yo sigo en la escuela y estudiando y con el conocimiento me voy a morir de hambre porque lo que da resultado en la vida es eso’. Ese contraste, la realidad es otra. Ahí es cuando uno, nos sentimos las tontas de la sociedad” (D3).

²⁵¹ Se refiere a una colega presente en el grupo focal.

²⁵² Se refiere a la misma colega presente en el grupo focal.

- “Surge una contradicción porque uno les está enseñando como deben ser las cosas, y las cosas funcionan totalmente lo contrario en la mayoría de las veces. El 90% de los contenidos son hipotéticamente o utópicamente lo que debería ser. Pero en el momento en que vamos a la realidad lo primero que sale es todo lo contrario. [...] No sé si problema. Yo no lo veo como problema. La verdad es que, ante esto, ante las cosas que aparecen siempre en contra, uno les da la posibilidad de cómo eso que está en contra en este momento puede revertirse en base a la participación y a la responsabilidad que tiene cada uno con respecto a eso. Los derechos están y está en nosotros hacerlos respetar, y está en nosotros movilizarnos o buscar gente o ver la posibilidad para que nosotros podamos revertir esa situación que aparece hoy como contradictoria, y tratar de hacer lo que debería hacerse. Para mí la actitud está en nosotros. En el caso de mis alumnos siempre se ve esta cultura de que todo se quiere que le venga dado, le venga impuesto, que todo le den, que todo aparezca simple y sin mucho esfuerzo. Les establezco la posibilidad de que el esfuerzo tiene que venir de ellos: ‘Si ustedes quieren tener algo o reclamar algo o tener la posibilidad de tener tal derecho, está en ellos también buscar la posibilidad esa de tenerlo’. Lo veo por el esfuerzo y vuelvo a los valores de vuelta. En el caso de derechos, yo en la primera parte tengo derechos y después vengo a democracia. Y constantemente están dando vuelta estos contenidos, o sea, unos están dando vueltas con los otros y vuelven a confluir en lo mismo que los valores. Por eso establecíamos los valores como el principal tema que es transversal en toda la materia” (L3).
- “Nosotros les enseñamos que tienen ‘derecho a...’, y también el ‘deber de...’; pero a veces la institución, o el contexto, o el sistema... Tienen derecho a la educación pero la educación a veces no la reciben y a veces tienen ese miedo del que nosotros veníamos hablando, de decir que les sucede a ellos dentro del aula. Los alumnos nos plantean cuestiones con respecto a determinados profesores, que les pasa esto o que tienen miedo a decir determinadas cosas. Y entonces vos decís: ‘Pero, chicos, tienen tutoría, ahí pueden hablar’. [...] Por ejemplo cuando llegan tarde van a la biblioteca y no entran a clases... Se están perdiendo el derecho a la educación... [...] Porque cuando llegan tarde, algunos profesores no quieren que entren. [...] Por eso tiene que ver mucho el centro de estudiantes. Hay una cuestión de que nadie participa porque aquél que participa dentro de la institución, es aquél que quiere salir del aula a reclamar por algunos derechos que tiene dentro de la escuela. Entonces muchas veces se han callado. Muchos padres les dicen: ‘no te metás, que después tenés problemas, que vos sabés, que las amonestaciones...’ [...] Y a veces, a nosotros nos preocupa cuando damos nuestras materias porque los chicos dicen ‘nos hacen sufrir, profesora... No nos dejan hacer eso, ni lo otro, ni nada...’” (L4).
- “Por ahí eso es lo que veo, como por ahí les damos muchos derechos y en los deberes, en lo que ellos deben hacer hay muchas falencias. Nosotros por ejemplo el problema siempre es el cuidado de la parte edilicia de la escuela, que no la valoran, no la cuidan, no cuidan sus cosas,

o faltan el respeto entre ellos, o sea, esas cosas que por ahí al tener, uno por darles un marco teórico de lo que fue otra época, yo tampoco gracias a Dios no la viví a esa época de facto, pero darles esa parte teórica de que ellos hagan la comparación es como que, tal vez porque no la vivieron, no lo valoran a esto, ahora que tiene derechos, que tiene más libertades...” (AX)

- “Cabe destacar también que cuando nosotros, no sé si todos pero creo que sí, que cuando trabajamos los derechos también puntualizamos en las obligaciones, porque si tenemos un derecho a la educación, yo también tengo una obligación como estudiante. Deben ver esa postura y esa mirada, esa reflexión de la obligación que yo tengo también. [...] Y hago mucho hincapié en eso de las obligaciones porque a raíz de todo el problema del Gobierno con el campo, yo vivo en una zona eminentemente rural, muchos chicos ayudan a sus papás en el campo y hacer la diferencia, porque para mí es así, una cosa es el trabajo infantil y otra cosa es colaborar en la tarea, colaborar en la casa, en las actividades que hace su papá, siempre y cuando eso no implique dejar la escuela, dejar de estar un rato con mis compañeros. Todo en la medida, o sea, no hay que confundir, no que yo salga de la escuela y tenga que ayudarle a mi papá a hacer el tambo o a darle alimento a los terneros, que es lo que se ve allá en la zona, eso es trabajo infantil. [...] La escuela donde yo voy, donde yo trabajo es agro-técnica y doble turno, o sea que los chicos actividades del campo saben hacer y bueno, puede que en su casa la hagan y por ahí escuchan discursos desde el Gobierno, o desde muchos sectores, bueno, es trabajo infantil. Hay situaciones de trabajo infantil y existen pero, bueno, tratar de ver cuál es, adónde es” (BX).

Pocos son los docentes que incluyen entre los obstáculos sus propias carencias y vacilaciones, sobre todo en relación con cierta expectativa de apertura, disponibilidad y entusiasmo:

- “El año pasado se nos cita a una inspección, donde un grupo de inspectoras realiza un proyecto para la materia Construcción de Ciudadanía que se llamaba ‘La ciudadanía en juego’, en el cual nos juntan a un montón de profesores representantes de cada escuela para capacitarnos en cómo deberíamos seguir la materia a partir de ese momento. No sé a qué región pertenecían las inspectoras, [...] pero querían que le demos un carácter lúdico a la materia que sea un espacio de recreación en algún aspecto porque si querían quitarse el guardapolvos podían hacerlo, si querían sentarse en el piso podían hacerlo. Aprender a habitar los espacios que nos tocaban para dar la materia, porque a veces era el comedor, el pasillo... Esperar que un curso no tenga clases para correr con los chicos para esa aula... Entonces, querían que esos espacios sean aprovechados, que juguemos juegos de roles, juegos de... Bueno, quizás los profes de Educación Física fueron un poco más flexibles en esa estrategia porque desde su formación, o sea, tienen un manejo de grupo en los juegos, en las actividades físicas que por ahí nosotros, yo soy de Historia, no la tuve. Entonces, a mí me costó muchísimo el tema de implementar juegos en el aula, siendo que ya de por sí, como ya mencionaron, la materia no tenía la importancia

como materia en sí; y no se nos pedía una planificación, sino que teníamos que llevar un cuaderno de bitácora con las reflexiones de cada clase, cómo se va comportando el grupo con respecto a estas estrategias de interacción entre ellos. En esas capacitaciones, fueron dos días, a nosotros nos hicieron jugar, nos paramos en el frente a hacer, con sombreritos y con cosas de cotillón, para romper un poco el esquema del profesor, digamos, y fue un poco traumático... [...] Intenté implementar dos veces un juego, sobre todo el de roles, es decir, planteando el tema de violencia: ‘bueno, vamos a plantear’, nos poníamos en la mesa así, ‘que ustedes dos tienen un conflicto por el novio de una tercera’. Y así tratar de representar, y los chicos no... o sea, no respondieron de la manera que queríamos llevar a una resolución de un conflicto de una manera pacífica y no llegar a los golpes, a la agresión verbal, que es lo que siempre se plantea. Pero, fue muy cómico, pero generó muchas burlas, muchas burlas, pero no llegábamos al hecho de que se pusieran en la situación. Fue todo una risa. Quizás no lo pude manejar yo, quizás, no lo sé, no fue el grupo indicado. Pero llevó a esa situación. Este año, cuando trabajé después de la jornada de perfeccionamiento, se lee la normativa, la circular que decía que Construcción era una materia más del currículum, que tenía nota numérica, promediaba, y todo lo que implicaba, se nos vuelve a citar desde la misma inspección, la misma inspectora y nos dice que bueno, que a partir de ahora hay que elaborar una planificación con los contenidos, colocar en los libros de temas qué temas vamos trabajando. Es decir, que es volver a lo que ya antes sabíamos que teníamos que hacer. Quizás fue un proyecto que se elaboró para que se le diera un poco de curso a la materia, pero para mí no fue... [...] Pero por ahí es en esta región que pasó eso porque estaba un grupo de inspectores determinados, pero... Quizás la idea era buena si se llevaba, por ejemplo, con los profes de Educación Física, que tienen una formación en lo lúdico, digamos” (G5).

- “Sobre todo a mí me parece que tiene que ver con que uno como profesor se sienta cómodo en la materia. A mí me pasa que, yo empecé el año pasado dando Construcción de Ciudadanía y la verdad que no me gustaba, no me sentía cómoda, venía a trabajar sin ganas. [...] Porque no me sentía cómoda, porque me parece que yo no le encontraba la vuelta, la manera de trabajarlo. Este año me siento un poquito más cómoda con la materia, me siento mejor.... [...] Porque a lo mejor uno está acostumbrado a que toma en serio y tiene contenidos de Geografía o Historia, determinados contenidos que vos vas dando a lo largo del año. [...] Es como que uno tiene internamente esta estructura que trae y le cuesta desprenderse de eso, me parece que cuesta desprenderse de eso” (H4).

En líneas generales, se observa que las dificultades mencionadas no se circunscriben a los contenidos vinculados con derechos humanos sino que, en todo caso, abarcan todo el espacio curricular de educación ciudadana. En lo específico, se aprecian menos controversias de la que parece haber habido en períodos anteriores, pero sutiles reticencias de unos pocos estudiantes o grupos familiares, ya sea por su propia inserción social (alumnos hijos de militares) o en

contraposición al discurso actual sobre la inseguridad que, de modo creciente, parece erigirse en contrapunto argumental de los derechos humanos.

Con respecto a las dificultades de aprendizaje y de motivación en los estudiantes y la distancia entre los contenidos normativos y los contextos socioculturales, ambas tienen en común la impugnación de prescripciones curriculares previstas para un supuesto “estudiante medio”, inexistente en las aulas reales. Los docentes asumen el desafío de adecuar unos contenidos que les resultan demasiado abstractos al trabajo con estudiantes que les resultan demasiado carentes. Si bien estas problemáticas exceden el análisis previsto en este estudio, es pertinente advertir que los docentes se perciben a sí mismos en una lucha inoportuna y con armas poco propicias. En algunos tramos, al enumerar las dificultades, parecían olvidar la creatividad y el entusiasmo con que acababan de mencionar las estrategias que muchos de ellos escogen para sortearlos.

Capacitación específica sobre Derechos Humanos y su enseñanza

Al abordarse la capacitación recibida específicamente sobre derechos humanos, las respuestas indican desniveles considerables. Sólo dos docentes aluden a su formación inicial, para indicar que no incluía esta temática o lo hacía escasamente: “Sobre la formación de base, poco” (BX) y “En mi formación universitaria tuve un poco. Un poco” (E3).

En todos los grupos focales se alude a la capacitación ofrecida por los organismos gubernamentales específicamente encargados de esa tarea, a veces para valorar sus aportes, a veces para indicar su ausencia o distribución desigual:

- “A mí me parece que no funciona como debe funcionar porque la materia Construcción de Ciudadanía fue puesta en las escuelas, implementada, no sé cómo se le dice, y la capacitación llegó al año siguiente. La primera capacitación que hubo, por lo menos en este sector, no sé si en Capital, porque viste que al estar en el Interior hay cosas que se modifican, fue recién al año siguiente. Entonces, todos los primeros profesores que tuvieron que ir a dar Construcción de Ciudadanía lo hacían con el prediseño, tratando de entender una materia que es totalmente desestructurada, porque no es que agarrás Historia, Matemática y más o menos uno que es profesor puede decir: ‘bueno, yo me manejo siempre así, me manejo con otros contenidos y listo’. La materia es totalmente desestructurada para los alumnos y para el docente. Entonces, además de no darle la importancia, pero desde el sistema educativo me parece que viene el error, no es que es la primera vez que pasa, entonces, a partir que hubo capacitación y después hubo todos los años, sigue habiendo...” (HX)
- “Acá se hizo en la escuela, un acuerdo con la gente del Cepa y se dio una capacitación. En realidad, unos talleres a cargo de Gustavo Schujman, varios a lo largo del año, independientes entre sí pero que tenían cierto nivel de continuidad. Muy interesantes. De algunos participaron alumnos... [...] Hubo un poco de todo, temática de la identidad, la temática de los derechos,

cuáles son los derechos, cómo reconocemos un derecho vulnerado. En cada uno se trabajaba con un recurso diferente: con fotografías, en otro con documental. La verdad que... Creo que hubo tres [encuentros] y no sé si hubo más. [...] Algunos fueron a la mañana y algunos en el profesorado a la tarde/noche. Destinados a los profesores, alumnos del profesorado y alumnos de los años superiores de media... que no tienen cívica” (I1).

- “En este curso. En el curso que estamos haciendo [en CePA]” (E2).
- “Hice un curso cuando recién comenzó pero después hicieron otros cursos de los que no pude participar. Cuando recién apareció la materia hice un curso que me pareció bastante interesante [...] de la Provincia. [...] Pero no se hicieron más. Se hicieron al principio unos y nada más. Acá los coordina el CIIE, en Cañuelas y está bastante bien organizado. Pero no salieron más. Y no es fácil poder trasladarse, si no hubiera sido a través de Internet no hubiéramos podido, por ejemplo yo no hubiese podido hacerlo el año pasado” (F1).
- “La provincia este año sacó dos capacitaciones pero en Ciudadanía y Participación, no es sólo de derechos para orientar a los docentes a desarrollar las materias. Una se hizo... las dos la hicieron la subdirección esta de Calidad, Igualdad y Calidad que depende del Ministerio, se hizo en toda la provincia en subsedes, fue presencial de un solo día, con una actividad semipresencial en el hogar” (CX).
- “Nosotros hicimos la capacitación para Educación Cívica con él [Gustavo Schujman]. En realidad fue por pedido de la conducción y porque hay algunas desinteligencias, respecto a lo conceptual, entre nosotras, entre los miembros del Departamento” (I4).
- “Sí, también, hicimos... bajó el Ministerio hace como dos o tres años atrás, que también era sobre derechos humanos y ciudadanía; y también bajó el Ministerio de Educación [...] de la Provincia de Córdoba. Y uno de la Universidad de Río Cuarto, pero era un tema específico que era ‘Los sin tierra’, trabajar con el tema de ‘Los sin tierra’, el derecho a la propiedad privada, con un tema específico que era sobre derechos humanos pero ‘Los sin tierra’ en Brasil...” (C5).
- “Una vez por año, yo creo que sale, o cada año y medio, sale una capacitación y después de eso yo he visto modificaciones en la escuela. En la escuela se hicieron modificaciones en cómo se encara desde el alumno y desde el docente la materia. Porque un docente que va a dar una materia que vos tomás un diseño y es totalmente diferente a cualquier otro diseño para la ciudadanía, en la nueva escuela secundaria, no es fácil. Uno tiene que ir probando y viendo qué hacer. Y con los alumnos que tenés totalmente desestructurados, es al día de hoy que todavía no se acomodan a una materia desestructurada, de lo que es el sistema educativo, me parece que un poco de culpa tuvo el sistema educativo” (HX).
- “Yo hice la primera capacitación con una mujer de Mar del Plata que había venido. Explicó realmente muy bien, nos pintó realmente... Dijimos ‘De acá vamos a dar unas clases

magistrales' y cuando voy ver la verdad qué era... fue muy difícil. [Comentarios superpuestos] Lo que hace realmente para poder dar la materia es que tenés que ser una persona muy abierta. Yo soy de artística y tengo esa... es una materia que realmente es muy abierta en ese sentido, así que no me dificultó, pero necesitás una gran amplitud porque abarca tanto y necesitás mucho tiempo. Es decir, yo le puedo decir a los chicos que esto, lo otro, bueno me tengo que capacitar y necesito tiempo para capacitarme. Porque a mí, al menos, me llevó tiempo de decir, este, por ejemplo, cuando me tocó deporte, yo en deporte soy cero. Sí, el tiempo que me llevó capacitarme, venirme a la noche... ubicarme, para poder estar al tanto de eso realmente y poderles aportar algo yo. Y ser coordinadora y poder sacar realmente, porque eso es importante, cada palabra, cada cosa que dicen, realmente tomar y no dejar como que se equivocó en decir algo, 'no, lo hiciste mal', 'a ver, esta palabra qué me aporta para enganchar con otra cosa'. Bueno, eso me llevó, me hice la experiencia realmente, hoy en día lo puedo dar de otra manera, pero requiere realmente de mucho tiempo personal" (H1).

- “Yo hice un curso en Cepa de discriminación y era sobre Derechos Humanos, así que yo lo hice y estaba muy bueno. Todo discriminación. [...] Discriminación de la discapacidad, racial, de todo. Y el tema, obviamente, de los instrumentos legales como para defenderse y atacarlo. La protección, digamos, la protección legal, digamos” (E1).

Amén de las carencias reseñadas, algunos docentes describen sus propias vicisitudes que les impidieron capacitarse como querrían haberlo hecho:

- “Hubo acá una... Yo no pude asistir porque no me daba el horario. [...] Yo no pude asistir a ninguno [de los encuentros] porque eran a mitad del transcurso de la mañana...” (I3).
- “A mí me pasó algo muy particular. Yo me fui a anotar para hacer el curso de Construcción de Ciudadanía. Como no daba la materia en secundaria básica, no me permitieron anotarme. Entonces, me dijeron: ‘pero vos además por tu curriculum estás capacitada como capacitadora’. Yo soy capacitadora. ‘Vos tendrías que venir como profesora de los otros docentes’. Entonces presenté mi curriculum. Cuando voy a presentar mi curriculum me dicen: ‘No, no esto está muy lindo pero ya están designados’. Así que no me dejaron participar ni por un lado, ni como alumna ni como docente. Es esas cosas que tiene la docencia que son totalmente incoherentes. [...] Entonces busqué por mi cuenta e hice el curso el año pasado de CAICYT y este año en la Universidad Pedagógica los profesores que estamos trabajando en los institutos superiores con el proyecto de Memoria, yo soy la coordinadora del proyecto de Memoria en esta institución, entonces me inscribí y ya tuvimos dos encuentros en La Plata, para justamente sobre este tipo de temas, derechos y todo eso. Pero siempre o pagando como el del CAICYT, o esta es la primera vez que sale en forma gratuita en la Universidad Pedagógica de La Plata. [...] Me hubiera gustado tener las capacitaciones antes de que saliera la materia pero bueno, después de tantos años en la docencia estoy acostumbrada a que primero salga el cambio y después salgan las capacitaciones. Pero bueno... uno hace lo que mejor puede” (F3).

- “Yo no tengo porque tomé en marzo la materia y anteriormente no había hecho. Así que en alguna oportunidad que salga en el CIIE lo voy a hacer” (F2).

Una porción considerable de los participantes menciona capacitaciones ofrecidas por organismos no gubernamentales, universidades, sindicatos, partidos, etc., que suelen remplazar o complementar la acción de las provincias. En este rubro, llama la atención la ausencia de los organismos de derechos humanos, cuyos representantes mencionaron gran cantidad de instancias de capacitación docente ofrecidas en las décadas del '80 y del '90, pero que parecen haber disminuido enormemente en años recientes o, por lo menos, no han alcanzado a estos docentes:

- “Yo estoy haciendo actualmente un curso que da el Sindicato de Derechos Humanos, y... otro curso en la UNQUI también de derechos humanos. Por ahora son los cursos que yo me pude anotar, digamos, por disponibilidad horaria y de día. Pero ese es el tema principal que estamos tratando, cómo bajar los contenidos... El de la UNQUI es presencial, todos los sábados son cuatro horas, y después tenemos que elaborar un proyecto. [...] Lo da el Grupo Crecer. [...] El de Suteba lo organiza el sindicato y está muy bueno porque, bueno, en la primera charla estuvo Pablo Llonto, estuvo una especialista de derechos humanos de Capital y uno de acá del sindicato. Y la próxima... el próximo encuentro, es el 17 de octubre en la ESMA, en lo que era la ESMA, en el espacio de Archivo de la Memoria. Nos van a dar visitas guiadas” (G6).
- “Yo hice un curso privado sobre derechos humanos. [...] Es un... cuadernillo que venden. [...] Captel se llama la empresa que los vende” (G5).
- “Yo, como recibir una capacitación, no. Tomé una instancia formativa en un instituto terciario de Carlos Paz, que me pareció muy enriquecedora porque venía de la literatura y el seminario se llama, se llamaba, ‘Genealogía de la violencia en la literatura argentina’ y ahí me topé con escritores, algunos nóveles y otros no tanto, en donde se interpelaba a la violencia a partir de textos ligados a la violación de los derechos humanos, la experiencia de exilio, la experiencia de la tortura y ese tipo de experiencias con escritores cordobeses, sobre todo con escritores cordobeses” (C1).
- “Yo he hecho con la Universidad del Litoral. Hago muchos cursos siempre, continuamente me estoy capacitando. [...] En Derechos Humanos” (AX).

Muchos docentes mencionan experiencias de capacitación informal, a veces de manera autónoma o por el tratamiento tangencial de los derechos humanos en cursos dedicados a otras temáticas:

- “Después me fui formando solo, este curso es uno de ellos. Me fui formando, a través de la lectura, ver películas, reflexiones... Posiblemente haya hecho algún curso y no me acuerdo. Formación humanística, un montón, porque he hecho cursos de distintas, digamos, vertientes, lugares... Por ejemplo, hice un curso sobre el Mensaje de Puebla [...], por dar un ejemplo, de

otras religiones. Sobre budismo... O sea, en muchos aspectos los Derechos Humanos, en muchos aspectos, lo vi, lo estudié y lo leí” (E3).

- “Yo en particular hice, no estaba fundamentada la capacitación en los derechos humanos pero en el Seminario de Discusiones Políticas que se trata de la FLACSO, había un punto que lo tocaba y en el otro Seminario, también, de Desafíos Actuales para la Enseñanza de la FLACSO, también tocó un punto sobre uno de los ejes de la memoria y la trasmisión, es indirectamente la capacitación” (C7).
- “Hice los cursos de capacitación que fuimos dando y algunos cursos de Tribunales, también, que algo se habló de derechos humanos. [...] Se tratan o se hablan temáticas en general. La violencia cómo está siendo tratada hoy en día y se atraviesa la temática con derechos humanos” (D1).
- “El año pasado fuimos al de Educación Sexual Integral, que ahí tocábamos los derechos humanos y problemáticas sociales...” (L5).
- “No, yo lectura y trato de ir también al ritmo que van cambiando las cosas, pero capacitarme específicamente en Derechos Humanos, no” (AX).
- “No, yo sólo asistí a charlas que nos han invitado muchas veces del gremio, eh... Más que cursos eran charlas” (AX).
- “Yo un tema personal por ser parte de un partido político, por un trabajo que yo vine haciendo desde hace mucho tiempo atrás, y por un trabajo con algunos sectores de movimientos de las comunidades aborígenes, pero nada más que eso, no estuve involucrado desde un movimiento de los derechos, sí acompañando a algunos sectores de los movimientos sociales que estaban aquí en la ciudad” (A1).
- “Poco, uno después va retomando de acuerdo a los temas o contenidos que necesita desarrollar” (BX).
- “Y mucho se da en ámbitos como este, alguien que te encontrás de Formación Ética, ‘qué trabajos, mirá este material’...” (BX).
- “Vas recogiendo material, o vas leyendo” (BX).

En líneas generales, se puede advertir escasa oferta de capacitación específica para los espacios curriculares de educación ciudadana y más escasa aún en relación directa con esta temática. Los docentes, en consecuencia, trabajan como pueden, interpretan desde sus experiencias y representaciones los lineamientos curriculares y producen bajo su propio riesgo respuestas a los problemas que les presenta la práctica del aula.

Como apreciación general, tras el análisis de las diferentes facetas exploradas, podemos advertir algunos rasgos de un currículum real de educación ciudadana, que tiene lógicas propias y

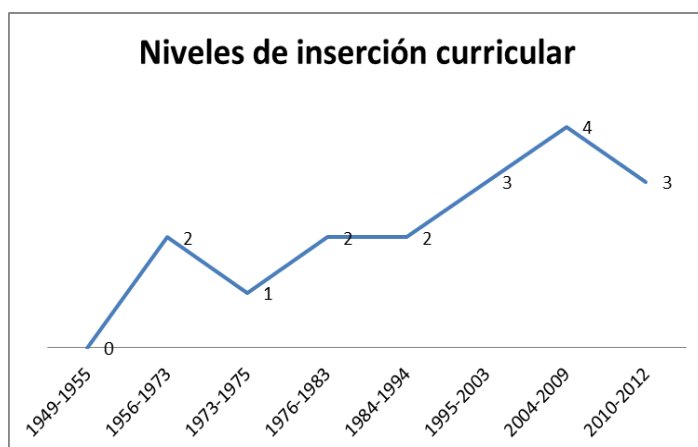
mantiene una distancia considerable con las prescripciones oficiales, en consonancia con la caracterización de Chervel (1991) sobre la enseñanza de la gramática. Hemos visto que, entre las prioridades de los docentes, los derechos humanos ocupan un lugar bastante más acotado del que se aprecia en los programas oficiales vigentes y textos escolares actuales. En un tono armónico y escasamente confrontativo, la participación de los docentes en los grupos focales expresa tensiones latentes en torno a este y otros contenidos de la educación ciudadana. Lo que hemos llamado “currículum residual o inercial” es un campo en movimiento, con manifestación de sutiles disputas que no siempre cobra la forma de controversias expresas, sino que generalmente se presenta como capas yuxtapuestas de sentidos a veces escasamente compatibles.

Por otra parte, así como se advierte la notoria debilidad de las prescripciones para incidir en las definiciones didácticas y curriculares de los docentes, también es destacable el ocaso del texto escolar como mediador curricular preponderante. Hay indicios de que se trata de una tendencia reciente, en la que el texto elaborado para la enseñanza escolar compite con múltiples recursos disponibles, atractivos y económicos, por lo que este rasgo no invalida el uso que dimos a los textos como puerta de acceso al análisis de períodos anteriores. Cabe, por tanto, advertir su insuficiencia creciente como vía de análisis del currículum real del presente y, en perspectiva, de las orientaciones futuras. Frente a esta debilidad de diseños y textos, el currículum real parece fragmentarse y dispersarse velozmente, sólo anclado en las representaciones y valoraciones que cada docente hereda de su formación inicial, de su recorrido previo por las aulas de primaria y secundaria y de lo que es capaz de resolver por sí mismo, ante la ausencia de políticas sostenidas de capacitación y apoyo curricular.

5. Conclusiones y perspectivas

El propósito inicial de este trabajo fue recrear el proceso de pasaje de un contenido específico de educación ciudadana, los derechos humanos, del “currículum nulo o cero” (Eisner; 1985) al currículum prescripto. En el apartado 1.4, planteamos que ese pasaje podría apreciarse según un esquema básico de niveles de inserción. Siguiendo la imagen propuesta por Eisner de la ausencia como nivel cero (0), el punto opuesto es una materia que se denomine “Derechos Humanos”. Asignando a esta materia propia el nivel cuatro (4), evaluamos la existencia de un bloque, unidad o eje como nivel tres (3), un ítem específico del programa como nivel dos (2) y un aspecto en el desarrollo de un contenido como nivel uno (1). Este último nivel, puente entre la prescripción y la ausencia, alude al desarrollo dentro de los textos escolares, pero fuera de los programas oficiales.

En términos meramente descriptivos, hemos visto que los derechos humanos ocupan el valor nulo o cero (0) de inserción curricular entre 1949, el primer ciclo lectivo posterior a la Declaración Universal de Derechos Humanos, y 1955, último ciclo lectivo del gobierno peronista, que no los incluyó en sus programas. Pasa al nivel dos (2) en la materia Educación Democrática, como ítem específico dentro del programa oficial. Entre 1973 y 1975, desciende al nivel uno (1), en tanto algunos autores de textos lo mencionan en el desarrollo de los contenidos oficiales de Estudio de la Realidad Social Argentina, pero no figura en la prescripción. Vuelve a ocupar un nivel dos (2) en los programas de Formación Cívica, Formación Moral y Cívica y Educación Cívica, que abarcan la dictadura y la transición democrática, entre 1976 y 1994. Ascenden al nivel tres (3) en 1995, primer ciclo lectivo de vigencia de los Contenidos Básicos Comunes y el área de Formación Ética y Ciudadana, donde constituyen un eje en el Nivel Polimodal y en varios de los diseños provinciales. Entre 2004 y 2009, ocupan el nivel 4 sólo en la provincia de Buenos Aires, que adopta la asignatura “Derechos humanos y ciudadanía”. Vuelve al nivel tres (3) después de esa fecha, ocupando un rango de eje o bloque en buena parte de los diseños provinciales. Podemos apreciar la secuencia de inserción curricular en el siguiente cuadro:



Al comenzar este trabajo, nos planteábamos las preguntas iniciales: ¿Cómo es y cómo ha sido la enseñanza de los derechos humanos en el sistema educativo argentino desde 1949 hasta la actualidad? ¿Cómo ingresan los derechos humanos al currículum escolar? ¿Qué distancias y distorsiones hay entre las prescripciones curriculares y las prácticas?

Al encarar su abordaje, éramos conscientes de que un tratamiento riguroso de las mismas habría requerido el desarrollo previo de dos campos de investigación aún no suficientemente desarrollados: los derechos humanos y la educación ciudadana en Argentina. Una historia crítica de los derechos humanos en Argentina debería implicar los enunciados legales suscriptos por el país, el recorrido de la situación efectiva de los derechos humanos en cada etapa del pasado y las denuncias sobre sus violaciones, la gestación y transformación de las organizaciones inscriptas en el movimiento de derechos humanos y, fundamentalmente, las articulaciones entre estos componentes. Por su parte, una historia sistemática de la educación ciudadana en Argentina debería abordar las prescripciones curriculares en cada nivel de enseñanza, el rol de mediaciones curriculares como los textos de enseñanza y otros dispositivos institucionales y el grado de acompañamiento de los docentes en cada período. En ambos casos, existen y hemos citado numerosos trabajos parciales, a los cuales se suma este como aporte hacia un desarrollo de futuras investigaciones.

Las preguntas iniciales se tradujeron en un objetivo general, consistente en develar la trama discursiva que da sustento a las prescripciones y concreciones curriculares de los derechos humanos en el sistema educativo argentino. A su vez, ese objetivo se descompone en tres objetivos específicos, que nos servirán para presentar las conclusiones de este trabajo.

El primer objetivo específico fue *establecer los mecanismos y factores presentes en el pasaje de los derechos humanos del currículum nulo al currículum prescripto*. La concreción de este objetivo se ha llevado a cabo mediante el análisis del contexto político-discursivo, que genera condiciones de posibilidad a los actores sociales intervinientes en cada etapa de inserción curricular. La genealogía curricular de los derechos humanos nos ha permitido acercarnos a observar cierto aspecto de la relación entre currículum y política. Se podría aducir que la política está excluida de la transposición didáctica, tal como se ha expresado originalmente en la concepción de Chevallard (1997). Para este autor, tanto las políticas generales del Estado como las disputas más menudas de la política educacional parecen tener poca relevancia a la hora de definir las prescripciones curriculares, frente a las lógicas académicas y las definiciones estrictamente pedagógico-didácticas, como si estas últimas pudieran considerarse ajenas al campo político. Sin embargo, hemos podido observar que, *en este campo, las prescripciones curriculares tenían, hasta 1983, una relación lineal con la gestión del gobierno*. El contenido de los programas y, en buena medida, su desarrollo en los libros de texto, estaban delimitados claramente por lineamientos ideológicos concordantes con el oficialismo de turno o, al menos, con el que lo había producido. Esto ocurría con los programas de Cultura Ciudadana y de Estudio de la Realidad Social Argentina,

en la primera y la segunda experiencia gubernativa del peronismo, respectivamente; en los programas de Formación Cívica y de Formación Moral y Cívica de la última dictadura y con el programa de educación Democrática, aprobado por la llamada “Revolución Libertadora” y mantenido sin modificaciones por los gobiernos que la sucedieron. En todos los casos, estos programas suscitaban enconos y denuncias por reflejar una parcialidad, así como había diferentes sectores que, con justa razón, podían considerarse excluidos de sus enfoques. Desde 1984, en cambio, esa linealidad se mitiga, en ocasiones se desvanece y hasta llegan a percibirse casos paradójales, en los que los textos escolares transitan, bien que en términos suaves y sutiles, el territorio de la oposición. *Desde la transición democrática, los programas de educación ciudadana no expresan necesariamente un sesgo partidario ni una ideología estrecha, sino que, por el contrario, avanzan hacia posiciones de mayor amplitud, que permiten incorporar los discursos y visiones políticas diversas.* Esto no significa que los enunciados curriculares sean políticamente independientes o neutros, sino simplemente que habilitan la presencia de voces múltiples y sólo son refractarios a los discursos considerados antidemocráticos.

En directa relación con este problema, otro de los aspectos débiles de la noción de trasposición didáctica es su escasa referencia a los aspectos subjetivos y circunstanciales que operan en la definición curricular. El planteo de Chevallard alude a procesos técnicos, académicos y pedagógicos, con regulaciones particulares y lógicas procedimentales precisas. El análisis genealógico sobre el ingreso de los derechos humanos al curriculum escolar ha puesto de manifiesto, en cambio, una relevante presencia de lógicas coyunturales, compromisos personales y dosis considerables de azar. Más que procesos objetivos, hemos relevado las acciones e intenciones de agentes específicos que actúan como “emprendedores curriculares”²⁵³ en las dinámicas de prescripción. Llamamos de este modo a un conjunto de agentes sociales que, en función de compromisos institucionales o tomándose permisos en sus roles oficiales, han movilizad sus energías para volcar las prescripciones curriculares en una dirección específica. Hemos podido constatar que los emprendedores curriculares de los derechos humanos como contenido de enseñanza han circulado por las escuelas, los organismos públicos, las editoriales y las organizaciones de defensa de los derechos humanos. No se trata, es claro, de una circulación sistemática o fruto de una planificación premeditada. Por el contrario, en las fluctuantes condiciones del mercado laboral argentino y con los cimbronazos institucionales del Estado argentino en las décadas recientes, cada uno de ellos deambuló por donde quiso y pudo, recaló por un tiempo y siguió su derrotero de modo más o menos zigzagueante, apelando alternativamente o de modo yuxtapuesto a su condición de docentes, intelectuales, técnicos y militantes. Sin entrar en el análisis particular de esas trayectorias personales, lo relevante es que portaron un interés persistente por incluir ciertas temáticas en la propuesta formativa de las escuelas y batallaron por ello en la trinchera que ocuparon circunstancialmente. *Esa deambulación de los emprendedores*

²⁵³ Tomamos esta categoría de Elizabeth Jelin (2002: 48), quien habla de “emprendedores de la memoria” y, a su vez, admite haberse inspirado en los “moral entrepreneurs” enunciados por Becker (1971).

curriculares parece ofrecer mayor sustento explicativo a la inserción curricular de los derechos humanos que el frío circuito de la transposición didáctica o la mecánica traslación de las intencionalidades que habitaban la cima del Estado en cada momento.

El segundo objetivo específico definido al inicio fue *precisar los significados atribuidos al significante “derechos humanos” en los dispositivos de mediación curricular de la prescripción al aula (programas y libros de texto), en cada etapa de su inserción curricular.* En función de este objetivo se analizaron los programas y libros de texto en cada etapa de inserción curricular, junto con entrevistas en profundidad a algunos de sus autores más relevantes. Hemos constatado que el significante derechos humanos ha adoptado, en la historia del sistema educativo argentino, significados diversos y contrastantes, no siempre congruentes entre sí. Entendemos que toda expresión cobra significados contingentes, que no proceden de una derivación lógica sino de las tramas discursivas del contexto en que se enuncian. Esto descalifica cualquier intento de evaluar las falencias o discordancias con un supuesto significado esencial, que podría considerarse traicionado o perdido. Por el contrario, el enfoque genealógico adoptado nos ha permitido recorrer los sinuosos senderos de la significación, de las traducciones curriculares y las tensiones internas de la expresión “derechos humanos”. Los significados fluyen en el tiempo y navegan entre contextos que les dan sentido. Steiner plantea que “el lenguaje –y ésta es una de las proposiciones axiales en algunas escuelas de la semántica moderna– constituye el modelo más sobresaliente del principio de Heráclito. [...] El tiempo y la lengua se encuentran íntimamente relacionados: se mueven hacia adelante y la flecha nunca está en el mismo lugar” (2001: 40). En ese fluir del lenguaje, también navegan las prescripciones curriculares. La imagen que propone Bauman (2003) para pensar la nueva etapa de la modernidad puede ser una herramienta útil para interpretar las configuraciones curriculares de las últimas décadas: así como podemos pensar una “modernidad líquida”, podemos encontrar “liquidez curricular” en los contenidos de enseñanza que aparentan ser sólidos y estables. Toda prescripción curricular conlleva una expectativa de solidificar aquello que, en las prácticas de enseñanza, fluye. El contralor curricular intenta atrapar y delimitar el curso del constante devenir del currículo real. Sin embargo, también hay aspectos de las mismas prescripciones que tienden a licuar lo que proponen con expectativa de solidez. Se trata de los sesgos, corrimientos y matices que dan cuenta, en la prescripción, de la naturaleza inestable y cambiante del currículo, siempre en movimiento. Al decir licuación, nos referimos al borramiento de algunos rasgos o su atenuación en beneficio de otros, la negación de ciertas facetas y la tendencia a tensionar la integralidad de los derechos humanos. El recorrido genealógico nos permite postular algunas licuaciones habituales presentes en este recorrido:

- *Licuación eidética:* los derechos humanos se presentan como categoría abstracta, sustentada en tradiciones metafísicas y divorciada de los procesos históricos, los debates ideológicos y los marcos culturales. Se puede apreciar el predominio de esta licuación en el programa y los libros de texto de Educación Democrática, Formación Cívica y Formación Moral y Cívica. Las dictaduras privilegiaron una visión moralista y ahistórica de los derechos humanos, que no

debían funcionar como soporte de análisis y evaluación de la realidad social argentina, sino como expresión de pertenencia a un conjunto de países occidentales unidos en la lucha contra los regímenes dictatoriales de la órbita soviética.

- *Licuação fenoménica*: el sentido de los derechos humanos queda atrapado en la interpretación de un fenómeno o conjunto de fenómenos asociados a una coyuntura histórica específica, a la cual se remiten con exclusividad. Predomina esta licuação en algunos libros de texto desde mediados de los años noventa, tanto como en gestos y programas institucionales posteriores al 2001. Al amparo de la memoria reciente, los derechos humanos se utilizan como vara de medición de las violaciones ocurridas durante la última dictadura militar y sólo tienden a apelar en el futuro a prevenir regímenes semejantes. El significado de los derechos humanos recibe una pregnancia opositiva en relación con la dictadura, lo que opaca la posibilidad de utilizar la categoría en el juicio acerca de las deudas pendientes de la democracia postdictatorial.
- *Licuação globalizante*: los derechos humanos funcionan como categoría holística, a la cual se remiten todos los procesos ideológicos y culturales y desde la cual se interpretan todos los acontecimientos. Por ejemplo, en diferentes épocas, pero sobre todo en los años '90, los derechos humanos funcionan como categoría omnímoda y puede apelarse a ellos ante cualquier circunstancia. Como contrapartida, quedan diluidos los derechos de ciudadanía o cualquier rama del derecho, pues todo derecho se remite a la formulación supralegal, a veces en relación con la tradición supranacional de los derechos humanos y otras veces en relación con sus fundamentos éticos.
- *Licuação silente u omitiva*: los derechos humanos no se mencionan, allí donde podrían aducirse razones para que sean mencionados. Tampoco se justifica su omisión u olvido. Por ejemplo, los derechos humanos no se mencionan en los primeros programas de enseñanza media posteriores a la DUDH y en los previos a la última dictadura militar: Cultura Ciudadana y Estudio de la Realidad Social Argentina. Aunque en este último caso había referencias a los derechos humanos en algunos libros de texto, la prescripción oficial los dejaba de lado por no pertenecer a la trama categorial que le daba sustento. En el primer caso, quedaban opacados por los derechos que el Estado argentino reconocía a cada trabajador. En el segundo caso, quedaban opacados por el desafío de la liberación nacional y la lucha contra el imperialismo. Como contrapartida, este tipo de licuação vuelve a aparecer en el currículo real de las últimas décadas, cuando la prescripción oficial tiende a adoptar los derechos humanos como categoría relevante en la educación ciudadana y algunos docentes los dejan de lado, en un anónimo gesto de deslegitimación de las políticas oficiales o los reducen a contenido marginal del programa.

En síntesis, hemos visto que en la enseñanza, como en otros ámbitos, los derechos humanos no tienen una significación única o esencial. Cobran significados circunstanciales como fruto y herramienta de disputas ideológicas que operan sobre el currículo escolar. Lo que puede señalarse es un desacople persistente entre la enunciación de una supuesta integralidad de la

categoría y su carácter excluyente. *En cada etapa, los derechos humanos se enarbolaron para acentuar algo y minimizar lo otro, para defender a unos de sus contrarios.* En esa trayectoria, lo que ha resultado más difícil de hallar en la categoría “derechos humanos”, tanto en sus formulaciones curriculares como fuera del currículo, en la cultura política argentina de las últimas décadas, son modos de articulación incluyente de sus componentes y dimensiones proclives a entrar en contradicción, como el pasado y el presente, los derechos individuales y las demandas sociales, la lealtad a la nación y la adscripción a la humanidad, la ética y la política, entre otros.

Finalmente, el tercer objetivo específico definido al inicio fue *relevante las argumentaciones justificatorias de los docentes acerca de sus experiencias de enseñanza de derechos humanos.* La consecución de este objetivo se realizó mediante entrevistas a docentes reunidos en grupos focales, en cinco jurisdicciones seleccionadas (Ciudad Autónoma de Buenos Aires y provincias de Buenos Aires, Córdoba, Santa Fe y Santa Cruz). A lo largo de este análisis, el término *currículum* incluye tanto los aspectos prescriptivos como los concreciones en el aula, pasando por las mediaciones y traducciones entre uno y otro nivel. La categoría *currículum escolar* es muy amplia y variados adjetivos la complementan para recortar una parte o aspecto del currículum: prescripto, oculto, implícito, nulo, etc. En este caso, empleamos la noción de *currículum residual o inercial* para referirnos a lo que alguna vez formó parte de la prescripción y luego dejó de figurar en los diseños y programas, pero pervivió en las prácticas y las tradiciones de enseñanza²⁵⁴. Su relevancia es considerable al analizar las políticas curriculares, pues este currículum parece dificultar o impedir que ingresen nuevos enfoques, en tanto asimilan y deforman la novedad en una trama representacional precedente. En la educación ciudadana, como en otras áreas, buena parte de la enseñanza escolar perpetúa un “currículum residual” pensado en y para otros tiempos. Las tradiciones de enseñanza, las costumbres y hábitos institucionales, las expectativas de la comunidad y las representaciones de los docentes sobre su propia tarea configuran un corpus de temas y actividades que se resisten a los cambios y parecen reafirmarse cuando los diseños y programas se actualizan con demasiada celeridad (Siede; 2010). ¿Cómo se resiste el currículum residual? Podría suponerse que lo hace con una fuerza igual o superior a la de las autoridades que, circunstancialmente, ejercen la prescripción. Esta suposición plantea la imagen de una rebelión curricular activa y consciente, de oposición a la novedad y atrincheramiento en convicciones a las que no se acepta renunciar. Es probable que esto suceda en algunos casos esporádicos, aunque no los hemos hallado en torno a los derechos humanos. Por el contrario, el relevamiento realizado nos permite postular una modalidad menos enfática pero mucho más potente que, en lugar de oponer una resistencia sólida, presenta una trama líquida, que fluye sin cesar y cuya viscosidad es tan sutil que no siempre es posible percibirla. La resistencia curricular opera licuando las nuevas categorías, disolviéndolas en el fluido preexistente hasta que se tornan irreconocibles. De ese modo, *las prescripciones agregan nuevos significantes, pero el currículum inercial licua los significados de*

²⁵⁴ Hemos mencionado que esta categoría se vincula con la “vulgata” que menciona Chervel (1991) y la “gramática escolar” que describen Tyack y Tobin (1994).

modo tal de que la novedad desaparezca. Contra la rebelión explícita, es posible dar batalla argumentativa. Contra la licuación, los argumentos tienen la responsabilidad de construir algún grado de solidez, pues la resistencia no presenta batalla.

Uno de los factores quizá más relevantes para facilitar la continuidad del curriculum inercial es que los nuevos programas y los diseños curriculares suelen omitir referencias a las prescripciones que remplazan, lo cual permitiría reconocer continuidades e identificar rupturas con los lineamientos que se pretende remplazar. Ante el silencio, esa interpretación queda librada al lector, que no necesariamente la elaborará en consonancia con las intencionalidades originales. Es probable que la omisión de referencias a las prescripciones previas no surja de una decisión deliberada, sino del desconocimiento de las prácticas curriculares precedentes, pues cada nueva gestión busca innovar, generar algo radicalmente nuevo que no reconozca antecedentes poderosos. Las entrevistas realizadas nos han permitido observar que, frecuentemente, las prescripciones se realizan a partir de una lectura muy acotada de las prácticas usuales, enfatizando las desviaciones y modos degenerativos de los programas preexistentes. Eso permite realzar la novedad propuesta y darle un carácter fundacional que difícilmente podría hallar sustento tras un examen riguroso de las tradiciones curriculares previas. En el caso de los derechos humanos, por ejemplo, sucesivas gestiones se han presentado como innovadoras al postular, en los últimos años, el ingreso al curriculum de un contenido que circula allí al menos desde 1955. Lo que las intenciones innovadoras no consideran (y harían bien en considerar) es la genealogía curricular en la que se inscribe la nueva propuesta, dentro de la cual hay amplio margen para revisar y reorientar significaciones. Del mismo modo, las prescripciones se enuncian sin límite de tiempo. Cada nuevo programa incluye una presunción de perdurabilidad (cuando no una pretensión de eternidad), que no se condice con el ritmo reformista que ha caracterizado, por lo menos, a este espacio curricular de la escuela media y que, en los últimos años, tiende a acelerarse y extenderse al conjunto del sistema educativo. Una prescripción acotada en años o en cohortes, incluiría la previsión de ajustes y revisiones periódicas, para lo cual demandaría instancias de seguimiento y evaluación de las apropiaciones y recreaciones que los docentes realizan en las escuelas.

En torno a las tres preguntas, sería conveniente confrontar las conclusiones de este trabajo con otros dos tipos de estudio todavía no desarrollados: un análisis semejante sobre el ingreso de este contenido al curriculum de otros países y un análisis genealógico semejante sobre el ingreso de otros contenidos a la educación ciudadana de la Argentina. Asimismo, haber abarcado los programas nacionales y de algunas provincias, junto con la realización de grupos focales en cinco de ellas, nos dio una extensión adecuada para este análisis, pero cabría realizar estudios genealógicos centrados en el contexto político-discursivo de cada jurisdicción, no siempre espejado en la escala nacional.

En el conjunto de este trabajo, los derechos humanos se presentan como fruto de una construcción histórica inacabada, por lo cual conservan su potencialidad de enriquecimiento y

transformación. Se han originado en la pregunta sobre los derechos inherentes al ser humano y la mantienen abierta, tanto en su fundamentación teórica como en su uso como categoría de análisis ético-político. En la enseñanza, creemos que su carácter de constructo indeterminado permite involucrar a los estudiantes en la deliberación sobre sus fundamentos y alcances, en tanto el docente esté dispuesto a ofrecer los enunciados actuales como legado de las generaciones anteriores, al tiempo que permite y promueve el ejercicio de recrear la categoría en el debate del aula. Esta, como todas las genealogías, tiene inicio pero no tiene fin: está abierta al futuro, a la acción y al pensamiento de quienes quieran involucrarse en ella.

6. Fuentes y bibliografía general

6.1. Fuentes utilizadas

Documentos oficiales

Archideo, Lila Blanca (1996). "Filosofía" en AA.VV. (1996). *Fuentes para la transformación curricular: Formación Ética y Ciudadana*. Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

Argentina. Ministerio de Educación (1953). *Los cursos de cultura ciudadana y el Segundo Plan Quinquenal*. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación. Colección "Cuadernos para la Escuela Media" N° 1.

Bruera, Ricardo Pedro (1976). *Formación Cívica: Finalidad. Exposición del señor Ministro de Cultura y Educación Prof. Ricardo Pedro Bruera*. Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación. Centro Nacional de Documentación e Información Educativa.

Comisión de Derechos Humanos y Garantías (2008). *15 años (1993-2008)*. Buenos Aires, Honorable Cámara de Diputados de la Nación.

Comisión Nacional de Investigaciones (1958). *Libro negro de la segunda tiranía*. Buenos Aires, s/d.

CONADEP (1997). *Informe de la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas Nunca Más*. Buenos Aires, Eudeba. 3ª edición.

Conferencias Internacionales Americanas (s/f). Segundo Suplemento 1945 - 1954. Edición digital en: <http://biblio2.colmex.mx/coinam/Default.htm>

Consejo Federal de Cultura y Educación (1995a): *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*. Buenos Aires, MCEN - CFCyE. Aprobado como Resolución Nro. 39/94 del 29 de noviembre de 1994. Primera Edición (Marzo de 1995).

Consejo Federal de Cultura y Educación (1995b): *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*. Buenos Aires, MCEN - CFCyE. Aprobado como Resolución Nro. 39/94 del 29 de noviembre de 1994. Segunda Edición (Agosto de 1995).

Consejo Federal de Cultura y Educación (1997a): *Contenidos Básicos para la Educación Polimodal*. Buenos Aires, MCEN - CFCyE.

Consejo Federal de Cultura y Educación (1997b): *Contenidos Básicos Comunes para la Formación Docente de Grado*. Buenos Aires, MCEN - CFCyE.

Consejo Federal de Cultura y Educación (2003). *Educación y democracia. Balance y perspectiva*. 27 de noviembre de 2003.

Consejo Federal de Educación (1978). *VII Asamblea Extraordinaria. Informe final. Recomendación N° 7. Contenidos Mínimos del Ciclo Básico para el Nivel Medio*. Buenos Aires, Centro Nacional de Documentación e Información Educativa.

Consejo Federal de Educación (2010). *Declaración de Iguazú. La Educación Argentina en el Bicentenario*. 30 de setiembre de 2010.

Consejo Nacional de Educación (1961). *Programa de Educación Primaria*. Buenos Aires, Consejo Federal de Educaci.

DINIECE (2010). *Anuario Estadístico Educativo 2010*. Buenos Aires, Red Federal de Información Educativa-Ministerio de Educación de la Nación.

Dirección General de Cultura y Educación (1997). *Documento curricular. Macroestructura del Diseño Curricular: Organización de los Contenidos. A. 2*. La Plata, Dirección General de Cultura y Educación- Consejo General de Cultura y Educación.

Dirección General de Cultura y Educación (2001a). *Diseño Curricular. Educación Inicial. Educación General Básica. Tomo I*. La Plata, Dirección General de Cultura y Educación- Consejo General de Cultura y Educación.

Dirección General de Cultura y Educación (2001b). *Diseño Curricular. Educación Inicial. Educación General Básica. Tomo II*. La Plata, Dirección General de Cultura y Educación- Consejo General de Cultura y Educación.

Dirección General de Cultura y Educación (2007). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria: Construcción de Ciudadanía: 1° a 3° año*. La Plata, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Dirección General de Educación y Cultura (1985). *Lineamientos curriculares. Educación Básica. Anteproyecto*. Buenos Aires, Ed. Siemens Ocampo.

Estado Mayor General del Ejército (s/f). *Marxismo y subversión. Ámbito educacional*. Buenos Aires, EMGE.

Fleitas Ortiz de Rozas, Abel (1996). "Derecho constitucional" en AA.VV. (1996). *Fuentes para la transformación curricular: Formación Ética y Ciudadana*. Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

Gobierno de Córdoba (1994). *Documento base para la adecuación a los contenidos básicos comunes y la estructura del sistema según la Ley Federal de Educación*. Córdoba, Dirección de Investigaciones e Innovaciones Educativas.

Gobierno de Córdoba (1996). *Ciclo de Especialización. Historia. Geografía. Formación Ética y Humanidades. Versión preliminar. Material para la discusión.* Córdoba, Dirección de Programación Educativa.

Gobierno de Córdoba (1997a). *Propuesta curricular. Nivel Primario. 1° y 2° ciclo EGB. Primera versión.* Córdoba, Dirección de Planificación y Estrategias Educativas.

Gobierno de Córdoba (1997b). *Diseño curricular. Ciclo Básico Unificado CBU. Tercer ciclo EGB.* Córdoba, Dirección de Planificación y Estrategias Educativas.

Gobierno de Córdoba (1997c). *Diseño curricular. Ciclo de especialización. 4° y 5° año. Segunda versión. Anexo 6° año. Primera versión. Orientación Humanidades.* Córdoba, Dirección de Planificación y Estrategias Educativas.

Gobierno de Córdoba (1998). *Diseño curricular. Ciclo de especialización. 6° año. Primera versión. Orientación Humanidades.* Córdoba, Dirección de Planificación y Estrategias Educativas.

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (1999a). *Pre Diseño Curricular para la Educación General Básica (Educación Primaria y Media, según denominación vigente). Marco General.* Buenos Aires, Dirección de Currícula.

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (1999b). *Pre Diseño Curricular para la Educación General Básica (Educación Primaria y Media, según denominación vigente). Segundo Ciclo. Tomo 2.* Buenos Aires, Dirección de Currícula.

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2009). *Contenidos para el Nivel Medio. Educación Cívica.* Buenos Aires, Ministerio de Educación.

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2010). *Educación Cívica. Orientaciones para la planificación de la enseñanza.* Buenos Aires, Ministerio de Educación.

Gobierno de La Pampa (2009). *Materiales curriculares. Construcción de Ciudadanía. Educación Secundaria- Ciclo Básico.* Santa Rosa, Subsecretaría de Educación.

Gobierno de la Provincia de Santa Cruz (2004). *Diseño Curricular para la Educación General Básica.* Río Gallegos, Consejo Provincial de Educación.

Gobierno de Santa Fe (1997). *Diseño Curricular Jurisdiccional. EGB Segundo Ciclo.* Santa Fe, Ministerio de Educación.

Gobierno de Santa Fe (1999). *Diseño Curricular Jurisdiccional. Tercer Ciclo EGB.* Santa Fe, Ministerio de Educación.

Gobierno de Santa Fe (2003). *Diseño Curricular Jurisdiccional. Educación Polimodal.* Santa Fe, Ministerio de Educación.

Groisman, Enrique I. (1996). "Derecho constitucional" en AA.VV. (1996). *Fuentes para la transformación curricular: Formación Ética y Ciudadana*. Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

IIDH (2002). *Informe interamericano de la educación en derechos humanos*. San José de Costa Rica, Instituto Interamericano de Derechos Humanos.

IIDH (2003). *Informe interamericano de la educación en derechos humanos II*. San José de Costa Rica, Instituto Interamericano de Derechos Humanos.

IIDH (2004). *Informe interamericano de la educación en derechos humanos III*. San José de Costa Rica, Instituto Interamericano de Derechos Humanos.

IIDH (2005). *Informe interamericano de la educación en derechos humanos IV*. San José de Costa Rica, Instituto Interamericano de Derechos Humanos.

IIDH (2006). *Informe interamericano de la educación en derechos humanos V*. San José de Costa Rica, Instituto Interamericano de Derechos Humanos.

IIDH (2007). *Informe interamericano de la educación en derechos humanos VI*. San José de Costa Rica, Instituto Interamericano de Derechos Humanos.

IIDH (2008). *Informe interamericano de la educación en derechos humanos VII*. San José de Costa Rica, Instituto Interamericano de Derechos Humanos.

IIDH (2009). *Informe interamericano de la educación en derechos humanos VIII*. San José de Costa Rica, Instituto Interamericano de Derechos Humanos.

Ministerio de Cultura y Educación (1971). *Bases para el Curriculum del Primer Ciclo de las Escuelas de Nivel Intermedio*. Buenos Aires, Centro Nacional de Documentación e Información Educativa.

Ministerio de Cultura y Educación (1973). *Estudio de la Realidad Social Argentina. Resolución N° 368*. Buenos Aires, Centro Nacional de Documentación e Información Educativa.

Ministerio de Cultura y Educación (1976a). *Resolución N° 3. Pautas para fijación de contenidos de ERSA*. Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación.

Ministerio de Cultura y Educación (1976b). *Formación cívica: Decreto N° 1259/76, Resolución ministerial N° 610/76*. Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación. Centro Nacional de Documentación e Información Educativa.

Ministerio de Cultura y Educación (1977). *Resolución N°284/77. Objetivos Pedagógicos del Nivel Primario y del Nivel Medio. Contenidos Mínimos del Nivel Primario Común*. Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación.

Ministerio de Cultura y Educación (1977a). *Guías para la enseñanza de Formación Cívica: Los ideales de vida del hombre argentino*. Buenos Aires, Dirección Nacional de Investigación, Experimentación y Perfeccionamiento educativo.

Ministerio de Cultura y Educación (1977b). *Formación Cívica*. Buenos Aires, Dirección Nacional de Investigación, Experimentación y Perfeccionamiento Educativo.

Ministerio de Cultura y Educación (1979). *Formación Moral y Cívica*. Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación.

Ministerio de Cultura y Educación (1980). *Guías programáticas para 2º año del ciclo básico nivel medio: Ciencias biológicas, formación moral y cívica, historia*. Buenos Aires, Dirección Nacional de Investigación, Experimentación y Perfeccionamiento educativo.

Ministerio de Cultura y Educación (1981). *Guías programáticas para 3er del ciclo básico: Ciencias biológicas, formación moral y cívica, Historia*. Buenos Aires, Dirección Nacional de Investigación, Experimentación y Perfeccionamiento.

Ministerio de Educación de la Nación (1953): *Planes y Programas de Estudio. Ciclo Básico, Segundo Ciclo del Bachillerato, Ciclo Superior del Magisterio, Escuelas Normales Regionales, Escuelas Nacionales de Comercio*. Buenos Aires.

Ministerio de Educación de la Nación (1956): *Programas de Educación Democrática, para los ciclos de enseñanza Primaria, Secundaria, Normal, Especial, Superior y Técnica*. Buenos Aires.

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2010). *Diseño curricular de la Educación Primaria*. Córdoba. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa.

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2011). *Apuntes para una Memoria de Gestión 2010-2011. Formación ciudadana*. Córdoba. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa.

Ministerio de Educación y Cultura (1991). *Bases para la transformación educativa*. Buenos Aires, Ministerio de Educación y Cultura.

Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires (1981). *Diseño Curricular*. Buenos Aires, Secretaría de Educación.

Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires (1987). *Diseño Curricular para la Educación Primaria Común*. Buenos Aires, Secretaría de Educación.

Naciones Unidas (1997). *Directrices para la elaboración de planes nacionales de acción para la educación en la esfera de los derechos humanos*. Quincuagésimo segundo período de sesiones de la Asamblea General. Cuestiones relativas a los derechos humanos, incluidos distintos criterios para mejorar el goce efectivo de los derechos humanos y las libertades fundamentales. “Decenio de

las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos (1995-2004) y actividades de información pública en la esfera de los derechos humanos”. Mimeo.

Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP). 1° Ciclo EGB/Nivel Primario. Aprobados por el Consejo Federal de Cultura y Educación, el 13 de octubre de 2004.

Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP). 2° Ciclo EGB/Nivel Primario. Aprobados por el Consejo Federal de Cultura y Educación, el 13 de octubre de 2004.

Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP). 3° Ciclo EGB/Nivel Medio. Ciencias Sociales. Aprobados por el Consejo Federal de Cultura y Educación. Enero de 2006.

Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP). Nivel Inicial. Aprobados por el Consejo Federal de Cultura y Educación, el 13 de octubre de 2004.

Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (2006). *Plan de acción. Programa Mundial para la educación en derechos humanos. Primera etapa.* Nueva York-Ginebra, UNESCO-ONU.

Presidencia de la Nación (1953a). *2° Plan Quinquenal.* Buenos Aires, Subsecretaría de Informaciones.

Presidencia de la Nación (1953b). *Manual Práctico del 2° Plan Quinquenal.* Buenos Aires, Subsecretaría de Informaciones.

Programa MEIER (1985). *La educación para y por el ejercicio de los derechos humanos.* La Rioja, Consejo general de Educación.

Secretaría de Educación (2003). *Programa de Educación Cívica. Primer año.* Buenos Aires, Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Secretaría de Educación (2004a). *Programa de Educación Cívica. Segundo año.* Buenos Aires, Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Secretaría de Educación (2004b). *Diseño Curricular de Nivel Primario.* Buenos Aires, Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Resolución N° 365/SED/2004.

Secretaría de Programación y Evaluación Educativa (1993). *Propuesta metodológica y orientaciones específicas para acordar Contenidos Básicos Comunes.* Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Documentos para la Concertación, Serie A N° 7.

Secretaría de Programación y Evaluación Educativa (1994a). *Criterios para la planificación de diseños curriculares compatibles en las provincias y la municipalidad de la ciudad de Buenos Aires.* Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (Documentos para la Concertación, Serie A N° 8). Aprobado como Resolución Nro. 37/94 del 5 de julio de 1994.

Secretaría de Programación y Evaluación Educativa (1994b). *Borradores de Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica. Tecnología. Versión 1.0*. Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Setiembre de 1994.

Subsecretaría de Derechos Humanos (1988). *La enseñanza de los derechos humanos en la República Argentina*. Buenos Aires, Subsecretaría de Derechos Humanos del Ministerio del Interior.

Tiramonti, Guillermina (1993). *Panorama de la educación media en Argentina (versión preliminar sujeta a revisión)*. Buenos Aires, OEA-Ministerio de Cultura y Educación. Proyecto “Cooperación para el fortalecimiento institucional y el mejoramiento de la planificación y gestión del desarrollo educativo regional” – PREDE-OEA.

UNESCO (1982). *La educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacionales y la educación relativa a los derechos humanos y libertades fundamentales en América Latina y el Caribe. Informe final de la reunión de expertos sobre la aplicación de la recomendación aprobada en la 18ª Conferencia General de la UNESCO*. San José de Costa Rica, 30 de noviembre al 3 de diciembre de 1981. Santiago de Chile, Oficina Regional de Educación para América latina y el Caribe.

Materiales de desarrollo curricular producidos por organismos gubernamentales y no gubernamentales

AA.VV. (1997). *Te cuento tus derechos*. Buenos Aires, Educando para la Libertad (Programa de Educación en Derechos Humanos de Amnesty International Argentina).

AA.VV. (2003). *Memoria y dictadura. Un espacio para la reflexión desde los Derechos Humanos*. Buenos Aires, Asamblea Permanente por los Derechos Humanos (APDH)-Dirección General de Derechos Humanos (GCBA). 2a. edición.

AA.VV. (2005). *De Memoria. Testimonios, textos y otras fuentes sobre el terrorismo de Estado*, Colección de CDs en tres volúmenes. Buenos Aires, Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires- Memoria Abierta.

AA.VV. (2009). *Memoria y dictadura. Un espacio para la reflexión desde los Derechos Humanos*. Buenos Aires, Asamblea Permanente por los Derechos Humanos (APDH)-Instituto Espacio para la Memoria. 3a. edición.

Asamblea Permanente por los Derechos Humanos (1987). *Educación por los Derechos humanos. Proyecto APDH*. Buenos Aires, APDH. Mimeo. 2ª edición.

Asborn, Susana y otros (1989). *Talleres de vida. Educación por los derechos humanos*. Buenos Aires, Subcomisión de Educación de la APDH. Cuadernos para la práctica.

Asociación por los Derechos de la Infancia (2003). *5 días por los derechos de niños, niñas y adolescentes*. Buenos Aires, Asociación por los Derechos de la Infancia (ADI)-Página/12.

Batiuk, Verona; Derdoy, Malena y Pujó, Soledad (2006). *Derechos y justicia: para vos, para mí y para tod@s*. Buenos Aires, CIPPEC. 1ª edición.

Centro de Derechos Humanos de Naciones Unidas (1989). *La enseñanza de los Derechos Humanos. Ejercicios prácticos para escuelas primarias y secundarias*. Nueva York, Naciones Unidas.

CIPECC (2007). *Manual de primeros auxilios legales. Una guía para conocer sus derechos y ejercerlos en la vida cotidiana*. Buenos Aires, Secretaría de Cultura de la Nación-Centro de Implementación de Políticas Públicas para la equidad y el desarrollo (CIPPEC).

Comisión de apoyo a los docentes del Ministerio de Educación y Justicia (1984). *Educación cívica: documento de apoyo N° 4. Tema: Defensa de los derechos humanos*. Buenos Aires, Ministerio de Educación y Justicia.

Comisión de Educación de la APDH (1993). *Talleres de vida. Educación por los derechos humanos. Cuadernos para la práctica 2*. Buenos Aires, Asamblea Permanente por los Derechos Humanos.

Comisión de Educación de la APDH (2000). *Memoria y dictadura. Un espacio para la reflexión sobre los Derechos Humanos*. Buenos Aires, APDH-Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Comisión de Educación de la APDH (2008). *¿Qué es esto de los derechos humanos? Apuntes para una reflexión crítica: historias, documentos, conceptos y actividades*. Buenos Aires, Asamblea Permanente por los Derechos Humanos.

Comisión de Educación de la APDH (2010). *Discriminación. Un abordaje didáctico desde los derechos humanos*. Buenos Aires, Asamblea Permanente por los Derechos Humanos.

Comisión Provincial por la Memoria (2006?). *Instantáneas. 30 años con memoria*. La Plata, Comisión Provincial por la Memoria.

Comisión Resolución 611/06. Consejo Provincial de Educación (s/f). “Transformación de la escuela secundaria rionegrina. Programa de Actualización disciplinar. Módulo 1. Educación Cívica.”

Dirección General de Cultura y Educación (2006). *Formación Ciudadana. Cuaderno de Trabajo N° 4*. La Plata, Gobierno de la Provincia de Buenos Aires.

Dirección General de Derechos Humanos (2001a). *24 de marzo, Día de la Memoria. 1976-2001. Apuntes y actividades. Nivel Medio*. Buenos Aires, Dirección General de Derechos Humanos-Secretaría de Educación (GCBA).

Dirección General de Derechos Humanos (2001b). *24 de marzo, Día de la Memoria. 1976-2001. Apuntes y actividades. Nivel Inicial y Primario*. Buenos Aires, Dirección General de Derechos Humanos-Secretaría de Educación (GCBA).

Dirección General de Derechos Humanos (2002?a). *Educación en la diversidad. Apuntes y actividades para trabajar la problemática de la discriminación. Nivel Primario*. Buenos Aires, Dirección General de Derechos Humanos-Secretaría de Educación (GCBA).

Dirección General de Derechos Humanos (2002?b). *Educación en la diversidad. Apuntes y actividades para trabajar la problemática de la discriminación. Nivel Medio*. Buenos Aires, Dirección General de Derechos Humanos-Secretaría de Educación (GCBA).

Equipo de Educación del MEDH (1994). *Curso-taller a distancia para docentes*. Buenos Aires, Educando para la Libertad (Programa de Educación en Derechos Humanos de Amnesty International Argentina). Módulos I, II y III.

Fernández Valle, Mariano y Pujó, Soledad (2008). *Derechos y justicia: para vos, para mí y para tod@s*. Buenos Aires, CIPPEC. 2ª edición.

GCBA (1998). *Agenda de derechos humanos 1998. Cincuentenario de la Declaración Universal de derechos humanos*. Buenos Aires, GCBA-Secretaría de Educación.

Gutman, Sergio y Siede, Isabelino (1995). *Perspectivas transversales para la Formación Ética y Ciudadana*. Buenos Aires, Dirección de Currículum del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Formación Ética y Ciudadana, Documento de Trabajo N° 1.

IIDH-CELS-MCE (1999). *Educación para la ciudadanía y los derechos humanos*. Buenos Aires, Instituto Interamericano de Derechos Humanos-Centro de Estudios Legales y Sociales-Ministerio de Cultura y Educación.

Klainer, Rosa; López, Daniel y Piera, Virginia (1988). *Aprender con los chicos. Propuesta para una tarea docente fundada en los derechos humanos*. Buenos Aires, Movimiento Ecuménico por los Derechos Humanos (MEDH).

Ministerio de Cultura y Educación (1976c). *Estrategias para la enseñanza de formación cívica*. Buenos Aires, Dirección Nacional de Investigación, Experimentación y Perfeccionamiento Educativo.

Ministerio de Cultura y Educación (1976d). *Guías para la enseñanza de formación cívica en el ciclo básico: la familia argentina*. Buenos Aires, Dirección Nacional de Investigación, Experimentación y Perfeccionamiento Educativo.

Ministerio de Cultura y Educación (1976e). *Guías para la enseñanza de formación cívica en el ciclo básico: La organización social moderna*. Buenos Aires, Dirección Nacional de Investigación, Experimentación y Perfeccionamiento Educativo.

Ministerio de Cultura y Educación (1976f). *Guías para la enseñanza de formación cívica en el ciclo básico: La comunidad en que vivimos*. Buenos Aires, Dirección Nacional de Investigación, Experimentación y Perfeccionamiento Educativo.

Ministerio de Cultura y Educación (1976g). *Guías para la enseñanza de formación cívica: Los ideales de vida en el mundo antiguo y medieval*. Buenos Aires, Dirección Nacional de Investigación, Experimentación y Perfeccionamiento Educativo.

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1996a). *Los CBC en la escuela. Primer ciclo*. Buenos Aires, MCE.

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1996b). *Los CBC en la escuela. Segundo ciclo*. Buenos Aires, MCE.

Ministerio de Educación de la Nación (2010). *Efemérides 2010: los derechos humanos en el Bicentenario*. Buenos Aires, Programa “Educación y Memoria”.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2007). *Seminario 2006. Entre el pasado y el futuro. Los jóvenes y la transmisión de la experiencia argentina reciente*. Buenos Aires, Equipo “A 30 años” del MECTN.

Programa de Formación Ciudadana (2004). *Puerto de partida. Cuadernillo de orientación para docentes con propuestas didácticas para estudiantes de Nivel medio o EGB3 y Polimodal*. Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación – Fundación Abuelas de Plaza de Mayo.

Programa Educación y Memoria (2009a). *Memorias en fragmentos. Miradas sobre el Holocausto/Shoá*. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

Programa Educación y Memoria (2009b). *Holocausto. Preguntas, respuestas y propuestas para su enseñanza*. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

Programa Nacional de Innovaciones Educativas (2000a). *Formación Ética y Ciudadana. EGB1*. Buenos Aires, Ministerio de Educación. Serie “Propuestas para el aula”.

Programa Nacional de Innovaciones Educativas (2000b). *Formación Ética y Ciudadana. EGB2*. Buenos Aires, Ministerio de Educación. Serie “Propuestas para el aula”.

Programa Nacional de Innovaciones Educativas (2000c). *Formación Ética y Ciudadana. EGB3*. Buenos Aires, Ministerio de Educación. Serie “Propuestas para el aula”.

Programa Nacional de Innovaciones Educativas (2000d). *Formación Ética y Ciudadana. Nivel Polimodal*. Buenos Aires, Ministerio de Educación. Serie “Propuestas para el aula”.

Programa Nacional Derechos del Niño y del Adolescente (1995). *Semana por los derechos del niño y del adolescente*. Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación-Oficina Ráda Barnen para América del Sur-Asociación por los Derechos de la Infancia (ADI).

Programa Nacional Derechos del Niño y del Adolescente (1996). *Por los derechos de los niños y los adolescentes. Segunda Campaña nacional Educativa. Nivel Medio* Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación-Oficina Rada Barmen para América del Sur-Asociación por los Derechos de la Infancia (ADI).

Programa Nacional Derechos del Niño y del Adolescente (1997a). *Por los derechos del niño y del adolescente. Tercera Campaña nacional Educativa. Nivel Inicial y Educación General Básica.* Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación-Oficina Rada Barmen para América del Sur-Asociación por los Derechos de la Infancia (ADI).

Programa Nacional Derechos del Niño y del Adolescente (1997b). *Cuento con vos. Un libro de cuentos sobre tus derechos.* Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

Revista *Programa de Educación en Derechos Humanos.* Buenos Aires, Amnistía Internacional Argentina. Año 2 – Número 4. Octubre de 1997.

Revista *Programa de Educación en Derechos Humanos.* Buenos Aires, Amnistía Internacional Argentina. Año 3 – Número 5. Marzo-Abril de 1998.

Revista *Programa de Educación en Derechos Humanos.* Buenos Aires, Amnistía Internacional Argentina. Año 3 – Número 6. Julio de 1998.

Revista *Proyecto de Educación en Derechos Humanos.* Buenos Aires, Amnistía Internacional Argentina. Año 1 – Número 1. Mayo de 1996.

Revista *Proyecto de Educación en Derechos Humanos.* Buenos Aires, Amnistía Internacional Argentina. Año 1 – Número 2. Diciembre de 1996.

Revista *Proyecto de Educación en Derechos Humanos.* Buenos Aires, Amnistía Internacional Argentina. Año 2 – Número 3. Julio de 1997.

Rojas, Marta S.; Schefini, Alberto H. y Sterman Dora K. (1985). *Así me gusta más. Declaración de los Derechos del Niño.* Buenos Aires, Planeta-Club Amigos de la UNESCO.

Secretaría de Derechos Humanos (2007). *Educación y práctica en derechos humanos. Propuesta didáctica para educadores.* Secretaría de Derechos Humanos y Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).

Secretaría de Derechos Humanos de SUTEBA (2005). *Los puentes de la memoria.* Buenos Aires, Sindicato Único de Trabajadores de la Educación de la provincia de Buenos Aires.

Siede, Isabelino (1997a). *Perspectiva transversal: educación en la paz y los derechos humanos.* Buenos Aires, Dirección de Currículum del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Formación Ética y Ciudadana, Documento de Trabajo N° 4.

Siede, Isabelino (1997b). *Todos y cada uno frente al desafío de los derechos humanos*. Buenos Aires, Educando para la Libertad (Programa de Educación en Derechos Humanos de Amnesty International Argentina).

Subsecretaría de Derechos Humanos y Sociales (1995). *Educación sobre derechos humanos: bibliografía*. Buenos Aires, Ministerio del Interior-Centro de Derechos Humanos de las Naciones Unidas (Serie bibliográfica N° 1).

Subsecretaría de Derechos Humanos (2004?a). *Recuerdo, reflexión y aprendizaje. Apuntes y actividades para trabajar sobre el Día de la Memoria. Nivel Medio*. Buenos Aires, Subsecretaría de Derechos Humanos del GCBA.

Subsecretaría de Derechos Humanos (2004?b). *El genocidio negado. Apuntes y actividades sobre el genocidio contra el pueblo armenio*. Buenos Aires, Subsecretaría de Derechos Humanos del GCBA-Consejo Nacional Armenio de Sudamérica.

UNESCO (1959). *La educación para la comprensión internacional. Ejemplos y sugerencias para el personal docente*. Paris, UNESCO.

Otros

Liga Argentina por los Derechos del Hombre (s/f). *El 'yo acuso' al régimen de torturas. Una historia negra que comenzó en 1930 y que debe terminar*. Panfleto en forma de periódico.

Peronismo Revolucionario (1987). *Nuestra propuesta política de autocrítica y reconciliación nacional dentro del pacto para la transición democrática*. Mimeo.

Programa de Desarrollo Internacional de AI (1996). *La estrategia de educación en derechos humanos de Amnistía Internacional*. Londres, Amnesty International. Mimeo.

Puente, Isabel (1996). *Proyecto de educación en derechos humanos "Educando para la libertad". Algunas consideraciones sobre la educación en derechos humanos en la Argentina*. Buenos Aires, Amnistía Internacional Argentina. Mimeo.

Entrevistas

- Entrevista a Alicia Herbón. Buenos Aires, 9 de febrero de 2012.
- Entrevista a Ariel Denkberg. Córdoba, 21 de octubre de 2010.
- Entrevista a Carlos Cullen. Buenos Aires, 22 de diciembre de 2011.

- Entrevista a Graciela Zaritzky. Buenos Aires, 2 de enero de 2012.
- Entrevista a Gustavo Schujman. Buenos Aires, 21 de diciembre de 2011.
- Entrevista a Isabel Puente. Buenos Aires, 16 de diciembre de 2011.
- Entrevista a José Svarzman. Buenos Aires, 2 de diciembre de 2011.
- Entrevista a Juan Esteban Belderrain. Buenos Aires-Sao Paulo, 1° de febrero de 2012.
- Entrevista a Laura Pitluk. Buenos Aires, 30 de diciembre de 2011.
- Entrevista a Marcelo Prati. La Plata, 13 de agosto de 2012
- Entrevista a Mariana Chaves. La Plata, 13 de agosto de 2012.
- Entrevista a Pablo Erramouspe. Buenos Aires, 29 de junio de 2012.
- Entrevista a Patricia Romero. Córdoba, 28 de julio de 2012
- Entrevista a Roberto Kechichián. Buenos Aires, 9 de noviembre de 2012.
- Entrevista a Rosa Klainer. Buenos Aires, 16 de noviembre de 2011.
- Entrevista a Susana Pironio. Buenos Aires, 13 de mayo de 2011.

Grupos focales

- *Grupo Focal CABA (1)*, realizado el 27 de noviembre de 2010.
- *Grupo Focal CABA (2)*, realizado el 28 de octubre de 2011.
- *Grupo Focal Caleta Olivia*, realizado el 6 de julio de 2012.
- *Grupo Focal Cañuelas*, realizado el 8 de julio de 2011.
- *Grupo Focal Córdoba*, realizado el 5 de noviembre de 2010.
- *Grupo Focal Florencio Varela*, realizado el 15 de setiembre de 2011.
- *Grupo Focal Lezama*, realizado el 21 de octubre de 2011.
- *Grupo Focal Reconquista*, realizado el 6 de octubre de 2010.
- *Grupo Focal Saladillo (1)*, realizado el 15 de diciembre de 2011.
- *Grupo Focal Saladillo (2)*, realizado el 17 de febrero de 2012.
- *Grupo Focal Santa Fe*, realizado el 7 de octubre de 2010.
- *Grupo Focal Villa María*, realizado el 11 de noviembre de 2010.

Período 1949-1955. "Cultura Ciudadana"

- Battoa, Florencio; Brown, María Celia C. de y Vono, María Edilia Soto de (1954). Curso de Cultura Ciudadana I. Buenos Aires, Kapelusz. 1ª edición.
- Battoa, Florencio; Brown, María Celia C. de y Vono, María Edilia Soto de (1954). Curso de Cultura Ciudadana II. Buenos Aires, Kapelusz. 1ª edición.
- Benarós, León (1953). *Cultura Ciudadana. La sociedad argentina. Primer año Ciclo bachillerato, magisterio y escuelas de comercio*. Buenos Aires, Kapelusz.
- Giménez, Carlos A. (1954). *Cultura Ciudadana. La sociedad argentina. Primera parte*. Buenos Aires, Luis Laserre. 1ª edición.
- González Trillo, Enrique y Ortiz Behety, L. (1953). *Cultura Ciudadana. Primer Año. La sociedad argentina y el justicialismo social*. Buenos Aires.
- Guerrero, E. M.; Mayochi, Enrique M. y Ramallo, J. M. (1954). *Cultura ciudadana: La sociedad argentina*. Buenos Aires, Edición L.A.Y.A.
- Ianantuoni, Domingo Rafael (1955). *Cultura Ciudadana. La Sociedad Argentina. Desarrollo completo del Programa de Primer Año del Ciclo Básico*. Buenos Aires.
- Lafont, Julio B. (1951). *Manual de Instrucción Cívica*. Buenos Aires, Editorial FVD.
- Liberal, José R. (1955). *Cultura Ciudadana I. La sociedad argentina*. Buenos Aires, Editorial Crespillo.
- López Basanta, J. (1953). *Cultura Ciudadana III. El justicialismo social. El justicialismo económico. El justicialismo político. Responde al programa de transición de tercer año*. Buenos Aires, Fides.
- Sastre, Pastor (1950). *Instrucción cívica: manual de la Constitución [de conformidad al nuevo plan]: para los colegios nacionales, liceos, escuelas normales y de comercio*. Buenos Aires, Ciordia y Rodríguez.

Período 1955-1973. "Educación Democrática"

- Alexandre, Mario (1971a). *Educación Democrática 2. Segundo Año del Ciclo Básico*. Buenos Aires, Civismo. 10ª edición (1ª ed.: 1963).
- Alexandre, Mario (1971b). *Educación Democrática 3. Tercer Año del Ciclo Básico*. Buenos Aires, Civismo. 6ª edición (1ª ed.: 1963).

- Alexandre, Mario (1971c). *Educación Democrática Primer Año del Ciclo Básico*. Buenos Aires, Civismo. 5ª edición revisada y mejorada (1ª ed.: 1962).
- Alexandre, Mario (1973). *Educación Democrática 3. Tercer Año del Ciclo Básico*. Buenos Aires, Civismo. 11ª edición (1ª ed.: 1963).
- Atochkin, Mario (1964). *Curso de educación democrática. Primer año*. Buenos Aires, Edición del autor.
- Barisani, Blas (1962). *Educación democrática. Primer curso Comercial*. Buenos Aires, Claretiana.
- Bidart Campos, Germán J. (1959). *Educación democrática. Primer curso. Texto adaptado al Programa oficial vigente del Primer Año del Ciclo Básico y Escuelas Nacionales de Comercio*. Buenos Aires, Stella. 4ª edición.
- Calcagno, Alfredo D. y Calcagno, Alfredo Eric (1960). *Educación Democrática. Segundo curso*. Buenos Aires, Kapelusz. 5ª edición (1ª edición: 1957).
- De Vedia, Agustín (1959). *Educación Democrática. Primer curso*. Buenos Aires, Troquel. 5ª edición.
- Delfino, Jorge Raúl; Gómez, José Camilo; Gómez, Oscar Roberto; González, Virgilio H. y Tejerina, Jesús Santiago (1961). *Educación democrática. Primer año. Escuelas Nacionales de Comercio*. Buenos Aires, Losada. Cuarta edición.
- Delfino, Jorge Raúl; Gómez, José Camilo; Gómez, Oscar Roberto; González, Virgilio H. y Tejerina, Jesús Santiago (1971). *Educación democrática. Segundo año. Colegios Nacionales, Liceos de Señoritas, Escuelas Normales, Escuelas Industriales*. Buenos Aires, Losada. Décimoprimer edición actualizada.
- Delfino, Jorge Raúl; Gómez, José Camilo; Gómez, Oscar Roberto; González, Virgilio H. y Tejerina, Jesús Santiago (1972a). *Educación democrática. Primer año. Colegios Nacionales, Liceos de Señoritas, Escuelas Normales, Escuelas Industriales*. Buenos Aires, Losada. Decimocuarta edición.
- Delfino, Jorge Raúl; Gómez, José Camilo; Gómez, Oscar Roberto; González, Virgilio H. y Tejerina, Jesús Santiago (1972b). *Educación democrática. Tercer año. Colegios Nacionales, Liceos de Señoritas, Escuelas Normales, Escuelas Industriales*. Buenos Aires, Losada. Undécima edición.
- Fernández, Belisario (1958a). *Educación Democrática. 1º año del Ciclo Básico* Buenos Aires, Estrada.
- Fernández, Belisario (1958b). *Educación Democrática. 2º año del Ciclo Básico* Buenos Aires, Estrada.

- Fernández, Belisario (1958c). *Educación Democrática. 3° año del Ciclo Básico*. Buenos Aires, Estrada.
- Galán, Carlos L. (1973a). *Educación democrática 1. Para primer curso de las Escuelas de Comercio*. Buenos Aires, Kapelusz.
- Galán, Carlos L. (1973b). *Educación democrática 3. Para tercer curso del Ciclo Básico*. Buenos Aires, Kapelusz.
- Herviú, Pedro (1956). *Educación Democrática. Segundo Curso*. Buenos Aires, Troquel.
- Montes, Luis María y Calvet de Montes, Fay (1958). *Educación Democrática*. Buenos Aires, Librería del colegio.
- Moyano Coudert, Argentino (1966). *Educación Democrática. De acuerdo al programa de primer año del ciclo básico*. Buenos Aires, Guadalupe
- Moyano Coudert, Argentino (1971). *Educación Democrática. 2° año del ciclo básico*. Buenos Aires, Guadalupe. 5ª edición.
- Romera Vera, Ángela y Buonocore, Domingo (1960). *Educación democrática. Primer curso*. Buenos Aires, Kapelusz. 5ª edición (1ª edición: 1957).
- Sánchez Viamonte, Carlos y Abeledo, Amaranto (1960). *Educación Democrática. Tercer curso*. Buenos Aires, Kapelusz.
- Zuretti, Juan Carlos y Peñaloza, Alberto (1957a). *Manual de Educación Democrática I. Primer curso de las Escuelas de Comercio*. Buenos Aires, Itinerarium. Segunda edición.
- Zuretti, Juan Carlos y Peñaloza, Alberto (1957b). *Manual de Educación Democrática 3*. Buenos Aires, Itinerarium.
- Zuretti, Juan Carlos y Peñaloza, Alberto (1970). *Manual de Educación Democrática 2. Segundo curso de las Escuelas de Comercio*. Buenos Aires, Itinerarium.

<p><i>Período 1973-1976. "Estudio de la Realidad Social Argentina"</i></p>
--

- Alonso, José; Alonso Gallo, Mauro y Martínez Hazzan, Néstor (1974a). *Estudio de la Realidad Social Argentina. Libro 2*. Buenos Aires, Gram. Colaboradores: Pedro Zimmatore y Juan A. Agulleiro
- Alonso, José; Alonso Gallo, Mauro y Zimmatore, Pedro (1974b). *Estudio de la Realidad Social Argentina. Libro 3*. Buenos Aires, Gram. Colaboradores: Néstor Martínez Hazzán y Juan A. Agulleiro

- Alonso, José M.; Alonso Gallo, Mauro y Zimmatore, Pedro (1975a). *Estudio de la Realidad Social Argentina. Libro 1. Nacional y Comercial*. Buenos Aires, Gram. Colaboradores: Julián Villacé y Néstor Martínez Hazzán.
- Alonso, José; Alonso Gallo, Mauro y Zimmatore, Pedro (1975b). *Estudio de la Realidad Social Argentina. Libro 3. Nacional* Buenos Aires, Gram. Colaboradores: Julián Villacé y Néstor Martínez Hazzán.
- Davero, Felipe (1974). *Estudio de la realidad social argentina 1º año*. Buenos Aires, Ediciones Aragón.
- Davero, Felipe (1975). *Estudio de la realidad social argentina 2º año*. Buenos Aires, Ediciones Aragón.
- Mignone, Emilio Fermín (1974a). *Estudio de la realidad social argentina. 1er. Año del Ciclo Básico*. Buenos Aires, Coliseo.
- Mignone, Emilio Fermín (1974b). *Estudio de la realidad social argentina. 2º Año del Ciclo Básico*. Buenos Aires, Coliseo.
- Mignone, Emilio Fermín (1974c). *Estudio de la realidad social argentina. 3º Año del Ciclo Básico*. Buenos Aires, Coliseo.
- Mignone, Emilio Fermín (1975a). *Estudio de la realidad social argentina. 1º Año del Ciclo Básico*. Buenos Aires, Coliseo. 2ª edición
- Mignone, Emilio Fermín (1975b). *Estudio de la realidad social argentina. 2º Año del Ciclo Básico*. Buenos Aires, Coliseo. 2ª edición
- Mignone, Emilio Fermín (1975c). *Estudio de la realidad social argentina. 3º Año del Ciclo Básico*. Buenos Aires, Coliseo. 2ª edición
- Roca, Elena H. (1975a). *ERSA 1. De acuerdo con el programa de la asignatura Estudio de la Realidad Social Argentina, tercer curso*. Buenos Aires, Kapelusz.
- Roca, Elena H. (1975b). *ERSA 2. De acuerdo con el programa de la asignatura Estudio de la Realidad Social Argentina, tercer curso*. Buenos Aires, Kapelusz.
- Roca, Elena H. (1975c). *ERSA 3. De acuerdo con el programa de la asignatura Estudio de la Realidad Social Argentina, tercer curso*. Buenos Aires, Kapelusz.
- Sarno, Carlos N. J. y Massun, Ignacio C. M. (1974). *Realidad social argentina. Primer año*. Buenos Aires, Instituto IOE.
- Sarno, Carlos N. J. y Massun, Ignacio C. M. (1974). *Realidad social argentina. Segundo año*. Buenos Aires, Instituto IOE de Sociopolítica. Con la colaboración de Néstor Ribet e Isabel G. de Ribet.

- Sarno, Carlos N. J. y Massun, Ignacio C. M. (1975). *Realidad social argentina. Segundo año*. Buenos Aires, Instituto IOE de Sociopolítica. 2ª edición.
- Zuretti, Juan Carlos y Herrero, Julián Alejandro (1974). *Estudio de la realidad social argentina. Primer año del Ciclo Básico*. Buenos Aires, Itinerarium.

<p><i>Período 1976-1980. "Formación Cívica"</i></p>

- García, Cesar Reinaldo y García, Apolinar Edgardo (1977a). *Formación Cívica 1. Primer curso. Texto ajustado a los programas de la asignatura correspondiente al Primer Año del Ciclo Básico*. Buenos Aires, Sainte Claire.
- García, Cesar Reinaldo y García, Apolinar Edgardo (1978). *Formación Cívica 2. Texto ajustado a los programas de la asignatura correspondiente al Segundo Año de las Escuelas de Comercio*. Buenos Aires, Sainte Claire.
- García, César Reinaldo y García, Apolinar Edgardo (1977b) *Formación Cívica 3*. Buenos Aires, Sainte-Claire.
- Kechichián, Roberto N. (1976). *Formación Cívica. 1º año del Ciclo Básico y Escuelas Nacionales de Comercio*. Buenos Aires, Stella. 1ª. Edición
- Kechichián, Roberto N. (1978). *Formación Cívica. 2º año del Ciclo Básico y Escuelas Nacionales de Educación Técnica*. Buenos Aires, Stella. 2ª edición.
- Kechichián, Roberto N. (1980). *Formación Cívica. Tercer año del Ciclo Básico y Escuelas Técnicas*. Buenos Aires, Stella. 4ª edición.
- Luchenio, Ángela E. (1977). *Formación Cívica 3*. Buenos Aires, Kapelusz.

<p><i>Período 1980-1983. "Formación Moral y Cívica"</i></p>

- Barisani, Blas (1980). *Formación Moral y Cívica 1*. Buenos Aires, Estrada.
- Barisani, Blas (1979). *Formación Moral y Cívica 2*. Buenos Aires, Estrada. Primera edición.
- Barisani, Blas (1981). *Formación Moral y Cívica 3*. Buenos Aires, Estrada.
- Belaunde, María del Carmen C. de y Belaunde, César H. (1982). *Formación Moral y Cívica 3. Tercer año del Ciclo Básico, Escuelas de Educación Técnica y Escuelas de Comercio*. Buenos Aires, Claretiana.
- García, César Reinaldo y García, Apolinar (1979). *Formación Moral y Cívica 1*. Buenos Aires, Sainte-Claire.

- García, César Reinaldo y García, Apolinar (1980). *Formación Moral y Cívica 2*. Buenos Aires, Sainte-Claire.
- García, César Reinaldo y García, Apolinar (1981). *Formación Moral y Cívica 3*. Buenos Aires, Sainte-Claire.
- Kechichián, Roberto N. (1981a). *Formación Moral y Cívica 1. 1er. año del Ciclo Básico, Escuelas de Comercio y Escuelas Nacionales de Educación Técnica*. Buenos Aires, Stella. 5ª edición reformada y actualizada.
- Kechichián, Roberto N. (1981b). *Formación Moral y Cívica 2. 2º año del Ciclo Básico*. Buenos Aires, Stella.
- Kechichián, Roberto N. (1981c). *Formación Moral y Cívica 3. 3er. año del Ciclo Básico y Educación Técnica*. Buenos Aires, Stella.
- Luchenio, Ángela E. (1979). *Formación Moral y Cívica 1*. Buenos Aires, Kapelusz.
- Luchenio, Ángela E. (1980). *Formación Moral y Cívica 2*. Buenos Aires, Kapelusz.
- Luchenio, Ángela E. (1981). *Formación Moral y Cívica 3*. Buenos Aires, Kapelusz.
- Miraldi, Roque Luis (1983). *Formación Moral y Cívica 3. Primera parte*. Buenos Aires, Goudelias.
- Otegui, José María y Paz, Eduardo J. (1981). *Formación Cívica y Moral II*. Buenos Aires, Mariano Moreno.
- Quintana, Eduardo Martín y Granero, Horacio Roberto (1981). *Formación moral y cívica. Texto adecuado a los Contenidos Mínimos del Ciclo básico para el nivel medio de la asignatura Formación Moral y Cívica*. Buenos Aires, Plus Ultra.

<p><i>Período 1983-1994. "Educación Cívica"</i></p>

- A-Zeta (1985a). *Educación Cívica. Segundo curso*. Buenos Aires, A-Z Editora. 2ª edición.
- A-Zeta (1985b). *Educación Cívica. Tercer curso*. Buenos Aires, A-Z Editora. 1ª edición.
- Araya, Ana María (1990). *Educación Cívica 1*. Buenos Aires, Kapelusz.
- Araya, Ana María (1988). *Educación Cívica. Guía teórico-práctica de aprendizaje y evaluación. Para primer año de las escuelas de educación media, técnica y agraria de la provincia de Buenos Aires*. Buenos Aires, Kapelusz.
- Gómez de Aso, Graciela y Djeredjian, Margarita (1987). *Educación Cívica 1. Guía de aprendizaje y evaluación*. Buenos Aires, Kapelusz.

- Bidart Campos, Germán J. (1988). *Educación Cívica I. Primer año del Ciclo Básico Escuelas de Comercio y de Escuelas de Educación Técnica*. Buenos Aires, Estrada.
- Bidart Campos, Germán J. (1985). *Educación Cívica II. Segundo año del ciclo básico Escuelas de Comercio y de Escuelas de Educación Técnica*. Buenos Aires, Estrada.
- Bidart Campos, Germán José y Donini, Antonio Oscar (1986). *Educación Cívica III*. Buenos Aires, Estrada.
- Casullo, Alicia B. y Sabsay Daniel A. (1988) *Educación Cívica 1*. Buenos Aires, Santillana.
- Sabsay, Daniel y Jáuregui, Silvia (1989). *Educación Cívica 2*, Buenos Aires, Santillana.
- Sabsay Daniel A.; Casullo, Alicia B. y Dobaño Fernández, Palmira (1990) *Educación Cívica 3*. Buenos Aires, Santillana.
- Corica, Juan Carlos (1993). *Educación Cívica. Primer año. Bachillerato comercial*. Buenos Aires, Bonum.
- Corica, Juan Carlos (1993?). *Educación Cívica 3*. Buenos Aires, Bonum.
- Delfino, Jorge Raúl.; González Virgilio H. y Tejerina, Jesús S. (1992). *Educación Cívica. Primer Año*. Buenos Aires, Plus Ultra. 2ª edición (1ª edición: 1984).
- Delfino, Jorge Raúl.; González Virgilio H. y Tejerina, Jesús S. (1993a). *Educación Cívica. Segundo Año*. Buenos Aires, Plus Ultra. 2ª edición
- Delfino, Jorge Raúl.; González Virgilio H. y Tejerina, Jesús S. (1993b). *Educación Cívica. Tercer Año*. Buenos Aires, Plus Ultra.
- Drago, Alfredo L. y Abeledo, Jorge O. (1985). *Educación Cívica 1*. Buenos Aires, Stella.
- Drago, Alfredo L. (1993). *Educación Cívica 3*. Buenos Aires, Stella. 5ª edición
- García, César Reinaldo y García, Apolinar Edgardo (1994). *Educación Cívica. 1º curso*. Buenos Aires, Sainte Claire.
- García, César Reinaldo y García, Apolinar Edgardo (1984). *Educación Cívica. 2º curso*. Buenos Aires, Sainte Claire.
- García, César Reinaldo y García, Apolinar Edgardo (1985). *Educación Cívica. 3º curso*. Buenos Aires, Sainte Claire.
- Kechichián, Roberto N. (1984). *Educación Cívica 1*. Buenos Aires, Braga.
- Kechichián, Roberto N. (1992). *Educación Cívica 2*. Buenos Aires, Braga.
- Kechichián, Roberto N. (1987). *Educación Cívica 3*. Buenos Aires, Braga.
- Luchenio, Ángela E. (1984a). *Educación Cívica 1*. Buenos Aires, Kapelusz.

- Luchenio, Ángela E. (1984b). *Educación Cívica 2*. Buenos Aires, Kapelusz.
- Luchenio, Ángela E. (1992). *Educación Cívica 3*. Buenos Aires, Kapelusz.
- Mignone, Emilio F. (1985). *Educación cívica 1*. Buenos Aires, Colihue.
- Mignone, Emilio F. (1986). *Educación cívica 3*. Buenos Aires, Colihue.
- Pasel, Susana; Asborn, Susana (1987). *Educación Cívica 1*. Buenos Aires, Aique. 4ª edición.
- Pasel, Susana; Asborn, Susana (1993). *Educación Cívica 3*. Buenos Aires, Aique.
- Zuretti y Auza (1985). *Educación Cívica. Primer Año*. Buenos Aires, Itinerarium.
- Zuretti y Auza (1984). *Educación Cívica. Segundo Año*. Buenos Aires, Itinerarium.
- Zuretti y Auza (s/f). *Educación Cívica. Tercer Año*. Buenos Aires, Itinerarium.

<p><i>Período 1995-2001. "Educación Cívica"</i></p>

- A-Zeta (1996). *Educación Cívica. Primer curso*. Buenos Aires, A-Z Editora. 11ª edición.
- Barela, Liliana G.; Ventola, Viviana S.; De Lucía, Daniel O. y González, Sergio G. (1995a). *Educación Cívica 1*. Buenos Aires, Kapelusz.
- Barela, Liliana G.; Ventola, Viviana S.; De Lucía, Daniel O. y González, Sergio G. (1995b). *Educación Cívica 2*. Buenos Aires, Kapelusz.
- Barela, Liliana; Ventola, Viviana S.; De Lucía, Daniel O. y González, Sergio G. (1996). *Educación Cívica 3*. Buenos Aires, Kapelusz. Colaboraron Susana Vega y Alejandro Méndez
- Bustinza, Juan Antonio y Ribas, Gabriel Antonio (1997a). *Educación Cívica 1*. Buenos Aires, A-Z. (1ª ed. 1995).
- Bustinza, Juan Antonio y Ribas, Gabriel Antonio (1997b). *Educación Cívica 2*. Buenos Aires, A-Z.
- Casullo, Alicia B., Bordone, Gabriel D.; Hirschmann, Pablo G.; Masquelet, Héctor; Podetti, Mariana; Rasnosky, Judith; Rubinich, Lucas; Sosa Pujato, Leopoldo y Tadei, Alejandra (1995a). *Educación Cívica 2*. Buenos Aires, Santillana.
- Casullo, Alicia B., Bordone, Gabriel D.; Jitric, Patricia L.; Rasnosky, Judith y Ternavasio, Marcela (1996). *Educación Cívica 1*. Buenos Aires, Santillana.
- Casullo, Alicia; Hirschmann, Pablo G.; Podetti, Mariana I.; Sosa Pujato, Leopoldo; Rofman, Rafael P.; Rubinich, Lucas; Tadei, Alejandra y Tcach, César E. (1995b). *Educación Cívica 3*. Buenos Aires, Santillana.

- Drago, Alfredo L. (1996a). *Educación Cívica 2*. Buenos Aires, Stella. 7ª edición (1ª edición: 1985).
- Drago, Alfredo L. (1996b). *Educación Cívica 3*. Buenos Aires, Stella. 7ª edición
- Eggers-Brass, Teresa (1998). *Educación Cívica III. Nosotros en nuestro país. Para 3er. año de enseñanza media de todo el país (incluida la Provincia de Buenos Aires)*. Buenos Aires, Maipue.
- Eggers-Brass, Teresa; Recalde, Héctor y Repetto, Ana (1995). *Educación Cívica 2. La provincia de Buenos Aires*. Buenos Aires, Mapu.
- Iaies, Gustavo Fabián y Gotbeter, Gustavo Luis (1995). *Educación Cívica 1*. Buenos Aires, Estrada.
- Iaies, Gustavo Fabián y Gotbeter, Gustavo Luis (1995). *Educación Cívica 1. Actividades*. Buenos Aires, Estrada.
- Kechichián, Roberto N. (1995). *Educación Cívica 1*. Buenos Aires, Braga.
- Massun, Ignacio; Massun, María Beatriz y Donadio, Marcela (1995a). *Educación Cívica 1*. Buenos Aires, Métodos.
- Massun, Ignacio; Massun, María Beatriz y Donadio, Marcela (1995b). *Educación Cívica 3*. Buenos Aires, Métodos.
- Pasel, Susana; Asborn, Susana (1995a). *Educación Cívica 2*. Buenos Aires, Aique. 2ª edición
- Pasel, Susana; Asborn, Susana (1995b). *Educación Cívica 3*. Buenos Aires, Aique.
- Recalde, Héctor y Gagliardi, Ricardo (1996). *Educación Cívica I. Programa correspondiente a las Escuelas de Educación Media, Técnica y Agraria de la provincia de Buenos Aires*. Buenos Aires, Mapu. 8º EGB.
- Trotta, María del Carmen y Schiavi, Jorge Mario (s/f). *Educación Cívica 1*. Buenos Aires, A & L. 2ª edición
- Trotta, María del Carmen y Schiavi, Jorge Mario (s/f). *Educación Cívica 3*. Buenos Aires, A & L.

<p><i>Período 1995-2001. "Formación Ética y Ciudadana"</i></p>
--

- Alexandre, Mario (1998). *Formación ética y ciudadana: normas sociales*. Buenos Aires, E.D.B.
- Alonso, María Ernestina; Bachmann, Lía y Correale María del Carmen (1996). *Repensando la Educación Cívica: Educación Ética 3º Ciclo E.G.B.* Buenos Aires, Troquel.

- Alonso, María.E.; Bachman, Lía y Correale, María del Carmen (1998a). *Personas, sociedades y culturas. Identidad, niñez y juventud en la Argentina de hoy*. Buenos Aires, Troquel. Serie Formación ética y ciudadana.
- Alonso, María.E.; Bachman, Lía y Correale, María del Carmen (1998b). *Los derechos de las personas*. Buenos Aires, Troquel. Serie Formación ética y ciudadana.
- Alonso, María.E.; Bachman, Lía y Correale, María del Carmen (1998c). *Cómo aprenden las personas a respetar los derechos humanos: los ámbitos de socialización*. Buenos Aires, Troquel. Serie Formación ética y ciudadana.
- Alonso, María.E.; Bachman, Lía y Correale, María del Carmen (1998d). *Los derechos políticos y la ciudadanía. La democracia como régimen político y en la vida cotidiana*. Buenos Aires, Troquel. Serie Formación ética y ciudadana.
- Alonso, María.E.; Bachman, Lía y Correale, María del Carmen (1998e). *Los derechos humanos en las sociedades contemporáneas. Los derechos civiles. La libertad y la igualdad ante la ley*. Buenos Aires, Troquel. Serie Formación ética y ciudadana.
- Alonso, María.E.; Bachman, Lía y Correale, María del Carmen (1998f). *Los derechos humanos en las sociedades contemporáneas. Los derechos económicos y sociales*. Buenos Aires, Troquel. Serie Formación ética y ciudadana.
- Arca, Claudio M.; Morando, Nelva Edith; Garriga, María Cristina y Acevedo, Ana María (s/f). *Filosofía y formación ética y ciudadana I*. Buenos Aires, Kapelusz.
- Arca, Claudio; Garriga, María Cristina y Morando, Nelva (1999). *Formación Ética y Ciudadana 7*. Buenos Aires, Kapelusz.
- Casullo, Alicia B. y otros (1998). *Formación Ética y Ciudadana. Los Derechos Humanos, la vida democrática y la sociedad justa*. Buenos Aires, Santillana.
- Casullo, Alicia y otros (1997a). *Formación Ética y Ciudadana 7*. Buenos Aires, Santillana.
- Casullo, Alicia y otros (1997b). *Formación Ética y Ciudadana 8*. Buenos Aires, Santillana.
- Casullo, Alicia y otros (1997c). *Formación Ética y Ciudadana 9*. Buenos Aires, Santillana.
- Ceballos de Padoan, Marta S. y Almará, Erasmo Norberto (1998). *Formación Ética y Ciudadana II. El hombre crece afirmando su dignidad*. Córdoba, Ediciones Chibli Yammal.
- Celotto, Ileana; Hirschmann, Pablo e Ippolito, Mónica (2001). *Formación Ética y Ciudadana 7 EGB*. Buenos Aires, Santillana.
- Di Sanza, Silvia y otros (2002). *Filosofía y formación ética y ciudadana II*. Buenos Aires, Santillana.

- Donatello, Luis; Hirschmann, Pablo G.; Ippolito, Mónica L. y Sosa, María M. (2001a). *Formación Ética y Ciudadana 8 EGB. Serie Claves*. Buenos Aires, Santillana.
- Donatello, Luis; Hirschmann, Pablo G.; Ippolito, Mónica L. y Sosa, María M. (2001b). *Formación Ética y Ciudadana 9 EGB. Serie Claves*. Buenos Aires, Santillana.
- Eggers-Brass, Teresa (coord.); Divenosa, Marisa y Costa, Ivana (2001a). *Filosofía y Formación Ética y Ciudadana I. 1er año Polimodal*. Ituzaingó, Maipue.
- Eggers-Brass, Teresa (coord.); Divenosa, Marisa y Costa, Ivana (2001b). *Filosofía y Formación Ética y Ciudadana II. 2º año Polimodal. Educación Cívica IV*. Ituzaingó, Maipue.
- Fernández de Salvino, Alicia (1999a). *Formación Ética y Ciudadana 8*. Buenos Aires, Kapelusz.
- Fernández de Salvino, Alicia (1999b). *Formación Ética y Ciudadana 9*. Buenos Aires, Kapelusz.
- Kechichián, Roberto (1997). *Formación Ética y Ciudadana 7º año. Texto adaptado a los Contenidos Conceptuales, Procedimentales y Actitudinales de la Asignatura*. Buenos Aires, Sainte Claire.
- Kechichián, Roberto (1997). *Formación Ética y Ciudadana 8º año. Texto adaptado a los Contenidos Conceptuales, Procedimentales y Actitudinales de la Asignatura*. Buenos Aires, Sainte Claire.
- Kechichián, Roberto (1998). *Formación Ética y Ciudadana 9º año. Texto adaptado a los Contenidos Conceptuales, Procedimentales y Actitudinales de la Asignatura*. Buenos Aires, Sainte Claire.
- Kechichian, Roberto (1999). *Filosofía y Formación Ética y Ciudadana 1*. Buenos Aires, Sainte Claire.
- Kechichian, Roberto (1999). *Filosofía y Formación Ética y Ciudadana 2*. Buenos Aires, Sainte Claire.
- Lonigro, Félix (1999). *Formación ética y ciudadana*. Buenos Aires, Macchi. 2ª edición.
- Lorenzo, María Rosa; Zangaro, Marcela y Recalde, Héctor (2000). *Filosofía y Formación Ética y Ciudadana 2*. Buenos Aires, Aula Taller.
- Morando, Nelva Edith; Arca, Claudio M.; Fulgheri, Elisa N.; Marcasciano, Stella Maris; Muñoz Cobeñas, Leticia A. (2000). *Filosofía y formación ética y ciudadana 2*. Buenos Aires, Kapelusz.
- Nosiglia, María Catalina (coord.); De Luca, Miguel; Elena, Sandra; Garreta Leclercq, Mariano; Lutzky, Claudio y Tríppano, Sergio (1999). *Formación ética y ciudadana. Cuestiones de*

filosofía: las decisiones morales, la sociedad justa y la participación ciudadana. Buenos Aires, Estrada.

- Outomuro, Elia y Recalde, Héctor (1999). *Filosofía y Formación Ética y Ciudadana I.* Buenos Aires, Aula Taller.
- Schujman, Gustavo; Herskovich, Erica y Finocchio, Silvia (1999a). *Filosofía. Formación Ética y Ciudadana.* Buenos Aires, Aique.
- Schujman, Gustavo y Herskovich, Erica (1999b). *Filosofía. Formación Ética y Ciudadana II.* Buenos Aires, Aique.
- Tauber, Ricardo; Brain, Mariana y Etchegaray, Ricardo (2000). *Filosofía y Formación Ética y Ciudadana I. Incluye Apéndice: Historia documental de los derechos humanos.* Buenos Aires: A-Z Editora.
- Tauber, Ricardo; Brain, Mariana y Melo, Adrián (2001). *Filosofía y Formación Ética y Ciudadana II. Incluye Apéndice: Historia documental del pensamiento constitucional.* Buenos Aires: A-Z Editora.

Período 2002-2010. “Formación Ética y Ciudadana”
--

- Bosoer, Fabián; Bruno, Paula; Gherardi, Natalia; Korell, María Laura; Leiras, Santiago; Masotta, Carlos y Pautassi, Laura (2006). *Formación Ética y Ciudadana. Estado, ciudadanía y cultura.* Buenos Aires, Tinta Fresca.
- Bosoer, Fabián; Korell, María Laura; Lawer, Diego; Masotta, Carlos; Salomón, Alejandra y Taub, Emmanuel (2006). *Formación Ética y Ciudadana. Ética, ley y derechos humanos.* Buenos Aires, Tinta Fresca.
- Casarino, Martín; Ippolito, Mónica; Porro, Isabel y Zibecchi, Carla (2005). *Formación Ética y Ciudadana 8. Serie Todos Protagonistas.* Buenos Aires, Santillana.
- Ceballos, Marta Susana y Almará, Erasmo Norberto (2006). *Formación Ética y Ciudadana 7.* Córdoba, Yammal. 2ª edición.
- Correale, María del Carmen y Damiani, Alberto (2002). *Filosofía y Formación Ética y Ciudadana 2: La democracia. Polimodal.* Buenos Aires, Longseller.
- Correale, María del Carmen y Vidiella, Graciela (2002). *Filosofía y Formación Ética y Ciudadana 3: Los derechos fundamentales. Polimodal.* Buenos Aires, Longseller.
- Donatello, Luis; Micó, Guillermo; Portas, Silvia; Sagol, Cecilia; Urresti Rivero, Marcelo y Zibecchi, Carla (2007). *Formación Ética y Ciudadana I.* Buenos Aires, Santillana. Serie “Nuevamente Santillana”. NAP 7º año.

- Dossi, Marina; Kandel, Victoria; Luzzani, Telma; Montenegro, Silvina; Sagol, Cecilia y Sanguinetti, Juan Santiago (2005). *Formación Ética y Ciudadana 9*. Buenos Aires, Santillana. Serie “Todos protagonistas”.
- Rins, Cristina; Morales Rins, Jerónimo y Winter, Maria Felisa. (2005). *Formacion Etica y Ciudadana. Para pensar los problemas de hoy*. Buenos Aires, Kapeluz.

<p><i>Período 2002-2010. “Educación Cívica” (Programa de 2003-2004 en Ciudad de Buenos Aires)</i></p>

- Cannellotto, Adrán; De Luca, Paola; Hirschmann, Pablo; Kandel, Victoria; Sagol, Cecilia y Zibecchi, Carla (2009). *Educación Cívica 3*. Nuevamente Santillana. Buenos Aires, Santillana.
- De Luca, Paola; Fariña, Mabel; Hirschmann, Pablo; Kandel, Victoria; Sagol, Cecilia y Zibecchi, Carla (2009). *Educación Cívica 2*. Nuevamente Santillana. Buenos Aires, Santillana.
- Eggers Brass, Teresa y Lardies, Natalia (2007). *Educación Cívica II*. Buenos Aires, Maipue.
- Gil Lozano, Fernanda; González Velasco, Carolina; Haedo, Trinidad; Hancevich, Malka; Hernández Espina, Sandra; Pita, Valeria Silvina; Sarchman, Ingrid y Sosa, María Martina (2006). *Educación Cívica 2*. Buenos Aires, Doce Orcas.
- Marrone, Irene y Claros, Laura (Coords.); Fuertes, Adrián; Ramírez Llorens, Fernando; Zadunaisky, Inés y Tomisaki, Marcelo (2007). *Educación Cívica 1*. Buenos Aires, A-Z.
- Marrone, Irene y Claros, Laura (Coords.); Audisio, Marta; Fuertes, Adrián; Ramírez Llorens, Fernando; Stella, María Elena y Zadunaisky, Inés (2008). *Educación Cívica 2*. Buenos Aires, A-Z.
- Recalde, Héctor E. (2004a). *Educación Cívica primer año de las escuelas de Educacion Media de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. Buenos Aires, Aula Taller.
- Recalde, Héctor (2005). *Educación Cívica II. Para tercer año de las Escuelas de Educación Media de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. Buenos Aires, Aula-Taller.
- Recalde, Héctor (2008) *Educación Cívica III. Para tercer año de las Escuelas de Educación Media de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. Buenos Aires, Aula-Taller.
- Schujman, Gustavo y Mazzeo, Miguel (2007). *Educación Cívica 1. Construcción de Ciudadanía*. Buenos Aires, Aique.
- Schujman, Gustavo y Mazzeo, Miguel (2011). *Educación Cívica 2. Construcción de Ciudadanía*. Buenos Aires, Aique.
- Urresti, Marcelo; De Luca, Paola; Fariña, Mabel; Hirschmann, Pablo y Sagol, Cecilia (2009). *Educación Cívica 1*. Buenos Aires, Santillana. Serie Nuevamente.

- Zajac, Ana María; Eggers Brass, Teresa y Lardies, Natalia (2006). *Educación Cívica 1. Libres, responsables, iguales y con derechos*. Buenos Aires, Maipue.

Período 2004-2010. “Derechos Humanos y Ciudadanía” (Programa de 2004 en Provincia de Buenos Aires)

- Di Bernardi, Guillermo; Fariña, Mabel; Klainer, Rosa; Salvioli, Fabián y Zibecchi, Carla (2008). *Derechos Humanos y Ciudadanía*. Buenos Aires, Santillana.
- Fariña, Mabel Beatriz y Klainer, Rosa Ester (2004). *Aprender Ética y Ciudadanía. Derechos Humanos, Democracia y Participación*. Educación Secundaria Superior (Nivel Polimodal / Medio). Colección Enseñar y Aprender. Buenos Aires, Lugar Editorial, 2004.
- Raffin, Marcelo (Coord.); Melo, Adrian y Zimerman, Silvina (2007). *Derechos Humanos y ciudadanía*. Buenos Aires, Tinta Fresca.
- Recalde, Héctor (2004b). *Derechos Humanos y Ciudadanía*. Buenos Aires, Aula Taller.
- Schujman, Gustavo; Clérico, Laura y Carnovale, Vera (2004). *Derechos Humanos y Ciudadanía*. Buenos Aires: Aique.
- Zajac, Ana María; Eggers-Brass, Teresa y Gallego, Marisa (2005). *Derechos humanos y ciudadanía*. Buenos Aires, Maipue.

6.2. Bibliografía general

AA.VV.²⁵⁵. (1986). “Bases para la reflexión de la Comunidad Judía frente al Congreso Pedagógico Nacional”, en *Megamot. Revista Judía de Ciencias Sociales*. N° 1. Primavera de 1986. Buenos Aires, Milá.

AA. VV. (1958). *Primer Congreso Argentino de Profesores de Educación Democrática*. Buenos Aires, s/e.

AA. VV. (1959). *Segundo Congreso Argentino de Profesores de Educación Democrática*. Rosario, s/e.

Abramovich, Víctor (2009). “La situación de los derechos humanos en América Latina”. Exposición dictada en Buenos Aires, el 18 de mayo de 2009, durante el Panel *Derechos Humanos, Autoritarismo y Democracia. Los aprendizajes de la lucha por los derechos humanos para intervenir en los problemas del presente*, organizado por Memoria Abierta. Edición digital en:

²⁵⁵ Comisión redactora integrada por: Jaime Barylko, Daniel Colodenco, Braja Kunin, Jaia Rubin, Tova Schwartzman y Paul Warszawski.

<http://www.memoriaabierta.org.ar/materiales/pdf/panel.v.abramovich.pdf> Consultada el 11 de diciembre de 2012.

Abraham, Tomás (2009). *El presente absoluto. Periodismo, política y filosofía en la Argentina del tercer milenio*. Buenos Aires, Sudamericana.

Alfonsín, Raúl (1981). *La cuestión argentina*. Santa Fe, Propuesta Argentina. 2ª edición.

Alonso, Fabiana (2006). “La dictadura militar argentina (1976-1983) en los textos de Ciencias Sociales e Historia para el tercer ciclo de la Educación General Básica” en Kaufmann, Carolina (Dir.). *Dictadura y educación. Tomo3: Los textos escolares en la historia argentina reciente*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Alonso, Luciano (2008). “El surgimiento del movimiento argentino por los derechos humanos en perspectiva comparada” en *Páginas. Revista digital de la escuela de historia* Año 1, N° 1. Rosario, Universidad Nacional de Rosario.

Amantea, Alejandra; Cappelletti, Graciela; Cols, Estela y Feeney, Silvina (2004). “Concepciones sobre curriculum, el contenido escolar y el profesor en los procesos de elaboración de textos curriculares en Argentina”. *Education Policy Analysis Archives* (revista electrónica), Arizona. State University. Volumen 12 Número 40. <http://epaa.asu.edu/epaa/v12n40/v12n40.pdf>

Apple, Michael W. (1994). *Educación y poder*. Barcelona, Paidós. 2ª edición.

Arce, José (1958). *Mi vida. Auto-recopilación de hechos y comentarios para una posible biografía. Tomo II: Actuación política internacional*. Buenos Aires, [edición del autor].

Arenes, Carolina (2005). “Ernesto Laclau: ‘El populismo garantiza la democracia’”, en *Diario La Nación*, 10 de julio de 2005.

Asamblea Permanente por los Derechos Humanos (1984). *Jornadas Nacionales. Derechos humanos en la educación: enseñanza y práctica*. Buenos Aires, APDH. Mimeo.

Asquini, Norberto y Pumilla, Juan Carlos (2008). *El informe 14. la represión ilegal en La Pampa. 1975-1983*. Santa Rosa, Voces.

Autores varios (1972). *Foro internacional sobre la vigencia de los derechos humanos en América Latina*. Montevideo, Universidad de la República.

Aysen Eins, Juan (1979). *Panfleto contra los “Derechos humanos”*. Buenos Aires, Legión del Sur.

Bacci, Claudia; Carnovale, Vera y Oberti, Alejandra (2010). *Abogados, derecho y política*. Buenos Aires, Memoria Abierta.

Badiou, Alain (1997). “La ética. Ensayo sobre la conciencia del mal” en Abraham, Tomás et al. (1997). *Batallas éticas*. Buenos Aires, Nueva Visión.

Badiou, Alain (2005). *El siglo*. Buenos Aires, Manantial.

- Balestrieri, Ricardo (1997). "Cómo no hacer educación en Derechos Humanos" en Revista *Programa de Educación en Derechos Humanos* N° 4. Buenos Aires, Amnesty International, Octubre de 1997.
- Barbero Sarzábal, Graciela (1958). "La educación democrática en la formación del hombre libre" en AA.VV. *Primer Congreso Argentino de Profesores de Educación Democrática*. Buenos Aires, s/e, 1958.
- Batiuk, Verona (Coord.) (2008). *A 25 años de democracia: una revisión sobre la formación ciudadana en la educación secundaria*. Buenos Aires, CIPPEC.
- Bauman, Zigmunt (2003). *Modernidad líquida*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Belderrain, Juan Esteban (1997). "La Educación para la Democracia en la Transformación Educativa Argentina" en *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas*. Buenos Aires, OEI-Ministerio de Cultura y Educación. Año VIII, N° 25, marzo de 1997.
- Belderrain, Juan Esteban y Prati, Marcelo (1998). "La formación docente para la enseñanza de la ética y la ciudadanía" en *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas*. Buenos Aires, OEI-Ministerio de Cultura y Educación. Año X, N° 30, diciembre de 1998.
- Berisso, Daniel y Quintana, María Marta (2010). "Derechos humanos: fundamentos filosóficos y perspectivas políticas" en Pereyra, Brenda y Vommaro, Pablo (Comps.). *Movimientos sociales y derechos humanos en la Argentina*. Buenos Aires, CICCUS (Fundación Centro de Integración, Comunicación, Cultura y Sociedad).
- Bernetti, Jorge Luis y Giardinelli, Mempo (2003). *México: el exilio que hemos vivido*. Bernal, Universidad Nacional de Quilmes.
- Bolívar, Antonio (1996). "El lugar del centro escolar en la política curricular actual. Más allá de la reestructuración y de la descentralización" en Pereyra, Miguel Ángel y otros (Comps.). *Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Fundamentos para un nuevo programa de educación comparada*. Barcelona, Pomares-Corredor.
- Bonaldi, Pablo Daniel (2006). "Hijos de desaparecidos. Entre la construcción de la política y la construcción de la memoria" en Jelin, Elizabeth y Sempol, Diego (Comps.) (2006). *El pasado en el futuro: los movimientos juveniles*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno.
- Bonaparte, Laura (1997). Presentación del libro *Todos y cada uno* (Siede; 1997), Facultad de Ciencias Económicas (UBA), 18 de abril de 1997. Audio.
- Bonaparte, Laura (2006). "24 de marzo, números rojos en el almanaque" en Diario Página/12 del 16 de marzo de 2006.
- Born, Diego Ariel (2010). "Las representaciones de la última dictadura militar. Los textos escolares de Historia en el nivel Secundario de la Ciudad de Buenos Aires, 1976-2009". Tesis de Maestría inédita, dirigida por Emilio Crenzel y presentada a la Maestría en Ciencias Sociales con

Orientación en Educación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Sede Académica Argentina).

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

Braslavsky, Cecilia (1983). “Estado, burocracia y políticas educativas” en Tedesco, Juan Carlos, Braslavsky, Cecilia y Carciofi, Ricardo (1983). *El proyecto educativo autoritario. Argentina 1976-1982*. GEL. Buenos Aires.

Braslavsky, Cecilia (1994). *Enseñanza de los derechos humanos en Argentina*. Santiago, UNESCO. Publicación N° 23.

Bruschtein Bonaparte, Luis (1979). “Derechos humanos: sin abstracciones ni equidistancias” en *Revista Controversia*. Año 1, N° 2-3. México, Diciembre de 1979.

Bruschtein, Luis (2001). “Se cumplen hoy 25 años del 24 de marzo de 1976. Actos y marchas de repudio en todo el país”. *Diario Página/12*, 24 de marzo de 2001.

Buenfil Burgos, Rosa Nidia (2009). “Análisis político del discurso e historia de la educación” en Pini, Mónica (Comp.). *Discurso y educación. Herramientas para el análisis crítico*. San Martín, UNSaM Edita (Universidad Nacional de San Martín).

Cabezudo, Alicia (1998). Presentación en el “Foro sobre enseñanza de los derechos humanos” en la cátedra libre de derechos humanos de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, 30 de octubre de 1998.

Calveiro, Pilar (2006). *Poder y desaparición. Los campos de concentración en Argentina*. Buenos Aires, Colihue.

Campillo, Antonio (2004). “El concepto de lo político en la sociedad global”. Ponencia en el encuentro internacional *Propuestas de nuevos modelos de vida personal y comunitaria*. 23 y 24 de septiembre de 2004, Instituto Internacional de Sociología Jurídica (Oñati, Gipuzkoa).

Canales, Manuel y Peinado, Anselmo (1994) “Grupos de discusión” En: José Manuel Delgado y Juan Gutiérrez (coords.) *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid, Síntesis.

Cardelli, Jorge (2004). “Reflexiones críticas sobre el concepto de Transposición Didáctica de Chevallard” en *Cuadernos de Antropología Social* N° 19. Buenos Aires, FFyL – UBA. Pp. 49-61. Edición digital en: <http://www.scielo.org.ar/pdf/cas/n19/n19a04.pdf>

Cardinaux, Nancy (2002): “La formación jurídica en la enseñanza media” en *Revista de Sociología del Derecho* N° 21/22, Noviembre 2001/Abril 2002.

Carr, E. H. y otros (1973). *Los derechos del hombre*. Barcelona, Laia.

- Carretero, Mario (2007). *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires, Paidós.
- Carril, Mario del (2011). *La vida de Emilio Mignone. Justicia, catolicismo y derechos humanos*. Buenos Aires, Emecé.
- Carrillo Salcedo, Juan Antonio (1999). *Dignidad frente a la barbarie*. Madrid, Trotta.
- Carrió, Genaro (1987). *El sistema americano de derechos humanos*. Buenos Aires, Eudeba.
- Castagno, Antonio (1988). *Los Derechos Humanos en la Argentina. Problemática de su docencia*. Buenos Aires, Editorial de Belgrano.
- Cavarozzi, Marcelo (2009). *Autoritarismo y democracia (1955-2006)*. Buenos Aires, Ariel. 3ª edición.
- Centro de Estudios Legales y Sociales (CELS) (2008). *La lucha por el derecho*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores.
- Chama, Mauricio (2010a). “Activismo social y político, represión estatal y defensa de ‘presos Conintes’: la experiencia de Cofade (1960-1963)”, ponencia presentada a las Vas. Jornadas de Historia Política “Las provincias en perspectiva comparada”. Universidad Nacional de Mar del Plata, 29 de septiembre al 1º de octubre de 2010. Ver: http://historiapolitica.com/datos/biblioteca/vj_chama.pdf
- Chama, Mauricio (2010b). “La defensa de presos políticos a comienzos de los ´70: ejercicio profesional, derecho y política” en *Cuadernos de Antropología Social* N° 32, Pp. 195–217, 2010. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras (UBA).
- Chama, Mauricio (2007). “Movilización y politización: abogados de Buenos Aires entre 1968 y 1973”, en Pérotin-Dumon, Anne (dir.) (2007). *Historizar el pasado vivo en América Latina*. Ver: http://etica.uahurtado.cl/historizarelpasadovivo/es_contenido.php
- Chervel, André (1991). “Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación” en *Revista de Educación* N° 295 *Historia del curriculum*. Madrid, Secretaría de Estado de Educación.
- Chevallard, Yves (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires, Aique.
- COFADE (1969). *Libro negro de la Casa Rosada*. Buenos Aires, Comisión de Familiares y Amigos de Detenidos.
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos (1982). *Diez años de actividades. 1971-1981*. Washington, Organización de los Estados Americanos.
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos (1984). *El informe prohibido*. Buenos Aires, Organización de los Estados Americanos.

- Congreso Pedagógico (1988). *Informe Final de la Asamblea Nacional*. Buenos Aires, Ministerio de Educación y Justicia de la Nación-Eudeba.
- Connell, R. W. (1997). *Escuelas y justicia curricular*. Madrid, Morata.
- Consejo Superior de Educación Católica. (1981). *Reunión Nacional de Profesores de Formación moral y cívica. Trabajo de Comisiones. Conferencias*. Buenos Aires, mimeo.
- Corigliano, Francisco (2002). “Las relaciones entre Argentina y Chile 1973-1976: el doble canal de vinculación” en *PostData. Revista de reflexión y análisis político*. N° 8. Setiembre de 2002.
- Cortina, Adela (2000a). “La ética discursiva” en Camps, Victoria (Ed.) (2000). *Historia de la ética. Tomo3: La ética contemporánea*. Barcelona, Crítica.
- Cortina, Adela (2000b). *Ética mínima. Introducción a la filosofía práctica*. Madrid, Tecnos. 6ª edición (1ª edición: 1986).
- Crenzel, Emilio (2006). “Cambios y continuidades en la denuncia de las desapariciones en argentina (1960-1983)” en *Fermentum. Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, mayo-agosto, año/vol. 16, número 046 Universidad de los Andes Mérida, Venezuela pp. 372-394. Ver: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/html/705/70504606/70504606.html>
- Crevari, Esteban (s/f). “La radicalización en la Argentina” en <http://www.pais-global.com.ar/biografias/orgrad.pdf>. Consultado el 4 de marzo de 2011.
- Cuello, Horacio y Mateo, Fernando (1973). “Un discurso ideológico transaccional: los objetivos de la política educacional de la revolución argentina” en *Revista Los Libros. Para una crítica política de la cultura*. N° 31. Agosto-Setiembre de 1973.
- Cueto Rúa, Santiago (2003). *HIJOS La Plata: La democracia en cuestión. Tensiones entre el discurso de HIJOS y la legalidad democrática*. Trabajo final de grado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.550/te.550.pdf>
- Cullen, Carlos (1997a). *Crítica de las razones de educar*. Buenos Aires, Paidós. Apéndice: “La educación ética y ciudadana como educación para lo público”
- Cullen, Carlos (1997b). Presentación del libro *Todos y cada uno* (Siede; 1997), Facultad de Ciencias Económicas (UBA), 18 de abril de 1997. Audio.
- Cullen, Carlos (2004). “Educación y derechos humanos” en su *Perfiles ético-políticos de la educación*. Buenos Aires, Paidós.
- De Alba, Alicia (2006). *Curriculum: crisis, mito y perspectiva*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- De Amézola, Gonzalo (2006). “Cambiar la Historia. Manuales escolares, curriculum y enseñanza de la historia reciente desde la ‘transformación educativa’” en Kaufmann, Carolina (Dir.).

- Dictadura y educación. Tomo3: Los textos escolares en la historia argentina reciente.* Buenos Aires, Miño y Dávila.
- De Lella, Cayetano y Krotsch, Carlos Pedro (1989) (Comps.). *Congreso Pedagógico Nacional. Evaluación y Perspectivas.* Buenos Aires, Sudamericana/Instituto de Estudios y Acción Social.
- De Riz, Liliana (2000). *La política en suspenso. 1966/1976.* Buenos Aires, Paidós.
- Debattista, Susana (2004). “Los caminos del recuerdo y el olvido: la escuela media neuquina, 1984-1998” en Jelin, Elizabeth y Lorenz, Federico Guillermo (Comps.). *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado.* Madrid, Siglo Veintiuno.
- Del Valle, Laura Cristina y Santos La Rosa, Mariano (2007). “La formación de docentes en Historia: reflexiones en torno a la transposición didáctica”. VI Jornadas “Los que enseñamos Historia” de la Facultad de Filosofía, Ciencias de la Educación y Humanidades, Universidad de Morón. 25, 26 y 27 de octubre de 2007.
- Deleuze, Gilles (1987). *Foucault.* Buenos Aires, Paidós.
- Díaz, Claudio (Comp.) (1984). *Los sofistas y la prensa canalla.* Buenos Aires, El Cid Editor.
- Duhalde, Eduardo (2009). *Memorias del incendio. Los primeros 120 días de mi presidencia.* Buenos Aires, Sudamericana.
- Duhalde, Eduardo Luis (1999). *El Estado Terrorista Argentino. Quince años después, una mirada crítica.* Buenos Aires, Eudeba.
- Dussel, Inés (1994). *El curriculum de la escuela media argentina: tendencias y perspectivas para la integración en el Mercosur en los diseños curriculares provinciales (versión preliminar sujeta a revisión).* Buenos Aires, OEA-Ministerio de Cultura y Educación. Proyecto “Cooperación para el fortalecimiento institucional y el mejoramiento de la planificación y gestión del desarrollo educativo regional” – PREDE-OEA.
- Dussel, Inés (1996). *La escuela y la formación de la ciudadanía: reflexiones en tiempos de crisis.* Buenos Aires, FLACSO (Documentos e Informes de Investigación N° 186).
- Dussel, Inés (1997). *Curriculum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920).* Buenos Aires, FLACSO - Oficina de Publicaciones del CBC (Universidad de Buenos Aires).
- Dussel, Inés; Finocchio, Silvia y Gojman, Silvia (1997). *Haciendo memoria en el país del nunca más.* Buenos Aires, Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Eggleston, John (1980). *Sociología del currículo escolar.* Buenos Aires, Troquel.
- Eisner, Elliot (1985). *The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs.* New York, Macmillan Publishing Co.
- Eisner, Elliot (1998). *Cognición y curriculum. Una visión nueva.* Buenos Aires, Amorrortu.

- Equipo Episcopal de Educación Católica (1985). *Educación y Proyecto de Vida*. Buenos Aires, Oficina del Libro-Conferencia Episcopal Argentina.
- Escudé, Carlos (1987). *Patología del nacionalismo. El caso argentino*. Buenos Aires, Tesis-Instituto Torcuato Di Tella.
- Escudé, Carlos (1989). “La traición a los derechos humanos. Relaciones Argentino-Norteamericanas (1950-1955)” en Revista *Todo es Historia*. N° 261. Buenos Aires, marzo de 1989.
- Escudé, Carlos (1990). *El fracaso del proyecto argentino: educación e ideología*. Buenos Aires, Instituto Torcuato Di Tella.
- Feeney, Silvina (2008). “La emergencia de los estudios sobre el currículo en la Argentina” en Camilloni, Alicia R. W. de (Comp.). *El saber didáctico*. Buenos Aires, Paidós.
- Feierstein, Ricardo (1993). *Historia de los judíos argentinos*. Buenos Aires, Planeta.
- Feinman, José Pablo (2011). *El flaco. Diálogos irreverentes con Néstor Kirchner*. Buenos Aires, Planeta.
- Feldman, Daniel (1994). *Curriculum, maestros y especialistas*. Buenos Aires, Libros del Quirquincho.
- Fernández Meijide, Graciela (2009). *La historia íntima de los derechos humanos en la Argentina*. Buenos Aires, Sudamericana.
- Fernández Reiris, Adriana (2005). *La importancia de ser llamado “libro de texto”. Hegemonía y control del currículum en el aula*. Buenos Aires, Miño y Dávila-Universidad Nacional de la Patagonia Austral.
- Filmus, Daniel (1996). “Educación y Derechos Humanos” en Pierini, Alicia (Coord.) (1996). *Pensamiento crítico sobre derechos humanos*. Buenos Aires, Eudeba.
- Filmus, Daniel (2006). “Para que no se repita” en Revista *El monitor de la educación*. Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. N° 6, 5ª época. Marzo-Abril de 2006.
- Fingueret, Manuela (Comp.) (1993). *Jóvenes en los '90. La imaginación lejos del poder*. Buenos Aires, Almagesto.
- Fontevicchia, Jorge (2007). “Reportaje a Horacio Verbitsky”, en Diario Perfil, Domingo 04 de Noviembre de 2007 Año II N° 205.
- Foro de Buenos Aires por la Vigencia de los Derechos Humanos (1973). *Proceso a la explotación y a la represión en la Argentina*. Buenos Aires, Foro de Buenos Aires por la Vigencia de los Derechos Humanos.

- Foro de Estudios sobre la Administración de Justicia (1985). *Definitivamente... nunca más (la otra cara del informe de la CONADEP)*. Buenos Aires, FORES. 2ª edición.
- Foucault, Michel (2004). *Nietzsche, la genealogía, la historia*. Valencia, Pre-textos.
- Franco, Marina (2008). *El exilio. Argentinos en Francia durante la dictadura*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno.oo
- Fronzizi, Arturo (1962). *La política exterior argentina*. Con prólogo de Dardo Cúneo. Buenos Aires, Transición.
- Frühling, Hugo; Alberti, Gloria y Portales, Felipe (1989). *Organizaciones de derechos humanos de América del Sur*. Santiago de Chile, Instituto Interamericano de Derechos Humanos.
- Gallart, María A. (1993) “La integración de métodos y la metodología cualitativa. Una reflexión desde la práctica de la investigación” En: Floreal Forni; María A. Gallart e Irene Vasilachis (coords.). *Métodos cualitativos II. La práctica de la investigación*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- Gambini, Hugo (1999). *Historia del peronismo. El poder total 1943-1951*. Buenos Aires, Planeta.
- García Venturini, Jorge Luis (1978). *Politeia*. Buenos Aires, Troquel.
- García, María Gabriela (2011). “Secretaría de Educación de la APDH: un abordaje didáctico de los Derechos Humanos”, ponencia presentada en el IVº Seminario Internacional Políticas de la Memoria, Buenos Aires, 29 y 30 de setiembre y 1º de octubre de 2011, Centro Cultural de la Memoria Haroldo Conti.
- Garrido, Marcela F. (2007). *José Arce, 1881-196, biografía visual*. Buenos Aires, Museo Roca.
- Garzón Maceda, Lucio (2006). “Testimonio. La primera derrota de la dictadura en el campo internacional” en Quiroga, Hugo y Tcach, César (Comps.). *Argentina 1976-2006. Entre la sombra de la dictadura y el futuro de la democracia*. Buenos Aires, Universidad Nacional del Litoral-Homo Sapiens.
- Gasulla, Luis (2012). *El negocio de los derechos humanos. Humildes estafados, progres engañados, trampasy corrupción: los verdaderos sueños compartidos entre el gobierno y las organizaciones de DDHH*. Buenos Aires, Sudamericana.
- Gilbert, Isidoro (1998). “El hombre de Perón”. Diario La Nación. Buenos Aires, 28 de julio de 1998.
- Gilbert, John Henderson (1995). *Argentina en Naciones Unidas 1946-1962*. Córdoba: CARI.
- Gimeno Sacristán, José (1996). “Textos y democracia cultural: estrategias de recentralización en un contexto de desregulaciones” en Pereyra, Miguel Ángel y otros (Comps.). *Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Fundamentos para un nuevo programa de educación comparada*. Barcelona, Pomares-Corredor.

- Giussani, Pablo (1984). *Montoneros. La soberbia armada*. Buenos Aires, Sudamericana-Planeta. 4ª edición.
- Gómez, Germán (1996). “No creen en nada” en Diario La Nación, 9 de octubre de 1996.
- González, Horacio y Rudnik, Isaac (2012). *¿Cómo juzgar al kirchnerismo? Dos miradas contrapuestas sobre la Argentina de la última década*. Lanús-Buenos Aires, ISEPCI-Nuestra América.
- González Bombal, Inés (1995). “‘Nunca Mas’: el juicio mas allá de los estrados” en Acuña, Carlos y otros (1995) *Juicios, castigos, memorias. Derechos Humanos y justicia en la política argentina*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- Gorostiaga, Jorge M. (2009). “La cartografía social. Aportes al análisis del discurso en educación” en Pini, Mónica (Comp.). *Discurso y educación. Herramientas para el análisis crítico*. San Martín, UNSaM Edita (Universidad Nacional de San Martín).
- Groppo, Bruno (2001) “Traumatismos de la memoria e imposibilidad de olvido en los países del Cono Sur” en Groppo, Bruno y Flier, Patricia (comps.). *La imposibilidad del olvido*. La Plata, Ediciones Al Margen.
- Halperín Donghi, Tulio (1994). *La larga agonía de la Argentina peronista*. Buenos Aires, Ariel.
- Herbón, Alicia (2008). Presentación del libro *¿Qué es esto de los derechos humanos?* Texto leído el miércoles 19 de noviembre de 2008 en el Centro Cultural de la Cooperación. Mimeo.
- Hilb, Claudia (2007). “La Tablada: el último acto de la guerrilla setentista” en *Lucha armada en la Argentina*. N° 9, año 3.
- Hilb, Claudia (2010). *Silencio, Cuba. La izquierda democrática ante el régimen de la revolución cubana*. Buenos Aires, Edhasa.
- Hillert, Flora (2011). *Políticas curriculares. Sujetos sociales y conocimiento escolar en los vaivenes de lo público y lo privado*. Buenos Aires, Colihue.
- Hüber Gallo, Jorge Iván (1977). *Panorama de los derechos humanos*. Buenos Aires, EUDEBA.
- IDEA-IIDH (2005). *Verdad, justicia y reparación. Desafíos para la democracia y la convivencia social*. San José de Costa Rica (?), Instituto Internacional para la Democracia y la Asistencia Electoral-Instituto Interamericano de Derechos Humanos.
- IIDH (1986). *Primer seminario interamericano sobre educación y derechos humanos*. San José, Asociación Libro Libre.
- IIDH (1990). *Seminario de Río: educación en derechos humanos en América Latina hoy*. San José, Instituto Interamericano de Derechos Humanos.

- IIDH (2004). *II Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos. Un estudio en 19 países*. San José, Instituto Interamericano de Derechos Humanos. 2ª edición.
- IIDH (2005). *III Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos. Un estudio en 19 países*. San José, Instituto Interamericano de Derechos Humanos. 2ª edición.
- Iplícjian, Thierry (1997). Presentación del libro *Todos y cada uno* (Siede; 1997), Facultad de Ciencias Económicas (UBA), 18 de abril de 1997. Audio.
- Jackson, Philip (1991). *La vida en las aulas*. Madrid, Morata (edición original en inglés: 1968).
- Jelin, Elizabeth (1995). "La política de la memoria. El movimiento de derechos humanos y la construcción democrática en la Argentina" en Acuña, Carlos et al (1995) *Juicios, castigos, memorias. Derechos Humanos y justicia en la política argentina*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- Jelin, Elizabeth (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid, Siglo Veintiuno
- Jelin, Elizabeth y Kaufman, Susana (Comps.) (2006). *Subjetividad y figuras de la memoria*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editora.
- Jensen, Silvina (2010). *Los exiliados. La lucha por los derechos humanos durante la dictadura*. Buenos Aires, Sudamericana.
- Juan Pablo II (1979). *Discurso del Santo Padre Juan Pablo II a la XXXIV Asamblea General de las Naciones Unidas. Nueva York, 2 de octubre de 1979*. Edición digital en: http://www.vatican.va/holy_father/john_paul_ii/speeches/1979/october/documents/hf_jp-ii_spe_19791002_general-assembly-onu_sp.html
- Kaufmann, Carolina (2006). *Dictadura y Educación, Tomo 3. Los textos escolares en la historia argentina reciente*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Kemmis, Stephen (1993). *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid, Morata. Con la colaboración de Lindsay Fitzclarence.
- Klainer, Rosa (2000). "Estudio para el análisis de experiencias de educación en Derechos Humanos en Argentina" en *Experiencias de Educación en Derechos Humanos en América Latina*. San José de Costa Rica, Instituto Interamericano de Derechos Humanos.
- Kunz, Ana y Cardinaux, Nancy (2004). *Investigar en derecho. Guía para estudiantes y tesis*. Buenos Aires: Departamento de Publicaciones de la Facultad de Derecho; Universidad de Buenos Aires.
- Laclau, Ernesto (1996). *Emancipación y diferencia*. Buenos Aires, Ariel.
- Lanús, Juan Archibaldo (1986). *De Chapultepec al Beagle. Política exterior argentina 1945-1980*. Buenos Aires, Hyspamérica.
- Leiras, Marcelo (1994). *Los derechos del niño en la escuela*. Buenos Aires, UNICEF Argentina.

- Leis, Héctor (1989). *El movimiento por los derechos humanos y la política argentina*. Buenos Aires, CEAL.
- Leis, Héctor Ricardo (1991). *Intelectuales y política (1966-1973)*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- Lesgart, Cecilia N. (2006). “Luchas por los sentidos del pasado y el presente” en Quiroga, Hugo y Tcach, César (Comps.). *Argentina 1976-2006. Entre la sombra de la dictadura y el futuro de la democracia*. Buenos Aires, Universidad Nacional del Litoral-Homo Sapiens.
- Levín, Florencia; Clérico, María Laura Clérico; Manfredini Ana M.; Erramouspe, Pablo y Schujman, Gustavo Schujman (2007). “La última dictadura militar argentina según alumnos del nivel Polimodal. Algunas reflexiones críticas sobre educación, historia y memoria” en Revista Clio y Asociados N° 11. Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral.
- Lischinsky, Sergio (2007). “El mal uso del concepto de transposición didáctica en la didáctica de las ciencias sociales, historia y geografía” en *Revista Alternativas. Serie: espacio pedagógico*. Año 12, n° 46-47. San Luis, Laboratorio de Alternativas Educativas (Universidad Nacional de San Luis).
- Liwski, Norberto (2005). “El adolescente, sujeto de derechos” en *Anales de la Educación Común*, Tercer siglo, Año 1, N° 1-2. Setiembre de 2005. La Plata, Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires.
- Lonardi, Marta (1980). *Mi padre y la revolución del 55*. Buenos Aires, Ediciones Cuenca del Plata.
- López, Daniel (1995). “Programa ‘La escuela, un espacio para construir los Derechos Humanos’, Capacitación de Directores y Supervisores” en Red Latinoamericana para la Paz y los Derechos Humanos (1995). *Democracia, Pedagogía y Derechos Humanos*. Lima, Instituto Peruano de Educación en Derechos Humanos (IPEDEHP).
- López, Daniel; Piera, Virginia y Klainer, Rosa (1999). *Aprender con los chicos. Educación para los derechos humanos*. Buenos Aires, Aique.
- Lorenz, Federico (2004). “‘Tomála vos, dámela a mí’. *La noche de los lápices: el deber de memoria y las escuelas*” en Jelin, Elizabeth y Lorenz, Federico (Comps.). *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*. Madrid, Siglo XXI Editores.
- Lorenzetti, Ricardo Luis y Kraut, Alfredo Jorge (2011). *Derechos humanos: justicia y reparación*. Buenos Aires, Sudamericana.
- Luna, Félix (1971). *El 45*. Buenos Aires, Sudamericana.
- Luna, Félix (Coord.). *¿Qué Argentina queremos los argentinos?* Buenos Aires, La Bastilla.
- Lundgren, Ulf P. (1992). *Teoría del curriculum y escolarización*. Madrid, Morata.

- Magendzo, Abraham (1997). “Una mirada a la Educación en Derechos Humanos en América Latina” en Revista *Programa de Educación en Derechos Humanos* N° 3. Buenos Aires, Amnesty International, Julio de 1997.
- Malamud Goti, Jaime (2000). *Terror y justicia en la Argentina*. Buenos Aires, Ediciones de la Flor.
- Mantovani, Juan (1955). “La formación del hombre libre” en *Sur Revista Bimestral*, N° 237. Buenos Aires, Noviembre-Diciembre de 1955.
- Mantovani, Juan (1956). “Apariencia y realidad de un régimen” en *Sur Revista Bimestral*, N° 239. Buenos Aires, Marzo-Abril de 1956.
- Mantovani, Juan (1957). *La crisis de la educación*. Buenos Aires, Columba.
- Mantovani, Juan (1983). *La educación y sus tres problemas*. Buenos Aires, El Ateneo.
- Marina, José Antonio y De la Válgoma, María (2000). *La lucha por la dignidad. Teoría de la felicidad política*. Barcelona, Anagrama.
- Marioni, Miriam: “De Alumna a Docente” en Colectivo de Coordinadores de Centros de Actualización e Innovación Educativa (CAIE) de la Provincia de Buenos Aires (s/f): *Enseñar, Aprender, Narrar...* San Isidro, ISFD N° 52. Edición digital en: isfd52.bue.infed.edu.ar/sitio/upload/libro_narradores.doc
- Martín, Carlos Andrés (2004). “Derechos Humanos y Ciudadanía, otro fracaso del Polimodal”, en <http://argentina.indymedia.org/news/2004/07/206911.php>, consultado el 11 de agosto de 2009.
- Mignone, Emilio F. (1989). “Antes y después de la Asamblea Nacional de Embalse” en De Lella, Cayetano y Krotzsch, Carlos Pedro (Comps.). *Congreso Pedagógico Nacional. Evaluación y Perspectivas*. Buenos Aires, Sudamericana/Instituto de Estudios y Acción Social.
- Mignone, Emilio Fermín (1973). “Política de recursos humanos: educación” en Luna, Félix (Coord.). *¿Qué Argentina queremos los argentinos?* Buenos Aires, La Bastilla.
- Mignone, Emilio Fermín (1984). *La educación cívica en la escuela media argentina*. Buenos Aires, Comisión Permanente en Defensa de la Educación (COPEDE).
- Missgeld, D. (1992). *Hacia un nuevo humanismo. Modernidad, educación y derechos humanos*. Santiago de Chile, PIIIE.
- Montero, Hugo y Portela, Ignacio (2012). “Entrevista con Osvaldo Bayer: Mientras existan villas miseria, no habrá democracia” en Revista *Sudestada*, N° 108, Mayo de 2008. Buenos Aires, Sudestada.
- Montovío, Ismael G. (1980). *Derechos humanos y terrorismo*. Buenos Aires, Depalma.
- Morales Solá, Joaquín (2009). *Los Kirchner. La política de la desmesura (2003-2008)*. Buenos Aires, Sudamericana.

- Mouffe, Chantal (2007). *En torno a lo político*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Nikken, Pedro (1994): “El concepto de Derechos Humanos” en Cerdas Cruz, Rodolfo y Nieto Loaiza, Rafael (Comps.). *Estudios Básicos de Derechos Humanos I*. San José de Costa Rica, Instituto Interamericano de Derechos Humanos - Ministerio Real de Relaciones Exteriores de Noruega.
- Nino, Carlos Santiago (1989). *Ética y derechos humanos. Un ensayo de fundamentación*. Buenos Aires, Astrea. 2ª edición (1ª edición: 1984).
- NN (1975). “Editorial” de la *Revista de Ciencias de la Educación*. Buenos Aires, Axis. Año V, N° 13-14, enero/setiembre de 1975.
- Nosiglia, María Catalina y Zaba, Stella Maris (2003). “El papel de la Iglesia Católica en la formulación e implementación de las políticas educativas argentinas en los ‘90” en *Anuario de Historia de la Educación*. N° 4 2002/2003 de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación.
- Novaro, Marcos (2008). “Derechos humanos y política democrática. Las tareas de la historia y de la Justicia entre populismo y liberalismo”, en Eiroa, Pablo y Otero, Juan (Comps.) (2008). *Memoria y derecho penal*. Buenos Aires, Fabián Di Placido Editor.
- Novaro, Marcos (2009). *Argentina en el fin de siglo. Democracia, mercado y nación. 1983-2001*. Buenos Aires, Paidós.
- Novaro, Marcos (2010). *Historia de la Argentina. 1955-2010*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno.
- Novaro, Marcos y Palermo, Vicente (2003). *La dictadura militar 1976/1983. Del golpe de Estado a la restauración democrática*. Buenos Aires, Paidós.
- O’Donnell, Guillermo (1997). “Democracia en la Argentina. Micro y macro” en su *Contrapuntos. Ensayos escogidos sobre autoritarismo y democratización*. Buenos Aires, Paidós.
- Oberti, Alejandra (2006). “La memoria y sus sombras” en Jelin, Elizabeth y Kaufman, Susana (Comps.). *Subjetividad y figuras de la memoria*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editora.
- Olguín, Leticia (1989) (Comp.). *Educación y Derechos Humanos. Una discusión interdisciplinaria*. Buenos Aires, IIDH-Centro Editor de América Latina.
- Ollier, María Matilde (1998). *La creencia y la pasión. Privado, público y político en la izquierda revolucionaria*. Buenos Aires, Ariel.
- Ollier, María Matilde (2009). *De la revolución a la democracia. Cambios privados, públicos y políticos de la izquierda argentina*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores.
- ONU (2005). *Proyecto revisado del plan de acción para la primera etapa (2005-2007) del Programa Mundial para la educación en derechos humanos. Nota del Secretario General*.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1951). *La Reforma de los manuales escolares y del material de enseñanza: cómo ponerlos al servicio de la Comprensión Internacional*. París, UNESCO.

Ortiz de Rosas, Carlos (1995). *Mario Amadeo*. Buenos Aires, Consejo Argentino para las Relaciones Internacionales.

Palamidessi, Mariano (2004): “El cambio del currículum para la escuela primaria a los largo de un siglo (1880-1980)”, conferencia pronunciada el 28 de junio de 2003 en el Seminario Permanente de Investigación de la Maestría en Educación de la Universidad de San Andrés. Documento de Trabajo N° 14.

Pappier, Viviana y Morras, Valeria (2008). “La Construcción de la Memoria en la Escuela. Una Mirada a los Actores y Conflictos que Genera la Conmemoración del 24 de Marzo” en Revista Clio & Asociados N° 12. Santa Fe, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral.

Paz, Hipólito Jesús (1995). *José Arce*. Buenos Aires, CARI (Consejo Argentino para las Relaciones Internacionales).

Pereda, Carlos (1994). *Vértigos argumentales. Una ética de la disputa*. Barcelona, Anthropos.

Pereyra, Brenda y Vommaro, Pablo (Comps.) (2010). *Movimientos sociales y derechos humanos en la Argentina*. Buenos Aires, CICCUS (Fundación Centro de Integración, Comunicación, Cultura y Sociedad).

Perina, Rubén M. y Russell, Roberto (Eds.) (1988). *Argentina en el mundo (1973-1987)*. Buenos Aires, Grupo Editor Latinoamericano.

Perón, Juan Domingo (1958). *La fuerza es el derecho de las bestias*. Montevideo, Cicerón.

Pineau, Pablo; Mariño, Marcelo; Arata, Nicolás y Mercado, Belén (2006). *El principio del fin. Políticas y memoria de la educación en la última dictadura militar (1976-1983)*. Buenos Aires, Colihue.

Pini, Mónica (2009). *Discurso y educación. Herramientas para el análisis crítico*. San Martín, UNSaM Edita (Universidad Nacional de San Martín).

Pinto, Álvaro y Flisfisch, Ángel (2011). *El estado de ciudadanía: transformaciones, logros y desafíos del Estado en América Latina en el siglo XXI*. Buenos Aires, Susamericana.

Pinto, Mónica (1997). *Temas de derechos humanos*. Buenos Aires, Editores del Puerto.

Plotkin, Mariano (1994). *Mañana es San Perón. Propaganda, rituales políticos y educación en el régimen peronista 1946-1955*. Buenos Aires, Ariel.

Porro, Isabel e Ippolito, Mónica (2003). “Educación política y régimen político. Un recorrido por la enseñanza de lo político en la escuela media argentina (1953-2003)”. Trabajo presentado en el 6to.

Congreso de Ciencia Política de la Sociedad Argentina de Análisis Político. Universidad Nacional de Rosario. 5 al 8 de noviembre de 2003.

Postay, Viviana (2004). *Los saberes para educar al soberano. 1976-1989. Los libros de texto de civismo de las escuelas secundarias entre el Proceso y la transición democrática*. Córdoba, Ferreyra Editor.

Puig, Juan Carlos (1988) “Política internacional argentina” en Perina, Rubén M. y Russell, Roberto (Eds.). *Argentina en el mundo (1973-1987)*. Buenos Aires, Grupo Editor Latinoamericano.

Puiggrós, Adriana (1997). *La otra reforma. Desde la educación menemista al fin de siglo*. Buenos Aires, Galerna.

Puiggrós, Adriana (Dir) y Bernetti, Jorge Luis (1993). *Peronismo: Cultura política y Educación (1945-1955)*. Buenos Aires, Galerna.

Pujó, Soledad (2008). “Estándares internacionales y contenidos mínimos en materia de educación en derechos humanos” en Batiuk, Verona (Coord.). *A 25 años de democracia: una revisión sobre la formación ciudadana en la educación secundaria*. Buenos Aires, CIPPEC.

Quijano, Raúl (1995). “Una iniciativa exclusivamente argentina: el servicio postal de las Naciones Unidas” en AA. VV. *Contribuciones Argentinas a las Naciones Unidas*. Buenos Aires, Comisión Nacional de la República Argentina para el 50° Aniversario de las Naciones Unidas.

Quintero, Silvina y de Privitellio, Luciano (1999). “La formación de un argentino. Los manuales de civismo entre 1955 y 1995” en Revista *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*. Santa Fe: Centro de Publicaciones de la Universidad Nacional del Litoral. Nº 4.

Quiroga, Hugo y Tcach, César (Comps.) (2006). *Argentina 1976-2006. Entre la sombra de la dictadura y el futuro de la democracia*. Rosario, Universidad Nacional del Litoral-Homo Sapiens.

Rabossi, Eduardo (1987). *La Carta Internacional de Derechos Humanos*. Buenos Aires: Eudeba.

Rabossi, Eduardo (1990). “La teoría de los derechos humanos naturalizada” en *Revista del Centro de Estudios Constitucionales*. Nº5, Enero-marzo de 1990.

Raggio, Sandra (2012). “¿Historia o memoria en las aulas?” en Raggio, Sandra y Salvatori, Samanta (Coords.). *Efemérides en la memoria: 24 de marzo, 2 de abril y 16 de septiembre. Propuestas para trabajar en el aula*. Rosario, Homo Sapiens.

Rawls, John (1998). “El derecho de gentes” en Shute, Stephen y Hurley, Susan (Comps.) (1998). *De los derechos humanos. Las conferencias Oxford Amnesty de 1993*. Madrid, Trotta.

Reato, Ceferino (2012). *Disposición final*. Buenos Aires, Sudamericana.

Reboursin, Olivier (2008). “Derribando algunos mitos: acerca de la Liga Argentina por los Derechos del Hombre en el nacimiento y desarrollo del ‘movimiento de Derechos Humanos’” en *Revista del CCC Mayo / Agosto 2008*, nº 3.

República Argentina (1985). *El gobierno democrático y los derechos humanos*. Buenos Aires, Imprenta del Congreso de la Nación.

Revista *El Monitor de la educación*. N° 6, 5ª época, marzo-abril de 2006. Buenos Aires, Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación.

Revista *Puentes* Año 6, N° 17, abril de 2006. La Plata, Comisión Provincial por la Memoria.

Rinesi, Eduardo (2011). “Notas para una caracterización del kirchnerismo” en *Debates y combates*. Publicación cuatrimestral. N° 1, Año 1, Noviembre de 2011. Buenos Aires, Universidad Nacional de San Martín-FCE.

Rodríguez Molas, Ricardo (1984). *Historia de la tortura y el orden represivo en la Argentina*. Buenos Aires, Eudeba.

Rodríguez Varela, Alberto (2002): “Evocación de Carlos A. Adrogué” en Homenaje a los Académicos Manuel V. Ordóñez, Alejandro Lastra y Carlos A. Adrogué. Palabras pronunciadas en sesión privada de la Academia Nacional de Ciencias Morales y Políticas, el 28 de agosto de 2002, al cumplirse el centenario de sus nacimientos, a cargo de los académicos Gerardo Ancarola, Jorge A. Aja Espil y Alberto Rodríguez Varela, respectivamente.

Rojkind, Inés (2004). “La revista Controversia: reflexión y polémica entre los argentinos exiliados en México” en Yankelevich, Pablo (Comp.). *Represión y destierro. Itinerarios del exilio argentino*. La Plata, Ediciones Al Margen.

Romero, Luis Alberto (1994). *Breve historia contemporánea de la Argentina*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Romero, Luis Alberto (2010). “El gobierno decidió reescribir el Nunca Más”. *Diario Clarín*, 16 de setiembre de 2010.

Romero, Luis Alberto (Coord.) (2004). *La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares*. Buenos Aires, Siglo XXI.

Rorty, Richard (1998). “Derechos humanos, racionalidad y sentimentalidad” en Shute, Stephen y Hurley, Susan (Comps.) (1998). *De los derechos humanos. Las conferencias Oxford Amnesty de 1993*. Madrid, Trotta.

Sábato, Ernesto (1956). *El otro rostro del peronismo. Carta abierta a Mario Amadeo*. Buenos Aires, Imprenta López.

Sacheri, Carlos A. (1980). *El orden natural*. Buenos Aires, Ediciones del Cruzamante. 5ª edición.

Sánchez Viamonte, Carlos (1961). *La libertad y sus problemas*. Buenos Aires, Omeba.

Sánchez Viamonte, Carlos (1971). *Crónicas de ayer y de hoy*. Puebla, Cajica.

- Sancinetti, Marcelo A. (1988). *Derechos humanos en la Argentina post-dictatorial*. Buenos Aires, Lerner Editores Asociados.
- Sarlo, Beatriz (1994). *Escenas de la vida posmoderna; intelectuales, arte y videocultura en la Argentina*. Buenos Aires, Ariel.
- Sarlo, Beatriz (2011). *Kirchner 2003-2010. La audacia y el cálculo*. Buenos Aires, Sudamericana.
- Schmucler, Abril y Del Barco, Ciro (2004). “La guerrilla del Che en Salta, 40 años después. Testimonio de Héctor Jouvé” publicada en Revista *La Intemperie*. Córdoba, 2004. Reproducida en: http://www.clubsocialista.com.ar/scripts/leer.php?seccion=otras_publicaciones&archivo=17. Consultado el 15 de noviembre de 2012.
- Schmucler, Héctor (1979). “Actualidad de los derechos humanos” en *Revista Controversia*. N° 1. México, Octubre de 1979.
- Schmucler, Héctor (1980a). “La Argentina de adentro y la Argentina de afuera” en *Revista Controversia*. N° 4. México, Febrero de 1980.
- Schmucler, Héctor (1980b). “Testimonio de los sobrevivientes” en *Revista Controversia*. Año II. N° 9-10. México, Diciembre de 1980.
- Schulman, José Ernesto (2010). “Tito Martín, el Villazo y la verdadera historia de Acindar”, edición digital en: <http://www.desaparecidos.org/nuncamas/web/investig/schulman/tito07.htm>. Consultada el 7 de abril de 2010.
- Seoane, María (2006). “‘Somos derechos y humanos’: cómo se armó la campaña” en Diario Clarín, 23 de marzo de 2006.
- Shute, Stephen y Hurley, Susan (Comps.) (1998). *De los derechos humanos. Las conferencias Oxford Amnesty de 1993*. Madrid, Trotta.
- Siede, Isabelino (2010). “Ciencias Sociales en la escuela: sentidos de la enseñanza” en su (Comp.). *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Buenos Aires, Aique.
- Siede, Isabelino (2007). *La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*. Buenos Aires, Paidós.
- Sirvent, María Teresa (1999). *El proceso de investigación*. Buenos Aires, OPFyL.
- Somoza Rodríguez, M. (2006): *Educación y Política en Argentina (1946-1955)*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Southwell, Myriam (2007). “‘Con la democracia se come, se cura y se educa....’ Disputas en torno a la transición y las posibilidades de una educación democrática” en Camou, Antonio; Tortti, Cristina y Viguera, Aníbal (Coords.). *La Argentina democrática: los años y los libros*. Buenos Aires, Prometeo.

- Steiner, George (2001). *Después de Babel. Aspectos del lenguaje y la traducción*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Stenhouse, Lawrence (1991). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid, Morata. 3ª edición.
- Svampa, Maristella (2008). *Cambio de época. Movimientos sociales y poder político*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno.
- Sverdlick, Ingrid (2007). “La investigación educativa como instrumento de acción, de formación y de cambio” en su (Comp.) *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción*. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Taylor, Sandra (2009). “La investigación de políticas y cambios educativos en los ‘nuevos tiempos’. El uso del análisis crítico del discurso” en Pini, Mónica (Comp.). *Discurso y educación. Herramientas para el análisis crítico*. San Martín, UNSaM Edita (Universidad Nacional de San Martín).
- Tedesco, Juan Carlos (1983). “Elementos para una sociología del currículum escolar en Argentina” en Tedesco, Juan Carlos; Braslavsky, Cecilia y Carciofi, Ricardo. *El proyecto educativo autoritario. Argentina 1976-1982*. Buenos Aires, FLACSO.
- Tedesco, Juan Carlos (2006). “Comentarios de la Propuesta curricular y metodológica para la incorporación de la educación en derechos humanos en la educación formal de niños y niñas entre 10 y 14 años” en Edición especial sobre educación en derechos humanos de la Revista IIDH, N° 44 (Julio-Diciembre 2006). San José, IIDH.
- Tedesco, Juan Carlos y Tenti Fanfani, Emilio (2001). “La reforma educativa en la Argentina. Semejanzas y particularidades. (Borrador para discusión)”. Buenos Aires, IPE-UNESCO (Mimeo).
- Terán Oscar (2008). *Historia de las ideas en la Argentina. Diez lecciones iniciales, 1810-1980*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno.
- Terán, Oscar (1993). *Nuestros años sesentas. La formación de la nueva izquierda intelectual argentina, 1956-1966*. Buenos Aires: Ediciones El cielo por asalto.
- Terigi, Flavia (1999). *Curriculum. Itinerarios para aprehender un territorio*. Buenos Aires, Santillana.
- Timerman, Jacobo (1982). *Preso sin nombre, celda sin número*. Buenos Aires, El Cid Editor. 2ª edición.
- Todorov, Tzvetan (2000). *Los abusos de la memoria*. Barcelona, Paidós.
- Todorov, Tzvetan (2010). “Un viaje a Argentina”, en *Diario El País* de Madrid, 7 de diciembre de 2010

- Torres, Luis Fernando y Alí, Héctor (1984). “Una materia de hacha y tiza” en Revista *Somos*, N° 400, 18 de mayo de 1984.
- Trilla, Jaume (1992). *El profesor y los valores controvertidos. Neutralidad y beligerancia en la educación*. Barcelona, Paidós.
- Tyack, David y Tobin, William (1994). “The ‘grammar’ of schooling: Why has been so hard to change”, en *American Educational Research Association*. V. 31, N° 3.
- Valdez, Patricia (2001). “‘Tiempo óptimo’ para la memoria” en Groppo, Bruno y Flier, Patricia (comps.). *La imposibilidad del olvido*. La Plata, Ediciones Al Margen.
- Vassiliades, Alejandro: “La política educativa de la última dictadura militar en la provincia de Buenos Aires: hacia una perspectiva comparada”. Edición digital en: www.saece.org.ar/docs/congreso2/vassiliades.doc
- Veiga, Raúl (1985). *Las organizaciones de derechos humanos*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- Verbitsky, Horacio (1993). *Hacer la corte. La construcción de un poder absoluto sin justicia ni control*. Buenos Aires, Planeta.
- Verbitsky, Horacio (1987). *Civiles y militares. Memoria secreta de la transición*. Buenos Aires, Contrapunto.
- Verbitsky, Horacio (2011). “La audacia sin cálculo” en *Diario Página/12*, 29 de mayo de 2011.
- Villa, Adriana (2009). “La escuela y la construcción del currículo de ciencias sociales. Los circuitos productivos regionales en la Argentina” en Insaurralde, Mónica (Coord.). *Ciencias Sociales. Líneas de acción didáctica y perspectivas epistemológicas*. Buenos Aires, Noveduc.
- Walsh, Rodolfo (2006). “Propuestas de Rodolfo Walsh al documento de la conducción” en Revista *Lucha Armada*, Año 2, N° 5. Buenos Aires, Febrero-Marzo-Abril de 2006.
- Woods, Peter (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona, Paidós.
- Yankelevich, Pablo (2004). “México: un exilio fracturado” en su (Comp.). *Represión y destierro. Itinerarios del exilio argentino*. La Plata, Ediciones Al Margen.

Anexos

ANEXO I - Protocolo de los grupos focales

1. Presentación de la actividad y agradecimiento
 - Diálogo sobre la enseñanza del área, para tesis doctoral e investigaciones futuras
 - Completar la ficha personal, aunque se garantiza preservación de los nombres y datos de identificación
 - Hablar de a uno, evitando la superposición de voces en la grabación
2. Presentación de cada participante: nombre (completo o sólo de pila), institución y cargo
3. Preguntas a discutir:
 - a. ¿Cuáles son los contenidos más relevantes en la materia que dictan? (aclarar la materia que nos interesa indagar)
 - b. ¿Incluyen la enseñanza de Derechos Humanos? ¿Qué relevancia tiene dentro del programa que desarrollan en el aula?
 - c. ¿Qué propósitos tiene la enseñanza de Derechos Humanos? ¿Qué contenidos se incluyen dentro de los Derechos Humanos?
 - d. ¿Cómo se enseñan los Derechos Humanos? Describan los contenidos, las actividades y los recursos que utilizan en esa enseñanza
 - e. ¿Qué problemas u obstáculos ofrece la enseñanza de los Derechos Humanos en las escuelas? ¿Qué estrategias utilizan para sortearlos?
 - f. ¿Han recibido alguna capacitación específica sobre Derechos Humanos? ¿Cuáles fueron sus características principales (duración, temario, entidad oferente, etc.)?
4. Nuevo agradecimiento y cierre

ANEXO II - Los derechos humanos en los textos escolares del período 1995-2001

En relación con los derechos humanos, planteamos doce notas de análisis, incluyendo rasgos comunes y diferenciales, que reseñamos a continuación, junto con las citas que les dan sustento.

1. *Todos los autores mencionan los derechos humanos, en la unidad dedicada a las Naciones Unidas y el contexto internacional, porque éstos forman parte del programa obligatorio (Bolilla V del programa de primer año del nivel secundario). Los textos desarrollan brevemente la gestación de la declaración universal, pero dedican pocas palabras a los efectos políticos y jurídicos de dicha enunciación transnacional.*
- Romera Vera y Buonocore lo explican del siguiente modo: “Así como la convivencia de los individuos dentro de la sociedad se rige por el derecho interno de cada país (civil y constitucional, principalmente), la convivencia internacional de los Estados se regula por los principios y normas del derecho internacional público, una de cuyas fuentes la determinan los tratados o convenios que firman aquéllos entre sí. Nuestra Constitución, en su artículo 31, establece que los tratados con las naciones extranjeras son, después del código político y de las leyes nacionales, la ley suprema de la Nación. Por sobre el orden jurídico interno de cada Estado, existe, pues, otro, que es el orden internacional, en virtud del cual los Estados, en un pie de igualdad jurídica, se obligan recíprocamente a respetar la soberanía política y la integridad territorial de todos los demás” (1960: 73). A continuación se narra sucintamente la historia del derecho internacional desde la Paz de Westfalia (1648) hasta la conformación de las Naciones Unidas (1945), pasando por los aportes de la Asamblea francesa de 1790, los intentos de reglamentar y humanizar el derecho de guerra y la fallida conformación de la Sociedad de las Naciones de 1920. Tras presentar la fundación de la ONU, los autores sintetizan: “Los fines y propósitos de las Naciones Unidas son, en resumen, la paz y seguridad internacionales, la cooperación y eliminación de las amenazas de guerra, la solución de los problemas económicos y sociales, el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales” (Romera Vera y Buonocore; 1960: 76). Aunque advierten que no se han conseguido todos los objetivos, elogian varias de las obras de la organización: “Igualmente, es encomiable la actividad desarrollada en favor de ciertas colonias en Asia y África, hoy Estados independientes; el apoyo que ha dado mediante el Banco Internacional para el adelanto económico de diversos países; la declaración de los derechos humanos proclamada en 1948, con el propósito esencial de hacer la vida digna de ser vivida; sus iniciativas en pro de la infancia y de la alfabetización de los pueblos menos educados; sus reclamos en favor de la libertad de información; su censura a la discriminación racial; la protección de los refugiados; sus esfuerzos para el mejoramiento de las clases laboriosas y, finalmente, la obra efectiva de estímulo y progreso de la cultura universal realizada por intermedio de la UNESCO, según hemos visto” (Romera Vera y Buonocore; 1960: 77). El siguiente apartado del capítulo V se denomina “Confraternidad de los pueblos de América. Los grandes lemas”. Tras un breve relato histórico de las relaciones entre países americanos, se presenta la Organización de Estados Americanos. “La O.E.A. representa para el continente americano lo que las *Naciones Unidas* para el mundo” (Romera Vera y Buonocore; 1960: 84. *Itálica en el original*). Se enumeran los principios básicos que orientan la acción de la entidad, entre los cuales están “los derechos fundamentales del hombre, sin distinción de raza, nacionalidad, credo o sexo” (Romera Vera y Buonocore; 1960: 84).
- Tras explicar el surgimiento de las Naciones Unidas y la declaración universal como consecuencia y reacción ante los horrores de ambas guerras mundiales, el texto de Atochkin alude a las condiciones de proclamación internacional de los derechos humanos: “En diciembre de 1948, la Asamblea General de las Naciones Unidas, tras un laborioso y complicado debate, proclamó una declaración llamada de los Derechos Humanos de 1948. La segunda guerra mundial, había dejado a través de muchos de sus episodios, un recuerdo de horror. Se habían violado elementales normas de convivencia, que parecían una conquista definitiva de la humanidad. Se había llegado al genocidio, delito que significa, la destrucción en masa de seres

humanos; por motivos raciales o religiosos. Concordes con crear una especie de estatuto, de los derechos del hombre que fuera respetado en todo el orbe, surgió esa declaración de los Derechos Humanos de 1948, que en 30 artículos consagra magnas reglas. Establece entre otros, el derecho a la vida, a la libertad, a la seguridad. Igualdad y protección ante la ley. Libre circulación, derecho de asilo, derecho a la nacionalidad, etc. Todas las Naciones afiliadas a las Naciones Unidas las suscribieron y quedaron moralmente obligadas a su cumplimiento” (Atochkin; 1964: 60).

- Alexandre plantea: “La importancia de las Naciones Unidas, se manifiesta claramente en la **Declaración Universal de los Derechos Humanos**, que la Asamblea General ratificó el 10 de diciembre de 1948. Más allá de las declaraciones típicas de los Derechos del Hombre y del Ciudadano, esta declaración de la O.N.U. abarca toda una serie de derechos económicos y sociales. Consta de un **Preámbulo** y de **30 artículos**. En el **Preámbulo** se proclama como ideal que todos los pueblos y naciones han de procurar el efectivo reconocimiento y respeto de los derechos fundamentales de todos los miembros de la familia humana y de las respectivas libertades. En los **artículos** se reconoce solemnemente la dignidad de la persona humana de todos los hombres y se afirman los derechos que todos tienen a buscar libremente la verdad, a observar las normas morales, a ejercer los deberes de la justicia, a exigir una vida digna del hombre, y otros derechos vinculados a éstos. Esta Declaración puede ser considerada como un primer paso e introducción, hacia la organización jurídico-política de la comunidad mundial” (Alexandre; 1971c: 104). A continuación, transcribe íntegramente el texto de la Declaración, a partir de “La Asamblea General proclama...” (Alexandre; 1971c: 104-108).
 - Barisani relata sucintamente el origen de la DUDH: “El 10 de diciembre de 1948 la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó y proclamó la Declaración Universal de Derechos Humanos. Por primera vez en la historia, la mayor parte de la población del mundo, representada por 48 gobiernos, expresó el común ideal de la dignidad y el valor de la persona humana” (Barisani; 1958: 61) y luego transcribe el texto completo de la declaración. Sin embargo, reseña con mayor entusiasmo los aportes del catolicismo a la redacción de la Declaración. En el título “Correlación entre deber y derecho”, plantea: “Para observar las numerosas relaciones existentes entre el deber y el derecho, creemos oportuno transcribir una declaración de los Derechos del hombre elaborada por un Comité especial de la **National Catholic Welfare Conference** que fuera sometida el 1° de febrero de 1947 a la Comisión de los Derechos del Hombre instituida por la **Organización de las Naciones Unidas** y presidida por la Sra. Eleanor Roosevelt” (Barisani; 1958: 84. Negrita en el original). A continuación se transcribe íntegramente el documento mencionado, que fundamenta en Dios la dignidad de la persona humana.
 - Moyano Coudert y el Grupo Polites son muy escuetos en el relato de este episodio. En el apartado “Declaración de los derechos humanos de 1948” se explica: “Fue proclamada el 10 de diciembre de 1948. Ella sintetiza un ideal común que todos los pueblos y naciones deben esforzarse por materializar. Se establecen importantes derechos humanos, que tanto los gobiernos como los hombres deben procurar respetar y facilitar” (1966: 103). A continuación se transcribe el texto completo de la DUDH.
2. *El significativo derechos humanos se vincula en sinonimia con otras denominaciones, cuya equivalencia es discutible, como derechos naturales y derechos esenciales. En algunos casos, el desplazamiento se observa hacia una categoría de fundamento moral, con fuerte raigambre en la doctrina católica.*
- Barisani afirma que “Sólo los seres inteligentes y libres son personas. Sólo las personas son poseedoras de derechos” (1958: 13). Más adelante sostiene: “La persona humana posee una cantidad de tesoros y bienes de carácter espiritual que forman **la dignidad de la persona humana**. Todos esos bienes espirituales forman **la persona moral**” (1958: 18. Negrita en el original). Según este autor, “**Derecho natural** – Es el conjunto de derechos que en forma inalienable posee el hombre con respecto a algunos bienes fundamentales, por ejemplo: vida, propiedad, familia, libertad de conciencia, educación, etc. Es anterior a toda ley positiva. El Derecho natural es por sobre el derecho positivo” (1958: 82. Negrita en el original).

- De Vedia presenta la DUDH como expresión del derecho natural en el capítulo VII, sobre “Deberes y derechos” del libro de primer año: “Así como el hombre tiene deberes que cumplir, tiene también derechos que le corresponden por su condición humana o porque las leyes los han reconocido. Cada uno de esos derechos es la facultad de realizar voluntariamente hechos o actos determinados. No sería posible imaginar la personalidad humana si no se le reconociese el conjunto de derechos que siempre le corresponden. El hombre dejaría de ser persona, como ocurriría si renunciase a la libertad, según se expuso en el capítulo anterior. Al decirse, como en las Declaraciones de Derechos, que el hombre tiene derechos inherentes a él, se indica que esos derechos le pertenecen naturalmente, sin que nazcan de acuerdos o concesiones de los demás hombres o del Estado. A esos derechos fundamentales, propios de la condición humana y que ya fueron recordados en este libro, al señalarse que se originan en el Derecho Natural, se agregan todos los derechos que las leyes del Estado reconocen con respecto a hechos y actos que el hombre puede llevar a cabo” (De Vedia; 1959: 148).
- Zuretti y Peñaloza tienden a identificar derechos humanos con dignidad humana. En el capítulo V, “Patria y humanidad”, del libro de primer año, afirman que: “Los deberes del hombre para con la *humanidad* surgen del principio de solidaridad moral. Toda persona es libre e igual a sus semejantes en dignidad y derechos. Debemos, entonces, respetar esa dignidad y esos derechos en todos los miembros de la familia humana y comportarnos fraternalmente los unos con los otros, sin distinción de raza, idioma, religión, sexo, etcétera” (1957a: 67. *Itálica en el original*). Más adelante se presenta la Carta de fundación de las Naciones Unidas, entre cuyos objetivos se cita “estimular el respeto a los derechos humanos sin distinción por motivos de raza, sexo, idioma o religión” (Zuretti y Peñaloza; 1957a: 72). Luego se transcriben el preámbulo y el capítulo I de dicha Carta. En el apartado siguiente, se plantea: “La Declaración Universal de Derechos Humanos fue proclamada por la Asamblea General de la U.N. el 10 de diciembre de 1948. Por primera vez en la historia, la mayor parte de la población mundial reafirmaba sus derechos y libertades esenciales” (Zuretti y Peñaloza; 1957a: 75). A continuación se sintetizan los principales derechos y libertades y luego se transcribe íntegramente la DUDH, incluyendo el preámbulo (Zuretti y Peñaloza; 1957a: 76-82). En el capítulo X, “El hombre en la democracia y en la antidemocracia”, se afirma que “La suprema aspiración de la democracia es el respeto por la dignidad esencial del hombre. La democracia le brinda a los gobernados el mayor grado de libertad compatible con el bien común y les da al mismo tiempo la conciencia de sus dignidad y de su responsabilidad” (Zuretti y Peñaloza; 1957a: 67). En la misma página se transcribe: “La sana democracia se funda en el respeto de la dignidad humana, en los derechos inalienables que todo hombre ha recibido del Creador. Debe, pues, tender con todos sus esfuerzos hacia el bien común, asegurar a cada uno el ejercicio de sus facultades legítimas y la facultad de disfrutar de los bienes que le son debidos (Declaración de la Semana Social, Canadá, 1944)”. En el libro destinado a segundo año, el capítulo V, “La vida en la democracia y en la antidemocracia”, comienza con el apartado “Goces de las libertades individuales en la democracia” que, a su vez, se inicia con una aclaración terminológica que sorprende por la amplitud de las equivalencias: “El hombre debe gozar de ciertas libertades para alcanzar su propia perfección y su felicidad. Al conjunto de esas libertades se las llama indistintamente libertades individuales, libertades civiles, derechos civiles, derechos naturales, derechos humanos o derechos del hombre. Mientras el totalitarismo desconoce o menosprecia las libertades individuales, la democracia asegura sus goces, sin más limitaciones que las que impone el bien común. Entre las principales libertades individuales figuran: la de palabra, la de culto, la de reunión y la de trabajo” (Zuretti y Peñaloza; 1970: 81).
- Alexandre caracteriza los derechos humanos como personales y esenciales. En el capítulo VIII del libro de primer año, que se denomina “Deberes y derechos”, analiza qué son el derecho y el deber, en sentido abstracto, y cómo se correlacionan en las relaciones entre el hombre y la sociedad. Tras definir a la política como actividad que tiene por finalidad el buen gobierno del Estado (Alexandre; 1971c: 152), clasifica los derechos en civiles, políticos y sociales. Finalmente, alude a los derechos “personales o esenciales”. “De los derechos estudiados, y en general de todos los que corresponden a la persona humana, hay algunos que son fundamentales, derivan de la misma naturaleza y, por consiguiente, nacen con el hombre y todos los hombres los poseen. Son esenciales para que pueda cumplir sus fines propios. Algunos de estos

derechos personales o esenciales, son los siguientes: **1. Derecho a conservar y desarrollar la vida del cuerpo; 2. Derecho a la integridad personal; 3. Derecho a la elección del estado de vida; 4. Derecho a vivir su propia vida personal, a su educación y a la educación de sus hijos; 5. Derecho al honor y a la buena reputación; 6. Derecho de adorar a Dios y de cumplir sus deberes religiosos, según los dictados de su conciencia; 7. Derecho a una patria y a unas tradiciones; 8. Derecho a un orden jurídico estable y garantizado; 9. Derecho a participar en la vida pública, así en la actividad legislativa como en la ejecutiva; 10. Derecho a la propiedad privada.** Estos derechos fundamentales son inviolables. Han de ser defendidos contra cualquier atentado de la comunidad que pretendiese negarlos, abolirlos o estorbar su ejercicio. El Estado debe siempre protegerlos y nunca puede violarlos o sacrificarlos en aras de un pretendido bien común” (Alexandre; 1971c: 157 y 158. *Negrita en el original*). Llama la atención que, en este caso, no remita al lector a la DUDH, así como la aclaración de que “estos derechos son inviolables”, sugiriendo la posibilidad de violar los restantes. En el apartado “Límites de la autoridad” del libro de tercer año, este autor plantea que: **“La autoridad política está limitada por la Constitución, la finalidad, los derechos naturales, la ley moral y el orden de lo temporal”** (Alexandre; 1973: 219. *Negrita en el original*). “Esos límites están determinados: Por los derechos naturales: a) *de la persona humana*: a la vida, a la integridad, a la familia, a la religión, etc.; b) *de la familia*: al respeto, protección y ayuda; c) *de las asociaciones*: de organizarse, actuar. El hombre es anterior al Estado, y tiene estos derechos por naturaleza. La autoridad estatal debe reconocer, respetar, proteger, ayudar a la familia y demás grupos sociales. Nunca anularlos, suplantarlos o absorberlos. Esteban Echeverría afirma que *‘ninguna mayoría, ningún partido o asamblea, tiene derecho para establecer una ley que ataque a las leyes naturales y los principios conservadores de la sociedad, y que ponga a merced del capricho de un hombre la seguridad, la libertad y la vida de todos’*” (Alexandre; 1973: 219. *Itálica en el original*).

3. *Los derechos humanos se presentan en correlación con deberes, cuyo incumplimiento podría, en algunos casos, dejar sin efecto el goce de los derechos. La relación entre derechos y deberes, así como la primacía de estos últimos sobre los primeros había sido objeto de discusión de la comisión que redactó la DUDH, sobre la base de los documentos previos compilados por la UNESCO, en donde varios referentes se inclinaban por esta idea²⁵⁶. Los autores de textos de Educación Democrática muestran vestigios de una discusión no saldada definitivamente.*
 - En el libro de primer año de Atochkin, en el capítulo 1, “El hombre”, se sostiene que “lo que confiere un contenido especial, a la vida del hombre, son los deberes. Lo que lo vuelve humano” (Atochkin; 1964: 11).
 - Llama la atención cómo fundamenta De Vedia los derechos del hombre en la probidad de su conducta: “El hombre tiene los derechos que merece por su conducta correcta y por el alto grado que le corresponde en la Naturaleza y en la sociedad. Y tiene más derechos cuanto más irreprochable es esa conducta y por lo tanto más conforme con los mandatos de la Moral y del Derecho. Por lo mismo, si se aparta del bien e incurre en actos contrarios a dichos mandatos, ve disminuidos los derechos que de otra manera hubiera podido invocar. Es así que al juzgar la vida de los hombres, con frecuencia destacamos las virtudes demostradas y atribuimos a quienes de ese modo resultaron ejemplos dignos de ser imitados, los mayores derechos para reclamar el respeto de los demás y para dirigir a todos con el consejo y la guía segura, que conduce al mejor destino. Y si el hombre puede contar con los derechos que su carácter y conducta le aseguran, también ha de tener presente que ha de cumplir deberes inherentes a su condición de persona” (De Vedia; 1959: 11). Esta correlación estrecha entre cumplimiento del deber y goce de derechos podría conspirar contra la inherencia e irrenunciabilidad de los derechos, pues equivaldría a sostener que quien no cumple con sus deberes pierde los derechos que podría haber gozado.

²⁵⁶ Véase, por ejemplo, el aporte de M. Gandhi en su carta a Julian Huxley, entonces Director General de la UNESCO (Carr y otros; 1973: 33-34).

- Fernández, en el capítulo IX del libro de segundo año, “Peligros que acechan a las democracias”, observa que: “El ejercicio de la ciudadanía comporta el cumplimiento de ciertos derechos y deberes. Los *derechos* atañen a la facultad natural que posee el hombre de hacer todo aquello que conduce legítimamente a los fines de su vida, tales como el derecho de enseñar y aprender, practicar su culto, trabajar, ejercer una industria o profesión, peticionar y asociarse, usar y disponer de su propiedad, publicar sus ideas sin censura previa, la inviolabilidad del domicilio y la correspondencia, la seguridad personal, y los de entrar y permanecer en el territorio o salir de él. Todos estos derechos se hallan directamente vinculados con el atributo de la libertad, pues el ciudadano puede ejercitarlos de acuerdo con los dictados de su voluntad, su naturaleza, su vocación y sus ideas. Pero existen otros actos que sin hallarse desvinculados de su voluntad, atañen casi exclusivamente a su moral. Son aquellos actos clasificados en el grupo de las *obligaciones* (Fernández; 1958b: 134. *Itálica en el original*). La explicación del autor no refiere a la legislación nacional o internacional que establece tanto derechos como deberes, pues parece considerar que ambos tienen carácter natural y sólo a posteriori son reconocidos por la legislación positiva.
 - Sánchez Viamonte y Abeledo afirman, en el apartado “Sin libertad no hay justicia” de su libro de tercer año: “La república democrática supone una comunidad de hombre libres y dignos. En ella no se administra justicia en nombre de un rey o de un señor feudal o de un tirano o de un dictador. Por eso se llegó a la república democrática por el camino de una evolución moral que convirtió al súbdito en ciudadano; le dio dignidad, libertad y responsabilidad al armarlo con derechos civiles y políticos e imponerle deberes, sin los cuales los derechos carecen de sentido moral” (Sánchez Viamonte y Abeledo; 1960: 154). Esta alusión final a la relación entre deberes y “sentido moral” de los derechos es ciertamente ambigua, pero quizá podría interpretarse en la misma dirección que el texto de De Vedia, que condiciona el goce de derechos al cumplimiento de los deberes.
 - Moyano Coudert plantea que “De la naturaleza del hombre se desprenden directamente deberes y derechos que no pueden ponerse en duda. El ser humano tiene deberes fundamentales que cumplir, posee también derechos inviolables” (1966: 43). Más adelante afirma: “Somos responsables de nuestros deberes, deberes que no se dan aisladamente sino en íntima relación con los derechos que surgen de nuestra dignidad de personas” (1966: 133). Este texto enfatiza el paralelismo y dependencia recíproca de derechos y deberes.
4. *Hay una fuerte identificación e interdependencia entre los derechos humanos y la democracia, categoría central de la materia. Todos los textos consideran que la democracia respeta los derechos humanos, al mismo tiempo que su violación es un indicio de que un régimen no es o ha dejado de ser democrático. En líneas generales, en los textos predomina la idea de la democracia como “forma de vida” más que como “sistema de gobierno”, lo cual condice con el contexto de gobiernos militares que dieron origen a la materia y encabezaron el Estado durante buena parte de la vigencia de este programa (Quintero y De Privitellio; 1999: 140-141).*
- En el libro de primer año, Alexandre define la democracia como “una manera de vivir y una manera de gobernar que respeta la dignidad del ser humano” (Alexandre; 1971c: 10). El capítulo X se denomina “El hombre en la democracia y en la antidemocracia”. Allí se afirma: “**La democracia actúa respetando lo sagrado e inviolable de la persona humana. Reconoce y respeta los derechos individuales del hombre:** derecho a la vida y a la integridad personal, a un orden jurídico estable y garantizado, a participar en la vida pública, a cumplir sus deberes religiosos, según los dictados de su conciencia, a la propiedad privada, etc.” (Alexandre; 1971c: 211. *Negrita en el original*). Aunque no lo aclara, se entiende que es una somera síntesis de los derechos “sagrados e inviolables”. De todos modos, es sugerente que la selección principalmente recaiga en los referidos a la propiedad y la religión. En el apartado sobre “Respeto a la personalidad”, plantea que “**En la democracia las leyes reconocen y garantizan los derechos humanos**” (Alexandre; 1971c: 213. *Negrita en el original*). Luego remite a los artículos 6 y 29 de la DUDH. En el capítulo I del libro de segundo año, “Antecedentes históricos de las modernas democracias: España, Inglaterra, Estados Unidos de América y Francia”, se establece una fuerte relación entre democracia y derechos humanos:

“Las democracias modernas no han aparecido en el mundo *por generación espontánea*: tienen su historia, sus antecedentes. Son antecedentes de las modernas democracias, las luchas entabladas por defender las libertades humanas cada vez que se intentó suprimirlas, o por hacer reconocer y aceptar el radio de libertad personal exigido por la alta dignidad de la persona. En esas luchas resaltan siempre cuatro elementos principales: 1° Defensa de las libertades comunales; 2° Oposición al absolutismo real; 3° Autodeterminación de los pueblos; 4° Defensa de los derechos humanos. Se consideran antecedentes de las modernas democracias, las luchas por las libertades entabladas en España (1520) en las que se destaca la defensa de las libertades comunales; en Inglaterra (1215-1688), la oposición al absolutismo real; en Norteamérica (1774), la autodeterminación de los pueblos; en Francia (1789), la defensa de los derechos humanos” (Alexandre; 1971a: 11. Itálica en el original). El capítulo V, “La vida en la democracia y en la antidemocracia”, contiene un apartado denominado “La vida en democracia” que, a su vez, incluye dos aspectos: el imperio del derecho y el respeto de la persona humana. En este segundo, se desarrolla: “La vida en la democracia se caracteriza por el respeto de la persona humana. Ese respeto se pone de manifiesto por el reconocimiento de la dignidad personal y de los derechos íntimos de la conciencia. En la democracia, el hombre es ‘alguien’; en la antidemocracia, es ‘algo’. Por más humilde que sea la condición de un hombre, en la democracia se lo reconoce como persona, con derechos inviolables que no pueden ser desconocidos y mucho menos atropellados. Como ocurre en cualquier sociedad humana puede suceder que en algunas circunstancias personas que viven en países democráticos, vean atropellados sus derechos. Téngase en cuenta que esa violación de los derechos humanos no proviene de la democracia, sino que es una consecuencia del incumplimiento de los principios democráticos. El ciudadano atropellado en sus derechos puede reclamar y exigir justicia; puede recurrir ante los tribunales para que las leyes sean cumplidas. Cosa muy diversa sucede en la antidemocracia. La negación y violación de los derechos humanos no constituyen una excepción; es lo corriente. Es la consecuencia del principio totalitario: el hombre es lo relativo, el Estado es lo absoluto. El hombre no tiene dignidad y derechos esenciales: tiene solo los derechos que el Estado le acuerde y en la forma y medida en que se los acuerde. El hombre existe para servir a la comunidad (partido, Estado, etc.); debe estar dispuesto a todo lo que sea conveniente o provechoso para la comunidad. No tiene libertad para elegir, ni mucho menos para protestar y reclamar” (Alexandre; 1971a: 118).

- El capítulo II del texto de Delfino y otro para segundo año, “El estado democrático y representativo en las sociedades modernas”, comienza con el subtítulo llamado “La soberanía del pueblo en la democracia”. Allí se afirma: “La ‘Declaración de los Derechos del Hombre’, aprobada por la Asamblea constituyente de Francia el 26 de agosto de 1789 con el fin de exponer de manera solemne los derechos naturales, inalienables y sagrados del hombre, cuya ignorancia, olvido o desprecio es la causa de las desdichas públicas y la corrupción de los gobiernos, proclamaba que: Los hombres nacen y permanecen libres e iguales en derechos y el objeto de toda asociación política es la conservación de esos derechos, que son: la libertad, la propiedad, la seguridad y la resistencia a la opresión. El artículo tercero establecía que ‘el principio de toda soberanía reside esencialmente en la nación’ y ‘ningún cuerpo, ningún individuo puede ejercer autoridad que no emane de ella expresamente’” (Delfino y otros; 1971: 31). El capítulo V, “La vida en la democracia y en la antidemocracia”, contiene un apartado denominado “Goce de las libertades individuales en la democracia”. Allí se alude a la DUDH en los siguientes términos: “La histórica Declaración Universal de los Derechos Humanos, aprobada y proclamada en París por la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas (O. N. U.), el 10 de diciembre de 1948, dispone en su artículo 29, punto 2: ‘En el ejercicio de sus derechos y en el disfrute de sus libertades, toda persona estará solamente sujeta a las limitaciones establecidas por la ley con el único fin de asegurar el reconocimiento y el respeto de los derechos y libertades de los demás, y de satisfacer las justas exigencias de moral, del orden público y del bienestar general en una sociedad democrática’. Este punto resulta ilustrativo, porque al estar integrada actualmente la O. N. U. por 122 estados miembros, demuestra que no hay prácticamente países que se atrevan a negar públicamente la protección debida a las libertades individuales, aun los más crudamente totalitarios. Si cualquier habitante de una nación democrática se viera privado de la posibilidad de ejercitar alguno de los derechos enumerados en el texto constitucional respectivo, su gobierno debe restablecerlo. La opinión

pública y todos los órganos de expresión del pensamiento, se encargan de denunciar esos hechos y lo obligan a actuar con diligencia. En una antidemocracia es el Estado el que promueve el avasallamiento de los derechos. El habitante no tiene a quién recurrir para solicitar la protección de los mismos. Se asiste en este caso al aniquilamiento del orden jurídico, con las consecuencias conocidas” (Delfino y otros; 1971: 74). Tras destacar la relevancia de la DUDH, diferencia las posibilidades de hacer valer los derechos en ella consagrado en sociedades “democráticas” y “antidemocráticas”. En las primeras, la opinión pública obliga al Estado a respetarlos, mientras que, en las segundas, los derechos sólo tienen valor simbólico pues no hay a quién acudir para hacerlos valer. En ambos casos, no se reconoce potestad al conjunto de las naciones reunidas en la ONU para presionar o intervenir en los asuntos internos de un Estado ni se alude a los pactos posteriores a la DUDH, que avanzaron en operativizar las funciones de contralor. En el capítulo X, “La democracia y el bienestar general”, se apela a ejemplos históricos mundiales y locales para culminar afirmando la relación de necesidad mutua entre democracia y derechos humanos: “La historia nos ofrece múltiples ejemplos que corroboran lo expresado. Allí donde hubo un gobierno tiránico, apareció fatalmente la persecución, el odio entre hermanos, la destrucción y la muerte. Basta recordar el tremendo drama sufrido por la humanidad durante la última guerra mundial, provocada por los regímenes totalitarios de Alemania, Italia y Japón. Otro ejemplo significativo es el de nuestro país. La tiranía de Rosas provocó una ola de crímenes y luchas fratricidas que enlutaron a millares de hogares argentinos. La segunda tiranía mantuvo al país en estado de guerra interno durante varios años, y, finalmente, nos condujo a la lucha armada entre hermanos, motivada por el fraude, la falta de garantías, la burla sistemática de los derechos, el incumplimiento de los deberes, la corrupción administrativa, etc. La libertad, la igualdad, la justicia, la seguridad, el orden, son los fundamentos de la paz. Todas estas condiciones están dadas en la democracia, nunca en los regímenes totalitarios. [...] En resumen, podemos afirmar que el sentido civil de la democracia está dado por la vigencia absoluta de los derechos y libertades del hombre y sus asociaciones, y por el papel preponderante que desempeña el pueblo en su concepción y desarrollo” (Delfino y otros; 1971: 149). En el capítulo V del libro de tercer año, llamado “Política”, hay un apartado llamado “Necesidad de la intervención del ciudadano en las luchas cívicas”. Allí se sostiene: “En los Estados totalitarios la ciudadanía deja de ser la detentadora de la soberanía popular, para convertirse en una masa pasiva, dócil a los designios del gobernante. Los ciudadanos dejan de interesarse por la cosa pública, invadidos por un malsano conformismo frente a las irregularidades y abusos de la autoridad. Toda solución se espera que venga desde 'arriba', desde el gobierno. El pueblo se siente incapaz de resolver sus propios problemas. La pérdida paulatina, pero total, de las libertades y de la dignidad humana, es el corolario lógico de esta situación” (Delfino y otros; 1972b: 108).

- En el texto de Herviú, el capítulo IX, “Peligros que acechan a las democracias”, se inicia con una exaltación de los derechos, para luego advertir sobre el riesgo de que se desdibujen los deberes de los ciudadanos: “La democracia concede a los ciudadanos iguales derechos. Hemos visto que el documento más importante de la lucha por la democracia se titula ‘Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano’. Y, además, los gobiernos democráticos son respetuosos de la libertad que necesitan los ciudadanos para ejercer sus derechos: el derecho de votar, el derecho de asociarse, el derecho de publicar sus ideas, el derecho de comercio, etc. Pero junto con esos derechos, la democracia ha establecido también deberes” (Herviú; 1956: 159). Es interesante observar la remisión a la declaración francesa del siglo XVIII y la omisión de la Declaración Universal, pero más llama la atención la personificación de la “democracia” como un agente abstracto que concede derechos y establece obligaciones. En el apartado “Lectura”, al final del capítulo, se transcribe la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano. En el capítulo V, “La vida en la democracia y en la antidemocracia”, con una redacción bastante confusa, se afirma la relación entre conocimiento y ejercicio de los derechos “Cuando las sociedades viven sumidas en la ignorancia, el reclamo de los derechos elementales que forman parte de la personalidad humana, ni tienen vigencia, ni son reclamados por los integrantes del cuerpo social, pues fuera de la satisfacción de sus necesidades perentorias de alimentarse y vestirse lo demás pasa a ser secundario” (Herviú; 1956: 83). Más adelante, en el mismo capítulo, justifica en el mandato divino el derecho de resistencia a la opresión: “[...] aún cuando en nuestros cuerpos legales no se hubiera establecido el derecho a armarse en

defensa de la constitución como lo está, que debe ser la cartilla elemental de nuestras libertades, las leyes divinas autorizan a quebrar de manera individual o colectiva, los frenos, las barreras que intentan desconocer los derechos y libertades que consagradas, permitan desarrollar la vida armónica en sus fines materiales y espirituales, para cumplir el destino del hombre en la sociedad. Si los gobiernos deben ser las expresiones más fieles de la soberanía, y la soberanía es la expresión de la voluntad de los integrantes de la sociedad, es absurdo suponer que los mandatarios leales a su mandato, lo reciben de sus pueblos para sojuzgarlos, y entonces fuera de la fundamentación filosófica de la soberanía, y la expresión escrita y política de la constitución, está el mandato de la divinidad para resistir a la opresión” (Hervíu; 1956: 93).

- El libro de Sánchez Viamonte y Abeledo comienza con una carta dirigida “Al alumno lector”, donde se plantea: “La EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA fue incluida en el plan de estudios de la enseñanza secundaria, para contribuir a formar la personalidad cívica y patriótica de los jóvenes, familiarizándolos con los principios fundamentales de la república y de la democracia. [...] A ese fin concurren la historia universal que revela el largo camino recorrido por la humanidad para la conquista de los derechos del hombre y del ciudadano y la historia argentina que muestra la dolorosa gestación de instituciones adecuadas a la realización de la república y de la democracia” (Sánchez Viamonte y Abeledo; 1960: XV). Más adelante, cuando se establecen “Los rasgos de la república democrática”, se afirma: “Además de los tres poderes Legislativo, Judicial y Ejecutivo, forman el gobierno de una república democrática, un conjunto de instituciones que en los países de América presentan las siguientes características comunes en teoría: 1°) Una Constitución escrita, o ley fundamental, creadora del orden jurídico y del sistema de gobierno. 2°) La soberanía popular como fuente de todo poder. 3°) La igualdad ante la ley. 4°) Los derechos políticos para todos los ciudadanos. 5°) Los derechos del hombre relativos a la libertad [...]” (Sánchez Viamonte y Abeledo; 1960: 127).
- En el libro de De Vedia para primer año, hay un apéndice del escrito por el Dr. Pedro Hervíu, en el cual se presentan diferentes declaraciones de derechos de la historia europea. Al referirse a la declaración de la Revolución Francesa, plantea: “Sus autores pensaban que se trataba de algo universal, como los teoremas matemáticos, que son verdaderos para todo el mundo, sin distinción de idiomas, de razas o de fronteras. Desde entonces se pudo creer que ningún país es verdaderamente democrático si no se respetaban en él estos principios” (De Vedia; 1959: 235). En el capítulo X, sobre “El hombre en la democracia y en la anti-democracia”, hay un apartado sobre el “Respeto de la personalidad”. Allí se afirma: “La personalidad del hombre merece el respeto que le deben los demás hombres, la sociedad y el Estado. Ya se destacaron las condiciones de esa personalidad, entre las que sobresale ante todo la dignidad humana. Donde el hombre, como unidad del género humano y con prescindencia de sus características individuales, no contara con el respeto de los semejantes, encontraríamos una aberración y un retroceso a las peores épocas de la historia. La democracia combate para evitar tan terrible violación de la moral y del derecho. Para ello lleva a las constituciones políticas la enunciación de los derechos esenciales, reconoce en el hombre el elemento principal de la sociedad y del Estado, ampara la familia, castiga las violaciones de los derechos, formaliza consagraciones internacionales destinadas a proclamar los derechos humanos. La democracia declara la incompatibilidad de toda forma de avasallamiento del hombre, con los principios y acción de las organizaciones sociales de carácter democrático. La democracia busca, pues, afirmar en todos los órdenes el respeto a la personalidad del hombre, como fue repetidamente destacado en los capítulos anteriores” (De Vedia; 1959: 208 y 209).
- Blas Barisani, en el capítulo X, “El hombre en la democracia y en la antidemocracia”, afirma que “la democracia llegará a ser un organismo viviente, como asevera William Russell, cuando la dignidad del hombre, considerado como persona humana, constituya la base sólida de este tipo de forma de gobierno” (1958: 117). En el mismo capítulo, diferencia al liberalismo de la democracia y allí sostiene que “**Liberalismo** es la doctrina social que, exagerando los derechos del hombre, lo esclaviza y lo encauza hacia la anarquía individualista” (1958: 121. Negrita en el original). Luego sostiene que “La dignidad del hombre como persona humana constituye la base de todo verdadero Estado democrático” (1958: 159).
- El capítulo V del libro de Fernández para segundo año se denomina “La vida en la democracia y en la antidemocracia”. Allí se afirma que “La democracia es una forma de vida, un estilo de

vida cuya característica saliente es la libertad. [...] Dentro de una organización democrática, la libertad se transforma en derecho: el hombre es libre para tal o cual cosa porque tiene derecho a tal o cual cosa” (Fernández; 1958b: 57). Tras enumerar libertades en los siguientes apartados, se adentra en el análisis de la antidemocracia. Se afirma que en ella “no existen garantías para las libertades esenciales” (Fernández; 1958b: 65) y que así fue “en la Italia fascista y en la Alemania nazi; así en la España franquista, en la China de Mao-Tse y en la Rusia soviética y sus satélites” (Fernández; 1958b: 66). Sin embargo, el autor sostiene que “el hombre no está hecho para vivir aherrojado. Pronto siente en sí la rebelión que lo impulsa a resistir, la que se hace cada vez más fuerte a medida que la coacción se vuelve más firme. [...] La resistencia a la opresión es un derecho inalienable del hombre. Ha sido muchas veces escrito en las leyes fundamentales” (Fernández; 1958b: 69). Tras citar el artículo 21 de la Constitución Nacional, colige que “en los momentos de opresión, las miradas de todos los amantes de la libertad se vuelven esperanzados a las fuerzas armadas” (Fernández; 1958b: 69). Sin embargo, el autor lamenta que el totalitarismo frecuentemente domine los resortes de las tres armas.

- El texto de Calcagno y Calcagno abunda en referencias a la democracia y los derechos humanos como imperativos morales de las personas y de los pueblos. Los autores son muy exigentes en reclamar la vigencia de las libertades, aunque admiten un camino progresivo en la conquista de la igualdad. En el título “Todos tienen iguales derechos”, se afirma: “En las democracias modernas, la totalidad de los habitantes, sin ninguna excepción, tiene acceso a todas las libertades. Dice la *Declaración Universal de los Derechos del Hombre* que ‘todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia deben comportarse fraternalmente los unos con los otros’ (art. 1°). [...] Y que ‘toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra distinción’ (art. 2°). Hay derechos que al principio sólo beneficiaron a los grupos privilegiados de la sociedad y que hoy están al alcance de la totalidad de los habitantes. No significa esto que en la realidad todos los gocen; pero sí que son accesibles a todos, sin excepción. El derecho a la educación no le es negado a nadie; sólo que a veces las condiciones económicas o la falta de escuelas o colegios impiden que muchas personas lleguen a disfrutarlo. Se manifiesta así una interdependencia que se da en casi todos los derechos; en este caso, la efectividad de los derechos económicos y sociales favorece el ejercicio de otros derechos, tal como el de tener acceso a la cultura” (Calcagno y Calcagno; 1960: 98). De este modo, el reconocimiento de derechos igualitarios es un acto meramente nominal, pues no se plantea exigencia alguna a las autoridades para que haya más escuelas que garanticen un acceso igualitario. Los derechos están hoy “al alcance de todos”, aunque sólo en la letra de la ley. Son mucho más taxativo en la defensa de la libertad y la resistencia a toda dictadura. En el capítulo X, “La democracia y el bienestar general”, se afirma: “Como demócratas debemos abominar de todas las dictaduras, incluso las calificadas como ‘progresistas’, que propenden al adelanto material, mientras arrasan las libertades y afrentan la dignidad humana. Ellas oscurecen el entendimiento de las gentes, embotan la sensibilidad cívica, envilecen la conciencia colectiva, minan la resistencia activa del pueblo con dádivas, con ‘el pan y el circo’ de los Césares romanos —según la famosa frase de Juvenal—, y lo preparan para consentir y aguantar, tras esas dictaduras mal llamadas ‘progresistas’, las tiranías estériles y sanguinarias. Debemos preferir siempre los gobiernos que exaltan la personalidad humana y respetan los derechos del hombre. Y, sin embargo, estos gobiernos que respetan las libertades, y permiten que cada uno pueda decir y escribir lo que piensa, no son los más celebrados por los contemporáneos. *La libertad es el bien que menos se aprecia y la pérdida que más se deplora* (Calcagno y Calcagno; 1960: 223 y 224. *Itálica en el original*). En el mismo capítulo, más adelante, se plantea que “El deber de obedecer a las autoridades constituidas, tiene una sola excepción: la necesidad de resistir a la opresión. Cuando un gobierno se transforma en tiránico, cuando se niegan los derechos humanos, cuando se vulnera la soberanía nacional, cuando se burla la voluntad popular, surgen la desobediencia y la rebelión armada como un imperativo moral y una obligación patriótica, no sólo para las fuerzas armadas, sino también para toda la población. Pero aún en este caso, el abandono del cauce constitucional debe durar lo estrictamente necesario para restablecer la vigencia de la democracia; de otro modo, se incurriría en desviaciones antidemocráticas, que pueden llevar a

situaciones análogas a las que originaron la rebelión” (Calcagno y Calcagno; 1960: 234). En páginas posteriores, avanza en la imbricación recíproca entre democracia y derechos humanos: “En síntesis: la democracia asegura a cada uno el derecho a participar, en igualdad de condiciones, en la formación del gobierno y en la elaboración de las normas de conducta colectivas; garantiza a las personas una esfera de acción en la que ningún poder puede penetrar; le reconoce derechos que son inherentes a la condición humana y que nadie puede violar; elimina los privilegios y coloca a todos en un pie de igualdad. Dentro de estas normas y respetando los principios de igualdad, no son antidemocráticas las jerarquías establecidas por las necesidades de la convivencia o por asentimiento popular” (Calcagno y Calcagno; 1960: 241). En el apartado “Democracia como expresión de paz” se menciona el origen de las Naciones Unidas y se transcriben los propósitos establecidos en la Carta de las Naciones Unidas (Calcagno y Calcagno; 1960: 242 y 243). Luego se analizan las condiciones para garantizar y defender la paz y dentro de la argumentación se cita el artículo 55 de la misma Carta, donde se menciona “el respeto universal a los derechos humanos y a las libertades fundamentales de todos, sin hacer distinción por motivos de raza, sexo, idioma o religión, y la efectividad de tales derechos y libertades” (Calcagno y Calcagno; 1960: 244). Finalmente, se transcribe íntegramente, como Apéndice, la Declaración Universal de Derechos del Hombre, incluyendo el Preámbulo.

- Montes y Calvet de Montes vinculan democracia y derechos humanos en un párrafo que refleja su intrincado estilo argumentativo: “La democracia con su invencible poder, cifrado en la conciencia del ciudadano y en la educación del pueblo, ha de ahuyentar tanto la demagogia como la dictadura, cuyos cetros han caído estrepitosamente donde quiera que la dignidad de los pueblos levantó la personalidad humana, reconoció sus derechos inalienables y con éstos la fuerza de la libertad, el vigor de la justicia y la moral del patriotismo” (1958: 212).
 - Moyano Coudert y el Grupo Polites afirman: “La característica de una verdadera democracia es que en ella el Estado reconoce los derechos humanos como anteriores al mismo Estado, es decir que el hombre por naturaleza tiene derecho a participar activamente en la comunidad. La ley tiene por función reglamentar el ejercicio de esa participación” (1966: 158). La expresión “anteriores” es ambigua pues puede referirse a una prelación en el tiempo o de carácter lógico, aunque es de suponer que se refiere a esta última. De todos modos, no explica en qué se funda dicha prelación. En el texto de segundo año, sostienen: “Dentro de un orden democrático que parte del reconocimiento de los derechos y obligaciones de la persona humana, las leyes positivas deben derivar, complementar o al menos no ser contrarias al derecho natural” (1971: 52-53). En el apartado “El modo de vida en la antidemocracia”, los autores enlazan tres conceptos que declaran interdependientes: “*Donde no existe justicia social no se respetan los derechos del hombre y por lo tanto no hay democracia*” (1971: 116).
5. *Entre los textos, hay diferentes modalidades de inserción de los derechos humanos en la trama argumental de los programas. En algunos textos esta categoría aparece como un apósito independiente que se ha yuxtapuesto a otras más relevantes y que se podría eliminar sin mayores costos. Otros textos, en cambio, se refieren a los derechos humanos cuando desarrollan argumentaciones sobre otros contenidos del programa. En estos casos, la categoría tiene una inserción funcional e interrelacionada, frente a la inserción nominal y aislada de los anteriores. La modalidad más frecuente es citar artículos de la Declaración Universal de los Derechos Humanos para refrendar o enfatizar el desarrollo explicativo previo sobre libertades individuales y derechos básicos.*
- En el texto de Atochkin (1964), en el capítulo 2, “La sociedad” se advierte que “Cuando se vulneran los derechos de un hombre se ha incurrido en una arbitrariedad o injusticia. Y basta que se cometa la primera arbitrariedad, para que sigan todas las demás. De ahí la importancia, de que se respeten los derechos del hombre, sea cual fuere su religión o el color de su piel; basado simplemente en su carácter de ser humano” (Atochkin; 1964: 24). El capítulo 6 se denomina “La libertad: atributo natural del hombre” y comienza con la transcripción del artículo 1 de la DUDH.
 - Delfino y otros, en el capítulo XV del libro de primer año, “La vida en la democracia y en la antidemocracia”, citan los artículos 29 (en complementación del artículo 14 de la Constitución Nacional) y 23 (en confrontación con los derechos del trabajador considerados durante el

peronismo, cuya reforma constitucional desconocía el derecho de huelga) (Delfino y otros; 1961). En el libro de segundo año, el apartado “Libertad de trabajo” afirma: “La O.N.U. ha incluido en su declaración de los Derechos Humanos de 1948, varios puntos referentes al derecho de trabajo y a una retribución justa, que resultan suficientemente explicativos al respecto” (Delfino y otros; 1971: 80). Luego citan íntegramente el artículo 23. Comienzan el capítulo I del libro de tercer año, “Espíritu democrático de América”, con un apartado llamado “Los movimientos emancipadores. Sus causas”. Éste comienza con un recuadro, en el cual se lee: “Todos los movimientos emancipadores buscan en esencia el mismo fin, la libertad” (Delfino y otros; 1972b: 11). A continuación, se desarrolla la idea: “No se puede concebir que exista ésta en ningún pueblo sometido a la dirección de otro pueblo o de un gobierno extraño a su territorio. Por ello, si bien las causas de cada movimiento pueden ser muchas, una es semejante en todos, el ansia popular de libertad, felicidad y seguridad que no se pueden obtener bajo la administración de un gobierno extranjero. Esta causa, común a todos los movimientos, es reconocida en la universal Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano, al aceptar en su artículo segundo como derechos naturales e imprescriptibles del hombre, la libertad, la seguridad y la resistencia a la opresión” (Delfino y otros; 1972b: 11-12). Obsérvese que alude a la declaración francesa, aunque le reconoce carácter universal. En el capítulo VI, “Sufragio y gobierno”, se cita el artículo 21 inciso 3 de la DUDH (Delfino y otros; 1972b: 126). En el capítulo VII, “La justicia”, en el apartado dedicado a “Igualdad ante la ley”, se cita el artículo 7 de la DUDH (Delfino y otros; 1972b: 148).

- Calcagno y Calcagno incluyen los derechos humanos entre las causas por las que vale la pena comprometerse. En el capítulo IX, “Peligros que acechan a las democracias”, comienzan la sección “Olvido de los deberes ciudadanos y sus consecuencias. La indiferencia egoísta por la cosa pública”. Dentro de ella, el apartado “Consumidores y productores de felicidad” establece diferencias entre los individuos dedicados a gozar de la vida y los “abnegados propulsores del progreso colectivo”. Acerca de los primeros, explica: “Todos conocemos incontables ejemplos de tales individuos a quienes se estima corrientemente como personas honestas y buenos padres de familia, que en apariencia no hacen mal a nadie, aunque tampoco hacen bien alguno, si de ello no sacan provecho. Nunca participan en una campaña de protesta (salvo en la de los impuestos), ni en una cruzada idealista a favor de los derechos de los hombres y de los pueblos; y ni siquiera en las comisiones de los centros vecinales, que dan trabajo y crean obligaciones; y si alguna vez lo hicieron, pronto se retiraron arrepentidos, arguyendo: ‘Yo no tengo tiempo para perder’” (Calcagno y Calcagno; 1960: 207). En el capítulo V, “La vida en la democracia y en la antidemocracia”, se caracteriza la libertad en relación la personalidad humana: “La libertad tiene dos fases. En primer término, una faz defensiva, de protección, de amparo, representada por la ausencia de opresión. Ella preserva a la personalidad humana de los poderes exteriores que quieran imponerle una manera de pensar, de creer o de actuar. Luego, tiene una faz positiva, activa y creadora, que tiende a asegurar a cada individuo la elección del camino que prefiera para realizar su vida. Es decir: por una parte, existe una esfera dentro de la cual ningún poder puede perturbar al hombre; y, por otra, le está dado desarrollar su personalidad de acuerdo con sus propias decisiones. En un caso, se le defiende contra la negación de cualquiera de los derechos humanos; en el otro, se le concede el acceso a todas las posibilidades de mejoramiento y de realización de sus aspiraciones” (Calcagno y Calcagno; 1960: 95 y 96). Se observa una relación entre derechos humanos y faz negativa de la libertad, lo cual reduce los derechos a aquellos aspectos que requieren defensa frente a poderes externos al hombre más que a los aspectos en los que los poderes deberían intervenir para promover y garantizar accesos igualitarios. Es decir, en la explicación de los autores los derechos humanos parecen limitarse a libertades individuales, sin acusar recibo de otros aspectos incluidos en la declaración universal de 1948. Sin embargo, esta concepción se remite explícitamente a los tiempos de posguerra, pues los autores enraízan su visión en las proclamas de los países aliados: “En 1941, durante la última guerra mundial, el presidente norteamericano Roosevelt y el primer ministro inglés Churchill enunciaron, como objetivo básico de la lucha que estaban afrontando, la obtención de cuatro libertades: 1° Tener libertad de palabra y de expresión; 2° tener libertad de conciencia y de culto; 3° hallarse libre de necesidad; y 4° hallarse libre de temor. Las dos primeras requieren ser protegidas contra una posible violación y se aseguran mediante una abstención por parte de los gobiernos; obligan a que *no* se efectúen actos que las

perturben. En cambio, las dos últimas —vivir libres de necesidad y libres de temor— exigen para realizarse soluciones positivas y concretas: ya no basta con no dañar; en estos casos es menester actuar. Por ejemplo: para que haya libertad de prensa bastará con que no se presione a quienes escriben o editan los diarios y periódicos, libros y revistas; pero para que exista seguridad social, será indispensable dictar una legislación y adoptar disposiciones efectivas que la implanten” (Calcagno y Calcagno; 1960: 96. *Itálica en el original*). En este último tramo, el Estado asume una posición activa de reconocimiento de derechos, pero siempre entendidos como libertades personales. El capítulo VI se denomina “La libertad: atributo natural del hombre” y comienza con la transcripción del artículo 1 de la DUDH. En el capítulo VII, “Formas de la solidaridad social”, los autores evalúan que “Debió cumplirse un largo proceso de dignificación humana para pasar de la caridad como iniciativa aislada, de inspiración moral o religiosa, a la seguridad social organizada por el Estado. El nuevo concepto está claramente expresado en el artículo 25 de la *Declaración Universal de los Derechos del Hombre*” (Calcagno y Calcagno; 1960: 152). A continuación, se transcribe íntegramente el artículo citado.

- En el texto de primer año, Alexandre cita la Declaración cuando argumenta acerca de las libertades. El capítulo VI está dedicado a “La libertad”. Tras desarrollar conceptualmente la noción y los fundamentos de la libertad, reseña diferentes libertades específicas. Al referirse a la libertad de trabajo, apunta que la DUDH reconoce este derecho en su artículo 23 (Alexandre; 1971c: 131). Al hablar de la libertad de reunión y de asociación, se remite al artículo 20 de la DUDH (Alexandre; 1971c: 134) y al artículo 26 cuando habla de la libertad de enseñanza (Alexandre; 1971c: 135). En todos los casos, agrega también la fórmula en que incorpora cada libertad el artículo 14 de la Constitución Nacional. El capítulo VIII del texto de segundo año, “Procedimientos democráticos y antidemocráticos”, dedica una sección a “¿Cómo surgen los poderes públicos en las democracias?”. Allí se sostiene: “Para la provisión de los cargos electivos, el acto electoral es precedido por un período pre-electoral o de propaganda política, durante el cual los partidos presentan sus candidatos, y exponen sus planes de gobierno o plataformas electorales” (Alexandre; 1971a: 204). A continuación, se cita el artículo 21 de la DUDH. De este modo, por yuxtaposición correlativa, se asocia democracia representativa con derechos humanos. El segundo apartado del mismo capítulo se denomina “Goce de las libertades individuales en democracia” y dedica un punto a cada tipo de libertad. El que se refiere a “Libertad de reunión” remite a la DUDH: “El artículo 23, 4, de la **"Declaración Universal de los Derechos Humanos"** reconoce esta libertad. *"Toda persona tiene derecho a fundar sindicatos y a sindicarse para la defensa de sus intereses"*. Al par que el hombre tiene derecho de ingresar a las asociaciones, tiene también el derecho de no asociarse. Así lo reconoce la **"Declaración Universal de los Derechos Humanos"** en el artículo 20, 2: *"Nadie podrá ser obligado a pertenecer a una asociación"*. Los regímenes totalitarios atropellan esta libertad cuando obligan a inscribirse en el sindicato único, que responde a la ideología del gobierno; cuando prohíben pacíficas reuniones obreras que se realizan para la defensa de sus derechos y cuando no permiten la constitución de sindicatos” (Alexandre; 1971a: 125. Destacados en el original). Lo mismo ocurre en el punto sobre libertad de trabajo: “La ‘Declaración Universal de los Derechos Humanos’ reconoce este derecho en su artículo 23: *‘Toda persona tiene derecho al trabajo, a la libre elección de su trabajo, a condicione» equitativas y satisfactorias de trabajo y a la protección contra el desempleo’*. La Constitución Argentina en el artículo 14 bis, establece: *‘El trabajo en sus diversas formas gozará de la protección de las leyes...’* Contra la teoría del liberalismo que sostenía que el trabajo debía ser considerado una mercadería, que se ofrece y se paga como cualquier otro producto, ha prevalecido la doctrina social cristiana acerca de la dignidad del trabajo. ‘El trabajo debe ser tratado como algo humano, necesario al hombre para su subsistencia, y no como un artículo de comercio’. ‘A través del trabajo el hombre toma dominio de sí y de su destino, irradia su personalidad en el mundo externo, se eleva a la categoría de colaborador de Dios’” (Alexandre; 1971a: 126). En la misma trama argumentativa, los derechos humanos, la Constitución Nacional y los preceptos religiosos se yuxtaponen sin solución de continuidad y sin distinciones cualitativas. En el capítulo VI del libro de tercer año, “Sufragio y gobierno”, se explica: “Existe íntima relación entre sufragio y gobierno; pues, por medio del sufragio, el pueblo participa en el gobierno” (Alexandre; 1973: 206). A continuación, se transcribe el

artículo 21, inciso 1 de la DUDH. En el capítulo IX, “Libertad de pensamiento”, se dice: “La libertad de prensa está reconocida en la **Declaración Universal de los Derechos Humanos** [...]” (Alexandre; 1973: 254. Negrita en el original). A continuación, se transcribe el artículo 19 de la DUDH. En el mismo capítulo, en el apartado dedicado a “Libertad de reunión”, se dice: “**La libertad de reunión es un derecho natural reconocido por la Declaración Universal de los Derechos Humanos en el artículo 20, 1[...]**” (Alexandre; 1973: 263. Negrita en el original). A continuación, se transcribe el citado inciso.

- También el texto de Galán vincula estrechamente la libertad con los derechos humanos. El capítulo VI del libro de tercer año, “La libertad”, comienza con un apartado llamado “Qué es la libertad” y luego uno llamado “La libertad, atributo natural del hombre”. Allí se cita el artículo 1° de la DUDH, destacando en *itálica* la frase “nacen libres” (Galán; 1973a: 53). Luego se analiza lo siguiente: “Esta afirmación se refiere a la libertad interior o libre albedrío, única que por su misma naturaleza pertenece a cada ser humano desde su nacimiento. En este sentido, puede decirse que la libertad es un atributo natural del hombre. En cambio su libertad externa (física, jurídica y social) puede ser negada o limitada en la práctica. Entonces, puede decirse que la libertad es un producto social: su conquista depende del grado de progreso de cada sociedad” (Galán; 1973a: 53-54). En el capítulo VII, “La justicia”, en el apartado dedicado a “Su importancia en la defensa de la libertad y de la democracia”, se citan los artículos 8 y 10 de la DUDH (Galán; 1973b: 94). A continuación, afirma el autor: “Se consagra así, como una de las bases fundamentales de un orden social justo, la existencia de una justicia que proteja la libertad y los derechos individuales” (Galán; 1973b: 94). En el capítulo VIII, “La educación y la democracia”, el primer apartado se denomina “Necesidad de educar al pueblo” y al final de la exposición del autor se transcribe el artículo 26 de la DUDH (Galán; 1973b: 102). En el mismo capítulo, el apartado “Libertad y cultura” comienza con la transcripción del artículo 27 de la DUDH. En el capítulo IX, apartado “Libertad de reunión. Tribuna pública”, se dice: “La libertad de reunión no es un derechos absoluto, sino sometido a reglamentación; ésta debe ser razonable y uniforme –igual para todos–, y no debe significar en la práctica un desconocimiento del derecho. El artículo 20 de la Declaración Universal de Derechos Humanos dice que ‘toda persona tiene derechos a la libertad de reunión y de asociación pacíficas’, agregando que ‘nadie podrá ser obligado a pertenecer a una asociación’” (Galán; 1973b: 113).
- Romera Vera y Buonocore, en el capítulo VI, “La libertad”, establecen relaciones entre ésta y los derechos de la persona: “Los derechos fundamentales son, como hemos dicho, reconocimiento de la libertad natural del individuo y, por tanto, posibilidades de acción que, al ser reconocidas en la constitución del Estado, se convierten en derechos frente a los demás y en particular frente al Estado que los ha reconocido, si ese Estado no se somete a la ley que él mismo se ha impuesto, el individuo tiene el *derecho de resistencia* como medio de defensa de su libertad. Los derechos fundamentales son: libertad de conciencia, libertad personal, propiedad privada, inviolabilidad de domicilio y correspondencia (derechos todos referidos al individuo aislado); libre manifestación del pensamiento en sus dos formas, oral y escrita; libertad de culto, libertad de reunión, libertad de asociación, libertad de ejercer industria o comercio (derechos en los que se tiene en cuenta las relaciones sociales). Sin considerar el contenido de estos derechos vemos que se refieren, en general, a la manifestación externa de la conducta humana (Romera Vera y Buonocore; 1960: 91). “Se ha dicho que para poder sostener el derecho a no ser dominados por nadie, debemos empezar por afirmar que todos los hombres somos iguales. Si yo creo que soy superior a otro hombre, creo también que puedo mandarlo, es decir, que tengo derecho a dirigir su conducta de acuerdo con mi voluntad; pero tendré que admitir, también, que otros seres humanos pueden ser superiores a mí y que, por tanto, pueden mandarme y limitar mi libertad impidiendo que yo dirija mi conducta. Es decir, al aceptar la desigualdad entre los hombres aceptamos, expresa o tácitamente, que existen quienes pueden tener libertad para limitar la libertad de los demás. Cuando nuestra Constitución establece la igualdad natural de todos los hombres, reconoce implícitamente la libertad natural de todos los que habitan el territorio argentino” (Romera Vera y Buonocore; 1960: 92).
- Zuretti y Peñaloza afirman, en el capítulo VII, “Formas de la solidaridad social”: “Hasta hace pocos años la beneficencia era el medio utilizado para socorrer a los necesitados, pero actualmente se considera que el ser humano goza de ciertos *derechos sociales*” (Zuretti y

Peñaloza; 1970: 115. *Itálica en el original*). Luego cita varios artículos de la DUDH: 22, 23 Incs. 1 y 3, 25 Incs. 1 y 2. A continuación sostiene que “El Estado tiene la obligación de satisfacer estos derechos sociales, sin perjuicio de lo que se haga en forma privada o individual” (Zuretti y Peñaloza; 1970: 116). En el capítulo VIII, “Procedimientos democráticos y antidemocráticos”, en el apartado “Cómo surgen los poderes públicos en las democracias”, se sostiene que “En las democracias todos los poderes públicos surgen de *elecciones directa o indirectamente populares*” (Zuretti y Peñaloza; 1970: 140). A continuación se transcribe el artículo 21 de la DUDH.

- Moyano Coudert enlaza la dignidad humana con la noción de igualdad: “La dignidad de la persona humana exige que sea tratada en paridad de derechos y obligaciones. *La igualdad debe consistir en la igualdad de oportunidades a todos los miembros de una sociedad para que puedan lograr su fin*” (1966: 91. *Itálica en el original*). El texto de segundo año desarrolla el derecho a la educación: “A los padres pertenece por naturaleza el derecho a educar sus hijos. La Declaración Universal de Derechos Humanos lo reconoce: ‘Los padres tienen por prioridad el derecho a escoger el tipo de educación que debe darse a sus hijos’. [...] Lamentablemente en nuestro país existe demasiado centralismo en el orden educacional” (1971: 106). Los principios de la DUDH se utilizan como herramienta del debate interno de las políticas educativas. Del mismo modo, más adelante, tras citar el artículo 23 de la DUDH, plantea que “El trabajo es una obligación humana y una forma de solidaridad social. Es también un derecho irrenunciable” (1971: 107). Afirma la obligatoriedad del trabajo, una sentencia de carácter moral, como si estuviera explicando un artículo de la DUDH, que sólo lo menciona como derecho. Más adelante enlaza este derecho con una lectura de la situación local: “Es urgente que se respete la dignidad del trabajo. La retribución del trabajo para ser justa debe ser suficiente para atender las necesidades de la familia y proporcionada a lo que cada uno aporta con él a la sociedad. En la Argentina existe en esto un desorden: trabajos que muy poco provecho aportan a la comunidad son copiosamente retribuidos; otros, de gran provecho social, lo son escasamente” (1971: 107). Los autores no aclaran que se han alejado de la DUDH para expresar una noción de la doctrina social católica en su disputa con el liberalismo y parece que su juicio se sustenta en el artículo citado.
6. *La categoría derechos humanos reconoce antecedentes en los movimientos revolucionarios de la modernidad, que dieron origen a la ciudadanía republicana. En muchos autores se observa cierto solapamiento o fusión entre derechos de ciudadanía, reconocidos por la Constitución Nacional, y los derechos humanos en sus diferentes formulaciones. Cuando se describen las libertades y los derechos de las personas, suelen presentarse como referentes jurídicos artículos constitucionales argentinos o del derecho internacional sin demasiada distinción entre ellos. Esto contribuye a considerar que los textos de Educación Democrática le reconocen poca novedad a la Declaración Universal de Derechos Humanos, pues la vislumbran como reafirmación de los enunciados de la declaración francesa o como la extensión a otros países de derechos que las democracias avanzadas (como la Argentina) ya reconocían desde tiempo atrás en sus bases constitucionales.*
- En el capítulo V, “Patria y humanidad”, del libro de primer año, De Vedia presenta la DUDH a partir de sus antecedentes en otras declaraciones: “Varias veces fueron dictadas declaraciones de derechos, con el propósito de dejar establecido cuáles correspondían a determinados conjuntos de personas, pero correspondió a la Revolución Francesa formular la declaración que hasta entonces tenía mayor alcance, ya que no se refiere a los derechos de cierto pueblo o de una clase social, sino al hombre mismo, en su condición de ser humano” (De Vedia; 1959: 116-117). Luego reseña las condiciones de su aprobación y sus contenidos fundamentales. Más adelante, De Vedia justifica la declaración de la ONU en la insuficiente extensión y puesta en práctica de la declaración francesa, al mismo tiempo que enfatiza su necesidad de difusión: “No obstante la difusión de las ideas que se habían impuesto, desde 1789, como índice de la mejor civilización política, esa difusión no era total aún en el siglo XX. Todavía se encontraban Estados cuya Constitución resultaba arcaica y sociedades en las que la desigualdad de derechos no había desaparecido. Es por ello que la U. N., por medio de su Asamblea General, aprobó y proclamó el 10 de diciembre de 1948 la ‘Declaración de los Derechos Humanos’. A la vez la Asamblea aconsejó a todos los Estados, que difundieran dicho documento, para que la

Declaración resultase ‘divulgada, expuesta, leída y comentada principalmente en las escuelas y demás establecimientos de enseñanza’, cualquiera fuese la condición política del Estado o territorio respectivo” (De Vedia; 1959: 119).

- Sánchez Viamonte y Abeledo realizan una somera reseña de los derechos enunciados en la modernidad. En el capítulo I, “Espíritu democrático de América”, en el apartado “Los movimientos emancipadores. Sus causas”, se narra lo siguiente: “El 4 de julio de 1776 un Congreso reunido en Filadelfia declaró la independencia de los Estados Unidos, y en declaraciones sintéticas proclamó los derechos del hombre y del ciudadano que un mes antes habían sido objeto de una declaración especial más minuciosa hecha por el Estado de Virginia” (Sánchez Viamonte y Abeledo; 1960: 4). En el capítulo II, “Principios democráticos de la Revolución de Mayo”, en el apartado “La doctrina emancipadora”, se analiza el reglamento dictado por la Junta Gubernativa el 22 de octubre de 1811, del cual se afirma: “Hasta aquí el documento se mantiene dentro de la tradición política española de la soberanía. Luego aduce: ‘Los hombres tienen derechos que no les es permitido abandonar’. Con esto se agrega o yuxtapone el derecho natural y la afirmación de los derechos inherentes a la personalidad humana, proclamados en las declaraciones de los Estados Unidos y de Francia, que son, por naturaleza, inalienables e imprescriptibles” (Sánchez Viamonte y Abeledo; 1960: 20-30). En el capítulo VI, “Sufragio y gobierno”, el apartado “Cómo el súbdito asciende a ciudadano” explica: “Del mismo modo que corresponden al hombre los derechos llamados civiles, incumben al ciudadano los derechos políticos que consisten en una relación directa del individuo con el Estado, como miembro del cuerpo político de la Nación, del cual forma parte integrante” (Sánchez Viamonte y Abeledo; 1960: 119-120). En el capítulo VII, “La justicia”, en el apartado dedicado al “Hábeas-corpus”, hay un subtítulo llamado “Una enseñanza inolvidable”. Allí se plantea: “La Carta Magna de Inglaterra, obtenida en 1215 del rey Juan Sin Tierra por los barones y prelados ingleses, es el punto de partida de una larga evolución institucional que culmina en la declaración completa de los derechos del hombre efectuada en el Estado de Virginia (Estados Unidos de Norte América) en el año 1776, y en Francia en 1789” (Sánchez Viamonte y Abeledo; 1960: 143).
- En el libro de primer año de Delfino y otros, el apartado “Declaración de los derechos humanos de 1948” presenta este contenido enmarcado en la tradición liberal y le niega toda novedad normativa. Su existencia se justifica porque surgieron nuevas transgresiones (a los derechos ya formulados) durante las guerras mundiales: “La Revolución Francesa consagró en 1789 los Derechos del Hombre que tienen sus antecedentes en la Carta Magna inglesa del siglo XIII y la declaración de la independencia de los Estados Unidos. Pero después de tantos años de vigencia, el mundo occidental vio surgir nuevamente las más graves trasgresiones al respecto de la persona humana, cuando en la última guerra los campos de concentración poblaron de horrores a Europa y las viejas patrias de la cultura asistieron a una tremenda declinación moral. La Asamblea General de las Naciones Unidas resolvió el 10 de diciembre de 1948 lanzar una nueva declaración de los derechos humanos, adecuada a esas nuevas y tristes experiencias. En treinta artículos enumera las atribuciones que el hombre posee por su condición de tal y a las cuales los Estados deben reconocer porque existen aún antes que la Constitución y que las leyes. Esos artículos condenan la discriminación racial, y proclaman la libertad de cultos, de opinión y de prensa, la abolición de las torturas, la inviolabilidad del domicilio, el derecho de asilo y derechos sociales como el descanso semanal de los trabajadores, la libertad sindical, el salario mínimo, las vacaciones anuales pagas, el seguro social y la protección de la familia obrera” (Delfino y otros; 1961: 76-77). Es interesante destacar la débil justificación de la vigencia de las declaraciones anteriores, el desconocimiento de la radical novedad que implica una declaración conjunta de los estados nacionales y la curiosa alusión a Europa como “las viejas patrias de la cultura”. Para los autores, la DUDH viene a reafirmar lo dicho previamente y no aporta nada nuevo. A continuación, transcriben el texto íntegro de la DUDH, incluyendo el Preámbulo. El capítulo XI se llama “Antecedentes históricos de las modernas democracias: España, Inglaterra, Estados Unidos de América, Francia”. Allí se narran las luchas populares por la conquista de derechos y se reseña el origen y contenido de las declaraciones de derechos habidas en cada país. Al referirse a la declaración francesa, muestra un fervor mayor que en los casos anteriores: “La Revolución Francesa proclamó el 25 de agosto de 1789, en la Asamblea Nacional, la histórica Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano. Algunos

antecedentes existían ya en otros países. En Inglaterra los famosos ‘Bills of Rights’ y en los Estados Unidos la Declaración de 1774; pero ninguno tuvo su carácter universal, ya que no fue dictada exclusivamente para los habitantes de Francia, sino para todos los hombres del mundo sea cual fuere su raza o nacionalidad. Todos los derechos que en esa Declaración se enumeran son considerados naturales, propios del hombre por su sola condición de ser humano, y por lo tanto imprescriptibles e inalienables. Sus principios son aplicables a todos los hombres, en todos los países y en todos los tiempos. De allí, su carácter universal” (Delfino y otros; 1961: 185). A continuación, se la transcribe íntegramente. Los autores no advierten que, si bien la declaración se propone para todos los hombres, no está redactada por representantes de las diferentes naciones, por lo que su carácter universal es sólo una declamación de intencionalidad del pueblo francés. En el capítulo I del libro de segundo año, “Antecedentes históricos de las modernas democracias: España, Inglaterra, Estados Unidos de América y Francia”, hay un apartado llamado “La declaración de los derechos del hombre y del ciudadano. Su carácter universal”. Allí se repiten formulaciones semejantes: “La Revolución Francesa proclamó el 25 de agosto de 1789, en la Asamblea Nacional, la histórica Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano. Algunos antecedentes existían en otros países. En Inglaterra los famosos “Bills of Rights” y en los Estados Unidos la Declaración de 1774; pero ninguno tuvo su carácter universal, pues ella no fue dictada exclusivamente para los habitantes de Francia, sino para todos los hombres del mundo sea cual fuere su raza o nacionalidad. Sus principios son aplicables en todos los países y en todos los tiempos. De allí, su carácter universal” (Delfino y otros; 1971: 23). A continuación se transcribe íntegramente la declaración. El capítulo VIII del mismo libro, “Procedimientos democráticos y antidemocráticos”, dedica una sección a “La voluntad popular en la democracia. Formas de expresarse”. Allí se avanza en esta identificación entre derechos humanos y derechos ciudadanos: “La Declaración Universal de los Derechos Humanos de la O.N.U., en su Art. 21, punto 3, dispone: ‘La voluntad del pueblo es la base de la autoridad del poder público’. Con esta manifestación el principio de la voluntad popular alcanza plena vigencia actual” (Delfino y otros; 1971: 123). En el mismo capítulo, al hablar de “El sufragio”, se cita nuevamente el mismo artículo: “La Constitución Nacional establece el voto directo para la elección de Diputados y el indirecto para la elección de Senadores, Presidente y Vicepresidente de la Nación. En la Declaración Universal de los Derechos Humanos de la ONU en su Art. 21, punto 3, se dispone: ‘La voluntad del pueblo es la base de la autoridad del poder público; esta voluntad se expresará mediante elecciones auténticas que habrán de celebrarse periódicamente, por sufragio universal e igual y por voto secreto u otro procedimiento equivalente que garantice la libertad del voto’. El derecho de sufragio es, pues, fundamental en todo régimen representativo. Permite a la voluntad popular manifestarse y al pueblo participar en las funciones de gobierno. Para que alcance su verdadero significado es necesario que esté rodeado de las máximas garantías. Esas condiciones sólo puede otorgárselas la democracia que libera al ciudadano de toda suerte de presiones y le incita a emitirlo en una forma consciente de la responsabilidad que implica. Tanto es así, que existe la exigencia de una edad mínima para otorgarlo con el objeto de garantizar que sea emitido correctamente” (Delfino y otros; 1971: 127). En el libro de tercer año hay menos alusiones a los derechos humanos. Al hablar de la Revolución Francesa, se narra: “La ‘Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano’ promulgada por la Asamblea General, fue publicada en Bogotá y distribuida secretamente por el colombiano Antonio Nariño, hecho que le valió arresto y destierro” (Delfino y otros; 1972b: 17). El mismo hecho se reseña más adelante cuando se alude a los precursores de la libertad en América Latina (Delfino y otros; 1972b: 21). En el mismo capítulo, se afirma: “El derecho a sindicalizarse está hoy expresamente reconocido por todos los países progresistas. Así, la Declaración Universal de los Derechos Humanos promulgada en 1948 por las Naciones Unidas dice en su artículo 23, inciso 4: ‘Toda persona tiene derecho a fundar sindicatos y a sindicarse para la defensa de sus intereses’” (Delfino y otros; 1972b: 114-115). A continuación se cita el artículo 14 de la Constitución Nacional.

- Fernández también presenta los derechos humanos enfatizando más la continuidad con tradiciones previas que las rupturas o novedades que éstos acarrearán. En el capítulo II, “La sociedad”, hay un apartado sobre “Respeto recíproco de los derechos”. Allí se sostiene: “Esta fraternidad de que se habla, extendida más allá de los límites del hogar, hacia los vecinos y por

fin hacia todos los hombres, se cumple fundamentalmente por el recíproco respeto de los derechos inherentes a la persona humana, que no se enumeran en este momento toda vez que se estudiarán más adelante, pero que no son distintos de aquéllos que se sienten como inseparables de la misma vida, y que se podrían expresar con una sola palabra: libertad. A veces resulta difícil pensar que pueda negarse a los hombres el goce de derechos esenciales. Sin embargo es así. En la edad antigua sólo se respetaban esos derechos en los individuos de la misma familia, de la misma tribu, o en los ciudadanos de la misma ciudad o Estado. Fue el cristianismo quien por primera vez habló de fraternidad universal y proclamó para todos los hombres los mismos derechos. Más tarde la Revolución Francesa ratificó esos principios en su famosa ‘Declaración de los derechos del hombre y del ciudadano’, y en nuestros días, la Asamblea General de las Naciones Unidas estableció la Declaración Universal de los Derechos Humanos que se estudiarán en el Capítulo V. En el respeto recíproco de esos derechos se concreta la práctica de esta alta virtud de la fraternidad” (Fernández; 1958a: 21-22). En el capítulo I del libro de segundo año, “Antecedentes históricos de las democracias modernas”, se alude al carácter universal de la declaración francesa de derechos del hombre: “Este documento contiene una enumeración de los principales derechos que la Asamblea Constituyente sentó como base de todas las instituciones humanas. No se refieren ellas al ciudadano francés sino al hombre, cualquiera sea la nación a que pertenezca o el país donde resida. De ahí su carácter universal. Tales principios alcanzaron vasta difusión y fueron incorporados a los estatutos políticos de casi todas las naciones, entre ellas la nuestra. La Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano señala el triunfo del individualismo, porque, considera al hombre separado de los grupos sociales dentro de los cuales nace y actúa, como son la familia, el gremio, las asociaciones religiosas y culturales, etc., que también tienen derechos que limitan, condicionan y perfeccionan los del hombre. Pero eran las ideas de la época, surgidas como reacción frente a la claudicante mentalidad medieval. Los criterios sociales quedarían para nuestra edad. Los principales derechos proclamados por la Revolución Francesa de 1789 y consignados en el documento referido, son los siguientes: Todo hombre nace y vive libre y posee derechos idénticos a los de los demás. Su libertad no tiene otro límite que la libertad de los demás. Todo hombre es libre para pensar, escribir, practicar su religión y publicar sus ideas, para ir adonde quiera, radicarse donde desee, trabajar en el oficio, industria o profesión de su agrado. Nadie puede ser detenido sino por orden de juez competente, ni juzgado sino de acuerdo con la ley, etcétera” (Fernández; 1958b: 8 y 9). La explicación plantea un contrapunto entre tres épocas: la medieval, la de la revolución y la propia. Si los derechos individuales son enunciados en la segunda como reacción ante la primera, los derechos sociales se presentan como una demanda del presente y como complemento de aquella formulación. En el apartado “Lecturas”, al final del capítulo, se transcribe la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano, junto con otros documentos.

- Zuretti y Peñaloza afirman, en el capítulo I del libro de segundo año, “Antecedentes históricos de las modernas democracias”, que la Constitución del Estado de Virginia, de 1776, “contiene la *primera declaración de los derechos humanos* promulgada por un pueblo en la historia” (Zuretti y Peñaloza; 1970: 23. *Itálica en el original*). En páginas anteriores, desmerecieron tal carácter para la Carta Magna de 1215 (Zuretti y Peñaloza; 1970: 10-12) y la petición de derechos de 1628 (Zuretti y Peñaloza; 1970: 13). Más adelante afirman: “Los movimientos políticos anteriores, como los de Inglaterra, ya estudiados, se limitaron a defender, en el mejor de los casos, las aspiraciones particulares de los pueblos en que tuvieron lugar y apoyaron sus demandas en el derecho histórico o en la tradición. El movimiento americano, en cambio, *se basa en los derechos de la naturaleza humana y de la razón* (Zuretti y Peñaloza; 1970: 25. *Itálica en el original*). Al referirse a la Revolución Francesa, el texto explica que “Ya desde sus primeras sesiones la Asamblea deliberó sobre la proclamación de los derechos naturales del hombre y del ciudadano, con vistas a una futura constitución” (Zuretti y Peñaloza; 1970: 31). Luego menciona en forma breve los derechos que ella incluye y, a continuación, transcribe el texto completo (Zuretti y Peñaloza; 1970: 32-34). En el apartado “Su carácter de universal”, el autor explica: “La Declaración de los derechos del hombre y del ciudadano estuvo influenciada por las declaraciones de derechos norteamericanas, pero este precedente no le quita el carácter de universal que se le reconoce. En efecto, si bien la Declaración francesa se inspiró en las declaraciones norteamericanas, tuvo más significación que éstas. Ella ofreció a todos los

pueblos un modelo teórico de libertad. Y en este modelo se inspiraron, mejor que en ningún otro, los pueblos de Europa y de América para sus reivindicaciones políticas, asociando, desde entonces en adelante, la idea de un gobierno democrático con la de una determinación fundamental en los derechos del ciudadano (Del Vecchio)” (Zuretti y Peñaloza; 1970: 36). En ese sentido, abunda más adelante: “La Declaración de los derechos del hombre y del ciudadano, que concretaba en su articulado el lema de la Revolución: ‘libertad, igualdad y fraternidad’, llegó con su fuerza humanitarista a conmover algunos espíritus idealistas, como Miranda y Nariño” (Zuretti y Peñaloza; 1970: 37). En el libro de tercer año, se alude en una ocasión a la declaración francesa del siglo XVIII: “La Declaración de los derechos del hombre y del ciudadano, que concretaba en su articulado el triple lema de ‘libertad, igualdad y fraternidad’, esgrimido por los revolucionarios franceses, llegó con su fuerza humanitarista a conmover diversos sectores de la América española y a incitar la actividad de los criollos que ansiaban emanciparse” (Zuretti y Peñaloza; 1957b: 18).

- Alexandre plantea, en el apartado “La Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano” del libro de segundo año: “La ‘Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano’ tiene carácter de universal, en cuanto los derechos y libertades allí expuestos, pueden ser aplicados a todas las personas del mundo. Pero no es universal en el sentido de que abarque todos los aspectos de la vida humana, pues solo contempla el aspecto político. Se le ha criticado, entre otras cosas, su excesivo individualismo y su inexacta definición de las libertades. Además nada dice de los derechos de la familia, del trabajador, de la agremiación, etc.; ni una palabra de la libertad de las conciencias, de la enseñanza, etc.” (Alexandre; 1971a: 31). A continuación, se transcribe, como nota al pie, el texto íntegro de la declaración. Siguiendo el texto anterior, se afirma: “Para subsanar las deficiencias y completar esa declaración, el 10 de diciembre de 1948 la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó una *‘Declaración Universal de los Derechos Humanos’*” (Alexandre; 1971a: 32. *Itálica en el original*). El autor juzga que la DUDH sólo expresa un complemento aclaratorio o una profundización de la declaración francesa, a la que considera tan universal como la DUDH en su alcance, aunque incompleta en sus postulados. Entre las lecturas que se ofrecen al final del capítulo, se cita un texto de Richard M. Ketchum llamado “¿Qué es la democracia?”. Allí se narran las luchas por las libertades en el medioevo: “A disgusto, el rey Juan lo firmó, y cobró vigencia la histórica Carta Magna. Esta *Gran Carta* estableció dos precedentes de significativo alcance: primero, que el poder de un gobernante es limitado, y segundo, que los derechos humanos son más importantes que la soberanía de los reyes” (Alexandre; 1971a: 36). En el capítulo VII, “Formas de la solidaridad social”, se establece una evaluación generalizadora: “Nadie niega, hoy día, la conveniencia y necesidad de que el Estado intervenga en la solución de la cuestión social. La **Declaración Universal de los Derechos Humanos**, perfeccionando notablemente la declaración individualista de la Revolución Francesa, que solo se preocupaba por la libertad, ubica al hombre en la realidad en que vive, miembro de una comunidad con obligaciones y derechos sociales, y reconoce sus exigencias a ser socorrido por la sociedad” (págs. 176-177. *Negrita en el original*). A continuación, transcribe, como nota al pie de página, el artículo 22; el artículo 23, inciso 3; el artículo 25, inciso 1 y 2 de la DUDH. Finalmente, agrega: “Otros artículos van enunciando los beneficios que el individuo tiene derecho de exigir a la sociedad” (Alexandre; 1971a: 177). En el capítulo I del libro de tercer año, “Espíritu democrático de América”, en el apartado “Precursores de la libertad en la América Latina”, se narra sucintamente la biografía de Antonio Nariño: “Tenía veintinueve años cuando cayó en sus manos la *Historia de la Asamblea Constituyente de Francia*, en la cual encontró la **‘Declaración de los derechos del hombre’**, cuya lectura lo deslumbró. La tradujo, la imprimió en los talleres gráficos de su propiedad, y la hizo circular en secreto por Nueva Granada. Fue detenido, procesado y condenado a diez años de prisión en África” (Alexandre; 1973: 32. *Destacados en el original*).
- Galán sostiene, en el apartado “La Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano. Su carácter universal” del libro de primer año: “La declaración francesa del 26 de agosto de 1789 consagró, como antes lo habían hecho las colonias norteamericanas, una serie de derechos fundamentales. [...] Esta declaración era de carácter individualista y liberal, no mencionaba los derechos sociales y omitía la libertad de conciencia y de culto. Sin embargo, constituyó un gran avance para la época, e influyó poderosamente en casi todos los movimientos de liberación

posteriores, y en la mayoría de las constituciones modernas. La Declaración Universal de los Derechos Humanos, aprobada por las Naciones Unidas en 1948, puede considerarse como continuación y perfeccionamiento de la declaración francesa de 1789” (Galán; 1973a: 53-54). De este modo, se evalúa que la diferencia más significativa entre la DUDH y la declaración francesa es el agregado de algunos derechos no incorporados en la más antigua, particularmente los sociales. En el apartado “Igualdad ante la ley” del libro de tercer año, se cita el art. 16 de la Constitución Nacional y, a continuación, el autor afirma que “Este mismo principio inspira varias disposiciones de la Declaración Universal de Derechos Humanos” (Galán; 1973b: 96). Luego transcribe los artículos 1, 2 inc. 1°, 7 y 10 de la DUDH.

- Moyano Coudert remite a las dos revoluciones el origen de los derechos individuales: “La independencia de los EE.UU. y la Revolución Francesa de 1789 proclamaron los Derechos del Hombre. Enunciaron los derechos del individuo, condenando el absolutismo. Ambas fueron la base ideológica de las luchas políticas que caracterizaron el siglo XIX por la consagración definitiva de los derechos individuales, frente al poder del Estado” (1966: 188). Sin señalar nuevos hitos históricos específicos, alude al desarrollo reciente de los derechos sociales: “Durante el presente siglo, se produce una evolución con respecto a la *protección de la persona*. El industrialismo trajo junto con muchos adelantos, el origen de innumerables injusticias y problemas sociales que hicieron crisis a fines del siglo XIX y principios del XX. Así surgen las luchas por incorporar al conjunto de libertades mencionadas el reconocimiento de *los derechos económicos y sociales*” (1966: 189). En el texto de segundo año, se realizan severas críticas a la declaración francesa más desde lo académico que desde las doctrinas católicas preconciarias y, si bien se objeta su fuerte sesgo individualista, se reivindica su aporte a la vida política de diferentes países: “Es cierto que a esta declaración de derechos se le pueden en la actualidad hacer serias objeciones doctrinales y políticas. Entre otras: su carácter individualista, el desconocimiento de los derechos de las familias y grupos sociales, su despreocupación por los problemas sociales, el no haber tenido en cuenta los derechos económicos y culturales, su inexacta noción de libertad (art. 4°), lo impreciso del concepto de soberanía (art. 5°), su concepción liberal de la propiedad (art. 17). Pero es evidente que ella señala un adelanto fundamental en la vida política de la humanidad: el hombre, su libertad y sus derechos son puestos como fundamento de todo el ordenamiento político. El principio de la libertad e igualdad de los hombres, la abolición de los injustos privilegios, la igualdad ante la ley, la soberanía popular, la ley como expresión de voluntad comunitaria, la libertad de pensamiento y expresión, las garantías judiciales, el control de los funcionarios, son principios que a partir de la Revolución Francesa serán incorporados a la vida política de casi todos los pueblos. Su concepción individualista y el desconocimiento de los derechos económicos, sociales y culturales están subsanados en la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* de la Asamblea General de las Naciones Unidas del año 1948” (1971: 32-33). La DUDH no expresa mayor novedad que un complemento indispensable de contenidos que la declaración francesa no había tenido en cuenta, pero no se alude a las diferencias sustanciales de construcción y legitimidad entre ambas declaraciones.
7. *Los derechos humanos integran el listado de contenidos de una unidad de primer año llamada “Patria y humanidad”. En ella se observa una relación ambivalente y a veces confusa entre derechos humanos y patriotismo.*
- El capítulo 5 del texto de Atochkin comienza con la transcripción completa de la DUDH (desde el Preámbulo). Luego retoma el orden usual del programa, abordando la etimología de la palabra “patria”, su derrotero histórico en Argentina y la noción de humanidad. Allí sostiene que “el concepto de humanidad es hoy más necesario y conducente de lo que era en otras épocas. Se ha transformado en una fatal fuerza histórica. Siendo uno solo el género humano, deberán ser unificados sus intereses morales y materiales. Deberá tenderse a la creación y consolidación de una nueva era universal” (Atochkin; 1964: 53). La fundación de las Naciones Unidas es presentada como “otro hermoso sueño del hombre [que] se hacía realidad” (Atochkin; 1964: 57).
 - En el texto de Fernández, el capítulo V, “Patria y humanidad”, incluye un apartado llamado “La Organización de las Naciones Unidas. Su carta y la Declaración de los Derechos Humanos de 1948”. Este agrupamiento de diferentes contenidos en un mismo punto lleva a que la DUDH

se vea de modo muy sintético, en comparación con el desarrollo que le dedican otros textos: “En su sesión del 10 de diciembre de 1948, la UN aprobó la *Declaración Universal de los Derechos del Hombre*. Con este motivo, el 10 de diciembre ha quedado consagrado como Día de los Derechos del Hombre” (Fernández; 1958a: 66). La declaración se reproduce íntegramente entre las lecturas al final del capítulo, junto con el Preámbulo de la Carta de las Naciones Unidas y fragmentos de Julio A. Roca, Esteban Echeverría y Joaquín V. González sobre el patriotismo, lo cual diluye cualquier tensión posible entre patriotismo y cosmopolitismo.

- En el capítulo V, “Patria y humanidad”, del texto de Romera Vera y Buonocore, se alude al patriotismo de los antiguos para indicar los rasgos excesivos que aquel importaba: “La patria no era un lugar o domicilio sino un vínculo sagrado. El hombre tenía que amarla como a una religión, obedecerla como se obedece a Dios y entregarse a ella con todo su ser. Sólo en su patria encuentra su dignidad de hombre, su seguridad, su derecho, su fe. Al perderla, lo perdía todo: su hogar, su honor, su mujer, sus hijos” (Romera Vera y Buonocore; 1960: 60). Como modo de matizar aquellos extremos, más adelante alude a un derecho superior y previo al de cada nación: “Existe un *derecho nacional*, propio de cada país, que regula, de acuerdo con sus características, modalidades y tradiciones específicas, las relaciones de convivencia de sus habitantes, y un *derecho natural* —anterior al derecho positivo escrito—, que se funda en la naturaleza humana. Es un conjunto de principios o normas, de valor universal y permanente, que se aplica a todos los hombres por ser tales, con abstracción de su origen. Es un atributo inherente a la personalidad humana y, por ende, a la humanidad, cuyos elementos de afinidad y armonía dan al derecho natural vitalidad propia y existencia eterna” (Romera Vera y Buonocore; 1960: 70-71. *Itálica en el original*). Enseguida concluye que hay una relación de contigüidad entre el amor a la patria y el amor a la humanidad, siguiendo el pensamiento de Joaquín V. González, a quien cita: “En esta ‘virtud comunicativa del verdadero patriotismo’, cuya finalidad es hacer de todas las patrias territoriales una única patria moral, jurídica y política, tiene su base y razón de ser la vasta e igualitaria agrupación de seres que constituye la humanidad” (Romera Vera y Buonocore; 1960: 71). Abogan, entonces, por un patriotismo medido por la prevalencia del derecho natural.
- También Alexandre se expresa a favor de un patriotismo moderado, que define como un término medio. En las págs. 88 y 89, al caracterizar el patriotismo, rechaza la concepción internacionalista que sostiene que “la patria es todo el mundo” (pág. 88), tanto como el “exceso de patriotismo” que atribuye a los “nacionalistas exagerados”, que “exaltan tanto el culto de la propia patria, con olvido o desprecio absoluto de la humanidad, que hacen del patriotismo un sentimiento egoísta y exclusivista” (Alexandre; 1971c: 89). El equilibrio entre ambos extremos parece resolverse en favor del compromiso humanitario cuando el autor entiende que “Actualmente el concepto de fraternidad humana y el cosmopolitismo han despojado al sentimiento patriótico de todo exclusivismo y aspereza. Ha colocado sobre los deberes del ciudadano, los superiores del hombre” (Alexandre; 1971c: 89). Entre las lecturas que se ofrecen al final del capítulo “Patria y humanidad”, hay un texto titulado “PATRIA, ESTADO Y LIBERTAD” donde se expresa aún más claramente la tensión entre soberanía y derechos humanos. Allí se transcribe una nota sin firma del diario *Correo de la Tarde* (Buenos Aires, 10-XII-61): “[...] Los latinoamericanos vivimos un momento excepcional y, como el joven que enfrenta la vida acudiendo al consejo paterno, así debemos acudir al manantial de lo que pensaron y dijeron nuestros, prohombres. En la reciente votación del Consejo de la OEA para tratar la cuestión cubana, seis países se desentendieron de la suerte que corre ese pueblo hermano. Antepusieron así el dogma de la soberanía absoluta de las naciones a la defensa del hombre, dando prioridad a las abstracciones sobre las realidades. Alberdi, a quien en otras ocasiones hemos exaltado como paladín de la causa de los derechos humanos, tiene un trabajo que tituló ‘Patria, Estado y Libertad’. ‘Debe escogerse —dice el autor de *Las Bases*— entre el tipo de las repúblicas de Grecia y Roma, anteriores al Cristianismo, en que la patria era todo y el individuo nada, o la república moderna del tipo anglosajón, en que la libertad del ciudadano es todo y la patria poca cosa cuando no sirve de paladium y protección de la libertad’. La patria sin libertad, acotamos por nuestra cuenta, bien puede ser considerada como la prisión del hombre. [...] Ser indiferente para con el pueblo cubano en esta dramática coyuntura de su historia —que es parte de nuestra propia historia— es renegar del generoso concepto de patria

que nos legara Alberdi” (Alexandre; 1971c: 118). Como puede verse, Alexandre defiende la acción mancomunada internacional a favor del pueblo que es sojuzgado por un gobierno autoritario, priorizando la defensa de los derechos humanos por sobre el ejercicio de la soberanía nacional del país afectado.

8. *En referencia a la Argentina, varios textos aducen que la comunidad internacional ha reconocido, mediante la declaración, derechos que la constitución nacional ya preveía con creces un siglo antes. Los derechos humanos son, en esta trama discursiva, algo que les ocurre a otros e impactará sobre otras realidades; en definitiva, parece una categoría innecesaria para la cultura política argentina. En todo caso, sólo confirma la buena senda de la tradición jurídica local y la necesidad de encolumnar al país entre las demás naciones que la defienden.*
- Al hablar sobre la difusión de la DUDH, De Vedia aclara que la Argentina ya ha incorporado tiempo atrás los derechos que ella incluye: “Es razonable el deseo de que la Declaración de Derechos Humanos de 1948, sea ampliamente conocida. Los pueblos que ya disfrutaban de tales derechos y que, como los argentinos, los tienen escritos desde hace mucho más de un siglo en su Constitución, podrían pensar que ya tienen esos derechos notoriedad suficiente. Empero, desgraciadamente, ello no ocurre todavía en muchos pueblos del mundo. Es, en consecuencia, de gran importancia la declaración pronunciada en el presente siglo por la más alta organización internacional y debe llegar su texto a todos los hombres, en todos los países. De ese modo el género humano habrá recibido una verdadera norma superior, para seguir la conducta de gobernantes y gobernados en el invariable deber de respetar a la personalidad humana. La declaración de 1948 se inspira, como la de 1789, en el concepto de que la igualdad de derechos es el fundamento de la libertad, la justicia y la paz. [...] Por eso la negación de la igualdad, con la organización de sociedades que admitieron la esclavitud y que mantuvieron diversas formas de desigualdad de derechos, contrarió a la naturaleza misma y fue o es claramente injusta. Quiere la declaración de que ahora se trata, que los derechos de ‘todos los miembros de la familia humana’ estén protegidos por un régimen de derecho, ‘a fin de que el hombre no se vea compelido al supremo recurso de la rebelión contra la tiranía y la expresión’. El régimen de derecho significa la organización conforme al derecho, reflejado éste en las leyes, de modo que el hombre sepa que sus derechos y los de la comunidad están claramente determinados y garantidos. La infracción o la violación, llevará al Tribunal de Justicia el esclarecimiento indispensable y ese tribunal aplicando la ley, dirá quién tiene en el caso la responsabilidad correspondiente y si procede o no sanción o castigo. [...] Es útil confrontar esa enumeración con la que contiene la Declaración de 1789, el estatuto argentino de 1815 y la Constitución Nacional de 1853, para advertir la coincidencia en cuanto a los conceptos fundamentales, explicable desde que los orientó la misma opinión sobre la dignidad de la personalidad humana” (De Vedia; 1959: 120 y 121).
 - Romera Vera y Buonocore explican lo siguiente: “La Declaración Universal de los Derechos del Hombre, proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas, en París, el 10 de diciembre de 1948, es uno de los grandes documentos de la historia. A su elaboración y sanción concurren representantes de cincuenta y ocho naciones unidas en la defensa de la democracia y la libertad humana. Dos años después —en 1950— la Asamblea General solicitó de los Estados y de las organizaciones interesadas, la celebración anual de este día —10 de diciembre—, que ha sido conmemorado desde entonces mediante numerosos actos, ya oficiales, ya de organismos no gubernamentales, destinados a difundir y arraigar en la conciencia colectiva los trascendentales principios contenidos en la Declaración. Los regímenes totalitarios, basados en doctrinas materialistas destructoras de todos los valores, han negado los derechos del hombre en cuanto ser espiritual, limitándose a satisfacer las necesidades primarias del individuo, reducido, en esos sistemas, a ser un ínfimo resorte, dentro de la maquinaria hipertrofiada del Estado. Por esto la ya famosa Declaración específica y puntualiza los derechos de que el hombre no puede ser desposeído, cualesquiera sean las razones invocadas. Es muy grato al sentimiento argentino, conocer la Declaración, donde se enuncian con similitud de forma y de fondo, preceptos de nuestra carta constitucional. Esa coincidencia revela la sabiduría política y la noble inspiración de los congresales de 1853” (Romera Vera y Buonocore; 1960: 78). Luego se transcribe íntegramente la DUDH, incluyendo el preámbulo.

9. *En los primeros textos, el principal referente opositor a la democracia es el peronismo depuesto en 1955. Se lo vincula expresa o implícitamente con los regímenes de Hitler, Mussolini, Franco y dictaduras centroamericanas de la época. Hay unidades dedicadas específicamente a analizarlo, pero algunos textos utilizan el peronismo como oponente argumentativo en diferentes unidades, caracterizándolo como lo opuesto al bien, a la justicia y a la democracia.*
- El prólogo del manual escrito por Delfino y otros, fechado en 1956, funda la necesidad de educación democrática en la “amarga y triste experiencia” que acababa de vivir el país, en referencia al peronismo. “El despotismo suprimió todo atisbo de discusión o disidencia. Un pseudo partido, excluyente y totalitario; una falsa consigna, dogmática e insustituible; un único jefe, pretendido semidiós; una ininterrumpida voz, monólogo incesante del amo con piel de cordero y alma de lobo, se enseñoreó en el ámbito de la patria, subalternizándolo todo, viciándolo todo” (Delfino y otros; 1961: 7). De este modo, queda definido el oponente, el contrapeso argumental que da sentido al conjunto de la obra.
 - Galán adopta un tono mesurado para realizar una evaluación histórica del gobierno peronista. El capítulo X, que en el programa y en otros textos se denomina “La segunda tiranía”, en este manual se llama “1930-1955: síntesis cronológica”. Allí se afirma: “Ciertos derechos y libertades individuales se vieron seriamente restringidos, en particular las libertades de expresión, de prensa, de reunión y de asociación. Mientras la mayoría del pueblo —que apoyaba al gobierno— gozaba por primera vez de ciertos derechos esenciales, y se beneficiaba con el acceso a la educación, a la asistencia social, a la actividad política e, incluso, al ejercicio del poder, las minorías opositoras se veían sumamente limitadas. Toda manifestación de oposición o crítica era sofocada, para lo cual se fomentaban la denuncia y la delación; los medios de difusión eran controlados; las reuniones, especialmente las políticas, eran vigiladas o prohibidas por la policía; se imponía la afiliación forzosa de los empleados públicos al Partido Peronista, etc.” (Galán; 1973b: 119).
 - Alexandre alude a los totalitarismos en el capítulo IX, que se llama “Democracias y falsas democracias”. Al referirse a estas últimas, incluye una caracterización del totalitarismo, en el cual **“La persona humana queda convertida en esclava del Estado, el cual se apropia hasta de los derechos naturales del hombre”** (Alexandre; 1971c: 184. Negrita en el original). Luego reseña los principales rasgos del comunismo, el fascismo, el nazismo y el falangismo, extendiéndose particularmente en las críticas al primero. Como alternativa, postula la “solución social cristiana”, entre las posiciones extremas (Alexandre; 1971c: 194). Al caracterizar las dictaduras, caracteriza los “gobiernos de facto”, impuestos por un hecho de fuerza. El autor evalúa que “el peligro de las dictaduras es su perpetuación en el poder” (Alexandre; 1971c: 201), pero evita toda crítica a su origen ilegal.
10. *Progresivamente, el peligro comunista va cobrando protagonismo en los libros de texto publicados en la década del sesenta. En particular, el caso cubano es objeto de denuncias reiteradas en relación con los derechos humanos. El modelo comunista se presenta como oponente argumental de la democracia representativa y cómo régimen opresivo de la dignidad humana, defendida por las democracias occidentales.*
- Atochkin plantea una imagen del peligro planetario: “Destruídos ya para siempre después de la última guerra el nazismo y el fascismo, aparece una nueva forma de totalitarismo: el comunismo. [...] Desde 1917, año de la Revolución Rusa, el comunismo se extiende por el globo como una mancha de grasa. Después de la segunda guerra mundial caen en su órbita: Checoslovaquia, Bulgaria, Polonia, Hungría, Albania, Yugoslavia, Letonia, Lituania, Alemania Oriental en Europa. En Asia: China; Corea del Norte, Vietnam del Norte. Las democracias se enfrentan actualmente con este gravísimo peligro. Está en juego el destino de la humanidad. Mientras éstas proclaman entre sus principios el derecho del hombre a ser libre, las tiranías comunistas desean transformar el planeta en una cárcel gigantesca. Para superar el peligro del comunismo las democracias, deberán transformarse en un plano positivo, poniéndose a tono con la época en que se vive, tratando de brindar a los pueblos que la practican, dentro del marco de la libertad y del respeto por el individuo, el mejoramiento moral y material, a que tiene derecho todo ser humano” (Atochkin; 1964: 104-105).

- Alexandre también abunda en advertencias sobre el peligro totalitario, particularmente enfatizado en el comunismo soviético (véase, por ejemplo, 1971a: 206 a 214). Advierte que **“El comunismo pretende ampararse en las libertades que brinda la democracia para, abusando de esas libertades, destruir la democracia e implantar el más crudo despotismo y oprimir hasta las libertades más esenciales de la persona humana”** (Alexandre; 1971c: 137. Negrita en el original). Afirma que “los habitantes de la tierra se hallan divididos en dos grandes sectores” a los que denomina mundo comunista y mundo libre, aunque luego los redefine como mundo totalitario y mundo democrático. Tras esta distinción, sostiene que “Los **democráticos** reconocen y defienden la dignidad del hombre, su libertad y sus derechos” (Alexandre; 1971c: Negrita en el original). Las lecturas del final del capítulo aluden a las contradicciones de Nikita Khrushchev y del comunismo cubano (Alexandre; 1971c: 217-219). Entre las lecturas de ese capítulo, también incluye un artículo del diario La Nación (Buenos Aires, 10-XII-1961). “El gesto cumplido por la UN hace trece años vino a fijar normas de conducta que si con frecuencia son olvidadas y hasta parecen del todo suprimidas en determinados países, no dejan de ser, esencialmente, los conceptos fundamentales de la civilización moderna. [...] La experiencia nos dice que la realidad está todavía, en general, lejos del ideal entrevisto por los redactores de la declaración. Después se ha encarado, lo mismo en la UN que en la OEA, la articulación de procedimientos capaces de hacer efectivos los principios teóricamente enunciados con lenguaje tan vigoroso. Nada se ha adelantado para lograrlo, pero ya es algo que los pueblos sepan cuáles son sus derechos a través de tan solemne documento. Por desgracia, su texto no ha de alcanzar en muchos de ellos la difusión prevista cuando se lo redactó. De tal modo los gobiernos de fuerza temen el sentido en el fondo revolucionario de las cláusulas que comentamos. Así, la supresión de la libertad de expresión es en ellos el primer paso para la unificación del pensamiento y la sumisión de las conciencias a consignas implacables. Se lo está viendo en el sistema que las recibe del Kremlin. Nuestra América ha conocido siempre dictaduras negadoras de los derechos y libertades humanos, y aún subsisten algunas, declaradas o encubiertas. Pero fueron siempre la manifestación de un espíritu cerril y pasaron barridas por la oportuna reacción de los pueblos un momento sojuzgados. Ahora está el continente conociendo un sistema tiránico de signo más grave y de consecuencias más serias para la paz de todas las naciones que lo integran. La infiltración soviética a través de Cuba se cierne sobre el conjunto como una amenaza más que potencial. Su propensión proselitista y las reales intervenciones de los diplomáticos del castrismo en el quehacer político de las demás naciones americanas son una prueba que no pueden destruir bizantinismo ni argucias de cancillerías débiles o vacilantes, en todo caso ciegas, tal vez voluntariamente ciegas, ante el riesgo gravísimo. Por eso América espera con ánimo confiado la reunión de cancilleres que el Consejo de la OEA ha resuelto convocar²⁵⁷” (Alexandre; 1971c: 119-120).
- Blas Barisani, en su cruzada contra el ateísmo en todas sus formas, se opone fuertemente al liberalismo, pero deja espacio para criticar con énfasis las visiones marxistas: “No nos engañemos: el comunismo, causante de las convulsiones internas de los pueblos, enemigo encarnizado de la paz, aliado incondicional del engaño y la mentira, continúa disfrazando sus intenciones con variantes más o menos disimuladoras, ante las cuales debemos incrementar nuestra lucha por las libertades individuales y los derechos humanos y naturales de la persona, como lo enseña magníficamente, desde hace veinte siglos, la Doctrina Social Cristiana” (Barisani; 1962: 58).
- Zuretti y Peñaloza, en el apartado “El modo de vida en la antidemocracia” plantean: “En la antidemocracia los goces de las libertades individuales y el derecho de crítica están grandemente restringidos. Basta analizar los derechos y deberes existentes en un régimen típicamente antidemocrático, como el comunismo bolchevique, para comprender las diferencias esenciales respecto de nuestro propio modo de vida. La Constitución de la Unión Soviética reconoce LIBERTADES INDIVIDUALES pero, aunque algunas de ellas coinciden nominalmente con las de las democracias occidentales, tienen un sentido muy diferente. No se

²⁵⁷ El artículo se refiere a la reunión de la OEA en Montevideo, durante la cual se decidió expulsar a Cuba del sistema interamericano.

las considera como derechos inherentes a la personalidad humana, sino que se conceden “conforme a los intereses de los trabajadores y a fin de fortalecer el sistema socialista” (Zuretti y Peñaloza; 1970: 88. Destacados en el original).

11. *Los documentos de derecho internacional posteriores a la DUDH, que avanzaron en la definición de aspectos particulares y en la operativización de los derechos a través de pactos y convenciones, sólo son mencionados en uno de los textos de Educación Democrática, cuya primera edición es de 1973. Los otros textos, en general, fueron escritos en la segunda mitad de los años 50 y reeditados sucesivamente con algunas actualizaciones en los textos complementarios pero con pocos cambios sustantivos en el texto principal. En cualquier caso, la inclusión de los pactos y convenciones que dieron organicidad a los derechos humanos en el ámbito transnacional no fue considerada relevante para su inclusión en las reediciones. Entre las ausencias más significativas están los pactos internacionales que siguen a la Declaración Universal de los Derechos Humanos (el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y su Protocolo Facultativo), aprobados en 1966, y la Convención Americana sobre Derechos Humanos (habitualmente llamada “Pacto de San José de Costa Rica”), aprobada en 1969.*

- Galán desarrolla la cuestión de la discriminación en el subtítulo “Explotación inhumana de grupos e individuos” del libro de primer año, dentro del cual está el apartado “Discriminación racial”. Allí se cita el artículo 2 de la DUDH, como condena de “toda discriminación injusta” (Galán; 1973a: 29). Agrega que: “Las Naciones Unidas se han ocupado especialmente de la discriminación racial en los últimos años, y han tomado medidas políticas para tratar de modificar los regímenes basados en el dominio de una minoría blanca sobre una mayoría de color, como Sudáfrica, Rodesia del Sur y territorios bajo administración portuguesa. En 1965 se aprobó una Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial” (Galán; 1973a: 29). Unas páginas más adelante, en el capítulo V, “Patria y humanidad”, se reseña la fundación de las Naciones Unidas, entre cuyos propósitos se cita: “Cooperar en la resolución de los problemas internacionales de carácter económico, social, cultural o humanitario, y en el desarrollo y estímulo del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales” (Galán; 1973a: 41). En el subtítulo “Declaración de los Derechos Humanos de 1948”, se plantea: “La Carta de las Naciones Unidas creó un órgano especial, la Comisión de Derechos Humanos, encargada de proyectar una Carta de esos derechos. Sus miembros resolvieron redactar una Declaración de los Derechos Humanos, que se completaría con un pacto obligatorio y con medidas prácticas de acción. El 10 de diciembre de 1948, la Asamblea General proclamó el texto definitivo de la Declaración, por 48 votos a favor, ninguno en contra y 8 abstenciones. Más de sesenta países han adherido ya a su contenido” (Galán; 1973a: 43). A continuación se transcribe el articulado de la DUDH. Al final de la transcripción, se continúa el relato explicativo: “La Comisión de Derechos Humanos continuó su labor, y el 16 de diciembre de 1966 la Asamblea General aprobó, por unanimidad, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, y el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, que una vez ratificados, se convertirán en tratados legalmente obligatorios para los estados que los ratifiquen. Estos pactos definen los diversos derechos de manera más precisa que la Declaración” (Galán; 1973a: 47).
- Delfino y otros, en el capítulo IX del libro de tercer año, “La libertad de pensamiento”, en el apartado “Otras formas de expresión: radio, cine, etc.” argumentan acerca de los riesgos de amordazamiento de estos medios de expresión por parte del Estado. Para prevenirlos, se reseñan las recomendaciones de la Conferencia Interamericana de Chapultepec de 1945 y la Conferencia Internacional sobre libertad de información (Ginebra, 1948) (Delfino y otros; 1972b: 177-178).

12. *En unos pocos casos, los derechos humanos se vinculan con derechos de los pueblos y encabezan reclamos antiimperialistas. Los discursos favorables a la descolonización se cruzaron tempranamente con los postulados de los derechos humanos, en la medida que eran enarbolados por algunos de los países vencedores de la contienda mundial, como EE.UU. y la U.R.S.S., en detrimento de los imperios más antiguos y ya decadentes, como el sistema colonial británico, el francés y el holandés. Sin embargo, también prontamente se expandieron*

advertencias sobre los nuevos imperialismos y algunas de ellas llegaron a ingresar a los textos de Educación Democrática.

- Apelando a categorías atemporales y en un discurso antihistoricista, el texto de primer año de Alexandre ofrece una curiosa interpretación de las campañas militares de la emancipación americana, al despojarlas de interés local y vincularlas con la dignidad humana: “El general San Martín cruzó los Andes, dio libertad a Chile y al Perú, para hacer respetar la dignidad de la persona humana, para que no hubiese opresores ni oprimidos, para que los pueblos gozasen de los beneficios de la libertad. La justicia y la libertad son derechos que tiene toda persona. Al luchar por la justicia y la libertad, San Martín luchaba por algo propio de la humanidad; por eso pudo decir: ‘Nuestra causa, es la causa del género humano’; además, al libertar a los pueblos abría las puertas de América a todo el mundo. Más tarde, se podría decir: ‘América para la humanidad’. También dijo: ‘Yo soy un instrumento de la justicia’, porque la justicia se valía de su espada para establecer el imperio del derecho y de la libertad” (Alexandre; 1971c: 115).
- Calcagno y Calcagno son, sin duda, los más enfáticos denunciantes de las relaciones de dominación entre pueblos y las inequidades de las relaciones internacionales. En el capítulo V, “La vida en la democracia y en la antidemocracia”, se describe esta última a través de diferentes aspectos, sin mencionar ningún país específicamente. Sin embargo, hacia el final del capítulo los autores ofrecen algunas pistas acerca de sus referentes: “Hemos dado un ejemplo que resume los regímenes antidemocráticos latinoamericanos. Contra estos sistemas, se levantó siempre la rebeldía de nuestros pueblos. En muchos casos, no es posible actuar contra ellos durante largos años, pues son todopoderosos. Reciben del extranjero armas que vuelven contra sus compatriotas; tienen una policía y un ejército cuya fuerza ofensiva sólo sirve para proteger al gobierno; y controlan minuciosamente todas las manifestaciones de la vida nacional” (Calcagno y Calcagno; 1960: 97). El párrafo aclara que se refiere a América Latina y alude a países que reciben armas del extranjero, en tiempos de la “guerra fría” pero antes de que la Unión Soviética haya iniciado su vínculo con Cuba. Probablemente se refieran a los regímenes de Trujillo, Batista y otros dictadores centroamericanos de la época. A continuación los autores argumentan a favor de la insurrección contra ese tipo de gobiernos: “Cuando un gobierno vulnera así los derechos humanos y se encuentran cerrados los caminos que permitan llegar a soluciones legales o pacíficas, queda, para los hombres dignos, el deber de la insurrección. No se trata de una norma jurídica, pues no podría sostenerse la facultad de cada uno de obedecer o no a la ley, según sus preferencias; es un imperativo moral, que busca en la desobediencia y en la reacción armada, el último recurso para defender los derechos humanos. La realidad social exige que el Estado dé satisfacción por lo menos a un mínimo de las necesidades generales. Cuando no lo hace y los gobernantes vulneran las libertades fundamentales, pierden el derecho al acatamiento. Nace entonces la necesidad de resistir a la opresión” (Calcagno y Calcagno; 1960: 121-122). Es destacable la referencia al “mínimo de libertades fundamentales”, expresión que parece equivaler a los derechos humanos que se mencionaron en la frase anterior. De este modo, los derechos se restringen nuevamente a algunas libertades básicas, como ocurría en apartados anteriores. A continuación, se cita sin fuente un texto atribuido a la *Comisión de la UNESCO para las bases teóricas de los derechos del hombre*. Allí se sostiene que “en el caso de que el gobierno de un país no cumpliera con los principios fundamentales de la justicia y no respetara los derechos fundamentales del hombre, de tal manera que no se pudieran corregir tales abusos por medios pacíficos, el hombre tiene derecho a establecer un gobierno que esté más en conformidad con la justicia y con la humanidad” (Calcagno y Calcagno; 1960: 122). El capítulo VIII, “Procedimientos democráticos y antidemocráticos”, dedica su última sección a “Los imperialismos”. Tras describir el imperialismo político, económico e ideológico, en el apartado “Imperialismo y pobreza” se afirma: “El afán de liberación no sólo se funda en el anhelo democrático de afianzar los derechos humanos y asegurar a cada pueblo el amparo de un Estado nacional independiente. Además, es una de las medidas indispensables para elevar el nivel de vida” (Calcagno y Calcagno; 1960: 203). A continuación, los autores reseñan estadísticas de las Naciones Unidas sobre la distribución de la renta mundial. El apartado siguiente se llama “La revolución antimperialista” y allí se alude a los movimientos de liberación que, en diferentes partes del mundo, se rebelan contra las estructuras imperiales. El texto no define ni caracteriza la liberación que se menciona, aunque la vincula con la democracia y los derechos humanos. Es, sin duda, una adopción temprana de

las categorías opresor-oprimido, que sería frecuente en años posteriores. Sorprende, además, la rápida derivación de dichas categorías políticas hacia un texto escolar. Los autores representan también el desmesurado optimismo de los movimientos antimperialistas cuando concluyen que “a pesar de todas las alternativas, reveses y retrocesos que debemos soportar en esta gran cruzada en que estamos empeñados; a pesar de la infinita variedad de técnicas de los opresores, participamos en una empresa de dignificación humana que –nadie puede dudarlo– ha de llevarnos un día a la absoluta liberación de los hombres y de los pueblos” (Calcagno y Calcagno; 1960: 204).

- Romera Vera y Buonocore establecen un vínculo claro entre derechos humanos y antiimperialismo, aunque advierten las limitaciones de la DUDH en ese sentido. En el capítulo III, “Organización social”, se afirma que “En la actualidad toda organización social parte de un principio indiscutido e indiscutible: la igualdad esencial de todos los seres humanos cualesquiera sea su raza, sexo, religión, nacionalidad, profesión, etc. Este principio no siempre ha sido reconocido. En la antigüedad se creía que algunos seres humanos podían tener la condición de cosas” (Romera Vera y Buonocore; 1960: 39). En el mismo capítulo, más adelante, se afirma que: “En esta explotación del hombre por el hombre entra la de los pueblos pobres por los pueblos ricos. Ciertos Estados bien desarrollados, técnica, política y económicamente mantienen en situación de inferioridad a otros Estados. El colonialismo y el imperialismo han producido estas inicuas formas de explotación. La Declaración de Derechos Humanos de las Naciones Unidas condena en preceptos claros la explotación del hombre por el hombre y están implícitos los que se oponen al dominio indebido de unos grupos por otros.” (Romera Vera y Buonocore; 1960: 43)

Textos previos a la aprobación del programa oficial de ERSA

El texto de primer año de Mignone (1974a) está dividido en once “Unidades de trabajo”. Esta denominación anticipa el carácter fungible del texto, que incluye líneas punteadas para que cada estudiante escriba en ellos su respuesta a diferentes preguntas. Esta innovación, concordante con lo que ocurre en textos de otras materias, expresa la intención de dar protagonismo a los educandos y jerarquizar su expresión dándole cabida junto a la voz del autor del texto y las fuentes citadas²⁵⁸. La secuenciación temática se anticipa en las primeras páginas: “Si bien los aspectos políticos, sociales, económicos, culturales y espirituales de una nación son inseparables, resulta necesario para una comprensión adecuada realizar enfoques que pongan el acento sobre cada uno de ellos. Por esa razón, según se ha dicho, el curso destinado a primer año del ciclo básico está centrado en el marco político. Los que le siguen encararán, progresivamente, las restantes fases de la sociedad argentina” (1974a: 12). La selección de aspectos de la realidad nacional guarda reminiscencias del programa de Cultura Ciudadana, pero esta vez invierte el orden y comienza por la dimensión política, que aquel programa presentaba en el último año del ciclo. El texto de segundo año aborda la estructura social y el de tercero el proceso económico. Las unidades definidas por el autor para primer año son: El gobierno nacional; El gobierno provincial; El gobierno local o municipal; La Constitución Nacional (I); La Constitución Nacional (II); La realidad política; Un texto clásico; Los partidos políticos; Las fuerzas armadas; Liberación o dependencia; Alienación y revolución. Se trata de un texto militante, escrito al calor de las expectativas que rodearon el regreso del peronismo al gobierno. Así lo rememora el autor una década más tarde: “Lo redacté en el verano de 1973/74, el último que pasé reunido con toda mi familia, incluyendo a mi hija Mónica, detenida y hecha desaparecer cobardemente por las fuerzas armadas el 14 de mayo de 1976. Por ello lo siento ligado a ella. Mucho de lo que digo en esas páginas se inspira en sus ideales” (Mignone: 1984: 12). El autor reconocía este mismo carácter militante en la intención ministerial de instaurar esta materia, pues vio que se “tendía a promover entre los estudiantes la aptitud y la metodología para el análisis crítico de la sociedad, para la investigación, el diálogo y la creatividad, superando la mera asimilación de contenidos abstractos y de fórmulas hechas, como había ocurrido hasta el presente” (Mignone; 1974: 7). En la misma línea, afirma más adelante: “Es este, por último, un libro comprometido. Comprometido con el pueblo y en especial con quienes constituyen su inmensa mayoría: los marginados, los trabajadores, los pequeños empresarios y propietarios; comprometido con la Nación y con su destino; comprometido con un nuevo proyecto político que conduzca a la unidad, la reconstrucción y la liberación del país y de América Latina; comprometido con los valores y principios permanentes y universales derivados de la creencia de que el amor a Dios y a los hombres está por encima de cualquier otra motivación y constituye la base de la dignidad e igualdad de las personas sin discriminación de ninguna naturaleza y de la fraternidad de la gran familia humana” (1974a: 8-9). El autor se declara partidario del justicialismo, al que define como “un proyecto de *socialización* y de *justicia*” (1974a: 13. *Itálica en el original*), diferenciado del liberalismo capitalista y de la “filosofía política totalitaria, tanto en su modalidad *fascista* como en la derivada del marxismo” (1974a: 14. *Itálica en el original*). Detrás de la profesión de fe justicialista, se aprecia una clara referencia a la doctrina social católica, renovada por el Concilio Vaticano II. Mignone, antiguo funcionario del gobierno de Mercante y, hasta poco antes de escribir este libro, de la gestión de Onganía, era ante todo un activo militante católico en la vida política nacional. Sus alusiones a la “dignidad humana” expresan una referencia supranacional que, más que a los consensos de las Naciones Unidas, remite al humanismo cristiano. La Unidad de trabajo 5, llamada “La Constitución nacional (II)”, se centra en la exposición del Dr. Sampay como miembro informante de la Convención de 1949, a la cual Mignone le agrega aclaraciones al pie de página y actividades posteriores de análisis y discusión.

²⁵⁸ Lo expresa claramente en la introducción, donde afirma que “el autor espera poder leer al terminar el curso muchos ejemplares de este libro reelaborados por los profesores y los estudiantes, para aprender a su vez y corregir sus errores” (1974a: 6).

Entre las notas al pie, hay una referida a la expresión “totalitarismo” y allí se afirma: “La única posibilidad de defensa frente al totalitarismo surge de la aceptación, como ocurre en el texto de la constitución nacional, de normas ética, derechos, libertades y garantías anteriores al Estado y de valor permanente y universal. Históricamente el cristianismo, al establecer la distinción entre poder espiritual y poder temporal [...] y señalar la primacía del Decálogo, sentó las bases de la superación de la concepción totalitaria del Estado, que existió en el paganismo antes de Cristo y que ha alcanzado en nuestro tiempo formas extremas, agravadas por el potencial tecnológico a disposición de los gobernantes (1974a: 78)”. De este modo, Mignone basa sus análisis y propuestas en el magisterio católico, al que remite insistentemente. La Unidad de trabajo 10, llamada “Liberación o dependencia”, se inicia con una selección de textos que aluden al carácter dependiente de la economía argentina (Manuel D. Pizarro, Matías Sánchez Sorondo, Julio Roca (h), Raúl Scalabrini Ortiz). A continuación propone discutir los fundamentos de la dependencia y transcribe un texto de Helio Jaguaribe sobre la situación de América Latina. Sin embargo, cuando alude a la noción de “Liberación” da un salto argumental para remitirla directamente a la doctrina católica: “El concepto de liberación no se agota con la liberación política y económica. Tampoco con los cambios de sistemas o estructuras. Se requiere como fundamento la liberación del hombre. He aquí algunos textos que te ayudarán a reflexionar sobre el tema” (1974a: 167). A continuación transcribe párrafos del Concilio Vaticano II y la Conferencia Episcopal de Medellín.

El texto de segundo año de Mignone (1974b) toma como eje el análisis de la estructura social argentina y propone diez Unidades de trabajo: La sociedad argentina; Dependencia cultural; Cultura popular; Clases sociales; La infraestructura y los servicios sociales; Recreación y medios de comunicación social; La educación; La Marginación. La familia; Confesiones religiosas; Los argentinos. Se trata de un estudio de corte revisionista de aspectos de la cultura popular que considera relegados o menospreciados por la enseñanza escolar. Abundan los juicios de valor, que remiten siempre a la doctrina justicialista y la religión católica. No se mencionan los derechos humanos, salvo en un par de alusiones indirectas. En la unidad de trabajo sobre “clases sociales” se critica tanto el liberalismo burgués como el socialismo marxista, pero el autor sostiene que “lo expuesto no significa que otras formas de *socialismo*, que tengan en cuenta los derechos de la persona humana y las peculiaridades nacionales y carezcan del dogmatismo materialista de la doctrina marxista, no sean susceptibles de ser desarrollados con éxito” (1974b: 84. *Itálica en el original*). Más adelante afirma que “Los hombres son seres esencialmente iguales y en consecuencia merecen la misma consideración y respeto y están destinados a gozar de los bienes necesarios para su subsistencia y realización personal en las condiciones de mayor igualdad posible. Esta afirmación, que en nuestros días es generalmente compartida, no siempre ha sido aceptada. Hasta la aparición del cristianismo predominaba la concepción de que los hombres estaban destinados, según su nacimiento o sus condiciones, a distintas posiciones sociales: nobles, hombres libres, guerreros, esclavos, etc.” (1974b: 84). De esta manera, atribuye al cristianismo una concepción igualitarista que, sorprendentemente, desconoce las profundas desigualdades toleradas y propiciadas durante todo el medioevo y el antiguo régimen, en los países cristianizados. Donde podría haber habido una referencia a variados movimientos de lucha por los derechos humanos, el autor insiste en remitirse al mensaje evangélico, desprovisto de toda perspectiva histórica.

El texto de tercer año de Mignone (1974c) toma como eje el análisis del proceso económico argentino y propone las siguientes Unidades de trabajo: Los condicionamientos de la geografía y de la historia; La evolución de la economía argentina; Las dos Argentinas; Dependencia y liberación; “Económicamente libre”²⁵⁹; Producción primaria; Infraestructura; Energía y combustible; Industrias básicas; Transporte y comunicaciones; Temas para análisis y discusión. Entre los documentos analizados en la unidad 4, “Dependencia y liberación”, hay una frase de Paulo VI: “La aspiración a la igualdad y la aspiración a la participación son las dos formas de la dignidad del hombre y de su libertad” (1974c: 125). La actividad solicita relacionar el contenido de esta frase con lo analizado en el resto del capítulo. Dependencia y liberación

En su evaluación retrospectiva, el autor valora su propia producción de la década anterior: “Creo que innové radicalmente en la metodología de la educación política en el nivel secundario y

²⁵⁹ Entrecorillado en el original.

en 1975 tuve bastantes imitadores, lo cual me alegra. A través de los años he recibido innumerables testimonios de la aceptación del texto tanto por parte de profesores como de alumnos y padres de familia. Y como es natural algunos ataques vitriólicos, cuyo origen es fácil conjeturar” (Mignone: 1984: 12). Efectivamente, aunque no hay registros disponibles, el texto de Mignone parece ser el de mayor presencia en el recuerdo de docentes y estudiantes de la década del 70.

Otro de los textos escritos antes de que hubiera programa oficial es el texto de Alonso y otros para segundo año, que tampoco se ajusta a los contenidos mínimos mencionados en la Resolución 368/73, aunque comparte buena parte de su sustrato ideológico. Se inicia postulando una expectativa de ruptura con tradiciones pedagógicas previas: “No es posible ya seguir concibiendo la educación como un proceso magistral, donde el maestro enseña y el alumno recibe. Por eso este no es un libro de texto; es material de análisis” (1974a: 5). Ese carácter se condice con la afirmación de que “es necesario que el estudio dirigido sea ‘la’ forma de estudiar” (1974a: 6. *Itálica* en el original). La introducción culmina con una cita de Paulo Freire, lo cual aclara el tipo de pedagogía que se pretendía desarrollar mediante el formato escogido. Presenta cuatro grandes temas: (I) Formación de la conciencia nacional, (II) Participación del hombre en la vida comunitaria, (III) Cambio social y (IV) La historia de la cual somos protagonistas. Cada uno de ellos se despliega en un esquema estable, anticipado en la introducción: “En el ‘*contexto histórico*’ de cada capítulo, el alumno podrá ubicarse, junto con el profesor, en un momento de la historia, tratado con objetividad, a fin de comprender en los ‘*supuestos teóricos*’ lo que queremos decir con hechos reales. Aquí el alumno debe reflexionar sobre cada uno de los puntos, las menciones y las estadísticas que aparecen. No son simples datos aislados; son hechos que corroboran una realidad: *la realidad argentina*. Aquí cada uno tiene la libertad suficiente como para extraer sus propias conclusiones y cuentan también con un ‘*diario documental*’ donde obtendrán documentos y datos reales de la época, que han aparecido y que aparecen a diario” (Alonso y otros; 1974a: 5-6. *Itálica* en el original). Los contenidos seleccionados en cada capítulo abrevan fundamentalmente en la historia y la sociología, aunque los criterios de selección y secuenciación no resultan claros; se abordan y comparan períodos muy distantes en el tiempo y los autores realizan extrapolaciones y juicios anacrónicos. Desde el punto de vista de la enunciación, llama la atención la profusión de expresiones que no dejan mucho margen para el debate: “es evidente”, “es innegable”, etc. Los juicios taxativos suelen soslayar una justificación argumental que los autores consideran innecesaria: “La dependencia es, ante todo, una contundente realidad” (Alonso y otros; 1974a: 23) o “Es innegable el papel preponderante de la clase media en la formación de la conciencia nacional y su papel retardatario en todo el proceso revolucionario que se ha querido emprender en nuestro país” (Ibidem, 41). El encuadre ideológico de los autores es el pensamiento católico postconciliar y tercermundista, desde el cual valoran la experiencia social del movimiento peronista. La tradición liberal es menospreciada y no hay alusión a los derechos humanos. Lo más cercano a ellos es el siguiente párrafo: “Ahora bien, hay necesidades fundamentales que para el hombre son vitales y cuya satisfacción no puede eludirse sin perjudicar muy seriamente el desarrollo básico humano. Tales son, por ejemplo: la alimentación suficiente, el adecuado vestido, la habitación, la indispensable educación de base, el descanso físico y cultural mínimo y el honesto trabajo como fuente de desarrollo personal y de ingreso económico para la vida. Desgraciadamente, la satisfacción mínima de estas necesidades se lleva a cabo en condiciones lamentables para muchos” (Alonso y otros; 1974a: 200). Como se puede apreciar, las necesidades sociales ocupan la atención de los autores y aprecian las relaciones internacionales desde la perspectiva de Latinoamérica, región a la que muestran en proceso de cambios radicales por vía reformista o revolucionaria.

El texto de tercer año de este grupo autoral, también editado antes del programa oficial, con el mismo esquema del libro de segundo, en torno a cuatro grandes temas: (I) Realizaciones y fracasos de la liberación americana, (II) Luchas por la nacionalidad, (III) Un desarrollo dependiente y (IV) El despertar de los pueblos. El desarrollo de estos temas está sesgado por extrapolaciones en el tiempo y el espacio, anacronismos recurrentes, un desembozado adoctrinamiento en el pensamiento católico tercermundista, y la adhesión a la gestión oficial. Los derechos humanos no se mencionan ni forman parte del marco categorial de referencia. Sólo se alude tangencialmente a los Derechos del Hombre y del Ciudadano (1974b: 10). Asimismo, hay esporádicas referencias al derecho natural. Al presentar la posición oficial católica ante el derecho de propiedad, expresa: “El derecho a la conservación de la propia vida es un atributo radical primario de todo ser humano por el solo hecho de ser tal. De la tendencia natural a nuestra conservación, deriva el derecho de todo

hombre a la libre disposición de los bienes necesarios para la subsistencia. Este derecho natural a la libre disposición de los bienes es anterior al derecho de la propiedad privada sobre los mismos” (1974b: 189). Toda la carga argumentativa reposa, en última instancia, en la creencia religiosa. Así lo afirman los autores al referirse a la concientización cristiana en América Latina: “Independientemente de perder o ganar prestigio, nos cabe como deber humano y cristiano ayudar a los hijos de Dios a salir de la situación infrahumana en que se encuentran. La miseria degrada a la persona humana y es injuria al Creador y Padre” (1974b: 196). Poco más adelante, al hablar de los “fantasmas” que agitan quienes se oponen a los cambios, replican por vía indirecta el discurso de los derechos humanos de esa época: “El anticomunismo es intolerante como el propio comunismo. No admite opciones diferentes de la propia. Y no tiene problemas en utilizar, con el pretexto de defender a la persona humana, medios que hieren a la dignidad humana, como incitación a la delación, prisión por mera sospecha, torturas físicas o morales. No percibe que él sí hace propaganda comunista cuando identifica como comunista toda actitud de coraje, de inteligencia, de audacia en defensa de la verdad y la justicia” (1974b: 197). De este modo, los autores denuncian las contradicciones de sus oponentes ideológicos, a quienes parece adjudicarse la categoría de derechos humanos.

También Carlos Sarno e Ignacio Massun editaron una primera versión de su texto para segundo año antes de que hubiera programa oficial. Se divide en siete capítulos: (1) Breve panorama histórico, político, social, económico y cultural del pueblo argentino; (2) Las provincias en la realidad nacional; (3) La nación en el contexto latinoamericano y mundial; (4) Dependencia y liberación- Análisis de ambos conceptos en el plano nacional y en el nacional (sic); (5) Ejercicio responsable de los deberes y derechos de acuerdo con las normas constitucionales; (6) El proceso de reconstrucción nacional, solidaridad y participación de los jóvenes en ese proceso y (7) Bases para organizar una comunidad educativa para nosotros y para nuestro medio. En el capítulo quinto, se evalúa que “en principio, los derechos del hombre frente al estado parecen logros del hombre, conquistas de la civilización” (1974: 52). Luego se reseñan algunos de estos derechos: libertad de expresión, libertad de enseñanza, libertad económica, propiedad privada y libertad de trabajo. “una lectura rápida de todas estas libertades y derechos del hombre pueden parecernos verdaderamente valiosas. Pero es necesario hacer algunas consideraciones críticas, que dejamos para que discutan en clase” (1974: 52). A continuación se ofrece un listado de preguntas que aluden a la distancia entre los enunciados antedichos y la efectividad de los derechos en el contexto local. Esta actividad finaliza el capítulo, sin que los autores tomen posición acerca de la distancia entre hechos y derechos, algo que ceden a los estudiantes y sus profesores.

Textos posteriores a la aprobación del programa oficial de ERSA

El texto de Felipe Davero se editó a mediados de 1974, tres meses después de que se aprobaran los contenidos de la materia, a los cuales alude en las primeras páginas, dirigidas a los profesores y alumnos. Allí declara que “nuestro propósito ha sido responder con absoluta fidelidad al espíritu y la letra de los programas de la asignatura” (1974: 9). La Unidad 1, “La familia”, se inicia con un apartado sobre la dignidad humana en el que se advierte las fuentes ideológicas del autor: “Dignidad humana es la condición del hombre, que tiene el derecho natural a que se vean satisfechas sus necesidades elementales: trabajo, alimentación, vestido, cuidado de la salud, educación, seguridad social y esparcimiento. Todo ello es fundamental para su desarrollo armónico en la sociedad. *Derecho natural* es el que nace con la propia persona, se considera inseparable de ella y existe sin necesidad de que sea previamente otorgado por la Ley. Esta debe reconocer este derecho como inherente a la existencia y dignidad del ser humano. El hombre ocupa el más alto nivel en la escala zoológica. Según la Biblia ha sido creado ‘a imagen y semejanza de Dios’” (1974: 25. *Itálica en el original*). Como puede apreciarse, el autor presenta una escala argumentativa que va de la dignidad al derecho natural y de éste a la revelación bíblica. La dignidad se traduce en derechos sociales, que comprometen a cada individuo y al Estado, lo cual se desarrolla poco después. “La palabra *dignidad* deriva del latín *dignitas* que significa *soberanía, superioridad*. Tiene también el significado de *decoro* es decir: las condiciones de respeto que deben rodear al hombre, en homenaje a su propia naturaleza. La promiscuidad, el hacinamiento, el *conventillo*, la *villa miseria*, el trabajo insalubre, son condiciones infrahumanas de vida, que atentan contra los derechos naturales del hombre, humillan, rebajan su naturaleza y ofenden su

dignidad. El individuo, en virtud de sus deberes de *solidaridad social*, está obligado a asegurar para su prójimo condiciones dignas de vida, en la medida en que pueda y deba hacerlo. Al *Estado* le corresponde el deber de asegurar por su parte, a los habitantes del país una *vida digna*, mediante leyes y organismos adecuado” (1974: 27. Itálica en el original). El autor desarrolla la noción de dignidad humana desde un pensamiento de base religiosa con un fuerte compromiso político y social, contextualizado en su época. A lo largo del libro, se expresa un pensamiento tercermundista moderado, que defiende el “propio y tradicional estilo de vida” del país, sin excluir la “incorporación progresista de todos los aportes de la cultura y las técnicas mundiales” (1974: 65). La única alusión explícita a los derechos humanos, se da como cita del Plan Trienal del gobierno, en el que se postula una política internacional independiente, basada en el “*reconocimiento de la no intervención y la autodeterminación de los pueblos, la igualdad jurídica de las naciones y la vigencia de los derechos humanos y social*” (1974: 208. Itálica en el original).

El texto de segundo año del mismo autor, editado en 1975, incluye los contenidos del programa oficial, pero los ajusta a criterios propios de distribución de unidades de trabajo. En un tono descriptivo y con juicios moderados, presenta las características de la sociedad argentina y las proyecciones que el Plan Trienal plantea para resolver sus problemas. No hay alusión directa a los derechos humanos. Entre las alusiones indirectas, al describir la estructura de la OEA, se indica que una comisión se ocupa de ellos (1975: 189) y al hablar de la integración social de América latina se indica que “deberá obtenerse mediante un efectivo reconocimiento de los derechos civiles de los ciudadanos de un país en el territorio de otro” (1975: 202). Es llamativa la omisión a los derechos humanos en el apartado sobre la soberanía de los pueblos (1975: 204-205). Allí el texto argumenta sobre la necesidad de respetar la soberanía de los Estados, remitiéndose a la Declaración de Ayacucho, firmada el 9 de diciembre de 1974 por Perú, Bolivia, Panamá, Venezuela, Colombia, Argentina, Ecuador y Chile²⁶⁰. Aunque el libro no lo reseña, la Declaración incluye una expresa adhesión a los derechos humanos. En ambos casos (la Declaración y el libro de texto), se puede colegir la sombra de las denuncias sobre violaciones a los derechos humanos en países del subcontinente y particularmente en Cuba. Hablar de derechos humanos parecía ser, en ese contexto de época, abrir las puertas al dedo inquisidor del imperialismo norteamericano.

Los textos de Emilio F. Mignone se reeditan con ajuste a los contenidos prescriptos en marzo de 1974. Una década más tarde explicaría las diferencias entre la primera y la segunda edición de sus obras en esta materia: “En 1975 publiqué una segunda edición, mejorada y adaptada al programa oficial, que se agotó como la anterior. Los acontecimientos políticos de comienzos de 76 no aconsejaban otra edición y los hechos ratificaron la previsión. Hubiera sido necesario quemar los ejemplares” (1984: 12). Este juicio ulterior alude al compromiso ideológico del texto y la radicalización creciente de la dinámica política que desembocaría en el golpe de 1976.

En la segunda edición, el libro de primer año de Mignone reduce las unidades de once a siete, aunque predomina la reproducción y el reordenamiento de fragmentos del texto anterior. En la unidad de trabajo 1, “La familia”, el título “La dignidad humana” plantea que: “[...] el hombre posee una *dignidad* que lo coloca por encima del mundo de los seres inanimados y animados. Por eso, toda afrenta, toda injusticia, todo crimen que se ejecuta contra un hombre atenta contra su *dignidad*” (1975a: 22. Itálica en el original). Más adelante concluye: “Puede afirmarse entonces que la *dignidad humana*, sea que se considere al hombre únicamente como un *ser racional* o, en mayor medida todavía, que se lo conceptúe como una criatura de Dios, con alma espiritual e inmortal, exige la existencia de la *familia*. [...] Pretender suprimir, debilitar o menoscabar a la familia atenta contra la *dignidad humana*, rebaja al hombre al nivel de los animales irracionales y lo degrada” (1975a: 23-24. Itálica en el original). En el resto del libro no hay alusiones a los derechos humanos. Sin embargo, por su contraste con posiciones posteriores del mismo autor, se destaca el apartado “El proceso de institucionalización. La subversión”, dentro de la unidad de trabajo 7, “Nuestra patria”. Allí se dice: “No cabe duda que el proceso de institucionalización, luego de tantos años de alteraciones, no está totalmente asegurado. Se requerirá para ello el transcurso, por lo menos, de dos o tres presidencias constitucionales. Además, los enemigos de la institucionalización, que es lo mismo que decir los enemigos del pueblo y de la Nación, no descansan. Ese es el origen de la guerrilla, del terrorismo y de la subversión. Los terroristas

²⁶⁰ Reproducida en http://www.nuso.org/upload/articulos/163_1.pdf. Consultada el 10 de marzo de 2011.

procuran, mediante actos criminales, impedir que el proceso de institucionalización se consolide y que el país alcance la unidad, la paz, la reconstrucción y la liberación a que aspira. Frente a la subversión es necesario actuar con decisión, serenidad y energía. Si esto ocurre, también concluirá” (1975a: 189-190). Esta calificación de “enemigos de la nación”, sin el reaseguro de los derechos humanos como piso de la institucionalización guarda riesgosas conexiones con la justificación que se dará a sí misma la dictadura posterior.

En su segunda edición, el libro de segundo año de Mignone es sustantivamente diferente de la edición anterior y se ajusta al programa oficial. Desde el Prólogo, el autor aclara su posición: “No eludo los problemas actuales o conflictivos. Intento ser claro, preciso y objetivo, evitando el sectarismo y la retórica hueca. Pero ello no excluye la opinión personal y el compromiso con el proceso de unidad, reconstrucción y liberación nacional; con un nuevo proyecto político que ejecute una revolución en paz y libertad; y con los valores y principios universales derivados de la convicción de que el amor a Dios y a los hombres está por encima de cualquier otra motivación y constituye la base de la convivencia de la gran familia humana, sin ningún tipo de discriminaciones ni marginamientos” (1975b: 7-8). Reafirma su compromiso con el peronismo y el catolicismo, pero el tono empleado sugiere alguna diferenciación sobre el modo de concebir ambas doctrinas, diferenciándose de posiciones violentas y sectarias que cobran cada vez mayor visibilidad en esa época. Tanto el peronismo como el cristianismo están en plena ebullición ideológica y los contrastes comienzan a dirimirse en el cuerpo de los adversarios. Mignone, con cierta amargura, profesa una visión pacífica. Lo que se conserva de modo más estable son los textos auxiliares, aunque se amplían los autores de referencia, incorporando algunos políticos contemporáneos no peronistas pero reconocidos miembros del “campo nacional y popular” (Oscar Alende, Ricardo Balbín, etc.). El texto no menciona los derechos humanos, aún cuando alude a temáticas en que sería menester mencionarlos. Por ejemplo, al hablar de “soberanía política”, la define como “la capacidad para decidir libremente, sin ataduras externas”. Luego agrega: “Esto no significa que no existen límites para las decisiones de los Estados. Por el contrario, éstos deben respetar las normas morales universales, el derecho internacional, que rige las relaciones entre los países, y la soberanía de los demás pueblos, no interviniendo en sus asuntos internos. La Argentina siempre ha sostenido esta doctrina de la no intervención. El mundo marcha hacia la unidad. Es necesario llegar a ella fortaleciendo la identidad de cada componente, en un clima de convivencia, de pluralismo y de respeto mutuo. De lo contrario, con el poder de las armas modernas, asistiremos al fin de la humanidad” (1975b: 193-194). Escondidos tras la moral y el derecho internacional, los derechos humanos no se mencionan como garantía de la convivencia a la que se aspira; Mignone parece más inspirado por la doctrina católica de sujeción de la ley terrena a la divina que por los enunciados transnacionales del siglo XX. Más adelante, al hablar del proceso de liberación nacional, afirma que “La República Argentina, mediante la decisión soberana de su pueblo, ha optado por un *proyecto concreto de liberación económica y por un modelo político y socio-económico* que es propuesto por el *justicialismo* [...]. Ese proyecto político y socio-económico, fundado en una cosmovisión de raigambre humanista y cristiana, [...] no es un proyecto *socialista* o *estatista*, aunque involucre la *socialización* y *estatización* de algunos sectores de la actividad económica, de los beneficios de la producción y de los servicios esenciales. Lo cual no significa que en un futuro no evolucione en ese sentido, siempre que se encuentren salvaguardados, al mismo tiempo, los derechos y libertades personales” (1975b: 240. Itálica en el original). A continuación, aborda la cuestión de la justicia comprendida en ese proyecto, para lo cual critica la tradición liberal y la opción marxista, amparándose en las encíclicas papales. Sin embargo, afirma que: “cada nación debe tener su *modelo propio*, consecuencia de su historia, de su cultura y de su idiosincrasia nacional. La imitación de modelos y procedimientos extranjeros, por atractivos que resulten, también constituye una forma de *dependencia cultural* y de *colonialismo*” (1975b: 243. Itálica en el original). En su disputa con otras concepciones, Mignone desdeña la extranjería de la doctrina católica (por lo menos, tan externa como el liberalismo o el marxismo) e invalida discursos foráneos, entre los cuales, probablemente, incluye los enunciados de las Naciones Unidas, a los que no se refiere explícitamente. Lo nacional y soberano se opone, en esta caracterización, a lo extranjero y a lo supranacional, salvo que provenga del magisterio papal.

La segunda edición del libro de tercer año de Mignone también se ajusta al programa oficial. En el apartado “La dignidad humana” afirma que: “el hombre posee una *dignidad* que lo coloca por encima del mundo de los seres inanimados y animados. Por eso, toda afrenta, toda

injusticia, todo crimen que se ejecuta contra un hombre atenta contra su *dignidad*. Para los creyentes, esta superioridad deriva del hecho de que el hombre fue creado por Dios ‘a su imagen y semejanza’, con alma y cuerpo” (1975c: 27-28). En este texto, Mignone reconoce una dignidad de carácter humano, pero la atribuye a la creación divina sin explicar por qué los no creyentes deberían adscribir a la noción de dignidad. Nuevamente, su adscripción al ideario católico desvirtúa toda otra postulación posible de dignidad. A continuación, aboga en defensa de la familia y contra toda propuesta de legalización del divorcio vincular: “Pretender suprimir, debilitar o menoscabar la familia atenta contra la *dignidad humana*, rebaja al hombre al nivel de los animales irracionales y lo degrada” (1975c: 29). En las páginas 131 a 138 repite textualmente la caracterización del modelo de liberación nacional propuesto por el justicialismo y reseñado en el texto de segundo año, con las citas mencionadas más arriba. En líneas generales, el texto enfatiza la adscripción al ideario justicialista, la postulación de la liberación nacional como ideario colectivo y la fundamentación en la doctrina católica revisada por el Concilio Vaticano II. La categoría “derechos humanos” no forma parte de ninguna de esas tramas discursivas, en el pensamiento de Emilio Mignone, quien luego sería destacado dirigente en la lucha por los derechos humanos del período posterior.

También los textos de Alonso, Alonso Gallo, Zimmatore y Martínez Hassan tienen una nueva edición luego de aprobarse el programa oficial. El texto de primer año se organiza en función de las unidades de la materia, pero aclara que “La Ideología de nuestra obra será siempre: nacional, popular y cristiana” (1975a: 6). Dentro de la Unidad 1, “La familia”, el punto 2.1 se denomina “La dignidad humana”. Allí se alude al origen divino de la vida humana, sin referencia a los derechos humanos. En el punto 2.2, “La familia como base de la sociedad”, el apartado c. se refiere a las “Formas sociales injustas”. Allí se plantea que “La lucha por una repartición equitativa de los bienes es al final una lucha por una participación equitativa en la dignidad humana. No se trata de tener, sino del reconocimiento de la propia dignidad, que debe expresar precisamente el acceso a la posesión” (1975a: 32). En la Unidad 2, “El Estado democrático”, el punto 3 compila diferentes documentos. Entre ellos, se cita un fragmento de la Encíclica de Paulo VI sobre el desarrollo de los pueblos, que habla sobre concepciones erróneas del estado y se refiere al marxismo: “El Estado es un Ente sustancial, absoluto, absorbente. Los derechos de la persona humana fluyen del mismo. [...] Todos estos derechos y esta omnipotencia ético-jurídica se concreta en la Autoridad que encarna y personifica al Estado” (1975a: 95). En el mismo capítulo, más adelante, se afirma: “el 10 de diciembre de 1948 la Asamblea General de las Naciones Unidas proclamó la llamada Declaración Universal de los Derechos Humanos, cuyo artículo primero es una reproducción de la misma declaración efectuada por la Asamblea Legislativa Francesa de 1781” (1975a: 99). A continuación, se reproduce el artículo 1 de la DUDH. En la Unidad 3, “La justicia social”, el punto 2.3 se denomina “Derechos” y allí se afirma: “La ONU se ha ocupado extensamente de los derechos del hombre a escala mundial, y en 1948 dictó la ‘Declaración Universal de los derechos del hombre’. En dicha declaración se reconoce solemnemente a todos los hombres sin excepción la dignidad de la persona humana y se afirma todo los derechos que tiene el hombre para buscar libremente la verdad, respetar las normas morales, cumplir los deberes de la justicia, observar una vida decorosa y otros derechos íntimamente vinculados a éstos. Ojalá llegue pronto el tiempo en que esta organización pueda garantizar con eficacia los derechos del hombre, derechos que por brotar inmediatamente de la dignidad de la persona humana son universales, inviolables e inalienables” (1975a: 126). El texto presenta una curiosa y deformada lectura de la DUDH, más orientada a las obligaciones morales del hombre que a los derechos que éste pudiera demandar al Estado. En el mismo capítulo, el punto 2.4 se denomina “Organizaciones obreras”. Allí se plantea: “El derecho de asociación es un derecho natural. Toda persona posee el derecho de asociarse, y también el de no asociarse. Así lo reconoce el artículo 20 de la Declaración Universal de los derechos humanos” (1975a: 134). A continuación, se transcribe el artículo íntegramente. En líneas generales, el texto alude escasamente a los derechos humanos, aunque no los desdeña ni los critica. Su punto de apoyo argumental es, en toda ocasión la doctrina católica, lo cual opaca cualquier otra referencia.

El texto de este grupo autoral para tercer año también tiene una segunda edición, que se ajusta al programa oficial, con el particular modo de organizar la distribución de contenidos y niveles de texto que campea en toda la serie. Incluye algunas alusiones a los derechos humanos. Por ejemplo, en el apartado “Expresiones que condicionan el ejercicio de nuestra soberanía”, el punto 3.1 se denomina “Sociales” e incluye el título “La familia”. Allí se plantea: “La familia

pertenece al orden de los derechos del hombre. Un derecho humano es aquel que todo hombre tiene en virtud de su naturaleza, debiendo por tanto ser respetado por todos los hombres. Los derechos humanos fundamentales sirven de base y fundamento a los demás. Sus propiedades fundamentales son las siguientes: *tienen un valor absoluto, rigiendo siempre y en todo lugar sin limitación alguna. Son innegables, por ser la esencia de la persona. Son irrenunciables, pues ninguna persona puede abdicar de ellos voluntariamente. Son imperativos, pues obligan en conciencia aun cuando la autoridad civil no los sancione expresamente. Son evidentes, razón por la cual no requieren promulgación alguna.* Entre estos derechos está el de la familia, su constitución, su defensa social, y las implicancias para su supervivencia en la sociedad” (1975b: 50. *Itálica en el original*). Como puede apreciarse, la explicación acerca de qué son los derechos humanos queda subsumida como aspecto de otro tema y adopta un tono apologético, casi dogmático. Se nota un acendrado espíritu sectorial cuando, más adelante, sostienen: “Estos principios que son del orden natural, son también cristianos y se enmarcan en la vigencia de nuestra nacionalidad. El justicialismo los expresa de esta misma forma en la actualidad. Y la tradición argentina los ha defendido siempre y forman parte de nuestro modo de vida” (1975b: 50). En el capítulo 3, “Argentina y el mundo”, los autores citan el discurso de Perón del 30 de agosto de 1973 frente a los legisladores de ambas Cámaras: “Quiero proclamarlo una vez más, a voz en cuello, para que lo sepan todos los hombres de la tierra: en nuestra tierra el hombre ha dejado de ser esclavo de la máquina; de instrumento se ha convertido en amo y cerebro; tiene todos los derechos inherentes a la condición humana y los deberes que le impone la convivencia en una sociedad democrática [...]” (1975: 245). Se reitera, como en períodos anteriores, la idea de que los derechos humanos constituyen un piso que la sociedad argentina ya ha alcanzado, lo cual deriva las demandas de cumplimiento hacia otros Estados.

El texto de Massun y Sarlo para Segundo año (1975) comienza proclamando que “En nuestro país, Latinoamérica y el mundo, un nuevo concepto de educación está surgiendo como respuesta y consecuencia de la creciente consciencia de los hombres de su propia dignidad” (1975: 9). En el capítulo 4, “El gobierno nacional”, se cita un párrafo de la Declaración de Medellín de los obispos latinoamericanos: “La paz es, ante todo, obra de justicia. Supone y exige la instauración de un orden justo, en el que los hombres puedan realizarse como hombres, en donde su dignidad sea respetada, sus legítimas aspiraciones satisfechas, su acceso a la verdad reconocido, su libertad personal garantizada” (1975: 87). Más adelante, en el mismo capítulo, se analizan diferentes formas de dominación imperialista y se alude al “mundo capitalista” y el “mundo comunista”. Según los autores, en el primero se crean dos organizaciones bajo el liderazgo de los Estados Unidos: La N.A.T.O. y la O.E.A. De esta última afirma: “[...] la O.E.A. le permitió a Estados Unidos intervenir militarmente en otros países con mayor disimulo. Ya no necesitaba hacerlo unilateralmente, la OEA era la que intervenía con tropas de los demás países cuando algún gobierno perjudicaba a los intereses norteamericanos. Pero la OEA a partir de la revolución cubana, que estableció en esa isla un régimen comunista, y provocó con ello su expulsión de la organización, comenzó a entrar en decadencia” (1975: 103). Los autores no mencionan el debate en torno a las violaciones a los derechos humanos, que provocó la expulsión de Cuba, pero dejan traslucir que cualquier denuncia externa a lo que ocurre dentro de un país afecta su soberanía y es expresión de dominación.

El texto de Zuretti y Herrero destinado a primer año (1975) respeta los contenidos prescriptos en el Programa Oficial. Uno de los autores de este texto ha sido también autor de libros de Educación Democrática. La continuidad, en este caso, se da en la modalidad eidética, que mantiene los temas de estudio medianamente alejados de la agenda política del momento. En el capítulo 1, “La familia”, el apartado “La dignidad humana” plantea que: “[...] el hombre, por poseer *razón o inteligencia* para saber qué debe y qué no debe hacer, por gozar de *libertad para elegir* y por ser responsable de sus actos, posee una *dignidad* intrínseca que constituye el fundamento de las condiciones básicas y de los derechos esenciales de los que no puede ser privada ninguna persona. Son esenciales a la dignidad humana las *condiciones básicas* que debe tener todo hombre para alcanzar su perfección: educación, justa retribución de su trabajo, buena alimentación, atención de su salud, vivienda decorosa, vestimenta adecuada, recreación, etc., así como los *derechos fundamentales* de los que nunca debe ser desposeído: a la vida, a la libertad, a la igualdad ante la ley, a casarse y fundar una familia, a la práctica de su culto, a la libertad del pensamiento, de opinión y de expresión, al trabajo, a la participación en el gobierno, a la seguridad social, etc.” (1975: 9). A continuación se transcribe un párrafo del texto eclesiástico Gaudium et Spes. También

se reproducen párrafos de Paulo VI que aluden a la dignidad humana, como lecturas complementarias al final del capítulo (1975: 18-19). En el capítulo 9, “Nuestra Patria: su Gobierno”, el apartado “Formas de gobierno” afirma que: “[...] la democracia no es sólo una forma de gobierno, es también y sobre todo un estilo de vida, basado en el respeto por la libertad y la dignidad del hombre” (1975: 145).

Los textos de Elena H. Roca, por su parte, se distinguen del resto por un discurso que, ajustándose estrictamente al Programa oficial y sin oponerse a la trama conceptual en la que éste se sustenta, registran matices de diferenciación respecto a los demás autores. Está editado en el tamaño de una carpeta de tres ojales, con hojas que se pueden separar y encarpetar de manera independiente. De carácter fungible, algunas hojas se presentan como “marco conceptual”, pues en ella hay explicaciones de la autora, y otras se caracterizan como “marco activo”, que puede referirse al análisis de un documento, un trabajo estadístico, etc. En todos los casos, hay preguntas y espacio para que los estudiantes respondan. En el libro de primer año (1975a), la Unidad “La familia” incluye un apartado sobre “Deberes y derechos”. Allí, bajo el título “La dignidad humana”, se plantea: “Por encima de los derechos analizados existen otros –los *derechos naturales*– que nacen con el hombre mismo y que siendo propios de la naturaleza humana son universales y eternos, es decir, que no hacen distinción de raza, religión, credo político o situación económica” (1975a: 2. *Itálica en el original*). Tras mencionar algunos de ellos, prosigue: “La *dignidad humana* nace, entonces, del ejercicio de estos derechos esenciales. La plena realización del hombre no puede estar desvinculada de ellos. Son los resguardos mínimos a partir de los cuales podrá aspirar hacia otros y mejores destinos dentro de la sociedad a la que pertenece. [...] Distintas instituciones –entre ellas las Naciones Unidas a través de sus organismos dependientes como la Organización Internacional del Trabajo, la UNESCO, la FAO, etc., plantean constantemente la necesidad de hacer efectivas esas condiciones mínimas que configuran la dignidad humana”. Tras citar un párrafo de la Encíclica *Pacem in Terris*, de Juan XXII, sostiene: “Sin embargo, a pesar de vivir en un mundo permanentemente enriquecido con los aportes de la ciencia y la tecnología, el hombre no ha podido superar ciertos estados de indignidad humana –hambre, miseria, persecuciones, guerra– que nos revelan con claridad que la lucha por la dignidad humana aún no ha concluido” (1975a: 2). En las páginas siguientes, cita un párrafo de la encíclica *Populorum Progressio*, de Paulo VI, acerca de la dignidad humana (1975a: 5). En la unidad “Nuestra patria”, el apartado 17 se denomina “Su gobierno”. Allí se aclara qué significa la expresión “republicana” en el artículo 1° de la Constitución Nacional. Se cita al jurista Carlos Sánchez Viamonte para afirmar que “debe atenderse a ciertos principios básicos”. Entre otros, “Los derechos políticos para todos los ciudadanos; Los derechos del hombre relativos a la libertad” (1975a: 79). En el libro dedicado a segundo año (1975b) no hay alusión directa a los derechos humanos, pero sí las hay en el de tercer año (1975c). La hoja 11, “Leyes y organismos protectores de la población” se inicia con la siguiente explicación: “El conjunto de los derechos que aluden a la defensa de la dignidad humana constituyen el cuerpo legal de los llamados *derechos sociales*. De ellos, los referidos a la familia son, por su gravitación social, los más importantes pues apuntan a consolidar a esta institución y a brindarle la mayor protección por parte del Estado” (Roca; 1975c: 61. *Itálica en el original*). Poco después, en el “marco activo”, se sugiere la lectura de un fragmento de los Lineamientos Sociales del Plan Trienal, en el que se afirma: “La seguridad social es un derecho fundamental e inalienable del individuo, que incumbe al Estado hacer efectivo y en cuya realización está comprometida la comunidad nacional [...]” (1975c: 65). Por su parte, la hoja 20, “Los organismos internacionales” describe las funciones de las Naciones Unidas, entre las que se menciona: “alcanzar el respeto por los derechos y las libertades fundamentales del hombre” (1975c: 107). A continuación, en el “marco activo”, se transcribe el articulado de la DUDH (sin el prólogo) y se propone la siguiente actividad: “Cada equipo tomará 5 artículos de la Declaración de los Derechos del Hombre y hará un comentario al respecto. Posteriormente, un relator de cada equipo informará a la clase” (1975c: 110). Como puede apreciarse la autora busca articular los derechos humanos con la trama conceptual del Programa Oficial, en un texto con más referencias al derecho y menos retórica combativa, algo que probablemente se evaluaría en la época como poco comprometido o demasiado formal. Del mismo modo, incluye menos referencias al magisterio católico y más remisiones al derecho nacional e internacional. A la distancia, la propuesta de la autora parece mitigar la carga adoctrinante de la materia y recuperar sus mejores matices.

ANEXO IV - Los derechos humanos en los textos escolares del período 1976-1983

Textos de la asignatura Formación Cívica

En relación con los derechos humanos, planteamos cinco notas de análisis, incluyendo rasgos comunes y diferenciales, que reseñamos a continuación, junto con las citas que les dan sustento:

1. *Todos los autores mencionan los derechos humanos, en la tercera unidad de segundo año. Los textos desarrollan brevemente la gestación de la declaración universal, pero dedican pocas palabras a los efectos políticos y jurídicos de dicha enunciación transnacional. Enfatizan, en cambio, la superación del individualismo de las declaraciones previas.*
 - El capítulo 3 de Kechichián, “Los sistemas de gobierno en el mundo moderno”, incluye la historia de la revolución francesa y un apartado referido a “Los derechos del hombre adquiridos en esos momentos”, tal como lo estipula el programa oficial. El autor menciona la influencia de declaraciones anteriores, valora su influencia en el pensamiento político posterior, pero al mismo tiempo advierte que la misma revolución violó en la práctica los derechos reconocidos en esa declaración. Por otra parte juzga que: “Esta declaración exalta los derechos estrictamente personales, olvidando los de las relaciones sociales: los de la familia; los del hombre en relación con el trabajo y la economía; con la iglesia o credo religioso que profesa; olvida también los de las agrupaciones gremiales” (Kechichián; 1978: 81). A continuación, se transcribe el preámbulo y los diecisiete artículos de la declaración. Pocas páginas después, aclara que “la Declaración de Derechos del Hombre y del Ciudadano también tiene carácter universal porque resume los derechos del hombre en cuanto tal, sin hacer diferencia de nacionalidad; las libertades también son definidas en forma amplia, con referencia a todos los hombres del mundo” (Kechichián; 1978: 83-84). El apartado siguiente se denomina “Los sistemas vigentes que los aseguran” y presenta una tabla comparativa entre la Declaración francesa y la Constitución argentina (Kechichián; 1978: 84-85). Al final se aclara que: “estos derechos civiles consagran ciertos derechos naturales del hombre, anteriores al estado y a las leyes positivas, como explicamos” (Kechichián; 1978: 86).
 - En el capítulo 6 de segundo año, “La comunidad internacional”, Kechichián reseña el funcionamiento y los propósitos de las Naciones Unidas, entre los cuales se incluye el fomento del respeto a los derechos humanos (Kechichián; 1978: 191). Un apartado específico se dedica a la DUDH, de la que se dice: “Fue aprobada por la Asamblea General el 10 de diciembre de 1948. Es un catálogo de derechos, es un himno a la dignidad y al valor de la persona humana, es una declaración admirable que todos los estados, organizaciones privadas y hombres del mundo deben tratar de poner en práctica por todos los medios a su alcance” (Kechichián; 1978: 195).
2. *Entre los textos, se insertan algunas referencias a la dignidad humana en la trama argumental de otros contenidos del programa. Particularmente, forma parte de los “ideales de vida del hombre moderno” (en la Unidad 5 del programa de 2º año).*
 - García y García intercalan un texto auxiliar de Pico della Mirandola: “Nosotros, por el contrario, buscamos en el hombre una nota que le sea peculiar, con la que pueda explicarse la dignidad que le es propia, y la imagen de la divina sustancia que no es común a ninguna otra criatura. [...] Hállanse los hombres en superior condición que los restantes mortales, pues así por su naturaleza, como por la felicidad natural, sácanles grandes ventajas, por estar dotados de la inteligencia y libre albedrío, condiciones las más adecuadas para conducirnos al estado de beatitud” (García y García; 1978: 145). Más adelante, en el mismo capítulo, al hablar del hombre argentino ideal, los autores afirman que “[...] el hombre argentino ideal no tiene porqué ser nacido en nuestro territorio, basta que asuma la responsabilidad de ser un *hombre argentino*. Nuestra constitución desea hombres libres y esa es una dignidad, mejor dicho es la dignidad más grande que puede alcanzar un hombre,

porque significa que sus sentimientos y sus pensamientos nacen de sus convicciones y por lo tanto es responsable de sus actos y respetuoso de los actos de los demás” (García y García; 1978: 150). En ambos fragmentos, se aprecia unas veleidades retóricas que pretenden esconder la ausencia de un mensaje claro para los adolescentes.

- Al final del capítulo 2 de primer año, “El hombre y el medio social”, en el que se desarrollan las formas de organización familiar, Kechichián transcribe el artículo 26 de la DUDH, sobre el derecho a la educación (Kechichián; 1976: 91).
 - En la introducción al capítulo 5 de primer año, “Los ideales de la vida en el mundo antiguo y medieval”, Kechichián vincula los temas a tratar con el presente y allí se afirma: “Es evidente que en la actualidad no existen sistemas políticos y sociales perfectos, pero sí podemos afirmar que las ideas han evolucionado en lo referente a los derechos del hombre y en el reconocimiento de los mismos por las constituciones y leyes de los estados. Baste con mencionar, por ejemplo, el admirable catálogo de derechos humanos conocido como ‘Declaración universal de los derechos humanos’, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 10 de diciembre de 1948” (Kechichián; 1976: 158).
 - Uno de los apartados del capítulo 5 de segundo año, “Los ideales de vida del hombre moderno”, se denomina “La reafirmación de los valores de la cultura occidental y cristiana”. Allí se alude a la libertad como rasgo natural del hombre: “El alumno conoce qué es el hombre, su estructura y que la libertad es **un atributo natural del ser humano**. Por eso, así como no se concibe al hombre sin pie, sin manos, sin aparato respiratorio, tampoco se lo puede concebir sin **libertad**. Tan normal es nacer con pies, con manos y con pulmones, como nacer libre. La libertad es un atributo y cualidad que el hombre ya tiene al nacer, por el solo hecho de pertenecer a la especie humana” (Kechichián; 1978: 166. Negrita en el original). Entre las “Lecturas complementarias” al final del mismo capítulo se incluye el subtítulo “El derecho a ser hombre a través de los siglos”. Allí se plantea: “En 1968, la UNESCO, en ocasión del 209 aniversario de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, publicó ‘El Derecho a ser hombre’, de Jeanne Hersch, profesora de filosofía en la Universidad de Ginebra y funcionaria de la UNESCO. La misma autora ha compilado más de 1.100 trozos de todas las literaturas, épocas y civilizaciones sobre derechos humanos. Transcribimos algunos de ellos sobre tema tan antiguo y tan moderno, a la vez” (Kechichián; 1978: 177).
 - El texto de Luchenio adopta un fuerte tono catequístico, donde la ciudadanía se imbrica con la religión católica y las pautas morales asociadas a ella. En el capítulo 5, “Los ideales de vida del hombre argentino”, hay un apartado sobre “La vigencia de los valores de la moral cristiana: la responsabilidad ante Dios”. Allí se afirma: “El hombre debe advertir y medir los resultados de una actuación demasiado autónoma, individualista y desvinculada de Dios” (Luchenio; 1977: 119). La autonomía es, entonces, un rasgo a controlar y mesurar, pues su abuso aleja al hombre de la divinidad. A continuación, se ofrece la lectura de un texto llamado “El fundamento de la convivencia humana explicado por Juan XXIII”. Allí se plantea: “La convivencia humana sólo puede juzgarse ordenada, fructífera y congruente con la dignidad humana si se funda en la verdad. [...] Esto ocurrirá ciertamente, cuando cada cual reconozca, en la debida forma, los derechos que le son propios y los deberes que tiene para con los demás. [...] El orden vigente en la sociedad es todo él de naturaleza espiritual. Porque se funda en la verdad, debe practicarse según los preceptos de la justicia, exige ser vivificado y completado por el amor mutuo, y, por último, respetando íntegramente la libertad, ha de ajustarse a una igualdad cada día más humana” (Luchenio; 1977: 121). En esta tónica, la dignidad aparece fundada en la fe cristiana, que asume toda la universalidad posible, por fuera o por encima del derecho internacional y de las relaciones entre culturas, creencias y modos de vida diferentes.
3. *Hay muy escasas referencias a la Argentina en relación con los derechos humanos. No se elogia la buena senda de la tradición jurídica local (como ocurría en los textos de Educación Democrática) ni se alude a las denuncias internacionales del momento. Aparecen, en cambio, referencias a las responsabilidades de la ONU en la defensa de los derechos humanos y, en*

todos los casos, Argentina aparece como un baluarte de Occidente en la defensa de la libertad, frente al peligro comunista.

- En la Unidad 6 de segundo año, “La Argentina en el mundo de hoy”, García y García mencionan los derechos humanos entre las responsabilidades de la UNESCO (García y García; 1978: 170). Hay un subtítulo denominado “Derecho de nuestro país a su autodeterminación”. Allí se plantea que “[...] el Estado es libre de regular su forma de Estado y gobierno, no existiendo otras limitaciones que las requeridas por la convivencia internacional en un respeto mutuo de ese derecho de independencia” (García y García; 1978: 171-172). El texto omite advertir el compromiso transnacional de respeto a los derechos humanos. Más adelante, en el mismo capítulo, hay un recuadro con un texto aclarativo titulado “Términos e interpretación”, que plantea: “La fraseología y las ideas que se encuentran en la Carta de las Naciones Unidas son completamente anglosajonas y, más concretamente, americanas: derechos fundamentales del hombre, valor de la persona humana, igualdad de derechos de las naciones grandes y pequeñas. Con ellas, en rigor, pueden convenir los países de la mayor parte del mundo; sin embargo, Rusia y sus satélites piensan diferentemente. Lógico que ellos también admitieron la Carta y su preámbulo, pero fue de la misma manera como aceptan las palabras democracia y libertad, por ejemplo. O sea dándoles, en su traducción a la realidad, un contenido completamente distinto” (García y García; 1978: 174). En el contraste entre ambos fragmentos se advierte el oponente argumental escogido por los autores: la dictadura argentina del momento tenía derecho de autodeterminarse y escoger su forma de gobierno sin limitaciones, pero se denunciaba la mendacidad soviética en los foros internacionales, como si no pudiera medirse con la misma vara a los gobiernos latinoamericanos conducidos por las fuerzas armadas. Nuevamente, los derechos humanos son usados como arma de denuncia de contradicciones ajenas y distantes.
- En el capítulo 6 de segundo año, “La comunidad internacional”, el texto de Kechichián presenta un fragmento enigmático, que aparece al finalizar este capítulo, en el cual se describen las violaciones a los derechos humanos en países que afirman respetarlos: “Cuando en un país se advierte violación de ciertos derechos humanos por parte de las autoridades, casi siempre el mismo aparato de gobierno impide la difusión de noticias y todo tipo de publicidad sobre el tema. Este silencio forzado sólo es quebrado por el testimonio de los refugiados, por las notas de periodistas extranjeros que consiguen visitar el país con algún subterfugio, por fotografías o cartas que con gran riesgo se consigue hacer pasar por las fronteras. De esta forma, a veces muy precaria, consigue el mundo civilizado conocer las injusticias cometidas contra los seres humanos. Las Naciones Unidas cuentan con un Comité o División de Derechos Humanos, dependiente de la Secretaría, al cual pueden hacerse llegar denuncias sobre desconocimiento o violación de los derechos humanos, como los que surgen de la Declaración del organismo mundial, de 1948. Pero, a veces, en las Naciones Unidas juegan intereses de países que con otros que participan de su ideología manejan las decisiones o las votaciones. Por eso ha habido casos en los que graves acusaciones sobre violaciones de derechos humanos han perdido toda fuerza a lo largo del trámite burocrático, o no han merecido el repudio enérgico que se esperó. En cambio, en muchas ocasiones ha sido la valentía de un particular -periodista, líder político, autoridad eclesiástica o pastor de almas- quien alzó valientemente la voz para denunciar ante la opinión pública nacional o mundial los hechos, y conseguir el apoyo moral necesario para la cesación de los atropellos” (Kechichián; 1978: 200). ¿A qué países se refiere el autor? El texto puede describir tanto la situación argentina del momento como denunciar a países de la órbita soviética, tal como lo ha hecho en la página 90, en referencia a Camboya. Si alude a los países comunistas, ¿por qué no lo menciona? Si no alude a la situación argentina, ¿podía el autor desconocerla o minimizarla en ese momento?
- En el capítulo 6 de tercer año, “La Argentina en el mundo de hoy”, Kechichián analiza la Guerra Fría entre los bloques liderados por EE.UU. y la U.R.S.S. respectivamente. Allí se plantea que: “el criterio para ubicar un país dentro de un bloque o de otro –salvo el caso de los países que dicen no pertenecer a ninguno de los dos- consiste en examinar una sola cosa: la **libertad**. [...] Nuestro país se ubica en el mundo occidental, de tradición cristiana

europea, porque todas sus leyes fundamentales, a partir de la Constitución Nacional, se adhieren al credo de la libertad. Su historia, sus tradiciones, el estilo de vida de su pueblo son una afirmación de su vocación humanista y cristiana. [...] La actual evolución de las ideas de libertad y su práctica nos permiten afirmar que un **estado participa de la tradición occidental y cristiana** cuando en él hay sumo respeto por las libertades y derechos humanos, tal como, por ejemplo, surgen de ese maravilloso catálogo aprobado por la Asamblea General de las Naciones Unidas, en el año 1948 ('Declaración Universal de los Derechos Humanos')" (Kechichián; 1980: 182-183).

- Las únicas referencias explícitas de Luchenio a los derechos humanos se dan en el marco de enumeración de principios de algunos organismos internacionales. Así aparecen entre los propósitos de la UNESCO (Luchenio; 1977: 127) y entre los principios de la OEA (Luchenio; 1977: 130). No se los menciona, en cambio, como límite a la autodeterminación de los pueblos, en las páginas siguientes.
4. *El totalitarismo es denunciado como régimen opuesto a la dignidad humana y reflejado cabalmente en los países de la órbita soviética. El modelo comunista se presenta como oponente argumental de la democracia representativa y cómo régimen opresivo de la dignidad humana, defendida por las democracias occidentales.*
- "Hemos visto que la lucha del hombre por conquistar sus derechos ha sido larga e intensa. De la misma manera, analizando las diferencias entre democracia, autoritarismo y totalitarismo podemos comprender que el problema del hombre consiste en seguir conservando su individualidad y con ello sus derechos contra un Estado que debe imponer el orden, pero no llevarlo al extremo de limitar los derechos del individuo. En el autoritarismo y en el estado totalitario el hombre pierde la mayor parte de sus derechos o la totalidad. El totalitarismo se basa en que el estado es la fuente de toda razón, de todo derecho, de toda moral. El hombre debe simplemente aceptarlas, no solamente como ciudadano sino también como hombre. Porque así como la democracia es un estilo y una filosofía de vida, el totalitarismo también lo es, pero con objetivos opuestos" (García y García; 1978: 68). A continuación, se transcribe íntegramente la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano, de 1789.
 - En el apartado 8 de segundo año, "La pérdida de estos derechos en los estados totalitarios", Kechichián caracteriza totalitarismos de derecha (fascismo y nazismo) y de izquierda (comunismo), enumerando aspectos comunes a todos ellos. Luego se detiene en el "sistema comunista" y transcribe una nota de la revista Gente sobre Camboya. Tras enumerar aspectos repudiables del régimen camboyano, se plantea: "¿Cómo es posible el silencio de la Organización de las Naciones Unidas, de la Amnesty Internacional, por ejemplo? Hay algunas razones claras y sencillas: la flamante mayoría que ha creado en la ONU el tercer mundo y los países socialistas elige con cuidado a sus condenados. Jamás están entre sus acólitos" (Kechichián; 1978: 90).
5. *No se mencionan los documentos de derecho internacional posteriores a la DUDH, que avanzaron en la definición de aspectos particulares y en la operativización de los derechos a través de pactos y convenciones. Entre las ausencias más significativas están los pactos internacionales que siguen a la Declaración Universal de los Derechos Humanos (el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y su Protocolo Facultativo), aprobados en 1966, y la Convención Americana sobre Derechos Humanos (habitualmente llamada "Pacto de San José de Costa Rica"), aprobada en 1969²⁶¹.*

²⁶¹ Téngase en cuenta que el 3 de enero de 1976 había entrado en vigencia el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales y el 23 de marzo de 1976, un día antes del golpe cívico-militar en Argentina, habían entrado en vigencia el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y su Protocolo Facultativo. La Argentina había firmado ambos, pero no los había ratificado. Lo mismo ocurrió con la Convención Americana sobre Derechos Humanos, que entró en vigencia el 18 de julio de 1978.

Textos de la asignatura Formación Moral y Cívica

En relación con los derechos humanos, planteamos siete notas de análisis, incluyendo rasgos comunes y diferenciales, que reseñamos a continuación, junto con las citas que les dan sustento.

1. *Los derechos del hombre se mencionan como característica de los estados democráticos y las violaciones a ellos como un rasgo de los estados totalitarios.*

- Barisani sostiene: “Uno de los principales objetivos de los Estados democráticos es el de asegurar la vigencia permanente de los derechos del hombre. Al estar integrado por hombres —seres racionales y libres—, el primer deber del Estado es el de respetar la personalidad de cada uno de ellos. El bien público exige además que el Estado preste su ayuda en los diversos campos en que se desarrollan las actividades particulares; así, por ejemplo, en la economía, en el desarrollo cultural y en el de cada una de las necesidades individuales. El Estado está sometido a la moral y al derecho en el plano nacional, en sus relaciones con los ciudadanos y con los demás Estados” (Barisani; 1980: 92).
- El texto de Kechichián plantea acerca de los derechos civiles: “Se refieren al hombre en cuanto es un **ser humano**; gozan de ellos **todos los habitantes** del país sin ninguna clase de distinción. La Constitución en sus artículos 14 y 20 hablan de los derechos civiles, lo mismo que la Declaración de las Naciones Unidas de 1948” (Kechichián; 1981: 294. Negrita en el original). Más adelante, en el mismo apartado, al hablar de las Garantías, se plantea: “Estado de derecho —el estado basado en la constitución y en la ley— significa fundamentalmente una sociedad política en la cual se protegen y defienden los derechos personales. ¿No debe, acaso, toda constitución garantizar la seguridad de los derechos fundamentales del ser humano?” (Kechichián; 1981a: 295-296).
- Según García y García, “El hombre como ser social [...] alcanza su perfeccionamiento en lo político cuando ha alcanzado con sus semejantes una organización de la comunidad que responda a sus principios de ser racional y libre, lo cual sólo se alcanza bajo un sistema de gobierno democrático. Debe evitarse, entonces, caer en todo sistema totalitario de gobierno que limite las libertades individuales y el derecho de todo ciudadano a participar en la vida pública de un país” (García y García; 1979: 20).
- En el texto de primer año, García y García plantean: “Hemos visto que la lucha del hombre por conquistar sus derechos ha sido larga e intensa. De la misma manera, analizando las diferencias entre democracia, autoritarismo y totalitarismo podemos comprender que el problema del hombre consiste en seguir conservando su individualidad y con ello sus derechos contra un Estado que debe imponer el orden, pero no llevarlo al extremo de limitar los derechos del individuo. En el autoritarismo y en el estado totalitario el hombre pierde la mayor parte de sus derechos o la totalidad. El totalitarismo se basa en que el estado es la fuente de toda razón, de todo derecho, de toda moral. El hombre debe simplemente aceptarlas no solamente como ciudadano sino también como hombre. Porque así como la democracia es un estilo y una filosofía de vida, el totalitarismo también lo es, pero con objetivos opuestos” (García y García; 1979: 118-119).
- En el texto de segundo año, García y García afirman: “Democracia es *un modo de vivir* en libertad e igualdad, respetando los derechos de todos y cada uno de los individuos que integran una comunidad política” (García y García; 1980: 125-126. Itálica en el original). Poco después, los autores citan a Sánchez Viamonte, según el cual “una sociedad puede considerarse democrática cuando cumple doce principios: [...] 5° Los derechos del hombre relativos a la libertad [...]” (García y García; 1980: 128). Poco después, al definir “totalitarismo”, plantean: “Es tan semejante al autoritarismo que algunos autores prefieren utilizar las dos designaciones como sinónimos. Sin embargo el totalitarismo es una limitación de los derechos del hombre aún más cerrada que el autoritarismo, desde el momento que el estado no solamente impone su autoridad, sino que inclusive no acepta que el hombre tenga autoridad alguna, por más pequeña que sea ésta” (García y García; 1980: 128-129).

- En el texto de tercer año de García y García, en el apartado “Dos métodos, expresión de dos mentalidades”, se afirma: “En los esfuerzos y tentativas dirigidos a crear una comunidad política mundial se siguen dos métodos radicalmente opuestos: el método totalitario o de la imposición y la fuerza desde afuera, y el método democrático o de la persuasión (sic) y la evolución desde adentro. Resulta claro que el método totalitario está en profundo contraste con la dignidad de los hombres y los pueblos, mientras que el método democrático respeta una y otra; y está en armonía con las exigencias de los tiempos” (García y García; 1981: 116).
 - En el texto de primer año de Kechichián, se explica: “La palabra totalitario aplicada a un gobierno se ha usado modernamente como **opuesta a democrático**. Después de la Primera Guerra Mundial se empleó para designar a los sistemas de gobierno de Rusia Soviética (comunismo), de Italia (fascismo) y de Alemania (nazismo). Actualmente se aplica a aquellos países donde **las libertades fundamentales del hombre son, ya sea teórica o prácticamente, negadas por el gobierno del Estado**” (Kechichián; 1981a: 297. Negrita en el original).
 - Kechichián afirma: “Podemos afirmar que un país es democrático cuando encontramos en él las siguientes características: Los derechos humanos son reconocidos y respetados [...]” (Kechichián; 1981b: 247). En consecuencia, advierte que un gobierno monárquico también puede ser democrático, en función de sus rasgos.
 - Luchenio lista los derechos que la democracia ofrece en relación con la igualdad, la libertad y la justicia: “En efecto, la convivencia democrática es la única forma de organización social y política que garantiza el real ejercicio de los derechos del hombre porque ofrece: a) con relación a la *igualdad*: el respeto a su persona, cualquiera sea su raza, su nivel económico, su credo religioso, etc.; el derecho a poseer iguales oportunidades que los demás integrantes de la sociedad, con el sólo límite de la capacidad; la posibilidad de adquirir una educación integral, que le permita lograr su perfeccionamiento; el tener un voto, del mismo modo que los demás integrantes de la ciudadanía, en los actos eleccionarios; el percibir igual remuneración al satisfacer igual trabajo que otras personas, cualquiera sea su condición (sexo, edad, etcétera); b) con respecto a la *libertad*: la posibilidad de desarrollar al máximo las capacidades individuales, sin imposición estatal alguna; el derecho a profesar cualquier fe, o a no profesar ninguna; la protección contra arrestos arbitrarios y contra las privaciones de libertad injustificadas; la posibilidad de expresar sus ideas (libertad de palabra y de imprenta) con el sólo límite de guardar el decoro; elegir libremente a las autoridades, c) con respecto a la *justicia*: el derecho a ser sometido a un juicio justo, honesto, si ello correspondiera; la protección legal ante daños cometidos por otros; la seguridad social para prevenir ciertos riesgos (enfermedad, desempleo, viudez, accidente, etc.) y para brindarle protección (vejez, incapacidad, etc.)” (Luchenio; 1980: 143).
 - En el título “Declaraciones internacionales”, Luchenio afirma: “La enunciación de los beneficios que brinda una organización democrática de la sociedad puede no ser apreciada debidamente por las personas que viven en ella. Debe tenerse presente que más de la mitad de la población actual del mundo vive sometida a regímenes no democráticos. Atendiendo a esta circunstancia, las Naciones Unidas aprobó, en 1948, su *Declaración Universal de Derechos Humanos*, que constituye una precisa síntesis de las características del estilo de vida democrático” (Luchenio; 1980: 144).
2. *Los autores expresan una visión esencialista de la dignidad humana, que se desprende del orden natural, considerado evidente y de origen divino.*
- García y García transcriben un fragmento de la “Declaración sobre la libertad” de Pablo VI, que afirma: “La dignidad de la persona humana se hace cada vez más clara en la conciencia de nuestro tiempo, y aumenta el número de quienes exigen que los hombres en su actuación gocen y usen de su propio criterio y de una libertad responsable, no movidos por coacción sino guiados por la conciencia del deber” (García y García; 1981: 27).

- Barisani plantea: “La persona humana es eminentemente digna y como tal merecedora de todo respeto. Todos los hombres, desde el más inteligente al menos dotado, desde el más encumbrado al más oscuro, desde el más pobre al más rico son igualmente dignos. La persona humana es digna independientemente de la situación que tenga en este mundo. Por otra parte, sabemos que el hombre está lleno de miserias, de limitaciones, de pecados, de imperfecciones. Sabemos de personas abyectas y viles; conocemos otros entregados a todos los vicios; tenemos noticias de personas ruines, avaras, miserables. También sabemos que nosotros mismos estamos sujetos a mil pasiones, que somos portadores de numerosos defectos, que estamos limitados por mil y una circunstancias. ¿Cómo conciliar todo esto con la dignidad de la persona? ¿No parece que fuera lo contrario, que el hombre no tiene ninguna dignidad? Para explicarlo, debemos hacer una distinción. Hay cosas que no son creadas por el hombre, sino que le han sido dadas; por ejemplo: el cuerpo, la inteligencia, etc. Otras sí son propias del hombre, como lo son sus obras, sus actitudes, etc. De esto extraemos como consecuencia, que **no es por razón de lo que le es propio que el hombre es digno, sino en virtud de lo que le ha sido dado**. En otras palabras: el ser humano es digno no por lo que hace sino por lo que es en sí. La dignidad de la persona humana está en su esencia y no en su obrar” (Barisani; 1979: 4. Negrita en el original).
- El texto de García y García para primer año transcribe una cita de “Heptaplus”, de Pico della Mirándola, bajo el título de “La dignificación de la persona humana”: “Nosotros, por el contrario, buscamos en el hombre una nota que le sea peculiar, con la que pueda explicarse la dignidad que le es propia, y la imagen de la divina sustancia que no es común a ninguna otra criatura. Y qué otra cosa puede ser, sino el hecho de que la sustancia del hombre —como afirman algunos griegos— acoge en sí, por su propia esencia la sustancia, la sustancia de todas las naturalezas y el complejo de todo el universo? Hállanse los hombres en superior condición que los restantes mortales, pues así por su naturaleza, como por la felicidad natural, sácanles grandes ventajas, por estar dotados de la inteligencia y libre arbitrio, condiciones las más adecuadas para conducirnos al estado de beatitud” (García y García; 1979: 9). Al definir la noción de persona desde diferentes puntos de vista, se afirma: “Desde el punto de vista ético la persona se define como el ser con ‘dignidad’, es decir, con fines propios que debe realizar por su propia decisión. En filosofía se aplica la idea de persona también a Dios” (García y García; 1979: 17). Se cita un fragmento de la “Declaración de la libertad” del Papa Pablo VI: “La dignidad de la persona humana se hace cada vez más clara en la conciencia de los hombres de nuestro tiempo, y aumenta el número de quienes exigen que los hombres en su actuación gocen y usen de su propio criterio y de una libertad responsable, no movidos por coacción sino guiados por la conciencia del deber” (García y García; 1979: 18).
- En la unidad 1 de segundo año, “El hombre y sus acciones”, en el apartado “Dignidad de la persona humana” García y García plantean: “La conciencia de la persona humana reside en el conocimiento y la posibilidad de juzgarse a sí mismo. Por lo tanto, no obedece a ninguna ley que no sea instituida por él mismo. Es por eso que él crea normas morales para sí mismo (son, en realidad, las leyes divinas que le permiten diferenciarse como hombre) y acepta normas morales del mundo exterior, normas que se ajustan a la conciencia de los otros seres que forman su mundo exterior. Esta moralidad le confiere una autonomía ya que se crea normas de respeto a sí mismo en un mundo que lo respeta. Esta posibilidad de obrar así es lo que llamamos la *dignidad de la persona humana*. Kant enunció claramente este concepto: *Obra de manera de tratar a la humanidad, tanto en tu persona como en la persona de los otros, siempre como un fin y nunca como un medio*. Esto significa, la dignidad consiste no solamente en respetarse a sí mismo, sino también en respetar a los otros” (García y García; 1980: 10. Itálica en el original).
- En el apartado 7, “Libertad y responsabilidad”, Kechichián afirma “La libertad es **un atributo natural del ser humano**. Por eso, así como no se concibe al hombre sin pies, sin manos, sin aparato respiratorio, tampoco se lo puede concebir sin **libertad**. Tan normal es nacer con pies, con manos y con pulmones, como nacer libre. La libertad es un atributo y cualidad que el hombre ya tiene al nacer, por el solo hecho de pertenecer a la especie humana. Hay un **consenso universal** en este sentido, que ha sido recogido por la

Declaración Universal de los Derechos Humanos (Naciones Unidas, 1948) la cual dice en su art. 1° ‘**Todos los seres humanos nacen libres iguales...**’; y en su art. 3°: ‘**Todo individuo tiene derecho a la vida, a la libertad y a la seguridad de su persona**’ (Kechichián; 1981b: 22. Negrita en el original). Más adelante, el apartado 11, “La ley natural como ley moral: su cognoscibilidad y obligatoriedad”, sostiene: “La persona humana goza de **ciertos derechos llamados naturales** porque le corresponden aun antes de que las leyes del Estado se los reconozcan tal como el derecho a la vida. Lo mismo podemos afirmar de ciertos derechos de la familia” (Kechichián; 1981b: 32. Negrita en el original).

- Kechichián plantea: “Hay ciertos derechos inherentes a la persona humana, a la familia, a los Estados en el orden internacional, etc., que tienen una validez universal porque surgen de la razón y sentir del hombre. Nunca la autoridad puede desconocerlos porque son anteriores al Estado. Por el contrario, debe protegerlos y fomentarlos. Entre las normas de validez universal que el Estado no puede desconocer, señalamos el respeto a la autoridad paterna, la protección al anciano y al desvalido, la legítima defensa, etc. En relación a las leyes escritas, el gobierno debe acatar la Constitución y las demás leyes. En el orden internacional, debe cumplir los tratados firmados con otros Estados o instituciones internacionales” (Kechichián; 1981b: 239).
- Bajo el título “Dignidad de la persona humana” Luchenio plantea: “El hombre, como criatura de Dios hecha a su imagen y semejanza, posee *dignidad*, es decir, una serie de bienes que le han sido concedidos por el Creador. Por ello, toda acción humana debe tender al mantenimiento de la dignidad que le corresponde al hombre por su condición de tal, evitando incurrir en actitudes que debiliten su espiritualidad” (Luchenio; 1980: 1). Más adelante, bajo el título “Los derechos del hombre”, se afirma: “El hombre, que es responsable (distingue entre el bien y el mal) de sus actos debido a su libertad y capacidad de autodeterminación, posee como carácter distintivo de su naturaleza la dignidad de persona. Esta dignidad es origen de todos sus derechos, que son anteriores a la existencia del Estado e inherentes a su condición humana, razón por la cual deben ser reconocidos en todo momento y lugar. Igualdad, libertad y justicia son los pilares en los que se apoyan los derechos del hombre en la vida social y política. Constituyen, también, los requisitos ineludibles para que el hombre pueda desarrollar su personalidad. Por ello, podemos afirmar que sólo en una sociedad organizada en forma democrática el hombre se realiza como tal” (Luchenio; 1980: 143). La autora cita la Encíclica *Pacem In Terris*, de Juan XXIII: “La convivencia humana sólo puede juzgarse ordenada, fructífera y congruente con la dignidad humana si se funda en la verdad” (Luchenio; 1981: 112).
- En el capítulo 2, “La familia”, el apartado “Fundamentos de la dignidad del hombre y la mujer” Miraldi afirma: “La dignidad tanto del hombre como de la mujer, deriva del hecho de ser *personas* y haber sido creados a imagen y semejanza de Dios. Recordamos la definición de persona: *Persona es un ser individual de naturaleza racional, social y libre, que se presenta como un espíritu encarnado*. Recordamos también la palabra dignidad: deriva del latín –*dignus*– y significa *el que merece*, lo bueno y lo honesto. Es así, que la dignidad de la persona humana es un merecimiento, o sea, que los seres humanos merecen por el simple hecho de nacer: respeto, cuidado, solidaridad, felicidad. En lo antedicho estriba la dignidad de la persona humana” (Miraldi; 1983: 132).
- Otegui y Paz plantean: “Se dice que el hombre es el rey de la Creación. Fundamentalmente tiene primacía en la naturaleza por su condición espiritual, no por ser biológicamente superior a los animales. [...] Ninguno de los animales es capaz de estudiar sus inicios, ni la perfecta estructura del cuerpo humano. Allí reside la diferencia. El hombre es un ser espiritual, tiene alma. Posee inteligencia y voluntad” (Otegui y Paz; 1981: 11). En el apartado “Las leyes positivas: su conformidad con el orden natural”, afirman: “El legislador por más fuerza que le de la Constitución no puede atacar derechos que el hombre posee como tal, como criatura de Dios. Leyes impuestas y caprichosas que ataquen a la Ley Natural, no se pueden identificar ciegamente con la obligación que impone la ley y el derecho” (Otegui y Paz; 1981: 19). El apartado “Las virtudes cardinales: prudencia,

justicia, fortaleza, templanza” agrega: “El imperio de la justicia es favorecer en los demás los derechos de su persona, de su dignidad y de sus necesidades. Estos son los derechos a la vida, a los alimentos, al trabajo, a la libertad política, a la libertad familiar, a la educación de los hijos por sus padres y sobre todo, el derecho a la verdad” (Otegui y Paz; 1981: 36).

- Quintana y Granero citan un fragmento de la Encíclica Casti Connubi, donde se afirma que “Tal sumisión no niega ni quita la libertad que en pleno derecho compete a la mujer, así por su dignidad de persona humana, como por sus nobilísimas funciones de esposa, madre y compañera, ni la obliga a dar satisfacción a cualquiera de los gustos de su marido no conformes con la razón o dignidad de esposa” (Quintana y Granero; 1981: 74)
3. *Las nociones de soberanía y autodeterminación encuentran una limitación más o menos explícita en la violación de los derechos humanos por parte de los Estados.*
- En el capítulo 5, “El hombre y sus realizaciones políticas”, al presentar las limitaciones a la autodeterminación soberana de los Estados, Kechichián plantea que: “[...] el estado, en el ejercicio de su acción de gobernar, debe respetar los derechos naturales de los habitantes, contenidos en la Constitución Nacional y las leyes” (Kechichián; 1981c: 275).
 - Al describir los organismos especializados de la ONU, Luchenio menciona los derechos humanos entre los objetivos de la UNESCO (Luchenio; 1981: 118). Al describir las limitaciones del principio de soberanía, entre las cuales el Programa Oficial menciona “Los derechos de las personas” y luego “los cuadros sociales inferiores”, la autora aglutina ambos aspectos como “Los derechos de las personas de los cuadros sociales inferiores” (Luchenio; 1981: 126). Más adelante transcribe la Declaración de derechos y deberes de los Estados, aprobada por la ONU en 1949. En ella se afirma: “Artículo 6: Todo Estado tiene el deber de tratar a las personas sujetas a su jurisdicción con el respeto debido a los derechos del hombre y a las libertades fundamentales de todos, sin hacer distinción por motivos de raza, sexo, idioma o religión” (Luchenio; 1981: 130).
 - En el capítulo 1, “El hombre y sus acciones”, Quintana y Granero afirman que “[...] la dignidad de la persona humana brota de su constitutivo espiritual mediante el cual ejerce su dominio y realeza sobre todo el mundo material y exige la prioridad de la ética sobre la técnica, de la superioridad de la persona sobre las cosas” (Quintana y Granero; 1981: 13).
 - En el texto de Kechichián, el apartado 13 se denomina “Declaraciones internacionales” y allí figuran dos subtítulos. El primero es “La Declaración de 1948” y el segundo “La protección internacional”. allí se plantea lo siguiente: “Cuando en un país se advierte violación de ciertos derechos humanos por parte de las autoridades, el mismo gobierno impide la difusión de noticias y todo tipo de publicidad sobre el tema. Este silencio forzado sólo es quebrado por el testimonio de los refugiados, por las notas de periodistas extranjeros que consiguen visitar el país con algún subterfugio, por fotografías o cartas que con gran riesgo se consigue hacer pasar por las fronteras. De esta forma, a veces muy precaria, consigue el mundo civilizado conocer las injusticias cometidas contra los seres humanos. Las Naciones Unidas cuentan con una Comisión de Derechos Humanos, dependiente de la Secretaría General. Conforme a un procedimiento establecido en 1959, cuando hay una comunicación sobre los derechos humanos dirigida a las Naciones Unidas, se notifica en forma no confidencial a la citada Comisión. Si se trata de comunicaciones sobre violación a los derechos humanos, la notificación se hace en forma confidencial a los miembros de la Comisión y de su ‘Sub-comisión de Prevención de Discriminaciones y Protección de las Minorías’; en este caso no se divulga la identidad de los firmantes. Desgraciadamente, a veces, en las Naciones Unidas juegan intereses de países que junto con otros que participan de su ideología, manejan las decisiones o las votaciones. Por eso ha habido casos en los que graves acusaciones sobre violaciones de derechos humanos han perdido toda fuerza a lo largo del trámite burocrático, o no han merecido el repudio enérgico que se esperó. En cambio, en muchas ocasiones ha sido un particular —periodista, líder político, autoridad eclesial o pastor de almas— quien alzó valientemente la voz para denunciar ante la opinión pública nacional o mundial los hechos, y conseguir el apoyo moral necesario para pedir la cesación de los atropellos” (Kechichián; 1981b: 259-260).

4. *Se dedica poco espacio a la gestación de la declaración universal y los derechos humanos aparecen como una verdad evidente, derivada de la doctrina cristiana y defendida por el magisterio católico. En algunos casos, se ensalza su carácter utópico y el desafío moral contenido en la DUDH.*

- Barisani transcribe una declaración elaborada por el Comité de la National Catholic Welfare Conference, que fue presentado el 1° de febrero de 1947 a la Comisión de los Derechos del Hombre de la ONU, como uno de los documentos preliminares a la DUDH. Es decir que, en lugar de citar el documento consensuado y establecido a nivel transnacional, reivindica un aporte sectorial en desmedro de todos los demás aportes. En esa “Declaración de los Derechos de la Persona Humana” se afirma: “Dios, Creador del humano linaje, ha obligado al hombre con deberes que nacen de su dignidad como persona, de su destino inmortal y de sus relaciones como ser social. Son deberes para con Dios, para consigo mismo, para con su familia y para con su prójimo; para con el Estado y para con la comunidad internacional de las naciones. Para cumplir con estas obligaciones, el hombre está dotado al mismo tiempo de ciertos derechos naturales e inalienables. Obligaciones y derechos forman la esencia de la ley natural que la razón conoce. Obligación y derecho son correlativos, de tal manera que siempre es válido el principio de que la obligación de respetar los derechos ajenos impide el uso arbitrario de los derechos propios” (Barisani; 1980: 92). Esta concepción desestima el carácter inherente e irrenunciable de los derechos humanos, al supeditarlos al cumplimiento de deberes. Aunque el texto no lo menciona, hay correlatos posibles con el contexto epocal pues, en esta línea argumentativa, se podría justificar la pérdida de derechos de quienes hubieran realizado atentados o acciones guerrilleras. El apartado “Los derechos del hombre en los Estados democráticos y en los Estados totalitarios” del texto de segundo año (Barisani; 1979: 126-128) reproduce el mismo texto del libro de primer año (Barisani; 1980: 92), incluyendo la declaración elaborada por el Comité de la National Catholic Welfare Conference, de 1947. Más adelante plantea: “La Doctrina Social de la Iglesia es la única que al estudiar la sociedad no olvida que cada persona tiene un alma que salvar; es decir, reconoce derechos y deberes humanos y deberes y derechos divinos, basados en las enseñanzas del Evangelio e interpretados por la Iglesia” (Barisani; 1980: 95).
- En el texto de segundo año, García y García transcriben el Preámbulo de la Carta de las Naciones Unidas, en el que se menciona la intención de “[...] reafirmar la fe en los derechos fundamentales del hombre, en la dignidad y el valor de la persona humana, en la igualdad de derechos de hombres y de mujeres y de las naciones grandes y pequeñas [...]” (García y García; 1980: 118). En el apartado “Los derechos del hombre: su reconocimiento y vigencia en el Estado contemporáneo”, se historizan los antecedentes de la Carta Magna, la declaración de la Revolución Francesa (cuyos artículos se transcriben) y la revolución norteamericana. Luego se transcribe el articulado completo de la Declaración Americana de Derechos y Deberes del Hombre, sin indicar su historia ni contexto de enunciación (García y García; 1980: 133-135). A continuación, en el apartado “Declaraciones internacionales”, se plantea: “Puede decirse entonces, que la existencia del individuo como tal, nace con las revoluciones norteamericana y francesa las cuales, por su repercusión, han ejercido una enorme influencia en las transformaciones políticas, jurídicas y sociales de la humanidad” (García y García; 1980: 135). Se omite toda referencia a la DUDH. Bajo el título “Doctrina de la Iglesia”, los autores afirman: “A través del pensamiento de Pío XII la Iglesia manifestó que los derechos personales no pueden ser sacrificados al bien común, dado que lo integran; por lo tanto bajo el pretexto del bien común los derechos personales básicos no pueden ser atacados. Con ello se trata de evitar que la persona pueda ser privada de sus derechos en caso de sistemas de gobierno que pretenda colocar un orden de prioridad al bien común, justificando así medidas atentatorias contra la libertad de las personas. Ya hemos tenido oportunidad de estudiar la famosa declaración de la época de la Revolución Francesa a cargo de la Asamblea Popular, entre uno de los antecedentes externos de la Revolución de Mayo. En el punto anterior hemos visto las declaraciones internacionales producidas por un organismo como las Naciones Unidas, lo cual implica un reconocimiento del mundo entero hacia tales derechos. Para la Iglesia los derechos humanos surgen del valor y dignidad de la persona humana. Los deberes correspondientes

que se le asignan a la misma presentan la base de un equilibrio para la convivencia humana y ambos se encuentran más allá de toda legislación positiva en razón que se originan en el ser mismo del hombre. De allí que se sostenga que por ello son: Universales porque valen para todo hombre y para todos los hombres del Universo. Inviolables en razón que no pueden negarse y obstaculizarse en su aplicación. Inalienables dado que no se pierden y son irrenunciables. Veamos ahora cómo la Iglesia a través de diversos mensajes papales resumen tales derechos y deberes [...]” (García y García; 1980: 135). A continuación, se transcribe un listado de “Deberes de la persona humana” atribuido a Juan XXIII y dos listados de “Derechos de la persona humana”, atribuidos a Pío XII y Juan XXIII, respectivamente: “Según Pío XII: (1) Derecho a conservar y desarrollar la vida corporal, intelectual y moral; (2) Derecho a una formación y a una educación religiosa; (3) Derecho al culto de Dios, privado o público, comprendido en él el ejercicio de la acción caritativa religiosa; (4) Derecho al matrimonio y a la obtención de su fin; (5) Derecho a la sociedad conyugal y doméstica; (6) Derecho a la libre elección de un estado de vida y también, por consiguiente, del estado sacerdotal y religioso; (7) Derecho al uso de los bienes materiales en la conciencia de los propios deberes y de los límites sociales. Según Juan XXIII: (1) Derecho a la existencia y a un nivel de vida digno; (2) Derechos a la buena fama, a la verdad y a la cultura; (3) Derecho al culto divino; (4) Derechos familiares (fundar una familia, seguir la vocación del sacerdocio, mantener y educar a los hijos, etc.); (5) Derechos económicos (a trabajar, a un salario justo, etc.); (6) Derecho a la propiedad privada (este derecho entraña una función social); (7) Derechos de reunión y asociación; (8) Derechos de residencia y emigración; (9) Derecho a intervenir en la vida pública; (10) Derecho a la seguridad jurídica” (García y García; 1980: 137).

- En la unidad 1, “El hombre y sus acciones”, el apartado 2, “Dignidad de la persona humana”, el libro de segundo año de Kechichián incluye un subtítulo denominado “Los derechos humanos”. Allí se plantea: “Una consecuencia de la dignidad de la persona humana es el respeto que se le debe, sin distinciones o discriminaciones de ningún tipo. Respeto que se traduce en la afirmación y vigencia de los derechos humanos, prescindiendo de la raza, la cultura, el grado de desarrollo, la fe religiosa, etc. El tema de los derechos humanos ha estado presente en la historia mediante las luchas que el hombre ha llevado adelante para conseguir que se respete su dignidad. Desde fines del siglo XVIII hasta la época actual pareció afinarse esa conciencia universal sobre la dignidad del hombre, mediante documentos solemnes —por ejemplo, las Constituciones de los Estados— en los que se declaran sus derechos. Sin embargo, a pesar de que en nuestro siglo, los organismos internacionales, entidades diversas con fines idealistas, figuras de la política o de la religión hacen oír su voz en defensa de la dignidad humana, en muchos lugares de la tierra se violan impunemente los derechos humanos. La vida en el mundo debe ser más conforme a la eminente dignidad del hombre, en todos sus aspectos; hacerla ‘cada vez más humana’ es obligación urgente de todo gobernante (Kechichián; 1981b: 14). En la página anterior se presenta una foto del Muro de Berlín, cuyo epígrafe dice: “Este sangriento muro es un desafío altanero y a la vez humillante, a la dignidad y la libertad humanas. Los regímenes totalitarios son amigos de alambradas, vallas, altos paredones, etc., semejantes a los que se usan para contener el ganado. Toda persona sensata, cualquiera sea su ideología, no puede menos que rebelarse contra proceder tan antihumanos”.
- En la unidad 4, “El hombre y sus realizaciones económicas”, en el apartado “La Doctrina Social de la Iglesia y el orden económico internacional” García y García analizan los efectos sociales de la revolución industrial y los ensayos socialistas, frente a los cuales los autores plantean: “La Iglesia no vivía aislada de estas realidades y emitió en diversas oportunidades documentos denunciando abusos y ataques a la dignidad del hombre, pero estos documentos estaban redactados en el tono de una Iglesia que se consideraba fundamentalmente un poder espiritual. Sin embargo, periódicamente estos documentos adquirirían la seriedad de una amonestación” (García y García; 1981: 115).
- En el texto de tercer año, Kechichián narra el nacimiento de las Naciones Unidas. Entre sus propósitos, menciona el fomento de los derechos humanos y libertades fundamentales (Kechichián; 1981c: 235). Más adelante, bajo el subtítulo “La declaración universal de los

derechos humanos”, afirma: “Fue aprobada por la Asamblea General el 10 de diciembre de 1948. Es un catálogo de derechos, es un himno a la dignidad y al valor de la persona humana, es una declaración admirable que todos los estados, organizaciones privadas y hombres del mundo deberían tratar de poner en práctica por todos los medios a su alcance” (Kechichián; 1981c: 238-239).

- Luchenio plantea: “La historia demuestra que el reconocimiento y la vigencia de los derechos del hombre no han sido siempre iguales. En la antigüedad, en efecto, se admitió la esclavitud y otras formas injustas de organización social como hechos normales de la convivencia, situación que se mantuvo —con algunas variantes— hasta épocas no muy lejanas. Sin embargo, tanto algunos pensadores como la propia Iglesia, han rechazado esas formas injustas proponiendo normas de convivencia más equitativas y respetuosas de la dignidad humana. No obstante esta coincidencia de pensamiento y de acción, en algunos Estados contemporáneos los derechos del hombre no están vigentes por cuanto en ellos no se aplican las normas democráticas de gobierno. Los Estados totalitarios, en efecto, se caracterizan por someter totalmente a los hombres que lo integran. Este sometimiento surge como resultado de considerar que: el hombre sólo posee vida terrena y los únicos fines corresponden a esa vida (negación del destino trascendente del hombre); los fines de la sociedad que integra todo hombre son más importantes que sus fines individuales; el Estado establece los fines de la sociedad, con pleno poder y sin límite alguno. Es evidente que estos razonamientos significan la más rotunda oposición a los principios que sostiene la democracia, en la que el Estado debe estar al servicio del hombre” (Luchenio; 1980: 143-144). El título “Doctrina de la Iglesia” desarrolla la posición del magisterio católico ante los derechos humanos: “La doctrina de la Iglesia exige tanto de los individuos como del Estado un comportamiento que no lesione los derechos del hombre. Sostiene que ‘cuando se violenta esa esfera íntima del hombre no sólo se afrenta a éste sino que también se ofende a Dios como Creador’”. Luego se citan palabras del Papa Pío XI y se afirma que: “[...] para la Iglesia, los derechos del hombre son de origen divino porque están inscritos en la naturaleza humana que procede de Dios y constituyen el punto de partida del orden jurídico” (Luchenio; 1980: 144).
- Bajo el subtítulo “La declaración de las Naciones Unidas”, Otegui y Paz plantean: “La Asamblea General de las Naciones Unidas aprobaba el 10 de diciembre de 1948 la Declaración Universal de Derechos Humanos. Se abrió con un triple acto de fe en el hombre, en la democracia y en la paz contra la era de la barbarie, de la tiranía y del terror a que había sido sometida la humanidad entera: ‘La libertad, la justicia y la paz en el mundo tienen por base el reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana.’ El hombre posee derechos fundamentales por el hecho de ser hombre, por su propia naturaleza y dignidad. Derechos inherentes al hombre mismo: no nacen de una concesión del Estado. Tienen su raíz en la dignidad y valor de la persona humana. Por eso han de ser protegidos y garantizados por un régimen de derecho, para que el hombre no se vea compelido al supremo recurso de la rebelión contra la tiranía y la opresión. La ONU reconoce el valor supremo de la persona. Eleva al hombre a una categoría de valor universal y planetario. Se constituye en centro de todo orden social y político. Por su triple dimensión de libertad, igualdad y socialidad (art. 1), la persona se hace sujeto de derechos y deberes, y se despliega en derechos individuales, sociales y políticos. Desde esta perspectiva social y personalista, las Naciones Unidas formulan la primera carta, a escala mundial, de derechos y libertades fundamentales sobre esta concepción universal del hombre” (Otegui y Paz; 1981: 104). Bajo el subtítulo “Las cuatro columnas de la Declaración”, analizan: “Rene Cassin, secretario del Comité de redacción, comparó la Declaración Universal de Derechos Humanos al pórtico de un templo griego, cuya base la constituyen los principios generales de libertad, igualdad y socialidad (art. 1 y 2). Cuatro columnas de igual importancia sostienen el pórtico: La primera representa los derechos y libertades de orden personal (art., 3-11): derecho a la vida, libertad, seguridad, dignidad de la persona, igual protección de la ley, garantías contra la esclavitud, la tortura, los arrestos y las penas arbitrarias, y recursos judiciales contra los abusos. La segunda columna se refiere a los derechos del individuo en sus relaciones con los grupos de que forma parte y con las cosas del mundo exterior (art. 12-17): hombres y

mujeres tienen, en pie de igualdad, el derecho a contraer matrimonio, a fundar una familia, a tener un hogar, un domicilio y un asilo en caso de persecución. Todo ser humano tiene derecho a una ciudadanía, a formar parte de un país y a ejercer su dominio sobre las cosas que se han convertido en bienes. La tercera columna simboliza las libertades públicas y los derechos políticos (art. 18-21); libertad de conciencia, de pensamiento, de religión, libertad de expresión y de opinión, libertad de reunión y asociación, y derecho a tomar parte en los asuntos públicos y a participar en elecciones libres y sinceras. La voluntad del pueblo ha sido proclamada fundamento de la autoridad de los poderes públicos. La cuarta columna, simétrica a la primera, recoge los derechos económicos, sociales y culturales (art. 22-27): derecho al trabajo y al descanso, a la seguridad social y a las libertades sindicales, derecho a un salario justo y a un nivel de vida humano, derecho a la educación, a la vida cultural y a la protección de creación intelectual y artística. Sobre estas cuatro columnas, un frontispicio une al individuo con la sociedad. Los derechos y libertades de la persona encuentran plena efectividad en un orden social. La ONU proclama los deberes del individuo hacia la comunidad (art. 28-30): debe respetar los derechos y libertades de los demás, no puede atentar contra las justas exigencias del orden moral, del orden público y del bien común en una sociedad democrática. Estos derechos y libertades tienen sus límites en los fines y principios de paz y solidaridad de las Naciones Unidas” (Otegui y Paz; 1981: 104-105). Luego, bajo el subtítulo “Responsabilidad de todos”, plantean: “La Declaración Universal de Derechos Humanos, más que un balance histórico, es un programa de ideales. Cada artículo es un llamamiento al esfuerzo, cada fórmula condena la resignación, cada cláusula repudia una parte privada o pública de nuestro pasado. Cada una de sus palabras obliga e examina nuestra situación actual. El destino del hombre es una responsabilidad indivisible que se reparte entre todos. Mientras pueda violarse impunemente uno solo de los derechos de uno sólo de los hombres, la Declaración de las Naciones Unidas nos acusará a todos de cobardía, de inacción, de pereza y nos recordará que carecemos de sentido de humanidad. Mientras la mayoría de los hombres viva en el hambre y la injusticia para morir en la miseria y la ignorancia, el documento aprobado en París en 1948 nos seguirá pareciendo una utopía. La Declaración quiso ser una meta, un reto, un ideal común formulado en principios generales de libertad, igualdad y fraternidad. Obliga moralmente a todos los Estados, pueblos e individuos a ‘esforzarse, mediante medidas progresivas de carácter nacional e internacional, por asegurar el reconocimiento y aplicación universales y efectivas de estos derechos y libertades’” (Otegui y Paz; 1981: 105-106).

- Finalmente, en la unidad 5, “El hombre y sus realizaciones políticas”, tras el apartado sobre derechos del hombre, el apartado 4 se denomina “Doctrina de la Iglesia”. Allí Otegui y Paz plantean: “La encíclica *Pacem in terris* tuvo el valor de una ratificación oficial por parte de la Iglesia católica. Juan XXIII proclamó en ella y reconoció, abierta y explícitamente, los valores positivos de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. A pesar de las objeciones y reservas que sobre algunos derechos particulares había suscitado esta declaración, por su fundamentación individualista y relativista, no hay duda de que la Declaración de la ONU marca un paso importante en el camino hacia la organización jurídico-política de la comunidad mundial. Sin la proclamación de 1948 no sería posible comprender el nuevo compromiso de los cristianos en defensa de los derechos del hombre. La Iglesia ha superado definitivamente los recelos y reticencias con que recibió en el siglo XIX la Declaración de los Derechos Americanos, y sobre todo la Declaración de los derechos del hombre y del ciudadano, de la Revolución francesa. Esta reacción oficial de la Iglesia se debió principalmente a las persecuciones y al anticlericalismo de que fue frecuentemente víctima por parte de los promotores de estos movimientos y al conservadurismo de una fracción importante del clero y del laicado de la época. Tras un lento y doloroso esfuerzo de clarificación de la conciencia cristiana, la Iglesia católica se ha abierto plenamente a todos los elementos positivos de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Es el signo de los tiempos. Pío XII fue el campeón de la libertad contra el totalitarismo. En su radiomensaje navideño de 1942 hizo el primer esbozo cristiano de la Declaración de los derechos del hombre. Denuncia las violaciones de los derechos humanos, defiende los derechos políticos y culturales de la persona humana y presenta propuestas concretas para la reconstrucción de la comunidad humana, devastada

por la guerra. Pide y exige que se devuelva a la persona la dignidad que Dios le concedió desde el principio. Pone en evidencia que la persona humana es el sujeto, objeto y fundamento de la reconstrucción de la comunidad nacional e internacional. Pío XII ejerció una influencia enorme sobre el desarrollo de la opinión pública mundial durante aquel tremendo período histórico. Juan XXIII, en la *Pacem in terris*, hace una declaración de derechos humanos casi completa y sistemática en defensa de la democracia moderna. Ha desarrollado de un modo particular la centralidad y dignidad de la persona humana, la urgencia de hacer efectivo el ejercicio de los derechos humanos y la necesidad de una comunidad civil orgánica, jurídica y políticamente, en su defensa y promoción. La constitución pastoral *Gaudium et spes*, del concilio Vaticano II, es una prueba cierta de la maduración de la Iglesia católica en la consideración más profunda de la dignidad, en su actividad sobre el mundo y sobre la historia contemporánea. El texto conciliar ofrece a la humanidad la cooperación sincera de la Iglesia en orden a la vigencia de la fraternidad universal que corresponde a la vocación del hombre. Pablo VI ha insistido especialmente en el derecho de los pueblos al progreso global, humano, social y económico de la comunidad civil. Ha comprometido a los cristianos en la lucha de la ONU por los derechos humanos a escala planetaria, subrayando, a su vez, la importancia fundamental y la relación inseparable y necesaria que existe entre derechos y deberes del hombre. Hablar de los derechos es también enunciar deberes. Con el sínodo de los obispos (1971 y 1974) afirma que, sólo poniéndose al servicio de la comunidad civil, el Pueblo de Dios puede cumplir de modo constructivo y eficaz su propio deber y contribuir a la liberación del hombre en el espíritu y la dinámica del Evangelio. La promoción de los derechos del hombre es exigida por el Evangelio. En su mensaje al Secretario general de la ONU, con ocasión del 30 aniversario de la Declaración Universal de los Derechos humanos, el papa Juan Pablo II reivindica explícitamente algunos derechos hoy más amenazados, como el derecho a nacer, a vivir, a una procreación responsable, al trabajo, a la paz y a la libertad religiosa. Es en la dignidad de la persona donde está la fuente inmediata de estos derechos. Su lenguaje en defensa de los derechos fundamentales de la persona humana se hace más concreto, más claro e incisivo, en función de la realidad política y social actual. Invita a los poderes públicos a dar esperanza a los oprimidos por tantas violaciones. La reconciliación sólo es posible por la justicia. Los derechos humanos, sancionados por la Declaración Universal, encuentran en el magisterio de la Iglesia no sólo una aprobación, sino también una mayor profundización, un perfeccionamiento, hasta una superación. Si condena firmemente los falsos derechos y nuevas libertades proclamadas en las constituciones de los Estados modernos, inspiradas en el agnosticismo y subjetivismo de ciertas declaraciones, la Iglesia ha asumido una actitud más positiva cuando se trata de afirmar y estimular la promoción de los valores inalienables de la persona en las estructuras de la comunidad política. La defensa de los derechos del hombre por parte de la Iglesia es una exigencia de su misión de justicia y amor en el espíritu del mensaje evangélico. La persona es para los cristianos la cumbre de todo lo creado. Su dignidad, como reflejo de la imagen divina que lleva indeleble en su ser, es superior a todas las cosas. Ninguna razón de orden científico o de orden económico, político o social puede justificar un cambio en su función de sujeto a objeto. El amor cristiano implica el reconocimiento de la dignidad y de los derechos del prójimo. Y esta justicia absoluta alcanza su plenitud interior solamente en el amor. Siendo realmente cada hombre imagen visible del Dios invisible y hermano de Cristo, el cristiano encuentra en cada hombre a Dios y la exigencia absoluta de justicia y de amor que es propia de Dios. El ejercicio de la caridad fraterna y de la solidaridad cristiana y humana en orden a la promoción y defensa de los derechos del hombre debería adecuarse al sentido verdadero de esta virtud central del Evangelio. El Viejo y Nuevo Testamento presentan la obra de Cristo como una liberación. Su misión consistió en proclamar la liberación de los oprimidos. Y la plenitud de esta liberación está en la comunión con Dios y con todos los hombres. En consecuencia, los cristianos deben hacer cada vez más viva la liberación de los pobres, de los oprimidos y de los marginados, para que todos, sin excepción de raza, religión o nacionalidad, puedan vivir una vida plenamente humana. Son los fundamentos del compromiso cristiano” (Otegui y Paz; 1981: 106-109).

5. *Entre los textos, se insertan algunas referencias a la dignidad humana y los derechos humanos en la trama argumental de otros contenidos del programa.*
- En la unidad 3, “El hombre y sus realizaciones culturales”, el apartado “El deber y el derecho a la cultura” García y García plantean: “La libertad es un deber y un derecho del hombre. La *cultura* es un deber y un derecho de los pueblos de hombres libres. [...] Para que un hombre pueda internalizar la libertad, para que pueda sentir que quienes lo rodean son seres libres, el hombre debe vivir en una sociedad donde todos piensan igual que él y anteponen el sentimiento de libertad antes que cualquier otra adquisición. [...] El deber y el derecho a la cultura no es otra cosa, que la base espiritual para tener el deber y el derecho a la libertad” (García y García; 1981: 96-97. *Itálica en el original*).
 - Belaunde y Belaunde plantean: “Un factor limitativo de la soberanía que hasta época reciente no era debidamente considerado pero que se va abriendo camino cada vez con más firmeza, es el constituido por el respeto a los **derechos naturales de las personas**. Estos derechos, originados en la tendencia de la naturaleza humana a su subsistencia y perfeccionamiento, son anteriores al Estado, el que debe respetarlos y esforzarse por asegurar dentro de sus fronteras las condiciones más favorables para su mejor desenvolvimiento. Si, por el contrario, los desconoce o los viola frecuente o sistemáticamente, ello también significa un abuso de la soberanía. Tales serían, por ejemplo, los casos de mantenimiento de la esclavitud, el so-juzgamiento de minorías raciales o religiosas, la prohibición de entrar o salir del país, la falta de justicia efectiva, y otros semejantes; las muestras más patentes son las de los Estados totalitarios, como los de régimen comunista, y lo fue asimismo el nazismo alemán” (Belaunde y Belaunde; 1982: 73. *Negrita en el original*). Más adelante, los autores plantean que “En la práctica, sin embargo, esto se presta a abusos de estados fuertes sobre otros menos poderosos, como la experiencia histórica lo muestra. Recuérdese, sin ir más atrás en el tiempo, el caso de la defensa de los derechos humanos proclamada por el presidente Cárter de Estados Unidos en los últimos años de la década de 1970; si bien teóricamente es algo muy laudable, en la realidad dio lugar a aplicaciones abusivas y a injustificadas discriminaciones entre países. Lo deseable sería la existencia de una **autoridad internacional** independiente, con funciones y poderes de policía y de juez, para prevenir y/o castigar las extralimitaciones externas o internas de los Estados, así como para resolver pacíficamente los conflictos que puedan suscitarse entre ellos” (Belaunde y Belaunde; 1982: 73. *Negrita en el original*).
 - En el capítulo 5 del texto de segundo año de Barisani, “El hombre y sus realizaciones políticas”, el apartado “El orden jurídico” plantea: “Del orden querido por Dios emana el inalienable derecho del hombre a la seguridad jurídica” (Barisani; 1979: 117).
 - En el capítulo 1 del texto de Belaunde y Belaunde, “El hombre y sus acciones”, el apartado “La dignidad del cuerpo; gimnasia y deporte [...]” plantea: “Si el hombre es un compuesto de cuerpo y espíritu, ambos componentes participan de la dignidad humana. Por lo tanto, el cuerpo es digno, y merece respeto y cuidado” (Belaunde y Belaunde; 1982: 21).
 - En el capítulo 2, “La familia”, del texto de Belaunde y Belaunde para tercer año, el apartado “Fundamentos de la dignidad del hombre y la mujer [...]” afirma: “La dignidad del hombre y de la mujer es la **dignidad de la persona humana**, común a ambos. La dignidad de la persona humana se fundamenta en sus características peculiares, que la hacen superior a todos los otros seres de la naturaleza. En efecto, sólo ella posee las dos **facultades espirituales**: la inteligencia razonadora y la voluntad libre (Belaunde y Belaunde; 1982: 39. *Negrita en el original*). Más adelante, el apartado “Dignidad de la mujer como esposa y madre” plantea: “A la dignidad esencial —natural y sobrenatural— de toda persona humana se añaden otras que se originan en sus distintas funciones y responsabilidades. Dignidades que toman también diferentes modalidades en uno y otro sexo. Así, hay una dignidad del varón como esposo y como padre, ya que el casado tiene ordinariamente una responsabilidad mayor que el soltero, y el padre más que el que no tiene hijos. No inferior es la dignidad de la mujer como esposa y madre. Hasta podría decirse que es superior en cuanto madre, ya que es en el propio cuerpo de la mujer donde se va formando el nuevo, ser humano, a costa de molestias y aun de peligros a su vida. Y es

ella la primera y más inmediata criadora y educadora de ese nuevo ser. Por algo la maternidad siempre ha sido dignificada y exaltada (Belaunde y Belaunde; 1982: 40).

- En el capítulo 3 de tercer año de Belaunde y Belaunde, “El hombre y sus realizaciones culturales”, el apartado “Cultura, dignidad y libertad” plantea: “Resumiendo todo lo visto acerca de la cultura en este año y los anteriores, puede decirse que ella es expresión de la dignidad y la libertad responsable del hombre. En efecto: es **expresión de la dignidad humana**, pues constituye el fruto de sus facultades espirituales, que lo sitúan por encima de todos los otros seres de la naturaleza. Y el progreso incesante de las realizaciones culturales ratifica y realza esa dignidad (Belaunde y Belaunde; 1982: 54-55. Negrita en el original).
 - En el capítulo 4 de tercer año, “El hombre y sus realizaciones económicas”, el apartado “La verdad y la justicia” Belaunde y Belaunde plantean: “En el **orden social** interno de cada país la **verdad** impone el reconocimiento de la igual dignidad esencial de todas las personas, titulares de derechos naturales (entre ellos la libertad) y de deberes correlativos (entre ellos la responsabilidad)” (Belaunde y Belaunde; 1982: 62. Negrita en el original).
 - En la unidad 4 del texto de tercer año de García y García, “El hombre y sus realizaciones económicas”, se afirma: “Indudablemente, todos los hombres normales, los que por tendencia natural buscan el bien, la verdad y la justicia, como rumbos de su vida, desean vivir en paz. En general, éste es también el objetivo del sistema de vida democrático y del sistema de gobierno democrático, puesto que si está basado en el respeto del hombre y de su dignidad y en la expresión libre de sus ideas, no podrá lograrse esa convivencia como no sea en un estado de paz” (García y García; 1981: 107).
 - En el capítulo 2 del texto de Kechichián, “La familia”, el apartado 10, “Instituciones que cooperan con la familia en educación, salud y seguridad social” incluye la transcripción del artículo 22 de la DUDH (Kechichián; 1981: 102). Al final del capítulo, entre las “Lecturas complementarias”, se incluye el artículo 26 de la DUDH (Kechichián; 1981a: 128-129).
 - En el capítulo 2, “La familia”, el apartado 5 se denomina “El derecho de los padres a la educación de sus hijos”. Allí Kechichián plantea: “Derecho tan innegable ha sido reconocido en todos los países democráticos, cuyas leyes se basan en las disposiciones del derecho natural. Las Naciones Unidas, en la ‘**Declaración Universal de los Derechos Humanos**’ (diciembre de 1948), lo han proclamado en el artículo 26, párrafo 3: ‘Los padres tienen derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos’” (Kechichián; 1981b: 109. Negrita en el original). Más adelante, en el apartado 12, “Los derechos del hombre: su reconocimiento y vigencia en el Estado contemporáneo”, se plantea que “en diversos temas destacamos la dignidad del ser humano y su jerarquía en la naturaleza. [...] En cada Estado hay una organización social, un ‘orden jurídico’ o conjunto de leyes que aseguran a las personas el goce de ciertos derechos, el ‘poder hacer o no hacer’ ciertas cosas. El hombre no puede perfeccionarse, es decir, alcanzar su fin si no goza de ciertos derechos. A veces, éstos serán respetados por los demás; otras, tendrá que acudir a una autoridad —un juez, por ejemplo— para que intervenga y haga respetar los derechos” (Kechichián; 1981b: 256). En las páginas siguientes se listan los derechos civiles, sociales y políticos reconocidos en la Constitución Nacional.
 - En el texto de tercer año, el apartado “Educación y tradición” plantea que: “[...] el alumno deberá organizar su vida personal y social **incorporando los valores tradicionales mencionados**; una forma de lograrlo es, por ejemplo, basar la conducta en el respeto a la dignidad y a la libertad responsable de la persona” (Kechichián; 1981c: 169. Negrita en el original). En el apartado 12, “Función social de la cultura”, se afirma: “Todos los documentos relacionados con los derechos humanos han hecho hincapié en el **derecho de todo hombre a acceder a la educación y a la cultura**” (Kechichián; 1981c: 194. Negrita en el original). A continuación, se transcribe el artículo 26 de la DUDH.
6. *Casi no hay referencias a la Argentina en relación con los derechos humanos. No se elogia la buena senda de la tradición jurídica local (como ocurría en los textos de Educación Democrática) ni se alude a las denuncias internacionales del momento.*

- En el capítulo 3 del texto de Barisani para segundo año, “El hombre y sus realizaciones culturales”, el apartado “El hombre argentino. Ideales y estilo de vida” plantea: “**En el aspecto político**, el hombre argentino: reconoce y acepta iguales derechos e iguales deberes para todos sus connacionales; [...] conoce y respeta los derechos del hombre y condena con energía cualquier tipo de violencia y de discriminación (ya sea política, social, racial o religiosa)” (Barisani; 1979: 75. Negrita en el original).
7. *El modelo comunista se presenta como oponente argumental de la democracia y cómo régimen opresivo de la dignidad humana, defendida por las democracias occidentales.*
- En el apartado “Concepción comunista de la vida”, Barisani afirma que, con relación al hombre, “lo despoja de su libertad y de su dignidad humana; no reconoce sus derechos naturales: el hombre es un engranaje de la máquina social; rechaza a Dios como fuente de toda autoridad: la sociedad es el único origen de la misma; rechaza el derecho de propiedad” (Barisani; 1980: 94). Obsérvese la jerarquía que se otorga a uno de los derechos humanos, el de la propiedad, en esta crítica radical. Por otra parte, se entremezclan aspectos que cualquier militante comunista consideraría ciertos con otros que son denuncias de sus contrincantes ideológicos. El mismo párrafo es reproducido en el apartado “Concepción comunista de la vida” del texto de segundo año (Barisani; 1979: 129).
 - En el capítulo 4 del texto de Kechichián para segundo año, “El hombre y sus realizaciones económicas”, el apartado 15 se denomina “El marxismo”. Uno de los subtítulos allí contenidos es “Doctrina comunista”, en el cual se enumeran como aspectos de la misma “Materialismo”, “Lucha de clases”, “Culto a la personas”, “Negación de los derechos humanos” y “Expansión permanente”. En el ítem “Negación de los derechos humanos”, se dice: “La libertad de opinión y expresión, la de movimiento (entrar y salir y del territorio, transitar) la de comercio e industria, el derecho de los padres sobre la persona y la educación de los hijos, el derecho de asociación, etc., son suprimidos o reducidos. [...] El Estado por medio de la policía y diferentes organismos de seguridad vigila y controla hasta las conversaciones en el seno de los hogares, para mantener la situación de sometimiento absoluto reprime severa y brutalmente a todos los que quieren apartarse de la situación existente. Y todo ello, a pesar de que en los discursos, en campañas de captación de adeptos, en toda su propaganda, etc., se hable continuamente de ‘libertad’, ‘paz’, ‘democracia’, ‘liberación de los pueblos’, etc.” (Kechichián; 1981b: 213).
 - Kechichián incluye una fotografía del muro de Berlín, cuyo epígrafe dice: “El sangriento muro de Berlín es un desafío humillante a la dignidad y la libertad humanas. Los regímenes totalitarios son amigos de alambradas, vallas, altos paredones semejantes a los que se usan para contener el ganado. Toda persona sensata, cualquiera sea su ideología, no puede menos que rebelarse contra proceder tan antihumanos. En primer término el astronauta norteamericano John Glenn en compañía de su esposa Annie observando con catalejos la zona soviética del Berlín Oriental, ‘Es algo muy triste’ fue su comentario. Este muro de demarcación de 22,4 km de longitud ha cobrado ya más de 150 víctimas” (Kechichián; 1981c: 194). Más adelante, en el apartado 6, “El marxismo internacional”, se alude a Huber Matos, quien es descrito como “lugarteniente principal de Fidel Castro, en contra de Batista”, luego acusado de contrarrevolucionario y encarcelado en Cuba. Se transcribe un artículo periodístico en el que se describe la prisión en que estuvo alojado: “En ese cuerpo de edificio no se permite la entrada de nadie. Ni siquiera observarla desde afuera. Los prisioneros las llamábamos ‘la prisión de los derechos humanos’” (Kechichián; 1981c: 288). Más adelante, bajo el subtítulo “La doctrina comunista”, se puntea un listado de rasgos, entre los cuales está “Negación de los derechos humanos”. Allí se afirma: “La libertad de opinión y expresión, la de movimiento (entrar y salir del territorio, transitar), la de usar y disponer de la propiedad, la de comercio e industria, el derecho de los padres sobre la persona y la educación de los hijos, el derecho de asociación, etc., son suprimidos o reducidos. El Estado, por medio de la policía y diferentes organismos de seguridad, vigila y controla hasta las conversaciones en el seno de los hogares; para mantener la situación de sometimiento absoluto reprime severa y brutalmente a todos los que quieren apartarse de la situación existente. Y todo ello, a pesar de que en los discursos, en campañas de captación

de adeptos, en toda su propaganda, etc., se hable continuamente de ‘libertad’, ‘paz’, ‘democracia’, ‘liberación de los pueblos’, etc.” (Kechichián; 1981c: 291). Al final del mismo apartado, bajo el subtítulo “Y yo, ¿qué puedo hacer?”, se incluye un listado de “formas para luchas contra el comunismo y que están a tu alcance”. Entre ellas, se incluye: “[...] Colabora para que las personas con las que tienes algún trato capten **los** objetivos que los comunistas buscan inexorablemente: dominar sobre toda la humanidad por medio de una dictadura atea, bajo la cual la persona pierde todos sus derechos. [...] En todos los aspectos de la vida, trata de poner bien alto la sagrada **dignidad del hombre** que los comunistas luchan infatigablemente por eliminar” (Kechichián; 1981c: 292-293. Negrita en el original).

- En el apartado “Marxismo internacional”, Luchenio advierte que: “menosprecia la dignidad del individuo y sólo atiende a los colectivo (la clase, para Marx). Por ende, el Estado suprime la libertad individual e impide que los opositores emigren” (Luchenio; 1981: 132).
8. *En varios textos aparecen referencias explícitas al derecho de propiedad como derecho humano fundamental.*
- En el capítulo 4 del texto de segundo año de Barisani, “El hombre y sus realizaciones económicas”, el apartado “Noción y alcance de la propiedad privada” plantea: “**La propiedad privada** es el derecho natural que el hombre tiene de **poseer y disponer libremente de bienes** externos, lo mismo de consumo que de producción” (Barisani; 1979: 83. Negrita en el original).
 - Kechichián, en el apartado “La doctrina social de la Iglesia y el orden económico internacional”, se plantea: “El socialismo es condenado como contrario al derecho natural humano a la propiedad” (Kechichián; 1981c: 254). Entre las “Lecturas complementarias” del mismo capítulo, se incluye el texto íntegro de la DUDH (Kechichián; 1981c: 263-266). Luego, entre los “Trabajos Prácticos”, se propone: “Elegir artículos de la ‘Declaración Universal de los Derechos Humanos’, para temas de redacción” (Kechichián; 1981c: 267).
 - En el capítulo 1, “El hombre y sus acciones”, Quintana y Granero analizan la “ley natural”: “La ley natural [...] es la regulación de la tendencia primaria del ser humano en orden a su bien propio. Tres son las inclinaciones naturales más profundas: en primer lugar a la *conservación de la vida*, inclinación común a todos los seres vivos; en segundo lugar la tendencia a la *procreación*, de la cual se desprende la inclinación a formar un hogar y cuidar de los hijos y en tercer lugar la tendencia a *vivir en sociedad* gozando de los bienes de la cultura y en especial la necesidad de *conocer a Dios*. En consecuencia pertenecen a la ley natural todos los preceptos que se refieren a la conservación de la vida, al orden familiar y a lograr lo necesario para que los hombres vivan dignamente en sociedad y conozcan a Dios. Estos preceptos son evidentes por sí mismos, ya que son necesarios dada la naturaleza del hombre y por tanto la razón los descubre por inclinación o con naturalidad. Estos preceptos son universales, pues la naturaleza humana es la misma para todos, en todas partes y siempre. De estos primeros preceptos primarios se derivan por deducción otros llamados secundarios, ya que no son evidentes como los primeros, pues requieren un razonamiento. Por ejemplo, el derecho de propiedad pertenece al derecho natural, pero se deriva secundariamente del precepto de conservar la vida, pues se deduce de éste último que es necesario apropiarse de bienes para su desarrollo y además que la vida social requiere la división de los bienes en vistas al orden y mejor producción de los mismos” (Quintana y Granero; 1981: 28. Itálica en el original).
9. *Del mismo modo que en los textos de Formación Cívica, no se mencionan los documentos de derecho internacional posteriores a la DUDH, que avanzaron en la definición de aspectos particulares y en la operativización de los derechos a través de pactos y convenciones.*

ANEXO V - Los derechos humanos en los textos escolares del período 1984-1994

En relación con los derechos humanos, planteamos once notas de análisis, incluyendo rasgos comunes y diferenciales, que reseñamos a continuación, junto con las citas que les dan sustento.

1. *Sustento filosófico de la dignidad humana. Algunos autores aluden central o únicamente a un fundamento religioso católico, mientras que otros evocan argumentos laicos o de mayor pluralidad de perspectivas. También hay una distinción entre la dignidad humana entendida como sustrato común o como ideal personal. Algunos autores definen la dignidad humana como rasgo básico de todos los seres humanos, mientras que otros la conciben como un punto de llegada, una meta a conquistar a través de la virtud personal.*
- “El hombre debe ser el centro de atención y hacia él deben estar dirigidos los mejores esfuerzos. Desde el obrero hasta el empresario, pasando por el maestro, el profesional, el agricultor y el ama de casa, todos, deben dirigir su acción para elevar la condición humana. Porque ¿de qué sirve el progreso material o el desarrollo científico si no está dirigido a beneficiar al hombre? Por eso alarma tanto, en este mundo altamente tecnificado, la carrera armamentista llevada a cabo por las grandes potencias. Es una premisa fundamental de la concepción democrática obtener el mejoramiento creciente de las condiciones económicas, culturales y sociales, no sólo para obtener el progreso material sino, ante todo, para exaltar la condición humana. Por último, podemos afirmar que a la persona se la dignifica cumpliendo cabalmente el objetivo que establece el preámbulo de nuestra Constitución ‘... promover el bienestar general’, es decir, posibilitando su acceso a la salud, un salario y vivienda dignos, a la educación y respetando los derechos humanos” (A-Zeta; 1985a: 27).
- “El hombre reúne características que lo diferencian fundamentalmente de los demás seres vivos que habitan la Tierra. [...] Concebido en estos términos, que lo convierten en un ser con características diferenciales, es natural que deba gozar de un derecho inalienable: el ejercicio de su propia DIGNIDAD como HOMBRE, que le permita autorrespetarse y autovalorarse. Como consecuencia de esto, aprende a respetar y a valorar a todos los demás seres vivos que lo acompañan en esta ‘mágica aventura’ que es la vida sobre la Tierra. Este derecho nace con el hombre y muere con él; por lo tanto, debe gozarlo desde el instante mismo de su gestación” (Araya; 1990: 2-3).
- “Todo lo que es orgullo de la Humanidad es fruto del trabajo. Lo que es bienestar y lo que es belleza, lo que intensifica y expande la vida, lo que es dignidad del hombre y decoro de los hogares y gloria de los pueblos, la espiga y el canto y el poema, todo ha surgido de las manos expertas y de la mente creadora” (Fragmento de José Ingenieros, “El que no trabaja no come”, reproducido en Araya; 1988: 28).
- “Dignidad apunta a algo bueno, honrado, eminente, excelso, valioso. La dignidad le confiere al hombre una posición privilegiada frente al mundo, a las cosas, a los otros seres con vida. Sólo reconoce como igualmente dignos a los otros hombres como él. Y, si cree en Dios, sólo a Dios reconoce como más digno y como superior a él. [...] La dignidad de la persona humana sirve para establecer la democracia como un modo de vida social y política en que se respeta el valor personalidad, se reconoce la libertad de la persona y se defienden, amparan y promueven los derechos humanos. El hombre en la democracia debe estar en condiciones de vivir como persona y de desarrollar su personalidad. Necesita libertad y necesita igualdad de oportunidades para disfrutar sus derechos. Y como no existe un hombre único, sino muchos, cada uno de los cuales necesita lo mismo, entre los hombres debe haber respeto, tolerancia, cooperación y solidaridad, para que en el conjunto de hombres (o conjunto social) no haya algunos que realmente gocen de todo eso, y existan otros que carezcan de toda posibilidad de igual uso de su libertad y de sus derechos. La persona humana y sus derechos son inviolables. La democracia es la organización política que da garantía de esa inviolabilidad. La defensa, el reconocimiento y el impulso a la libertad y a los derechos humanos es una exigencia de la

moral, de la justicia y de la misma naturaleza humana” (Bidart Campos; 1988: 6-7. *Itálica en el original*).

- “En toda sociedad hay desigualdades. Unos hombres son más inteligentes que otros; algunos son más ricos y otros más pobres; hay quienes gozan de buena salud y quienes son enfermos, etc. No todas las desigualdades son injustas, pero hay un mínimo de condiciones que todo hombre necesita para vivir dignamente como persona; y la posibilidad de obtenerlas debe estar a disposición de todos, porque así lo exige la justicia. [...] Cuando se dice que la democracia debe fomentar y promover la libertad y los derechos humanos, se quiere decir que tiene que proporcionar a todos los hombres la igualdad de posibilidades para gozar de esa libertad y de esos derechos; que tiene que ‘liberarlos’ de todas las situaciones injustas que reducen o impiden la igualdad de posibilidades” (Bidart Campos; 1985: 14. *Itálica en el original*).
- “Dijimos que la democracia se funda en el respeto integral a la dignidad del hombre. Tal dignidad proviene del hecho de ser el hombre una persona. Esa dignidad cobra sentido cuando el estado democrático ampara y promueve la libertad y los derechos humanos. El estado existe para el hombre, y no el hombre para el estado. Por eso, el fin del estado —que es el bien común— tiende a que la persona viva en ‘bien-estar’, ‘esté bien’, viva como su dignidad lo exige; y, por eso, todos los valores de la democracia —justicia, libertad, orden, seguridad, paz, solidaridad— deben facilitar que el hombre se halle en condiciones de desarrollar su valor personalidad. La persona humana se ubica en el origen, en el centro y en el fin de la sociedad política, porque ‘vale’ más que todo, porque su valor ‘personalidad’ supera a todo otro valor. Cuando por las malas condiciones sociales, económicas, culturales, políticas, un hombre o muchos sufren marginamiento, opresión, falta de libertad, impedimento para gozar de sus derechos, la dignidad de esos hombres se encuentra rebajada o disminuida. Y es el estado democrático el que tiene que encarar decididamente esas situaciones para corregirlas. Por supuesto que la sociedad toda necesita asumir su propia responsabilidad y su propia actividad para remediar, desde su ámbito, iguales situaciones. El hombre mismo —cada hombre— consciente de su personal dignidad, ha de hacer el esfuerzo por hacerla valer, por defenderla, por no dejarla ofender; y ha de exigir todo cuanto en cada situación le es debido en justicia para desarrollarse como persona. En definitiva, la dignidad del hombre es inviolable, tanto por parte del estado como de los demás hombres. Y al ser inviolable, el hombre no la puede renunciar ni transar” (Bidart Campos; 1985: 17. *Itálica en el original*).
- “La dignidad del hombre significa que el hombre es mucho más que una piedra, una planta o un animal. A diferencia de otros seres vivos, el hombre piensa y habla, enseña e inventa, recuerda e imagina, crea la técnica y hace la historia, progresa y se supera, honra a los muertos y puede creer en una vida más allá de la Tierra y después de la muerte. Podemos decir que por estas posibilidades, que son inherentes a la condición del hombre, surge un derecho natural de los humanos, que es expresión de su dignidad humana. Sin embargo, los derechos que atañen a la dignidad del hombre han sido violados muchas veces a lo largo de la historia: señores romanos que tiraban a sus esclavos al estanque, multitudes enfurecidas que linchaban a una víctima, autos de fe en que se quemaban vivos a brujas y herejes, aristócratas que se daban muerte en un duelo a espadas o pistolas. Actualmente, el genocidio judío, las guerras, el terrorismo. Fue el horror que despertó en el mundo la muerte de más de seis millones de judíos, como así también las muertes y la destrucción que ocasionaron las dos guerras mundiales, lo que llevó a las Naciones Unidas a crear una Comisión de Derechos del Hombre, que elaboró la ‘Declaración Universal de los Derechos Humanos’, proclamada en 1948. La característica más saliente del documento es la universalidad. La Declaración es universal, primeramente por la amplitud de su contenido, ya que comprende todos los derechos indispensables a la dignidad y al desarrollo del ser humano: derecho a la vida, a la libertad, a la igualdad, a la educación, al trabajo, etcétera. Por otro lado, es universal porque está dirigida al hombre, es decir, a todos los seres humanos, y a la relación entre ellos y entre los grupos sociales más diversos. En este sentido, beneficia a todos los miembros de la familia humana, cualquiera sea su raza, sexo, idioma, religión, fortuna, condición social u opinión política. [...] Y cabe esperar también que cuanto más se conozca y cuanto más se enseñe sobre derechos humanos, los hombres tomarán mayor autoconciencia de su propia dignidad” (Casullo y Sabsay; 1988: 13. *Negrita en el original*).

- “El ser humano es el ser viviente de mayor complejidad, nivel de desarrollo, que tiene conciencia de sí y tiene la aptitud de discernir y realizar libremente. Resulta ser la cima de lo creado sensiblemente. [...] Todo lo dicho hace al hombre depositario de una dignidad eminente. Dignidad que, en última instancia, es la valoración y consideración que la especie humana reconoce sobre sus integrantes. Un mérito común a todos los hombres que no requiere de ningún otro aditamento que el de ‘ser hombres’. De esa dignidad se derivan los derechos fundamentales: derecho a la vida, a la convivencia, a la libertad, a la igualdad, a participar en el gobierno de la realidad, a la justicia, al trabajo, a la seguridad social, a una calidad de vida donde poder crecer en todas sus dimensiones. La sociedad está obligada a reconocer esa dignidad en sus leyes fundantes” (Corica; 1993: 23. *Itálica en el original*).
- “En la antigüedad no a todas las personas se les reconocía en su dignidad humana. El extranjero, el esclavo y la viuda, por dar algunos ejemplos, ‘no gozaban de los derechos de la ciudad’. Con la difusión del cristianismo se eleva a la persona humana a su verdadera dignidad y, al reconocérsele esta ‘dignidad’ como originada en la especie humana y no en castas o sectores, crece el concepto de IGUAL DIGNIDAD para todos y, por lo tanto, IGUALDAD DE DERECHOS para todos” (Corica; 1993?: 127. *Mayúsculas en el original*).
- “La dignidad es el valor y respeto que el individuo reconoce y consagra sobre sí mismo. Constituye el deber primario y más elemental del hombre consigo mismo y sirve de base a todos los demás deberes que ha de cumplir. Aun dado su carácter de deber individual, el sentimiento de la dignidad debe ser reconocido e igualmente consagrado por la sociedad. Ese reconocimiento y consagración por la sociedad se traduce en la tendencia constante de la humanidad a poner fin a todo lo que puede rebajar al hombre y humillarlo ante sus propios ojos o ante los de sus semejantes. Por contrariar la dignidad humana, toda conciencia culta rechaza la esclavitud, los castigos corporales, las penas infamantes y toda imposición o admisión de un trato alejado de las normas de convivencia” (Delfino y otros; 1992: 14-15).
- “Los gobiernos constitucionales se caracterizan por el establecimiento de un orden jurídico orientado al logro de un fin último y supremo: la garantía de la libertad y de la dignidad del hombre en la sociedad. La Declaración Universal de los Derechos Humanos, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1948, en su Preámbulo, entre otros considerandos, enumera los siguientes, que se refieren al respeto por la dignidad humana: ‘Que la libertad, la justicia y la paz en el mundo tienen por base el reconocimiento de la dignidad intrínseca y los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana’. [...] De esta forma se enuncia ante toda la humanidad la igualdad en dignidad y derechos de la persona humana desde su nacimiento y se recuerda el deber de los hombres de reconocer en los otros la misma jerarquía que la propia. En idéntico sentido se orienta nuestra Constitución Nacional. [...] Los próceres argentinos han afirmado desde los orígenes de nuestra historia ese principio. Por ejemplo, Manuel Belgrano reaccionó ante el trato degradante sufrido por los nativos guaraníes [...]” (Delfino y otros; 1993a: 34-36. *Itálica en el original*).
- “La responsabilidad humana provoca un ‘juicio moral’ sobre cada uno de nuestros actos. Esta valoración se da ante todo, en el tribunal de la propia conciencia, la que aprueba o reprueba lo hecho, generando estados de satisfacción o de remordimiento. Abre también un juicio ante la opinión pública del grupo social al que pertenece y permite que al actor se lo considere buena o mala persona. Por último, esta misma responsabilidad humana fundamenta el juicio que al final de nuestra existencia, todos nuestros actos pasarán ante el Tribunal Divino. La excelsa dignidad del Ser Humano se manifiesta además, a través de sus múltiples apetencias: Muchas de ellas responden a sus necesidades materiales y están relacionadas con el cuidado de su salud y mantenimiento corporal, tales como la búsqueda del sustento, de la vivienda, del descanso... / Otras son anhelos intelectuales que lo impulsan a la búsqueda de la Verdad y de la Belleza, mediante el estudio o la creación artística o científica. / Otras, en cambio, nacen de sus ansias espirituales que lo mueven a desear el Bien, y lo impulsan a relacionarse con el Mundo Inmaterial que tiene a Dios como centro, mediante vínculos religiosos. Como última consideración, cabe afirmar que la posesión de las facultades ya vistas, que distinguen al Ser Humano del resto de los seres creados, así como su propia naturaleza integrada por materia y espíritu, lo colocan en una situación del privilegio sobre todo lo creado. Si a ello añadimos su

condición de haber ‘sido hecho a imagen y semejanza de Dios’ y dueño de un Destino Eterno, concluimos! que la Dignidad Humana es superior a la de cualquier otra creatura” (Drago y Abeledo; 1985: 11).

- “Para comprender el concepto de dignidad humana es preciso previamente definir a la persona que es, entre todos los individuos de la Naturaleza, aquella que presenta signos de humanidad, entendiendo por tales los siguientes: 1. Conciencia, o sea que da cuenta que existe, que piensa, que ama, etc. / 2. Razón o sea que tiene capacidad para relacionar dos juicios distintos. / 3. Libertad porque es dueña de elegir y de ejercer su voluntad. / 4. Sociabilidad porque solamente puede vivir con otras personas. / 5. Afectividad razón que siente algo por los demás. / 6. Voluntad o sea facultad de hacer o de no hacer; de querer o de no querer. Hemos distinguido, entonces, a la persona humana entre los restantes individuos de la Naturaleza. Es decir, que individuo sería cada una de las cosas 'existentes, dado que pueden individualizarse, distinguirse una de las otras (un árbol, un animal, un vegetal). En cambio, la denominación de personas se aplica solamente a aquellos individuos cuando presentan signos característicos de humanidad (así también distingue el Código Civil a las personas de existencia física). [...] Todos los pueblos del mundo, y en particular los americanos han dignificado la persona humana y por ello sus constituciones nacionales han reconocido que las instituciones jurídicas y políticas, rectoras de la vida en sociedad, tienen como fin principal la protección de los derechos esenciales del hombre y la creación de circunstancias que le permitan progresar espiritualmente y alcanzar la felicidad. Tal es así que numerosas declaraciones y convenciones internacionales, sobre todo americanas, han reconocido que los derechos esenciales del hombre no nacen del hecho de ser nacional de determinado Estado sino que tienen como fundamento los atributos de la persona humana. Por ello que la protección internacional de los derechos del hombre debe ser guía principalísima del derecho americano en evolución” (García y García; 1994: 11-14. Destacados en el original).
- “El adjetivo digno es sinónimo de bueno, honrado, colocado en una posición privilegiada. De allí el significado de dignidad: cargo elevado, función eminente por su jerarquía. [...] A causa de sus facultades espirituales (inteligencia y voluntad) el hombre tiene una posición privilegiada en comparación con los demás seres creados; es lo que se llama jerarquía del hombre en la naturaleza. Como lazo de unión entre Dios y el mundo de las cosas creadas participa por su naturaleza espiritual y física, de las facultades divinas y al mismo tiempo se comporta como ‘rey de la Creación’. [...] El hombre es, por su cuerpo y demás caracteres externos, un individuo dentro de la especie humana. Pero, lo mejor, lo más noble de él, es que se lo considere persona, dada su capacidad de intercambiar ideas y sentimientos de originar relaciones de variado tipo con los demás hombres que viven con él en sociedad” (Kechichian; 1984: 19-21. Destacados en el original).
- “Dignidad es la calidad de digno. Digno es sinónimo de noble, respetable, merecedor de consideración. Esta característica propia del ser humano está relacionada con su carácter espiritual. La persona tiene un cuerpo maravilloso, desde el punto de vista biológico; pero su condición superior proviene de su espíritu, hecho a imagen de Dios. Pensar y querer son atributos que la colocan en el lugar de máxima jerarquía en relación con los demás seres. [...] Una consecuencia de esta dignidad es el respeto que se traduce en la afirmación y vigencia de los derechos humanos, prescindiendo de la raza, la cultura, el grado de desarrollo, la fe religiosa, etc. El tema de los derechos humanos ha estado presente en la historia como lo prueban las luchas del hombre para conseguir su vigencia. Desde fines del siglo XVIII hasta la época actual pareció afirmarse esa conciencia universal sobre la dignidad humana, mediante documentos solemnes en los que se enumeran y declaran esos derechos. Un ejemplo de ello es la Constitución Nacional, sancionada en 1853. Sin embargo, a pesar de que en nuestro siglo los organismos internacionales, entidades con fines idealistas, figuras de la política o de la religión hacen oír su voz en defensa de la dignidad humana, en muchos lugares de la tierra se violan impunemente los derechos humanos. La vida, en todos los rincones del mundo, debe hacerse más conforme a la eminente dignidad del hombre. Hacerla ‘cada vez más humana’ es obligación urgente de todo gobernante y de todos los pueblos. En un país democrático se reconoce la dignidad humana, sus derechos. El respeto a las libertades personales inspira todos los actos de gobierno. Pero no sólo reconoce dignidad en el aspecto personal, sino también

como miembro de una familia, de un sindicato, de una sociedad deportiva, cultural, etc. Y ¿cómo se respeta la personalidad del ser humano? Dejándolo ser lo que quiere ser. Permitiendo que cada uno realice su ‘estilo de vida’ dentro del marco de la ley y del respeto de los derechos. Aunque cada persona es dueña de su vida privada, ideas, gustos, actividades, etc., corresponde al gobierno del estado vigilar las conductas de los habitantes para que nadie olvide que por sobre sus intereses particulares está el bien común. El gobierno no puede evitar que las personas sean egoístas pero, cuando la búsqueda de los propios intereses perjudique a los demás, tiene obligación de intervenir y, a veces, con energía. Ello no es atacar la dignidad de la persona, corregir las desviaciones de los particulares para beneficio de todos es el modo de conseguir el bien general” (Kechichián; 1992: 43-44).

- “El hombre posee dignidad. Esto significa que por su condición humana está en posesión de un realce especial y de una particular excelencia que le permiten (y obligan) a mantener cierto decoro en la manera de comportarse. Por ello, toda acción humana debe tender al mantenimiento de la dignidad que le corresponde al hombre por su condición de tal, evitando incurrir en actitudes que debiliten su espiritualidad. La inteligencia y la voluntad son los medios que el hombre posee para mantener su dignidad. Inteligencia y voluntad son —como dijimos— atributos o facultades propios del hombre. Por medio de su inteligencia, el ser humano puede conocer y consecuentemente distinguir entre el bien y el mal, entre la verdad y la mentira. Por su intermedio es capaz de reflexionar sobre los actos que realiza: compara, deduce, obtiene sus propias conclusiones y actúa en consecuencia. La voluntad es una inclinación del espíritu o de la inteligencia hacia el bien, es una disposición de todas las fuerzas afectivas del hombre en procura del bien y de la verdad. [...] El hombre es un ser que se dirige a sí mismo: hace proyectos, formula planes y reflexiona sobre sus propias acciones. En otras palabras: medita sobre su actuación presente y futura con un sentido de responsabilidad hacia los demás y asociándose a los demás. El hombre se asocia con sus semejantes por múltiples y diferentes motivos; desde los más importantes a los aparentemente menos significativos: por ejemplo, para crear una entidad comercial, para formar un grupo teatral, para solicitar que se instale un semáforo, para conmemorar los aniversarios patrios, etcétera. Pero el hombre no sólo se asocia para concretar fines materiales. También lo hace para lograr un enriquecimiento espiritual mutuo y concretar así un tipo de convivencia ordenada y acorde con la dignidad humana” (Luchenio; 1984a: 1-2. *Itálica en el original*).
- “El hombre integra el reino animal pero está dotado de razón y conciencia. Por eso se lo suele definir como animal racional. Es sensible no solamente a los goces y sufrimientos físicos sino también a los síquicos y espirituales. En virtud de esa condición de ser consciente y reflexivo, el hombre requiere ser tratado como tal y no como una cosa o un animal. En otras palabras, tiene una particular dignidad. Esta es una afirmación en la cual coinciden distintas religiones, concepciones filosóficas e ideologías. Para los judíos y los cristianos esa dignidad está confirmada por la creencia de que el hombre ha sido creado a ‘imagen y semejanza de Dios’. De lo expuesto surge que el hombre, por el solo hecho de serlo, tiene derechos de los cuales no puede ser privado. Estas facultades han sido reconocidas en nuestro tiempo por los Estados firmantes de la ‘Declaración Universal de los Derechos Humanos’, aprobada en París por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 10 de diciembre de 1948. Por eso dicha fecha es celebrada como ‘Día de los Derechos Humanos’” (Mignone; 1985: 12-13).
- “La vida de los hombres es un entretrejido de relaciones, naturales e involuntarias algunas, buscadas otras. Las primeras relaciones se establecen con los miembros de la familia y las personas que constituyen su círculo de amigos o viven en la misma casa, vecindad o barrio. Luego vienen las vinculaciones originadas en la escuela y en los sitios de recreación. Más tarde siguen las del trabajo. Existen otras circunstanciales, que a veces se convierten en permanentes. Para cada ser humano otro ser humano es un hermano. Las relaciones entre los hombres tienen que estar fundadas en la idea de la igualdad esencial. Naturalmente el trato podrá variar según el grado de amistad, la edad, la función. Pero nunca debe afectar la dignidad del prójimo. En la gran tradición religiosa judeo-cristiana, contenida en la Biblia, hay un pasaje que merece ser recordado. Le preguntan a Jesús cuál es el mandamiento más grande de la Ley y contesta: “Amarás al señor tu Dios, con todo tu corazón, con toda tu alma, con todo tu espíritu. Y el segundo es semejante a éste: Amarás a tu prójimo como a ti mismo”. Y para señalar quién es el

prójimo y quiénes son los que cumplen sus deberes para con él, cuenta la parábola del buen samaritano. Los alumnos que poseen un ejemplar de los Evangelios pueden buscar ese texto en San Lucas, capítulo 10, versículos 25 - 37, transcribirlo y explicarlo. Las relaciones morales consisten en las vinculaciones derivadas de derechos y deberes mutuos (padres, hermanos, abuelos, maestros, autoridades, etc.). Las culturales son las que existen con los miembros de la comunidad en la cual compartimos los mismos principios, creencias, valores, sentimientos. Las religiosas con quienes nos une la misma fe. Pero nadie debe encerrarse en su propio grupo sino vincularse también con hombres y mujeres de otros núcleos nacionales, culturales o religiosos. Esto enriquece espiritualmente y crea las condiciones para el entendimiento y la paz. Lo importante en estas relaciones es respetar la dignidad humana y practicar permanentemente el diálogo. Ello exige tolerancia, paciencia, actitud de servicio, solidaridad. No importa que pensemos de distinta manera o que poseamos gustos diferentes. Nada debe impedir el diálogo” (Mignone; 1985: 21).

- “Expresar que un hombre es una persona es manifestar que no es solamente un trozo de materia, una porción material, una cosa, un objeto o un animal. Ninguno de estos seres posee dignidad, como no posee libertad ni responsabilidad ni derechos. Es que un trozo de materia, un objeto, un animal son solamente individuos, porque la individualidad de las cosas tiene su raíz en la materia. El hombre es una individualidad material, pero no es eso exclusivamente. El hombre en cuanto individuo es un fragmento, una parte de este universo. No hay en cada hombre una parte que se llame individuo y otra que se llame persona, sino que un mismo ser, el hombre, todo él, materia y espíritu, es persona. Yo sería mero individuo si fuera sólo materia; pero soy todo entero persona porque soy materia y espíritu. Por ello la dignidad humana deriva del hecho de que todo hombre es una persona, es decir, es un ser dotado de razón y libertad, de deberes y de derechos, con responsabilidad de sus actos y con conciencia de sí mismo y de sus fines. Es ese principio espiritual el que otorga al hombre una dignidad única en el género de las criaturas creadas. Por ello sólo el hombre goza de dignidad, libertad y derecho. No posee ni libertad, ni dignidad el mundo físico ni el mundo animal. Por ello una piedra, una planta, un animal no dan su vida ni por la dignidad, ni por la libertad ni por sus derechos. Sólo el hombre es capaz de darla por esos atributos esenciales de su condición de persona humana. Y una vida sin dignidad, sin libertad y sin derechos no merece ser vivida. Aceptar la dignidad de la persona es aceptar los atributos que implica y que hemos mencionado, a saber, la libertad y los derechos que derivan del hecho de ser persona. No hay dignidad de la persona sin libertad y sin derechos” (Zuretti y Auza; 1985: 12. Negrita en el original).
2. *Origen y fundamento de los derechos humanos. Algunos autores se remiten al origen histórico de los derechos humanos y su expresión en el derecho internacional, mientras otros invocan la naturaleza humana o la voluntad divina, que consideran luego positivizada por las declaraciones y pactos. Varios textos enfatizan la relación de continuidad entre los derechos constitucionales y los derechos humanos reconocidos internacionalmente. Unos pocos autores remiten a la autoridad de la Iglesia Católica, que reconocen superior a cualquier autoridad no confesional.*
- “El hombre, por el solo hecho de nacer, posee derechos que les son propios y que, por lo tanto, están incluidos en la propia naturaleza humana. A los efectos de conocer mejor esos derechos, los clasificamos en tres grupos: derechos humanos personales (a la vida, a la integridad personal, a no ser condenado sin proceso previo, a la intimidad de la vida privada, a la inviolabilidad de la correspondencia y del domicilio, a practicar su culto, a expresar libremente su pensamiento, a elegir su residencia o trasladarse de un lugar a otro, a elegir su estado civil), derechos humanos cívicos (a participar en la vida política, a integrarse a los partidos políticos sin ningún tipo de coacción, a elegir, mediante el sufragio, a sus representantes, a ser informado de la labor del gobierno), derechos humanos culturales y sociales (a educarse, a trabajar, a un salario retributivo y justo, a la asistencia social, tanto en la enfermedad como en la vejez, a una vivienda digna, a asociarse con fines lícitos)” (A-Zeta; 1985b: 156).
 - “Los derechos humanos son facultades que la Constitución ‘reconoce’ a los hombres en razón de ser personas. No se los ‘concede’ ni se los ‘regala’ gratuitamente. El reconocimiento deriva de una exigencia del valor justicia que, según vimos, hay obligación de afianzar conforme a una de las cláusulas del Preámbulo. Proviene también de la idea y del valor de libertad, cuyos

beneficios también ordena asegurar el mismo Preámbulo” (Bidart Campos; 1985: 35. *Itálica en el original*).

- “Hay quienes critican la expresión ‘derechos humanos’ porque dicen que, si los derechos sólo pueden ser del hombre, el adjetivo ‘humanos’ resulta superabundante. Creemos que es una crítica sin importancia, porque más allá de las palabras hay que buscar lo que ellas quieren expresar, o sea, su sentido. Y el sentido de la expresión ‘derechos humanos’ es muy claro: da a entender que la persona humana tiene, por su propia dignidad, facultades que ni el estado ni las demás personas deben violar, desconocer o perturbar. ‘Derechos humanos’ es, entonces, una denominación de uso universal y claro, con la que la democracia define sus principios básicos y su ideología social y política. En el eje o en el centro de los derechos humanos se encuentra la idea y el valor de la libertad de la persona como un bien que necesita protección y difusión. Es bueno recordar que ello es así porque todo hombre, por ser hombre, lleva en sí mismo un valor eminente que se llama ‘personalidad’, a cuyo desarrollo debe tender la democracia como forma de vida y de convivencia. La ‘defensa’ de los derechos no se detiene únicamente en impedir o reprimir su violación o lesión. Se trata de algo más y de mucho más que de ‘no violarlos’. Se trata también de asegurarlos, de ponerlos al alcance de todos en su verdadero disfrute, de promoverlos. Con este sentido amplio, la defensa de los derechos humanos forma parte de la esencia del bien común público, que es el fin del estado, lo que a su vez quiere decir que el estado tiene el deber de proporcionar medios eficaces de defensa y de promoción de los derechos del hombre, para que la convivencia social se desarrolle en bienestar, con justicia y libertad”. [...] “Hasta no hace mucho, la defensa de los derechos era una cuestión propia e interna de cada estado. Por eso, el llamado ‘constitucionalismo moderno’ puso de moda y en boga las declaraciones de derechos en las constituciones de los estados que se plegaron a ese movimiento. Este constitucionalismo se abre paso en el mundo a partir de la revolución estadounidense (1776) y de la revolución francesa (1789). En la actualidad hay conciencia de que no solamente cada estado tiene la obligación de ocuparse de los derechos humanos para proporcionarles defensa y amparo, sino que también la comunidad internacional debe interesarse por esos mismos derechos. De ahí que sean varias las declaraciones internacionales y regionales de ellos, y muchos los tratados y convenciones internacionales y regionales que procuran tutelarlos y afianzarlos. [...] A este fenómeno contemporáneo se lo suele denominar como la ‘internacionalización’ de los derechos humanos, o sea, la preocupación del derecho y de la comunidad internacionales para que en todos los estados del mundo esos mismos derechos gocen realmente de amparo y promoción” (Bidart Campos; 1986: 75-76. *Itálica en el original*).
- “Los derechos del hombre, aunque son naturales, tienen características y modalidades propias en cada situación y en cada momento histórico. Por eso, las declaraciones internacionales deben tener cuidado de no caer en expresiones excesivamente teóricas, ni de incurrir en pormenores que dependen de cada sociedad, porque si establecen reglas demasiado abstractas y minuciosas pueden encontrar dificultades para su aplicación en cada estado. De ahí que resulte recomendable que las declaraciones internacionales sean concisas en sus grandes lineamientos y principios, cuyo detalle se particularizará luego en los distintos estados que se hallen obligados a cumplir con ellas. Es que se ha de comprender que aunque todos los hombres de todos los lugares y épocas tienen una misma naturaleza y son personas, el modo y la ocasión de disfrutar de sus derechos está condicionado a la situación histórica de cada hombre y de cada sociedad. [...] No se ha de olvidar, para ello, que los derechos humanos son exigencias del valor justicia, el cual valor no cambia, aunque sí pueda cambiar su adaptación a cada sociedad y a cada momento histórico según las posibilidades y condiciones de cada circunstancia. Las declaraciones internacionales de derechos demuestran que la democracia, como forma de convivencia fundada en su reconocimiento, se ha valorado universalmente como un bien que debe ponerse al alcance de todos los hombres, cualquiera sea el estado donde se encuentren de modo permanente, transitorio u ocasional. Esta difusión universal e internacional de los derechos humanos refuerza y consolida la protección que la Constitución de cada estado democrático establece en el ámbito interno” (Bidart Campos; 1986: 76-77. *Itálica en el original*)

- “No se ha de creer que con anterioridad a la revolución estadounidense y a la francesa los hombres no tuvieron conciencia acerca de sus derechos, ni que la doctrina que afirma que el hombre es titular de derechos personales fuera desconocida. Lo que esos dos grandes movimientos de repercusión universal pusieron de relieve fue la costumbre o la práctica de ‘escribir’ en documentos solemnes una declaración de derechos. Esa formulación ‘escrita’ significaba que debía recordarse cuáles eran los derechos humanos, para difundirlos y ayudar a su preservación y defensa. Tal práctica ha de interpretarse como una de las muchas reacciones que, en el estado contemporáneo, procuraron evitar el retorno de las monarquías absolutas que se conocieron desde el comienzo de la edad moderna (1453 en adelante). Es menester también poner de relieve que las declaraciones de derechos —en las constituciones o en el derecho internacional— tienen un fin práctico; son conclusiones prácticas sobre las que se aspira a lograr el acuerdo de todos sin detenerse a averiguar cuál es la justificación racional de esas conclusiones, o sea, sin pretender que todos coincidan en la base filosófica o espiritual que justifica a los derechos que se proclaman” (Bidart Campos; 1986: 77-78. *Itálica en el original*)
- “La Asamblea General de las Naciones Unidas emitió el 10 de diciembre de 1948 una declaración universal (o internacional) de los derechos del hombre. El primer objetivo de este texto ha sido el de precisar cuáles son los derechos fundamentales del hombre a que se refiere la Carta de creación de las Naciones Unidas, y a cuya defensa y preservación se endereza uno de los fines principales del organismo internacional.” (Bidart Campos; 1986: 79-80. *Itálica en el original*).
- “Cuando hablamos de la Constitución Nacional vimos que, su primera parte, o parte dogmática, está integrada casi exclusivamente por una declaración de derechos. La consagración de los derechos humanos en los textos constitucionales representó uno de los hitos fundamentales en el avance de la humanidad hacia la instauración de sociedades civilizadas. La inclusión de los derechos en la primera parte del texto constitucional no ha sido producto del azar. Los derechos fueron puestos allí como una primera limitación a las actividades de los gobernantes, de cuyo accionar se ocupa la parte orgánica. Los órganos de gobierno, en el cumplimiento de sus funciones, deben ante todo respetar los derechos de los ciudadanos. Estos derechos son el patrimonio de las personas. La Constitución reconoce los derechos a fin de asegurar, del modo más efectivo, su defensa; pero no los concede. Nadie puede conceder algo que es inseparable de las personas y propio de ellas. Los derechos le pertenecen al hombre del mismo modo que su cuerpo, su mente, etc. Todo hombre que no pueda gozar de sus derechos sufre una privación irreparable en su condición de tal. [...] Toda la construcción que elabora el constitucionalismo, y que se plasma en el Estado de Derecho, apunta a despersonalizar el poder, es decir, a evitar las arbitrariedades de los gobernantes a través de un marco legal adecuado, a limitarlo y a instituir un poder especializado en la administración de la justicia. El cuadro se completa con el reconocimiento de los derechos del hombre como un límite infranqueable para la autoridad de los gobernantes” (Sabsay y Jáuregui; 1989: 29).
- “La defensa de los derechos humanos no se agota con su reconocimiento formal en tratados internacionales y constituciones. Toda persona debe contar con las herramientas necesarias para obtener el goce de sus derechos, cuando ellos han sido arrebatados, en todo o en parte, por la autoridad o por otro particular. Debe tratarse de caminos que le permitan acudir ante la justicia. Estos procedimientos se denominan garantías. [...] La educación es una herramienta por demás eficaz para que las personas conozcan cuáles son sus derechos y aprendan las bases de una convivencia democrática y pluralista” [...] Sólo a través de una larga lucha que duró siglos, los hombres con-siguieron el reconocimiento de sus derechos. Antiguamente la convivencia humana encontraba un cierto marco de comportamiento en normas de tipo ético de naturaleza religiosa, como los Diez Mandamientos. En la Edad Media, el rey concedía ciertos privilegios a la nobleza o a los municipios. Así se firmaron la Carta Magna en Inglaterra y las cartas o fueros de la España medioeval. La Revolución Inglesa de 1688 (‘Gloriosa Revolución’) dicta el Acta de Derechos. Gracias a ella se limita la autoridad real y aparecen de manera incipiente el Parlamento y el Poder Judicial, lo que constituye un anticipo de la teoría de separación de los poderes que sólo se concretaría en los hechos un siglo después. Estas conquistas se logran a través de los derechos que obtiene la burguesía inglesa. En 1789, la

Revolución Francesa enuncia por primera vez el concepto moderno de los derechos humanos. [...] La creación de la Organización de las Naciones Unidas estuvo precedida por experiencias sumamente dolorosas para la humanidad. Se trataba de renovar con mayor énfasis los propósitos que habían inspirado, luego de la Primera Guerra Mundial, la creación de la Sociedad de las Naciones. Esa organización había tenido por principal objetivo el establecimiento de un foro del cual participaran todos los Estados del planeta a fin de evitar el acaecimiento de guerras y conflictos armados entre ellos. Sin embargo, pocos años después, en 1939, se desataría una nueva conflagración internacional que produciría aun más víctimas y daños que la anterior y que dejaría en el olvido a la Sociedad de las Naciones. [...] Resultaba evidente que el detonador de la guerra había partido de la existencia de regímenes totalitarios, a cuya cabeza se encontraba el sistema nazi alemán. Estos regímenes cuya concepción se basaba en la violación de la libertad y de la igualdad entre sus habitantes en el interior de los mismos, se había reflejado en lo exterior, a través de una política de conquistas territoriales y de avasallamiento de las soberanías nacionales. Por lo tanto, la acción de las Naciones Unidas debía apuntar hacia el resguardo de la paz entre las naciones y luchar por el establecimiento de los derechos humanos en el interior de ellas. [...] La Declaración está integrada por un preámbulo y treinta y tres artículos. El propio preámbulo expresa los objetivos de la Declaración. Se trata del diseño de un modelo o patrón que sirva de inspiración a los pueblos y naciones para la defensa y promoción de los derechos humanos y libertades, a través de la enseñanza y de la educación. Ese ideal reposa en los valores de paz, libertad y justicia cuya vigencia depende necesariamente del reconocimiento de la dignidad y de la igualdad de los seres humanos. [...] Las Naciones Unidas, a través de sus diferentes dependencias y organismos especializados, han trabajado por el cumplimiento de las disposiciones de la Declaración. Se ha promovido la más amplia difusión del instrumento a nivel social y estatal en todo el mundo. [...] Junto a los dispositivos nacionales e internacionales, en la actualidad, existe un tercer nivel de protección de los derechos humanos. Nos referimos a nivel regional, fruto de la asociación de los países para la formación de bloques continentales” (Sabsay y otros; 1990: 122-124. Destacados en el original).

- “La Revolución Francesa, a partir del lema: LIBERTAD-IGUALDAD-FRATERNIDAD, genera las condiciones para que el derecho natural, que corresponde a cada hombre por el solo hecho de ser hombre, sea codificado por escrito de forma que explícitamente se incorpore a las normas jurídicas de cada país (derecho positivo, escrito). [...] Todos los derechos humanos se hacen realmente efectivos en tres planos de la vida humana. Por eso pueden ser diferenciados o clasificados en derechos: • Civiles. Individuales: libertad personal, de pensamiento, religiosa y de religión, de reunión, libertad económica (todo esto siempre que su aplicación no viole el derecho de los otros). • Políticos. 1) Son una libertad ‘de’, que permite: la actividad pública, libertad de asociación en los partidos, derechos electorales. (Están vinculados a la formación de un estado y gobierno democrático y participativo). 2) Son una libertad activa, libertad ‘para’; que habilita para satisfacer las necesidades, llevar adelante proyectos, decidir acciones en común. • Sociales. Son una, libertad ‘por’ (condiciones mínimas). Protege la actividad de y entre los hombres. El derecho al trabajo, a una vida digna, a la asistencia. Todo garantizado por el Estado que en representación de la sociedad asegura activamente condiciones para vivir dignamente y con certeza. Todos juntos, actuando complementaria y ‘solidariamente’, hacen verdaderamente posible la libertad íntegra del hombre (un ser: individual, social y necesitado de alcanzar objetivos que cubran sus necesidades básicas y las de orden superior). [...] Hasta las dos grandes guerras (1914-1918 y 1939-1945) el tema de los derechos humanos había quedado en un segundo plano en su enfoque ‘individualista’, oculto por la preocupación sobre los derechos de los estados y los derechos sociales agredidos por la explotación del trabajador. Las aberraciones en contra del ser humano durante la guerra generaron una revalorización de la dignidad inviolable del hombre y su derecho a la vida” (Corica; 1993?: 127-131. Destacados en el original).
- “Cuando se dice que los derechos del hombre son ‘inalienables’ se dice que no se pueden ‘enajenar’, o sea vender, regalar, hacer ajenos. Significa que el pueblo no puede desprenderse de sus derechos, al estilo del lamentable plebiscito de 1835, ni ninguna persona renunciar a su dignidad humana. Sin embargo, mucha gente llegó a dar por descontado que la Constitución es sólo teórica o bien que puede estar en vigencia sólo en parte. O que los derechos humanos

provenirán de algún otro ‘sistema’. Uno de los factores deletéreos de los que hay que precaverse como ciudadano es la prédica totalitaria” (Delfino y otros; 1993a: 110-111).

- “Los derechos humanos son universales, inviolables e inalienables, porque son inherentes a la persona humana. El hombre, por el solo hecho de serlo, es sujeto de ciertos derechos que existen con anterioridad ni propio Estado. Tales, por ejemplo, el derecho a la vida o a la libertad. Son universales, porque se aplican a todos los hombres del mundo, sin discriminación de sexo, edad, raza, religión o nacionalidad. Son inviolables, pues han de conservarse en toda su integridad y pureza, sin que nadie pueda atacarlos. Son oponibles a todos. Son inalienables, porque no pueden ser vendidos, ni transferidos o cedidos. Se basan en el respeto a la dignidad humana. Sin embargo, hay que reconocer que en muchas partes de la Tierra, los derechos aún son violados. De ahí que su preservación y respeto deben ser preocupación de todos los hombres libres. La lucha debe librarse en todos los planos. Corresponde al Estado la máxima responsabilidad, para garantizar su ejercicio, y al propio individuo el deber de defenderlos” (Delfino y otros; 1993b: 173).
- “La Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó y proclamó el 10 de diciembre de 1948 la Declaración Universal de Derechos Humanos como expresión del ideal común por el que todos los pueblos y naciones deben esforzarse. De esta forma, la comunidad internacional aceptó la responsabilidad de velar por la vigencia de los derechos humanos. Asimismo, completó su sentido general, aprobando la ‘Declaración de los Derechos del Niño’ y la ‘Declaración sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial’, cuyos textos completos figuran en la sección ‘Lecturas complementarias’ correspondiente a esta Unidad. La Declaración se ha convertido en un documento de notable repercusión y de creciente influencia en la comunidad mundial. De las distintas declaraciones de los derechos humanos, la Declaración Universal es ciertamente la más completa, y la primera en la historia que establece los derechos y las libertades de hombres y mujeres en todas partes” (Delfino y otros; 1993b: 178).
- “Los acontecimientos que suceden en numerosos países del mundo referentes a violaciones de los Derechos Humanos de los que nos informan diariamente los periódicos, —y recientemente ocurridos en nuestro país—, ponen de manifiesto la necesidad de clarificar su contenido y extensión. La expresión ‘Derechos Humanos’ es sumamente amplia y comprende numerosos elementos. Sería erróneo imaginar que su concepto sólo supone el respeto del Estado hacia el individuo y sus actividades, como la libertad de expresar sus ideas, de reunirse, entrar y salir del país, la erradicación de la tortura y de la detención arbitraria, y muchas más, claramente especificados en las Constituciones de todos los países. Todos ellos son derechos humanos indiscutibles, pero no son los únicos. Considerando al hombre en su totalidad, los Derechos Humanos también involucran la satisfacción de las necesidades básicas de todos los hombres: el derecho al trabajo, a una vivienda digna, al desarrollo de la cultura, al cuidado de la salud y a la atención de la familia. De este modo, los derechos sociales y económicos se unen a los tradicionalmente conocidos derechos civiles y políticos y configuran entre todos, una cabal visión de la dignidad humana” (Drago; 1993: 171).
- [Sobre la Declaración de derechos del Hombre y del Ciudadano:] “Sin pretender disminuir el valor histórico de esta Declaración, cabe formular a su respecto, dos observaciones. Ante todo, y en contra de los que podría suponerse, no constituye una creación original de los revolucionarios franceses, puesto que está inspirada en declaraciones similares, habituales en las colonias británicas de Norte América, y convenidas entre los representantes del pueblo y sus respectivos gobernantes. Además, esta Declaración, en su afán por promover el reconocimiento de los derechos individuales —desconocidos por el Absolutismo—, pasó por alto los derechos SOCIALES de los grupos humanos. La Declaración no menciona los derechos de la familia, de las organizaciones laborales ni de ningún otro tipo de sociedad. Tampoco se hace referencia al Bien Común y al logro de la prosperidad general, como objetivo final del Estado. Éste, sólo justifica su existencia asegurando la protección de las personas individualmente consideradas. Esta observación es válida si consideramos que el ser humano siempre actúa integrando una familia o formando grupos y sociedades para la mejor defensa de

sus intereses, y el normal desarrollo de sus aptitudes. Fuera del marco social, el individuo está a merced del Estado y sus derechos corren peligro de ser ignorados” (Drago; 1993: 172-173).

- “En la actualidad, el orden jurídico internacional reconoce como autoridad suprema a la Organización de las Naciones Unidas. Constituida en 1945, al concluir la Segunda Guerra Mundial por los vencedores de la Contienda, en nuestros días está integrada por la casi totalidad de los países del mundo. De acuerdo con la Carta que le dio origen, su principal función consiste en tratar de solucionar pacíficamente las diferencias que surjan entre los países, evitando con ello, una nueva conflagración, que a no dudarlo significaría el fin de la vida en el Planeta. Una de sus más importantes realizaciones, fue llevada a cabo tres años después de su nacimiento al aprobar en forma unánime una solemne Declaración proclamando los DERECHOS de TODOS LOS SERES HUMANOS. Esta Declaración supera la concepción individualista que caracterizaba al documento similar de la Revolución Francesa, mediante el reconocimiento de los Derechos Sociales, y la búsqueda del Bien Común como objetivo final de los Estados, y por la amplitud de sus normas bien puede ser considerada como la Carta Magna de la Especie Humana” (Drago; 1993: 174. Destacados en el original).
- [Texto auxiliar: “Los derechos humanos”, tomado de Jorge L. García Venturini, Politeia, páginas 225 y 226.:] “Los derechos humanos son inherentes a la persona humana, es decir, que ésta es sujeto de ciertos derechos por el solo hecho de ser lo que es. Estos derechos son propios de la condición del hombre y, por ello, anteriores y superiores a la sociedad política y al Estado, y a cualquier decisión de eventuales mayorías, es decir, son inalienables, lo cual significa que no se pueden conculcar, abrogar o transferir. Pero esto es así por la sencilla razón que el ser humano es criatura de Dios y es Dios la fuente y el garante de tales derechos. Tal requisito no puede perderse de vista. Son absolutamente precarias las fundamentaciones utilitarista y naturalista inmanente. En tanto se suprime a Dios se niega la fuente y se elimina el único aval de los derechos. Si el hombre es sólo hombre en tanto es el ejemplar más desarrollado de la escala zoológica o, en otros términos, un mero cuanum (sic) energético en el conjunto total de la energía cósmica, si no hay Dios, ni creación, ni dignidad intrínseca de la persona sostenida en su inmensidad entonces no hay derechos humanos y cada individuo puede hacer con el otro lo que se le dé la gana. Si no hay Dios todo está permitido. No existe, pues, una filosofía política válida que no se apoye, por un lado en una filosofía de la historia y, por el otro, en una antropología pertinente, y estas ambas en una concepción teológica que les otorgue sentido y las rescate de la ininteligibilidad. Los derechos naturales del hombre, pues, existen desde que hay hom- bres y particularmente desde que se produce el hecho de la Redención. Sin embargo, la toma de conciencia cabal de estos derechos fue bastante lenta y demorada. Su puesta por escrito se produce recién en el siglo XVIII y su vigencia plena todavía está esperando en el mundo. Estos derechos son, fundamentalmente, el derecho a la vida, el derecho a ser dueño de sí mismo, el derecho de buscar la Verdad según la conciencia, el derecho a la integridad corporal, el derecho a casarse libremente y a fundar una familia, el derecho al trabajo y a la propiedad, el derecho de asociarse y el derecho a expresar sus ideas. Estos derechos, como dijimos, son inalienables, pero pueden y deben ser limitables o reglamentables por la autoridad pública, al solo efecto que en su ejercicio no violenten el derecho de los demás. Sabemos que en este punto es donde se suscitan amplias discrepancias, pero fundamental y previo es reconocer la existencia y la trascendencia de tales derechos. Quien los niegue queda apartado de la discusión de los detalles y ubicado en un plano absolutamente antiestético al que procuramos esclarecer” (García y García; 1985: 184. Itálica en el original).
- “A través del pensamiento de Pío XII la Iglesia manifestó que los derechos personales no pueden ser sacrificados al bien común, dado que lo integran; por lo tanto bajo el pretexto del bien común los derechos personales básicos no pueden ser atacados. Con ello se trata de evitar que la persona pueda ser privada de sus derechos en caso de sistemas de gobierno que pretenda colocar un orden de prioridad al bien común, justificando así medidas atentatorias contra la libertad de las personas. Ya hemos tenido oportunidad de estudiar la famosa declaración de la época de la Revolución Francesa a cargo de la Asamblea Popular, entre uno de los antecedentes externos de la Revolución de Mayo. En el punto anterior hemos visto las declaraciones - internacionales producidas por un organismo como las Naciones Unidas; lo cual implica un reconocimiento del mundo entero hacia tales derechos. Para la Iglesia los

derechos humanos surgen del valor y dignidad de la persona humana. Los deberes correspondientes que se le asignan a la misma presentan la base de un equilibrio para la convivencia humana y ambos se encuentran más allá de toda legislación positiva en razón que se originan en el ser mismo del hombre. [...] Con el fin de uniformar este tipo de declaraciones y brindar una completa enunciación de los derechos del hombre, el 10 de diciembre de 1948 la Asamblea General de las Naciones Unidas sancionó la Declaración Universal de Derechos Humanos que recomendó a todos los listados del mundo y, sobre todo, a aquellos miembros de la misma” (García y García; 1985: 190-193).

- “Una consecuencia de la dignidad de la persona humana es el respeto que se le debe, sin distinciones o discriminaciones de ningún tipo. Respeto que se traduce en la afirmación y vigencia de los derechos humanos, prescindiendo de la raza, la cultura, el grado de desarrollo, la fe religiosa, etc. El tema de los derechos humanos ha estado presente en la historia mediante las luchas que el hombre ha llevado adelante para conseguir que se respete su dignidad. Desde fines del siglo XVIII hasta la época actual pareció afinarse esa conciencia universal sobre la dignidad del hombre, mediante documentos solemnes -por ejemplo, las Constituciones de los Estados- en los que se declaran sus derechos. Sin embargo, a pesar de que en nuestro siglo los organismos internacionales, entidades diversas con fines idealistas, figuras de la política o de la religión hacen oír su voz en defensa de la dignidad humana, en muchos lugares de la tierra se violan impunemente los derechos humanos. La vida en el mundo debe ser más conforme a la eminente dignidad del hombre en todos sus aspectos. Hacerla cada vez más humana es obligación urgente de todo gobernante y, también, responsabilidad de cada uno de nosotros” (Kechichián; 1984: 22. Destacados en el original).
- [La DUDH] “Fue aprobada por la Asamblea General, el 10 de diciembre de 1948. Es un catálogo de derechos, es un himno a la dignidad y al valor de la persona humana, es una declaración admirable que todos los estados, organizaciones privadas y hombres del mundo deben tratar de poner en práctica por todos los medios a su alcance. En la misma ‘... se reconoce solemnemente a todos los hombres sin excepción, la dignidad de la persona humana y se afirman todos los derechos que todo hombre tiene a buscar libremente la verdad, respetar las normas morales, cumplir los deberes de la justicia, observar una vida decorosa y otros derechos íntimamente vinculados con éstos’ (Juan XXIII, en la encíclica ‘Pacem in terris’)” (Kechichián; 1987: 205).
- “El hombre posee derechos fundamentales que son innatos; es decir, esos derechos nacen con él y los posee, precisamente, por ser hombre. El derecho a la vida, a la seguridad, a la libertad, al trabajo, a asociarse, a manifestarse plenamente, a fundar una familia, son algunos de esos derechos inalienables (porque no pueden perderse ni se puede renunciar a ellos) e imprescriptible (porque no pueden extinguirse). Negar esos derechos —se ha dicho— supone negar al hombre como persona. [...] Existen numerosos ejemplos que muestran el uso de la Declaración como un código de conducta y un patrón para medir el grado de respeto y el cumplimiento de las normas internacionales de derechos humanos. Cada año, desde 1951, se conmemora el 10 de diciembre como Día de la Declaración Universal de Derechos Humanos” (Lucheno; 1992: 117. *Itálica* en el original).
- “Su texto fue producto de una difícil elaboración, en medio de la agudización de la guerra fría entre los Estados Unidos y la Unión Soviética y el estallido de conflictos y revoluciones en diversas partes del mundo. Durante un momento pareció que no se llegaría a un acuerdo, hasta que los Estados Unidos y la Unión Soviética manifestaron que había que considerar al documento como una declaración política, que no obligaba jurídicamente a los Estados firmantes. [...] No hay duda que el acierto principal de la Declaración consistió en haber afirmado que la paz entre los pueblos, después de dos terribles guerras mundiales (1914-1919 y 1939-1945), hay que buscarla en el respeto incondicional a la dignidad de la persona humana y a sus libertades fundamentales” (Mignone; 1986: 122-123).
- “Los Derechos Humanos son todos los derechos que un ser humano tiene por ser tal. Abarcan, entre otros, los derechos a ser informado, expresarse y manifestarse políticamente, recibir una remuneración adecuada por el trabajo, gozar de protección en la niñez y en la edad avanzada, tener acceso a la educación y a la salud, no ser discriminado por razones raciales o religiosas,

etcétera. En nuestro país, debido a las violaciones de los Derechos Humanos ocurridas durante gobiernos antidemocráticos, el uso de la expresión ‘Derechos Humanos’ suele asociarse sólo con un área de estos derechos: la protección contra la detención arbitraria, la desaparición forzada de personas y la tortura. Se hace necesario, entonces, reiterar el carácter totalizador e integral del concepto: los Derechos Humanos abarcan todos los derechos del hombre. La concepción jurídica que enfatiza el carácter integral de los Derechos Humanos sostiene que son indivisibles porque basta que uno solo de ellos sea violado para que los restantes sean afectados, limitados o amenazados; si se viola el derecho de asociación con fines lícitos, no sólo son afectados los derechos de afiliación o afiliación a un partido político, sino que también, la participación en la elección de autoridades puede ser amenazada, y aun los derechos a la salud o a la educación, entre otros, suelen ser limitados. Asimismo esta concepción jurídica afirma que los Derechos Humanos son inajenables, ya que pertenecen a todos los hombres y nadie puede ser privado de esos derechos o renunciar a ellos sin alterar su condición humana. Por ejemplo: quien renuncia a su derecho de expresarse por temor a una sanción, se empobrece, se desvaloriza como ser humano. Los Derechos Humanos establecen las condiciones de convivencia necesarias para el desarrollo pleno de la persona humana; por ello son exigibles. Los Derechos Humanos no se logran en forma completa de una vez para siempre. Su vigencia y ampliación son consecuencia no sólo de la lucha contra sistemas antidemocráticos que violan estos derechos en forma manifiesta, sino también de la reflexión crítica sobre la experiencia cotidiana en la que a veces se producen violaciones encubiertas como la intolerancia y el prejuicio” (Pasel y Asborno; 1993: 250-251).

- “La historia del derecho objetivo encuentra antecedentes en las primeras formas de vida comunitaria y ubica el inicio de las luchas por la conquista de los Derechos Humanos en épocas remotas, Por eso, aunque centremos la atención en la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano de 1789 y en la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948, destacándolas como avances en el reconocimiento explícito de los Derechos Humanos, es conveniente considerarlas como parte de un proceso que se inicia con las luchas contra la arbitrariedad de los grupos gobernantes -en la antigüedad y que continúa hasta nuestros días. [...] La organización de las Naciones Unidas (ONU) fue constituida en 1945 por un conjunto de países que firmaron la Carta de las Naciones Unidas. El artículo primero de la Carta de las Naciones Unidas afirma que el propósito de llevar a cabo la cooperación internacional se realizará mediante el desarrollo y estímulo del respeto por los Derechos Humanos y por las libertades fundamentales de todos, sin hacer distinción de raza, sexo, idioma o religión. Poco tiempo después, los representantes de los Estados reunidos en la Asamblea General de las Naciones Unidas volvieron a reflexionar sobre el derecho de los hombres a vivir como tales y decidieron formular una nueva declaración. El 10 de diciembre de 1948 la Asamblea General aprobó el texto de la Declaración Universal de Derechos Humanos. Es conveniente señalar que la Carta de las Naciones Unidas es un documento jurídicamente obligatorio, ya que es un tratado y, en consecuencia, sus disposiciones no pueden ser contradichas ni por la legislación ni por las acciones de los gobiernos de los Estados miembros, mientras que la Declaración Universal de Derechos Humanos no es una norma jurídica obligatoria, aunque el consenso de la comunidad le otorga legitimidad. [...] La eficacia del Comité de Derechos Humanos es restringida, ya que no existe un procedimiento que obligue a los gobiernos de los Estados que no cumplan con su deber de proteger los Derechos Humanos. Sin embargo, las críticas que aparecen en las conclusiones de los informes y su difusión ante la opinión pública mundial, suelen modificar algunas situaciones. Sin desconocer la importancia de las normas internacionales y de la legislación interna de cada Estado, estas disposiciones no son garantía suficiente para asegurar la vigencia de los Derechos Humanos. Es conveniente destacar que sólo la práctica de la convivencia democrática, la participación y la solidaridad de todos los miembros de la comunidad garantizan el respeto por el hombre y el entendimiento entre los pueblos” (Pasel y Asborno; 1993: 256-259).
- “El reconocimiento de los derechos de la persona humana es el fruto del largo itinerario de la humanidad, cargado de dolores y sufrimientos. Pero es también un largo proceso en el que filósofos, pensadores y teólogos han reflexionado ofreciendo el fruto de su pensamiento en miles de volúmenes que fueron preparando la mente de los hombres hasta los primeros ensayos de enunciación política de los derechos. Todo el pensamiento del siglo XVII y XVIII a través

de sus más altos exponentes en el orden de las doctrinas políticas, fue un movimiento de grandes efectos en el orden intelectual y social” (Zuretti y Auza; s/f: 135).

- “La causa de los derechos humanos alcanzó en forma acelerada un avance en el mundo en virtud de la Declaración, que ha ido adquiriendo cada vez mayor influencia. [...] Dentro de la propia obra legislativa de las N.U. la Declaración ha sido la base utilizada para las resoluciones, declaraciones o proyectos elaborados y referidos a acuerdos sobre derechos humanos. Tal es el caso del proyecto de declaración sobre el delito de genocidio, o sea, el delito de hacer desaparecer a un pueblo por razones de cultura, religión o raza. Igual cosa ocurrió en el proyecto de declaración sobre las nuevas formas de esclavitud. También se observa la fuerte influencia de la Declaración en las resoluciones sobre discriminación y protección de las minorías, refugiados, apátridas, trabajo forzado, personas desaparecidas, prisioneros de guerra, condición jurídica y social de la mujer, ejercicio de derechos políticos y económicos, etc. El fundamento primero de estos temas se halla en la Declaración de los derechos humanos. Por ello no se puede desconocer la influencia que ha ejercido y sin duda ejercerá para que las sociedades del mundo fundamenten toda su filosofía social y política en la persona humana” (Zuretti y Auza; s/f: 141-142).
3. *Referencias al Proceso de Reorganización Nacional, en relación con los derechos humanos. En varios autores, no hay referencia a esta etapa del pasado reciente. Algunos autores justifican y valoran buena parte de sus acciones, aunque consideran que hubo abusos, excesos o deformaciones en el ejercicio de la represión. Sólo el texto de Mignone lo denuncia como una dictadura que impuso el terrorismo de Estado.*
- “La subversión armada fue eliminada. Los métodos empleados para ello y la injusticia de un accionar indiscriminado merecieron duras críticas de la opinión pública y motivaron posteriores acciones judiciales” (A-Zeta; 1985a: 98).
 - “Los golpes de estado desde 1930. Sus protagonistas, sus características, sus continuismos”. “La única razón legítima para destituir a un gobernante viene dada por lo que en la Edad Media se llamó el ‘derecho de resistencia a la opresión’ contra un gobernante tiránico o totalitario, que viola la Constitución, la libertad, los derechos humanos, etc. Ése es el título que muchos reconocen en la denominada ‘Revolución Libertadora’ del 16 de setiembre de 1955, encabezada por el general Eduardo Lonardi, en una coalición de militares y civiles que depuso al presidente Juan D. Perón” (Bidart Campos; 1985: 59. Resaltados en el original)
 - “El conocimiento y defensa de los Derechos Humanos es particularmente importante en nuestro país, dado que no hace mucho que ha retomado el camino de la democracia. Aunque actualmente vivimos en ‘estado de derecho’, aun se sufren las consecuencias de los muchos años vividos en ‘estado policial’. Por ello, la toma de conciencia por parte de toda la población acerca del valor de la Democracia será la mejor manera de defenderla, evitando con ello que los Derechos Humanos nunca más sean avasallados en nuestra Patria” (Drago; 1993: 171).
 - [Bajo el título “El Proceso de Reorganización Nacional”:] “Las fuerzas armadas prosiguieron su guerra sucia contra la subversión y, lamentablemente, se produjeron excesos que provocaron reacciones de las entidades internacionales preocupadas por los derechos humanos. Por otra parte, dentro del país también hubo protestas por parte de numerosas organizaciones humanas (sic), inclusive de los partidos políticos” (García y García; 1984: 105).
 - “No sorprendió al país el golpe militar del 24 de marzo de 1976, a raíz del cual se hizo cargo del gobierno la Junta Militar, integrada por los Comandantes en Jefe de las tres Armas. En un primer momento se intensificó la lucha antsubversiva que venció a un enemigo muy especial y nos libró de la agresión internacional, pero incurrió en excesos que han dejado hondas huellas en la sociedad argentina” (Kechichián; 1992: 122. Negrita en el original).
 - “Por decreto 3090 (20 de septiembre de 1984) el Poder Ejecutivo de la Nación creó la Subsecretaría de Derechos Humanos, en el ámbito del Ministerio del Interior. El texto de la medida sostiene que ‘...es necesaria la creación de un organismo que efectúe la sistematización de los datos reunidos por la Conadep y traslade a la justicia, tanto las conclusiones relevantes que surjan de esa sistematización, como las posibles nuevas denuncias que se reciban sobre

desaparición de personas'. También se asignan a la flamante Subsecretaría otras funciones: identificación de los denominados cadáveres N.N., búsqueda de niños desaparecidos, realización de estudios y formulación de recomendaciones de índole legislativa. Además, en el Ministerio de Relaciones Exteriores y Culto, funciona una Dirección de Derechos Humanos" (Kechichian; 1987: 223-226. Negrita en el original).

- [Imagen de las Madres de Plaza de Mayo en una ronda alrededor de la pirámide. Dice el epígrafe:] "Ronda de los jueves de las Madres de Plaza de Mayo, reclamando por sus hijos detenidos-desaparecidos durante la dictadura militar" (Mignone; 1985: 21).
 - [Se transcriben testimonios presentados en el juicio a las Juntas Militares y editado en el Diario del Juicio: Mario César Villani, Carlos Muñoz y Pablo Alejandro Díaz. Bajo el título "La represión clandestina" plantea que hay una gran cantidad de testimonios semejantes a los citados anteriormente:] "Los episodios mencionados no constituyen hechos aislados o meros excesos. Nos encontramos, por el contrario, frente a violaciones sistemáticas de los derechos humanos fundamentales –la vida, la integridad física y psíquica, la libertad, la dignidad, el debido proceso, la identidad y la unidad familiar, la seguridad, el respeto a las convicciones religiosas filosóficas-, ejecutadas por agentes del Estado, con autorización o bajo órdenes expresas de sus superiores, quienes están comprometidos a garantizar el secreto y la impunidad". (Mignone; 1985: 21).
 - [Presenta una bibliografía bastante extensa sobre el terrorismo de Estado durante la última dictadura militar. Al final, plantea:] "Se supone que en la biblioteca de cada establecimiento secundario existe un ejemplar del libro NUNCA MÁS, porque así se dispuso. Si ello no ocurriera, el profesor o los alumnos deben solicitarlo gratuitamente a Luis Gregorich, presidente de EUDEBA, Rivadavia 1571, 1033 Buenos Aires; o Eduardo Rabossi, subsecretario de Derechos Humanos, Sarmiento 1551, piso 2°, 1042 Buenos Aires; o José H. Svartzman, Comisión de Apoyo de Educación Cívica, Ministerio de Educación y Justicia, Pizzurno 1551, piso 2°, 1042, Buenos Aires". [En la página siguiente, presenta un listado de "organizaciones de derechos humanos", con sus direcciones y teléfonos: APDH, LADH, MEDH, Madres de Plaza de Mayo, Abuelas de Plaza de Mayo, Comisión de Familiares de Desaparecidos y Presos por Razones Políticas, SERPAJ, CELS, Oficina de Solidaridad para Exiliados Argentinos y Movimiento Judío por los Derechos Humanos] (Mignone; 1985: 137-138).
4. *El contenido "Violaciones manifiestas o encubiertas", establecido en el programa oficial, es interpretado de maneras disímiles por los autores. Algunos vinculan estas dos modalidades a los rasgos democráticos o autoritarios de los gobiernos y, en ciertos casos, avanzan hacia ejemplos de la URSS y Sudáfrica. Algunos autores circunscriben al Estado la responsabilidad de violar los derechos humanos, mientras que otros la extienden a particulares y grupos sociales, algo que se anticipa desde el programa oficial, al incluir "terrorismo" entre las formas de violación de los derechos humanos.*
- "El desconocimiento y la violación de los derechos humanos que hacen a la esencia de la democracia pueden darse de manera manifiesta y de manera encubierta o disimulada. Cabe advertir que la conciencia moral de la humanidad y las múltiples formas de protección internacional a los derechos del hombre no permiten hoy que, con facilidad, un estado cualquiera o un grupo social proclamen abiertamente su decisión de violar esos derechos. Ello provocaría su desprestigio. De ahí que a ninguna doctrina y a ningún estado les guste actualmente definirse a sí mismos como autoritarios o totalitarios. Pero no hay que caer en la ingenuidad de detenerse en las palabras o en las declaraciones que se usan públicamente. Hay que atender a la realidad de las cosas tales como son, y descubrir dónde, cuándo y de qué modo los derechos personales sufren violación, aunque esta violación se disfrace con teorías o frases de cualquier clase. Lo dicho permite afirmar que las transgresiones a los derechos se producen, las más de las veces, de forma encubierta y solapada. No obstante, cuando tales transgresiones resultan habituales y permanentes en un lugar determinado, siempre existe alguna manera de enterarse de ellas y de formar opinión pública acerca del hecho. La gente no suele ser engañada durante demasiado tiempo, y las violaciones ocultas o embozadas tarde o temprano salen a la luz" (Bidart Campos; 1986: 82. Itálica en el original).

- “A pesar de existir un amplio dispositivo nacional, regional e internacional para la defensa de los derechos humanos, a lo que se agrega la ardua labor que llevan a cabo las organizaciones no gubernamentales en el mundo, no impera un respeto absoluto de los derechos humanos. Lejos de ello, en muchos países, aún se practican formas manifiestas de violación de los derechos de las personas. La naturaleza de los regímenes políticos nos aporta una primera explicación a este fenómeno: los regímenes autocráticos, cualquiera que sea su signo político y la ideología que los inspire, no reconocen la igualdad y la libertad de las personas. Bajo distintos tipos de argumentos, se considera que los derechos humanos se encuentran supeditados a las necesidades e intereses del Estado y que se ubican por encima de los intereses de los particulares. Esta explicación sirve como excusa para suprimir o restringir todo tipo de derechos y de libertades, con el pretexto de que los mismos atentan contra la seguridad del Estado. Por ejemplo, la actividad de los partidos políticos, el derecho de presentar reclamos ante las autoridades o el derecho de expresar libremente sus ideas. Así toda actividad desarrollada desde la sociedad es percibida como una amenaza para la continuidad del régimen. Por ello, a las personas sólo les queda la posibilidad de obedecer las directivas de las autoridades o colocarse fuera del límite de tolerancia admitido por las mismas, en cuyo caso el contraventor será castigado. Se prohibirá la obra que resulte molesta, se despedirá de su trabajo a quien aliente una huelga, se perseguirá a quien manifieste ideas contrarias, etcétera. Este tipo de violación de los derechos humanos es manifiesta, pues deriva de una política expresamente aplicada por las dictaduras. La democracia, por el contrario, parte de una base opuesta. Su concepción se inspira en la libertad y en la igualdad de los hombres y, por lo tanto, en la plena vigencia de sus derechos. Sin embargo, aun en este tipo de regímenes encontramos situaciones que atentan contra los derechos humanos. Generalmente estas violaciones son mucho menos perceptibles que las violaciones que se producen en la autocracia, pues contrarían el ideario en que reposa todo el sistema político. No obstante, a veces, se producen de manera encubierta y obligan a una vigilancia particular de parte de la ciudadanía para evitar que ocurran. Muchas veces se trata de deficiencias del procedimiento judicial, de fallas en los sistemas electorales o de presiones oficiales sobre los medios de prensa. Las modalidades varían de uno a otro lugar, pero todas las violaciones a los derechos del hombre impiden que impere la ley para todos los habitantes por igual” (Sabsay y otros; 1990: 129).
- “Entre las formas de violación de los derechos humanos se dan aquellas de fácil comprensión como: encarcelar sin juicio; impedir la participación en un partido político. Pero dado el consenso social e institucional que han recibido los derechos detallados en la Declaración de la ONU y en las constituciones de cada país miembro, en la actualidad su violación lamentablemente se realiza a través de formas sutiles y disimuladas, o bien, en los medios negativos y peligrosos para la vida humana utilizados para alcanzar ideales u objetivos políticos, económicos y sociales. (El fin no justifica los medios)” (Corica; 1993?: 136).
- “Aparte de las formas mencionadas, los Derechos Humanos pueden ser violados por otros modos encubiertos pero no por ello menos injustos: La censura desconoce el derecho a la libre información. La miseria y la ignorancia violan el derecho humano al bienestar mínimo. La discriminación desconoce la igualdad que por naturaleza existe entre todos los seres humanos” (Drago; 1993: 184. *Itálica en el original*).
- “La falta de respeto a los derechos humanos y, por ende, a la dignidad humana, distingue claramente los gobiernos antidemocráticos de los democráticos. Donde existe autoritarismo no existe libertad individual y por ende no se respeta la dignidad humana ya que la libertad individual forma parte de sus atributos” (García y García; 1984: 25).
- “Así como el ser humano, a través de organismos internacionales, foros nacionales y la Iglesia misma, ha tratado por todos los medios de asegurar no sólo el reconocimiento, sino también la aceptación de los derechos que le competen a su dignidad humana, también otros, los menos, han tratado que esos derechos humanos no sean reconocidos y respetados, utilizando a tal fin distintas formas que pueden ser agrupadas así: 1. Formas manifiestas o sea aquellas que se han enfrentado abiertamente y en forma concreta hacia el reconocimiento de dichos derechos. / 2. Formas encubiertas o sea aquellas que tratando aparentemente de defenderlos no hacen otra cosa que vulnerarlos y oponerse a su ejercicio. Dentro de las primeras pueden ser incluidas el

terrorismo, la represión y la censura; y, entre las segundas la miseria, la ignorancia y el racismo” (García y García; 1985: 198. *Itálica en el original*).

- “La historia de nuestro siglo abunda en ejemplos de sistemas antidemocráticos que han dado lugar a toda clase de violaciones de los derechos humanos, así como de países en los que la democracia funciona incompletamente o con grandes fallas” (Kechichian; 1992: 52. *Negrita en el original*).
- “La democracia asegura a todos por igual la posibilidad de desarrollar al máximo las capacidades individuales, sin imposición alguna. No hay vida democrática si no se respeta la libertad individual y la dignidad humana. Así, el hombre tiene derecho a profesar libremente su culto o a no profesar ninguno; a la protección contra arrestos arbitrarios o privaciones injustificadas de su libertad; a residir en el lugar elegido y transitar; a recibir enseñanza; a trabajar; a vivir plenamente, sin temores, en un marco de respeto mutuo. [...] En las verdaderas democracias, basadas en el respeto a la dignidad humana, el Estado procura que todos sus habitantes sean hombres-pueblo, es decir, trata de que desarrollen plenamente sus aptitudes y facultades como tales. En cambio, los Estados no democráticos o totalitarios se esfuerzan para que sus habitantes sean hombres-masa, a fin de que pierdan su voluntad vital creadora, su individualidad, es decir, para que sean más fáciles de sojuzgar” (Luchenio; 1984b: 14-21. *Itálica en el original*).
- “No sólo se violan los derechos humanos negando al hombre sus libertades elementales. Existen otras formas —manifiestas o encubiertas— de atropellar la dignidad humana: el terrorismo, la represión, la censura, la miseria, la ignorancia y el racismo son algunos de los flagelos sociales que siguen impidiendo el libre desarrollo de la humanidad” (Luchenio; 1992: 123).
- “Cuando se prohíben expresar las informaciones e ideas por los medios masivos de comunicación o se las someten a censura previa, se viola un derecho humano esencial. La incapacidad de la sociedad para suprimir la miseria y la ignorancia de su seno, es una violación permanente de los derechos humanos. El pretender que unas razas son superiores a otras e imponer su separación, como ocurre en África del Sud con el apartheid, es otra grave violación al principio de igualdad de los seres humanos, establecido por los artículos 1º y 2º de la Declaración Universal” (Mignone; 1986: 140. *Negrita en el original*).
- “Existen formas manifiestas, notorias, evidentes de violación de los Derechos Humanos como el terrorismo y la represión ilegal, mientras que otras, como la miseria y la ignorancia, son violaciones encubiertas, más difíciles de reconocer como tales. Las violaciones manifiestas de los Derechos Humanos son consecuencia de una acción directa. El asesinato, el secuestro o la tortura tienen uno o varios autores; aunque no se conozca su identidad en el momento del hecho, se sabe que existen y que son responsables. En tanto que en las violaciones manifiestas de los Derechos Humanos se distingue entre víctima y victimario, en las violaciones encubiertas esta diferenciación no es clara. Las violaciones encubiertas de los Derechos Humanos se producen como consecuencia de situaciones sociales más o menos permanentes en una comunidad. Que algunos niños mueran por desnutrición y que otros nunca puedan ir a la escuela no es el resultado de una acción directa, y la responsabilidad de la violación del derecho a la vida y a la salud y del derecho a la educación no es percibido, en ocasiones, por gran parte de la comunidad. Las violaciones manifiestas de los Derechos Humanos, además de ser consecuencia de una acción directa de individuos pertenecientes a grupos antidemocráticos o a gobiernos autoritarios, se caracterizan por el uso de la violencia. Algunas de las violaciones manifiestas de los Derechos Humanos más notorias son el terrorismo, la represión ilegal y la censura” (Pasel y Asborno; 1993: 270).
- “En el largo camino recorrido por la humanidad desde las primeras grandes manifestaciones en favor de los derechos del hombre hasta la fecha, no podemos dejar de reconocer que la plena vigencia de los mismos no es fácil. Influye, para que ello suceda, en primer lugar, que el hombre no es siempre un ser virtuoso y, en consecuencia, que no siempre los sistemas políticos favorecen la concepción de que el hombre es un hermano del otro hombre. La fraternidad, en otras palabras, no es todavía una realidad que domine en la cultura del universo. Hay, en

segundo lugar, concepciones políticas donde la vigencia de los derechos personales no es reconocida. La violación, pues, de los derechos humanos, proviene de diversas causas; pero hay una primera y de grande influencia, que se origina en los sistemas políticos que no reconocen como punto de partida la primacía de la persona sobre el Estado y, por tanto, niegan la existencia de los derechos humanos como anteriores a los del Estado. Esto es lo que ocurre en la Unión Soviética y en los países que se adscriben a su filosofía política. En estos países la primacía de los derechos corresponde al Estado y los derechos de la persona están siempre subordinados a los intereses del Estado. Es importante tener en cuenta que el número de países que sostienen una filosofía política no democrática, autoritaria, o dictatorial, no es reducido. Cubre grandes porciones de la tierra y encierra a miles de millones de personas a las cuales aún no les es dado acceder a la plena vigencia de todos los derechos. Pero el mal se halla también en los países que se declaran democráticos y respetuosos de los derechos de la persona. Es en ellos donde se advierten algunas manifestaciones que pueden considerarse violatorias de los derechos. Esos procedimientos violatorios pueden asumir dos formas bien precisas, a saber: a) Formas manifiestas, o sea, formas no ocultas, visibles y, a veces, ostensibles, de violar los derechos. b) Formas encubiertas, o sea, formas que no son fácilmente perceptibles, y, por el contrario, son más bien ocultas, de violar los derechos. Unas y otras se producen en todos los sistemas que se inscriben, en términos generales, como democráticos, pues en los otros, los no democráticos, como lo señalamos, hay siempre, violación de los derechos humanos. Dentro de las formas manifiestas y encubiertas pueden señalarse algunas modalidades muy específicas y generalizadas de violación”. (Zuretti y Auza; s/f: 145-146).

5. *Terrorismo. Unos autores analizan el concepto de modo abstracto y lo remiten a diferentes momentos de la historia universal o local. Otros, en cambio, se refieren directamente a las organizaciones armadas que actuaron en Argentina en los años '60 y '70 y agregan la noción de “subversión”, asociada a terrorismo o como título independiente.*
- “El terrorismo es una estratagema social y política que generalmente aparece bajo forma de protesta o de resistencia. Hay casos en que se toma como pretexto la existencia de un régimen político que desagrada por su injusticia o por su falta de respeto a los derechos; y entonces, para combatirlo, destruirlo y cambiarlo se acude a la violencia. El terrorismo parte de un punto de vista equivocado e inmoral, cual es el de luchar contra un mal —real o supuesto— con medios ilícitos, cual es la fuerza. Se emplean, de este modo, los atentados, los secuestros, los asesinatos, las extorsiones. Es frecuente equiparar el terrorismo y la subversión. Se llama subversión a toda actividad ostensible o clandestina que, mediante la violencia, quiere cambiar y destruir los principios y la forma de convivencia de una sociedad con el objetivo de ocupar el poder del estado e instalar un sistema político distinto. El terrorismo, por su parte, es una modalidad, un arma, o una táctica que utilizan los movimientos subversivos. La subversión tiene un aspecto ideológico o doctrinario que está dado por los principios y las ideas que defiende y que pretende colocar en la base del nuevo régimen futuro, por cuyo advenimiento se lucha. Y tienen también un aspecto práctico que es la actividad cuyo desarrollo se dirige hacia tal finalidad. Por eso, la subversión terrorista recurre a la vez a la difusión de esos principios —para influir en la mentalidad y en la conciencia de la gente— y al uso de la fuerza —para demostrar su capacidad operativa—. El nombre de terrorismo proviene del terror o miedo que su acción difunde en la sociedad, especialmente en razón de que no duda en causar víctimas inocentes con tal de alcanzar sus objetivos. Los principios de la subversión se suelen presentar como ideales de justicia, de liberación y de redención para quienes padecen injusticia u opresión, para los pobres, los marginados, los perseguidos. Y el peligro reside en que gente de muchos de esos sectores, y especialmente la juventud, se tientan y engañan, a veces de buena fe, sin comprender que nunca es ético pelear contra un mal con otro mal, o con medios ilícitos. Para lograr la justicia y la libertad no se debe asesinar, colocar bombas, volar edificios, secuestrar personas, etc. Pero lo peor es que, normalmente, la redención y la liberación que proclaman los terroristas son falsas porque, si acaso llegan a tomar el poder, imponen un régimen político donde los derechos y la libertad padecen nuevas violaciones. La subversión terrorista se organiza casi militarmente, se infiltra y penetra con su propaganda y su agitación social, trata de demostrar su poderío a través de acciones criminales, y hace un despliegue de fuerza para crear un clima de inseguridad y de miedo. Las bandas armadas, que cuentan con medios económicos de apoyo, se dedican a cumplir exclusivamente su estrategia y a controlar o

dominar zonas del territorio donde asientan sus bases de operaciones, sin perjuicio de cometer atentados también en otras partes. Hay veces en que el odio que pregona el terrorismo toma la forma de la lucha de clases, y actúa en diversos campos: militar, universitario, económico, sindical, etc., siempre con tendencia a alcanzar el poder político para destruir las estructuras existentes y reemplazarlas por otras que estén de acuerdo con sus ideas y sus planes políticos. Está de más decir que la subversión terrorista no respeta los derechos humanos, porque con el lema de que ‘el fin justifica los medios’ atenta contra la vida, la seguridad, la libertad, la propiedad y la salud de las personas que resultan sus víctimas, además de perturbar el orden, la paz y la tranquilidad de la sociedad, que se ve sometida a su acción devastadora y destructiva. El terrorismo propaga la intimidación y ataca la estabilidad del sistema político, profundizando conflictos, luchas y enfrentamientos que minan las instituciones. Como flagelo de casi todas las sociedades, la subversión terrorista es una expresión de disconformidad irracional que se coloca fuera y en contra del orden democrático y de la legalidad. Su accionar es casi siempre delictivo y produce en la gente una angustiada sensación de desamparo, contra la cual muchas veces ni siquiera es posible adoptar prevenciones seguras. Los terroristas en armas, con operaciones discontinuas e irregulares, no afrontan una guerra que resulte igual y pareja para las dos partes, y se movilizan sin usar reglas de juego estables, con fanatismo y dispersión de fuerzas” (Bidart Campos; 1986: 82-83).

- “En los sistemas autoritarios, muchos individuos eligen la vía violenta, se organizan en grupos con el objetivo de cambiar la naturaleza y los métodos imperantes en el gobierno de su país. Este tipo de actividad se conoce con el nombre de terrorismo. El terrorismo consiste en la utilización de una estrategia donde se recurre a atentados contra personas y bienes a efectos de obtener la derrota del gobierno vigente. El terrorismo es una práctica que merece la condena de todos aquellos que persiguen la paz y el entendimiento, como medios civilizados entre los seres humanos. Su accionar se basa en el desprecio por la vida humana y en la negación del diálogo como vía para la búsqueda de soluciones. Casi siempre el resultado de operaciones terroristas trae aparejado un saldo de víctimas inocentes, el miedo, la desolación y un mayor empobrecimiento de las sociedades donde el mismo se produce. Su aparición resulta totalmente injustificable en países donde impera la democracia, ya que, en estos casos, se atenta contra un orden jurídico que ofrece a los habitantes herramientas legales para hacer valer sus derechos. Cuando en un país, donde rige el Estado de Derecho, se practica el terrorismo, sus autores persiguen la instauración de un régimen autoritario. Bajo la cubierta de defender un sistema más justo, tratan de imponer un orden donde impere su voluntad por sobre la de la mayoría. En una democracia el pluralismo de ideas y la libertad de asociación les dan acceso a todos los habitantes a la competencia en elecciones libres, organizándose en partidos políticos que puedan presentar a sus candidatos, que defenderán, oportunamente, un determinado programa de gobierno. Quienes desconocen estas reglas y desean acceder al gobierno utilizando la fuerza, se hacen pasibles de las sanciones que prevé la ley. El fenómeno debe observarse desde otra óptica cuando se produce en el seno de un país, donde, sistemáticamente, se suprimen los derechos humanos. Una rápida recorrida por la historia de este siglo nos demuestra que, en algunas ocasiones en que se atentó sistemáticamente, contra la dignidad humana y se cerraron todos los caminos pacíficos de solución, la violencia ha sido el único medio de lucha contra los opresores. Varios ejemplos podemos recordar: los movimientos de resistencia que aparecieron en Europa en contra de la ocupación nazi, los grupos de liberación que lucharon contra el colonialismo en Asia y África, etcétera. Sin embargo, en las últimas décadas, se han producido numerosos casos de transición pacífica hacia la democracia. Tanto en Europa, como en América Latina, se han logrado excelentes resultados a través del diálogo. Y decimos excelentes pues, en estos casos, los nuevos gobiernos siempre han demostrado una adhesión inquebrantable a favor de la democracia. Mientras que, contrariamente, muchas veces el triunfo de los violentos, en países que venían de una experiencia autocrática, ha llevado a una nueva forma de autoritarismo” (Sabsay y otros; 1990: 130).
- “Se entiende por terrorismo la práctica política que recurre sistemáticamente a la violencia contra las personas y las cosas: como forma de llegar al poder (gobierno) / como medio de debilitar al gobierno instalado en el poder / como medio de mostrar fuerza y buscar la adhesión de la gente. Su lógica es la Ley del Talión mezclada con la de eliminar violentamente al que se le opone o considera como enemigo. Hay que diferenciar al terrorismo de los movimientos

políticos que pueden llegar a tomar las armas cuando en su país existe una dictadura o cualquier forma de gobierno antidemocrático y violento. LOS MOVIMIENTOS POLÍTICOS que luchan frente a la opresión, falta de libertad y democracia, actúan dentro de lo que marca la declaración de Derechos Humanos cuando dice en su art. 1: Todo individuo tiene derecho a la libertad / art. 4: Nadie estará sometido a esclavitud ni servidumbre / art. 9: Nadie podrá ser arbitrariamente detenido, preso o desterrado / art. 19: No ser molestado a causa de sus opiniones. Y dentro del artículo 2° de la Declaración de 1789, que señala el: ‘Derecho de resistencia a la opresión’. La primera distinción entre guerra justa e injusta la realizó San Agustín. También lo hizo Santo Tomás señalando que para calificar una guerra de ‘justa’ eran necesarias ciertas condiciones. Actualmente se toman: 1) La existencia de una situación de injusticia flagrante / 2) La imposibilidad de hacerse justicia por otros medios / 3) Que el grupo beligerante tenga una recta intención / 4) Que existan posibilidades de éxito. Una forma de buscar legitimidad que tiene el terrorismo es el presentarse como movimiento político de liberación que actúa para ayudar a la resistencia frente a la opresión y que por lo tanto, dice desarrollar una ‘guerra justa’. La diferencia aparece en: el tipo de ideas que promueve / en el modelo de gobierno que intenta instaurar / en el grado de crueldad e indiscriminada violencia que despliega. Además en: Ideas y actitudes. Divide a la sociedad en amigos-enemigos, y propone la destrucción del enemigo / Son dogmáticos y adoctrinan a sus adeptos con teorías, principios y lemas ‘indiscutibles’ / Tienden a formar grupos con estructura verticalista y disciplina militar / Contraponen la libertad con justicia (todo es blanco o negro. Posición extrema, radical e inflexible) / Muestran fanatismo, impaciencia, intolerancia, lo que los lleva a desarrollar conductas destructivas, ensañamiento y asesinato / Aprovechan el clima de insatisfacción, desarrollando acciones de agitación social violenta / Utilizan el robo y el secuestro de personas como forma de conseguir recursos económicos para financiar la acción y compra de armas / Difusión ideológica y propaganda. En la década del 60/70, en que Latinoamérica vivió constantes quiebras del orden constitucional a través de golpes de estado militares y dictaduras civiles, el terrorismo avanzó encubierto detrás de muchos grupos políticos y, sobre todo, usando el ansia de justicia de los jóvenes que no podían aceptar no sólo la inequidad y la arbitrariedad, sino que no soportaban la hipocresía de los gobiernos de facto (dictaduras). Fueron condiciones inmejorables para que el terrorismo atrajera a los muchos disconformes que había” (Corica; 1993?: 140-141. Destacados en el original. Como ilustración, se presenta el dibujo de un hombre con los ojos vendados, sostenido por dos encapuchados).

- “Terrorismo. Es una de las formas más graves de violación de los derechos humanos, consistente en el empleo de la violencia y la destrucción, como medios para llegar a imponer una determinada tendencia política. Sus procedimientos son aberrantes, porque no excluyen ningún medio y no reparan en consecuencias que, por lo general, incluyen la pérdida de vidas humanas y de toda clase de bienes. Corresponde a ideologías extremistas de izquierda y de derecha, y sus ejecutores son fanáticos obsesionados por un adoctrinamiento especial o simplemente delincuentes a sueldo. En la República Argentina se ha vivido una larga etapa, donde el terrorismo recrudesció identificado con la subversión y la guerrilla urbana y rural. La forma más adecuada de concluir con los procedimientos terroristas es el ejercicio pleno de la democracia y la aplicación de los postulados del Estado de Derecho. Aun así, pueden existir grupúsculos de extremistas que apelen a cualquier acción directa, ante la impotencia que su carácter minoritario genera. Por ello, se debe recurrir a una aplicación efectiva de la justicia social, para evitar desigualdades y arbitrariedades; y a la educación, para formar conciencias responsables” (Delfino y otros; 1993b: 185).
- “Diariamente, los periódicos nos informan que en diversos países los Derechos Humanos son desconocidos en forma sistemática, y gravemente vejados durante tiempo prolongado. La repetición de estos actos delictivos presenta las más variadas formas: desde la simple difusión de noticias y rumores alarmistas tendientes a inquietar y a confundir a la población, hasta la comisión de actos terroristas, como secuestros extorsivos para exigir rescate, actos de sabotaje, asesinatos de personalidades, colocación de explosivos en lugares públicos, y mil otros delitos. Estos actos de TERRORISMO cometidos por particulares o por bandas organizadas persiguen un determinado fin político: subvertir el orden legal con el propósito de adueñarse del poder e imponer al país su ideología. A este accionar delictivo, se lo conoce con el nombre de SUBVERSIÓN TERRORISTA puesto que utiliza el terror como camino para cambiar el orden

institucional. El fenómeno subversivo, aunque de muy antigua data, ha proliferado en las últimas décadas, y puede decirse que son contados los países que no lo han padecido. Aún en nuestros días, vastas regiones de nuestro Continente sufren este flagelo. Numerosas son las causas que lo producen, y de ellas se destacan las dos siguientes: Ante todo, es innegable que la subversión está inspirada —sino abiertamente dirigida— por el marxismo internacional que pretende la expansión de su ideología sobre todos los países a cualquier costo. Otra causa, de índole interna, puede ser la disconformidad y un cierto grado de frustración, experimentados por vastos sectores de la población a causa de sus carencias socioeconómicas. La imposibilidad del gobierno de satisfacer estas expectativas en forma inmediata, es aprovechada por la subversión para justificar sus acciones” (Drago; 1993: 180-181).

- “TERRORISMO: Esta es una de las formas actuales de vulnerar los derechos humanos ya que el terrorista (también llamado subversivo) es un hombre que cree necesario destruir la sociedad mal estructurada en que vivimos y construir con ella una nueva. Para ello es necesario destruir los valores actuales: la familia, las instituciones, los sentimientos de respeto al pasado, la historia, etc. La razón que ellos dan es la siguiente: si hasta ahora la sociedad se ha construido basada en la injusticia y la explotación del hombre por el hombre, lo lógico es destruir este mundo para construir otro nuevo basado en otros principios. En nuestro tiempo, tenemos un ejemplo, la llamada Revolución Cultural China, lanzada por Mao-Tsé-Tung, jefe del gobierno comunista chino. Mao instó a los jóvenes rojos a destruir el pasado y fue así como obras de arte milenaria se destruyeron (cerámicas, kakemonos, esculturas, etc.), se arrojaron por la ventana a viejos historiadores, llamándolos retrógrados y se enseñó a olvidar las enseñanzas de los padres, porque éstos representaban un recuerdo del pasado. Ese concepto de la sociedad encendió el brote de numerosas manifestaciones, sobre todo en los países americanos cuya situación económica era débil y, entre nosotros, también hemos sufrido horas aciagas de este sistema que sólo con la voluntad y fuerza de los habitantes del país pudo ser enfrentado y rechazado” (García y García; 1985: 198).
- “El terrorismo se llama así por la ejecución de actos que causan terror; por ejemplo, atentados en lugares públicos que producen numerosas víctimas, asesinatos de figuras prominentes, secuestros extorsivos, etc. Muchas veces se emplea como sinónimo la palabra subversión, aunque esta última tiene un significado más amplio. En efecto, una de las tácticas o modalidades de la subversión es la ejecución de actos terroristas. Comentamos brevemente qué es la subversión, factor casi exclusivo de los actos terroristas, de los cuales tenemos noticias en el mundo contemporáneo, con lamentable frecuencia. a) Introducción. Nuestro país, ha sufrido en estos últimos años, la agresión del marxismo internacional. Ha vivido las acciones y las consiguientes reacciones, a causa de un enemigo que desató sus ataques en diversos campos; intelectual, político, económico, social, religioso, militar. El vasto tema de la subversión es, por lo tanto, de particular interés para el adolescente, dado que la guerrilla penetró también en la familia. La incomodidad del hogar a causa de viviendas inaceptables, la frustración personal en el estudio o en el trabajo, la vida materialista de muchas familias de buena posición, etc., han sido la trágica ocasión para que ciertos jóvenes fueran reclutados por la subversión; luego ya no pudieron volverse atrás. Hay numerosos documentos, publicaciones, diarios, revistas, etc., en los cuales los líderes del comunismo mundial y latinoamericano expresan su convicción de la necesidad de la guerrilla y de la subversión para hacerse dueños del poder político. Por eso en septiembre de 1967 el Canciller argentino efectuó esta denuncia en la XII Reunión de Consulta de Ministros de Relaciones Exteriores americanos, celebrada en Washington: ‘... la Unión Soviética, con una mano nos tiende su aparente amistad a los países americanos y con la otra sostiene y apoya al gobierno de Cuba para que intervenga en los asuntos internos de esos mismos países americanos; para que procure la destrucción de los principios que hoy conforman la vida de cada uno de esos países y para que procure el derrocamiento de sus gobiernos. Esta intervención es precisa, está probada y está declarada...’ b) Concepto. Se llama subversión a toda acción clandestina o abierta, insidiosa o violenta, que busca la alteración o destrucción de los principios morales y la forma de vida de un pueblo, con la finalidad de preparar con ello la toma del poder, o con la de imponer desde el poder una nueva forma de vida basada en una escala de valores distinta. Se trata, por lo tanto, de una acción múltiple, de un ataque político e ideológico al mismo tiempo. Para ello se aprovechan ciertas insatisfacciones existentes (injusticias reales o figuradas, en el orden político, social o

económico). La acción subversiva se dirige, sobre todo, a la conciencia y a la moral para afectar los principios que rigen al hombre. Su esfuerzo se concentra en las personas que tienen cargos directivos o responsabilidades en los campos ya mencionados. Por ello la lucha contra la subversión no es exclusiva de determinados organismos del estado; todos los sectores deben estar comprometidos contra un enemigo común. Las fuerzas de seguridad tienen que extremar las medidas para que su accionar esté enunciado en lo que dispone la ley, a fin de evitar excesos. c) Causas. La acción de la subversión está metódicamente organizada; su planeamiento es internacional. Por ello no se puede hablar de causas como sucede con los hechos comunes, aunque existen circunstancias que facilitan la aplicación de sus métodos. Señalamos dos de ellas: Las frustraciones de la población, de cualquier carácter que sean y, sobre todo, las de carácter económico / La imposibilidad de los gobiernos para satisfacer las expectativas de la población en lo referente al bien común. d) Fases de su desarrollo. La subversión se encausa y extiende mediante fases o etapas sucesivas, que se detallan: —Fase clandestina. Es la más importante; las otras etapas dependen de la profundidad que ésta alcance. Sus fines principales son la organización de los cuadros y la creación de una situación subversiva. Se caracteriza por la propaganda, la agitación social y la ejecución de acciones terroristas (atentados rápidos, asesinatos violentos, etc.). —Fase abierta. Comienza su vigencia con la formación de bandas armadas para desarrollar acciones abiertas en zonas dominadas. Ello se consigue gracias al grado de militarización, la disponibilidad de medios (dinero, armamentos, municiones, etc.) y una infraestructura de apoyo que permita a los subversivos dedicarse exclusivamente a la acción armada. Es la etapa en la que francamente, en forma revolucionaria, se disputa el poder al gobierno legalmente constituido. —Fase de acción generalizada. Para su organización final la, subversión abarca estructuras políticas, sociales, económicas y militares. Ello es posible cuando la o las zonas donde se lleva a cabo la acción están totalmente controladas. En esta etapa se elimina a todo dirigente ajeno a la subversión; las estructuras políticas y administrativas son conducidas por los subversivos; las bandas armadas mantienen el control de la zona, gracias al grado de militarización alcanzado y enfrentan, si es necesario, al ejército leal” (Kechichián; 1987: 215-217. Negrita en el original).

- “El terrorismo es una forma de expresión con connotaciones políticas y sociales que utiliza la intimidación y la violencia para imponer sus ideas. Es, por tanto, una de las formas más flagrantes de violar los derechos humanos. Los terroristas intentan imponer su doctrina recurriendo al ensañamiento y al aniquilamiento de quienes se ponen en su camino. La acción del terrorismo no conoce fronteras. La padecemos los argentinos y suele expresarse en diferentes países del mundo. Su presencia produce en la sociedad una angustiante sensación de desamparo, porque a través de esa violencia irracional se pretende atacar al corazón mismo del orden civilizado. El terrorismo busca siempre desestabilizar las situaciones internas, socavar las bases del régimen democrático y acentuar los conflictos y enfrentamientos. Como contrapartida del terrorismo, el régimen democrático se alza frente a los protagonistas del caos, ofreciendo la única alternativa posible y civilizada: un orden legal, tolerante y libre” (Luchenio; 1992: 123. Itálica en el original).
- “El concepto universal de violación de los derechos humanos se refiere a los actos ejecutados desde el Estado, frente a los cuales el individuo carece de toda defensa. En el caso de delitos cometidos por particulares, las víctimas están en condiciones de recurrir a las fuerzas policiales y de seguridad del Estado y a sus órganos judiciales. Por eso no se puede equiparar esta situación con el caso anterior donde los organismos que debieran velar por los derechos de los habitantes se convierten en terroristas. Todo crimen es abominable, cualquiera sea su origen. Pero frente al cometido por los agentes del Estado, con autorización de los detentadores del poder político, no hay defensa posible. Por esa razón se han creado organismos internacionales para recoger las denuncias de las víctimas del terrorismo de Estado. Cabe señalar entre ellas a la Comisión de derechos Humanos de las Naciones Unidas; la Comisión y la Corte Interamericana de derechos Humanos de la Organización de los Estados Americanos; Amnistía Internacional; la Comisión Internacional de Juristas y la Liga Internacional por los Derechos Humanos” (Mignone; 1986: 140).
- “Se denomina terrorismo a la sucesión de actos realizados por organizaciones o grupos, con el propósito de destruir el sistema social existente y que utilizan la violencia para imponer sus

finas a la sociedad. Estos fines se basan en ideologías políticas extremistas tanto de izquierda como de derecha; generalmente intentan apropiarse del poder político para ejercerlo en forma directa o de manera indirecta, a través de otros grupos con los que mantienen estrecha conexión. Los atentados terroristas: colocación de explosivos, sabotajes, asesinatos, secuestros, etcétera, producen miedo, espanto y un generalizado sentimiento de inseguridad en la población. La aparición del terrorismo es un fenómeno contemporáneo. El análisis de este fenómeno ha interesado a analistas políticos, sociólogos y otros investigadores de la vida social. De acuerdo con los estudios realizados, las causas de la aparición del terrorismo son múltiples: entre otras, el aumento de la violencia en la vida social urbana, la marginación de algunos grupos, los apoyos exteriores de gobiernos autoritarios y la existencia de grupos internacionales de presión. El terrorismo se manifiesta tanto en países desarrollados como en países subdesarrollados. Los atentados terroristas se realizan especialmente en las grandes ciudades, si bien existen grupos terroristas que actúan en localidades rurales. Por otra parte, las organizaciones terroristas procuran destruir el sistema social existente, tanto en países cuyos gobiernos son democráticos como en países que tienen gobiernos antidemocráticos. Sin embargo, es necesario des-tacar que la manera de combatir al terrorismo que tienen estos dos tipos de gobierno son muy diferentes” (Pasel y Asbornio; 1993: 170-171).

- “El terrorismo: Es una forma manifiesta de violación de los derechos humanos, pues es de la esencia del terrorismo el ejercicio de actos de violencia que están destinados a producir terror, miedo, espanto. Las formas de terrorismo varían según las circunstancias, los países y las posibilidades de los ejecutores. Pero tienen siempre la característica de la violencia, y por tanto, no respetan ni a la persona ni sus derechos, ni a los grupos sociales ni a la autoridad. La violencia del terror es indiscriminada. No se detiene por frenos morales. No tiene límites. Una vez lanzada en ese camino pierde la conciencia de lo bueno y de lo malo, de lo justo y de lo injusto. La violencia intencionada está dirigida a producir efectos sociales de pánico, de ablandamiento de la resistencia moral, a minar la cohesión social. Por ello se dirige a blancos seleccionados previamente, que se ejecutan con frialdad, sobre sujetos inocentes. Las armas de fuego, las bombas, la extorsión, el robo, la amenaza, el secuestro de personas, el asesinato son los métodos clásicos de la violencia terrorista. El terrorismo no tiene moral y se ejerce por igual sobre personas y sobre bienes, sobre la fama o el honor. Hay, por tanto, en el terrorismo una violación permanente de los derechos personales y de los derechos de los grupos sociales”. “La subversión: Una forma más amplia de terrorismo lo constituye la subversión. Es la subversión una acción que tiene por objeto subvertir, es decir, trastornar, revolver, destruir. Las formas de acción subversiva se dirigen tanto al orden físico como al político, al social, al intelectual y al moral. A veces actúa sobre todos ello simultáneamente. La estrategia de la subversión puede ser la de desarrollarse en forma clandestina o pública, insidiosa o violenta. Tiene la subversión una violencia que es de carácter moral, ya que no la guía una acción de mejoramiento, de reconstrucción, de perfección. Su propósito violento está guiado por el solo fin de destruir y producir el caos. La subversión no tiene un programa que sea aceptable por sus formulaciones racionales. Busca tan sólo un blanco, hacerlo responsable de todos los males y obtener su destrucción. El blanco de la subversión varía según las circunstancias: una vez es el orden sociopolítico aceptado y en vigencia, otras es la autoridad gobernante, otras un partido y sus hombres, otras las instituciones sociales como el sindicalismo, la Iglesia, las profesiones, la escuela ó la universidad. Pretende obtener su destrucción porque una vez rotos los vínculos de .solidaridad social, anarquizadas las instituciones, perdida la autoridad moral, se facilita el caos y la posibilidad de la toma del poder por el grupo inspirador de la subversión. Los modos más adoptados por la subversión son la acción violenta pública, la acción clandestina de destrucción de instituciones y la presentación de un frente público. Para el cumplimiento de sus objetivos, tanto la subversión como el terrorismo aprovechan y explotan al máximo las reales contradicciones de la sociedad, las frustraciones sociales, las crisis económicas, las injusticias de orden social o político. Estas situaciones, que se dan en toda sociedad, permiten a la subversión justificar sus pretensiones, pero nunca se verá que sus métodos alcancen a solucionar tales problemas. Lejos de ello, los agravan y acrecientan. La técnica subversiva, si bien varía considerablemente según los países o las situaciones, ofrece estas etapas: a) Fase Clandestina. El terrorismo está encubierto. Durante esta fase se organizan los cuadros de dirigentes y se crea un clima mediante la propaganda y la agitación social reforzada con actos

asilados de terrorismo, que se realizan, a su vez, como acciones de entrenamiento. b) Fase manifiesta. Se hace visible mediante la formación de bandas armadas dispuestas a imponer su dominio en una zona o en una institución. El terrorismo realiza su acción gracias al apoyo de recursos obtenidos por extorsión, violencia, robo, y por el auxilio de recursos provenientes del exterior, de organizaciones paralelas. c) Fase abierta. En esta etapa las bandas armadas desarrollan su actividad para dominar una zona, un pueblo, una ciudad. Esa acción se lleva a cabo con grupos armados y adiestrados, militantes entregados a la acción armada. Cuando se llega a esta etapa es porque la organización subversiva se siente fuerte y con una clara penetración en todos los resortes del país, lo cual le permite, mientras realiza ese operativo, actuar para debilitar la retaguardia mediante acciones simultáneas. d) Fase de acción generalizada. Los terroristas han logrado controlar una zona del territorio, pero, al mismo tiempo, actúan sobre otros frentes del resto del país, en forma violenta, a fin de resquebrajar definitivamente la estructura política y social. El terrorismo es ya un ejército con códigos propios y arbitrarios, sin más normas de derecho que el arbitrio de sus conductores. Importa destacar que la actuación del terrorismo y la subversión implica la negación terminante de la vigencia de los derechos de la persona. Dentro del terrorismo no hay esas garantías, ya que la persona queda sujeta a la maquinaria ideológica que preside la organización. Por ello, apreciar debidamente cuál es el pensamiento que sobre el hombre como persona humana se sostiene, es identificar con rapidez un régimen o sistema social y político. Donde la persona y sus derechos son la medida de la política, de la moral, de la economía, se puede confiar que hay una sociedad justa y con vigencia del ejercicio del derecho” (Zuretti y Auza; s/f: 146-148).

6. *Represión. Algunos autores la reconocen como potestad fundante del Estado y diferencian entre formas legítimas o ilegítimas de ejercicio de esa función, mientras que otros autores identifican la represión con la ilegalidad, el autoritarismo o la supresión de derechos básicos.*

- “No toda represión es violatoria de los derechos individuales. Al terrorismo hay que vencerlo, y es legítimo reprimirlo. Lo que ocurre es que a veces la represión contra él entra en su mismo juego sucio, y se vale de medios tan perversos e ilegales como los que él emplea. Y entonces se descalifica, no por ser represión, sino por el exceso y por los métodos, caso en el cual también vulnera derechos y libertades con procedimientos iguales o peores que los de las bandas armadas de la subversión”. (Bidart Campos; 1986: 84. *Itálica en el original*).
- “En una democracia sólo pueden utilizar la fuerza quienes se encuentran legalmente autorizados para ello. Además, únicamente lo harán en las situaciones que indica la ley y del modo que ella precise. De esta manera, la fuerza es monopolizada por la autoridad legítimamente elegida y de conformidad con lo establecido por los legisladores, únicos representantes de la soberanía popular. La fuerza es utilizada para sancionar a quienes no cumplen con la ley, ya sea porque han cometido delitos o porque han perturbado el orden social. Cuando la autoridad hace uso de la fuerza está reprimiendo a uno o a varios individuos en defensa de la convivencia general. En tal caso se trata de una represión legal, pues quien la realiza se apoya en un título válido. La represión en toda sociedad civilizada surge de la necesidad de lograr el mantenimiento de la convivencia, acordada entre todos, y de impedir que se desarrollen conductas que superen los límites de la misma. Dentro de este contexto la represión no es atentatoria de ningún derecho humano, sino que, por el contrario, impide que se produzcan conductas violatorias de los derechos de las personas. La situación cambia cuando la represión es ejercida sin sustento legal alguno y para fines que nada tienen que ver con la protección de la convivencia organizada. Esto sucede cuando se desconocen las reglas de la democracia. La lucha contra el terrorismo, encarada a través de la violencia, tiñe a la acción estatal de los mismos vicios que presenta el fenómeno que se está combatiendo. Por ello se la denomina terrorismo de Estado. Se caracteriza por ser una lucha encarnizada que desconoce todas las pautas de una convivencia civilizada. Se recurre a la desaparición de personas, a la tortura de detenidos y a la persecución de ideas que se consideran peligrosas. De ese modo se infunde miedo en grandes sectores de la población y se cometen graves injusticias, pues se castiga a personas sin juicio previo. Esta estrategia retrotrae la acción estatal a las épocas más primitivas del comportamiento humano, abre serias heridas en el cuerpo social y divide a sus componentes en grupos irreconciliables. Además, como método resulta muy poco eficaz pues, en todos los países en que se lo ha utilizado, no ha servido para solucionar los conflictos

existentes en su interior, sino que, por el contrario, ha dejado latentes graves problemas difíciles de encarar y de superar. Sólo una justicia aceptada por todos, rodeada de todas las garantías, a la que puedan acceder todos los habitantes sin distinción, independiente del poder político, logra erradicar al terrorismo y a otras anomalías que amenacen la continuidad del Estado. La experiencia vivida en nuestro país sirve de ejemplo en este tema. Mucho hemos pagado los argentinos por habernos apartado de la democracia” (Sabsay y otros; 1990: 131. Negrita en el original).

- “La represión es la variante terrorista ejecutada por el poder de facto enquistado en el gobierno del Estado. En ese caso la violencia se despliega contra todo aquel que se oponga o resista a los criterios y acciones de los ‘dictadores’. Los conflictos sociales y los disensos son acallados por la violencia represiva. Representa la extralimitación y la tergiversación del deber que tiene un gobernante de gobernar. Es una típica acción y efecto de una mentalidad autoritaria. Es el confundir o el aprovecharse del deber constitucional de ‘sancionar’ al que transgreda la ley o altere el orden público, aplicando una metodología que tiene por objetivo el lastimar y violentar, en lugar de corregir o reencauzar, que es lo que corresponde constitucionalmente. Si bien los diccionarios, los textos jurídicos y los textos de la Constitución Nacional utilizan el término, ‘reprimir’, el sentido de esa expresión debe ser tomado como: actuar conteniendo, impidiendo y sancionado. La experiencia vivida en la década del 70 en la Argentina o la soportada por el pueblo negro en Sudáfrica, le ha otorgado una connotación tan negativa a esa palabra, que su mención en el común de la gente es tomada como sinónimo de: ‘Terrorismo de Estado’. [...] TERRORISMO DE ESTADO: Se le ha dado en llamar al tipo de acción violenta que realizan las autoridades que ocupan el Estado, que detienen ilegalmente (secuestro), torturan, matan y hacen desaparecer. El artículo 18 de nuestra Constitución Nacional señala que: ‘Quedan abolidos para siempre la pena de muerte por causas políticas, toda especie de tormento... Las cárceles de la nación serán sanas y limpias para seguridad y no para castigo de los reos detenidos en ellas y toda medida que a pretexto de precaución conduzca a moni/icarios... hará responsable al juez que la autorice’. Todo esto muestra cómo la Constitución, las leyes y las Declaraciones de Derechos dejan espacio para gobernar y limitan el abuso de autoridad que impide la libertad efectiva y anula la libre expresión. La represión o terrorismo de estado son sólo efectos indeseables y violentos de gobiernos antidemocráticos e injustos, que han perdido respaldo popular y consenso. Razones todas éstas que lo llevan a utilizar el terror como ilegítima salida al desgobierno y a la creciente oposición o condiciones de anarquía que su ineptitud provocó. La solución verdadera y justa, en esos casos, es la de generar una renovación de autoridades o volver a un real estado democrático en el que el respeto a la ley y a la autoridad se consigue por la cooperación ‘espontánea’ de la gente, y la conducción y persuasión legítima del gobernante”. [Como ilustración, en la página 141 se presenta el dibujo de una mujer con un pañuelo blanco en la cabeza, sosteniendo un cartel con la imagen de una persona y una fecha en la que se reconoce el mes y el año, pero tiene borroneado el día: “XX/12/76”]. (Corica; 1993?: 141-142. Destacados en el original).
- “Represión. Para contrarrestar el terrorismo, surge la represión. Pero el Estado no puede utilizar iguales métodos que los que practican los terroristas. Si así fuere, se caería en violaciones de los derechos humanos, tan reprobables como las cometidas por los elementos subversivos. El totalitarismo usa permanentemente la represión como forma natural de sostenerse en el gobierno. Por el contrario, la democracia debe garantizar a todos los habitantes el libre ejercicio de sus derechos, sometiendo a debido proceso a quienes violaren las normas de convivencia. Su acción está limitada por las leyes y la Constitución, las cuales otorgan al gobierno poderes suficientes para garantizar el orden institucional y la paz y la tranquilidad públicas” (Delfino y otros; 1993b: 185).
- “Producida esta situación tan grave , y atendiendo a la búsqueda del Bien Común, corresponde la intervención del Estado que, en uso del Poder Público del que está investido, debe defender a la sociedad de tamaños delitos, y complementariamente, sancionar a los responsables. Al ejercicio de este deber se lo denomina REPRESIÓN, la que generalmente está a cargo de las fuerzas policiales, y en circunstancias especiales, de las Fuerzas Armadas. La principal característica que debe ofrecer la acción represiva del Estado contra la delincuencia es que debe ceñirse estrictamente a las normas legales y ejecutarse en el marco de las leyes. En caso

de que esta represión se extralimite y cometa excesos de magnitud, el Estado estaría incurriendo en delitos similares a los que pretende reprimir, cayendo así en la REPRESIÓN TERRORISTA para combatir la subversión. Cabe colegir que el terrorismo puede ser utilizado por los sectores antagónicos: la Subversión, dispuesta a imponer su ideología, y las Fuerzas Públicas, decididas a impedirlo. En ambos casos, la víctima es la misma: los Derechos Humanos. [...] Ya se ha adelantado que la represión de los delitos es tarea propia del Estado, a la que está obligado por ser uno de sus deberes más importantes. Según el diccionario, reprimir es sinónimo de contener, refrenar, moderar... vocablos que las leyes y códigos utilizan indistintamente en la formulación de las normas penales: ‘será reprimido con tal pena... aquel que cometiere tal delito...’ La represión de los delitos, es así un DEBER de las instituciones que ejercen el Poder Público. La represión a cargo del Estado, posee, entre otras, dos características fundamentales: Debe ser LEGAL: ejercida por quien tiene derecho a hacerlo, fundada en la ley y de acuerdo con órdenes emanadas del superior legítimo. Debe ser JUSTA: ejercida conforme a derecho. Todos los códigos del mundo establecen las condiciones en que puede precederse a la detención de personas, su sometimiento a proceso y la aplicación de las penas que corresponde. La represión que no respete estos carriles se convierte en Abuso de Autoridad, delito que a su vez, está también reprimido por las leyes. En particular, la represión que con pretexto de eficacia se propasara tanto que utilizara el terror en forma sistemática, sería absolutamente censurable. Cometer delitos para castigar a los delincuentes es una de las más aberrantes formas en que se pueden vulnerar los Derechos Humanos. No se trata de proteger a los subversivos, sino de aplicarles todo el peso de la ley, respetando sus derechos, aunque ellos no lo hayan hecho con sus víctimas. En caso contrario, la legalidad y la delincuencia estarían en un mismo nivel, lo cual constituiría una monstruosidad jurídica. Lamentablemente, ello ocurrió en nuestro país, cuando se pretendió combatir a la subversión utilizando sus mismos métodos, superados en muchos casos. Tales hechos integran, sin duda alguna, uno de los más nefastos capítulos de nuestra historia. Actualmente, con la recuperación de la Democracia, se ha reimplantado en el país el ‘estado de derecho’ uno de cuyos logros más positivos, ha sido poner en manos de la justicia las denuncias sobre tales excesos: a ella correspondió el veredicto definitivo, diferenciando la justa represión de la represión terrorista. [...] El empleo de la tortura para castigar delitos, para forzar declaraciones o para imponer creencias, ha sido siempre un motivo de vergüenza para la humanidad. En épocas no muy lejanas, los tribunales de justicia admitían la aplicación de tormentos como recurso habitual para indagar la verdad, sometiendo a los presuntos culpables a las más aberrantes formas de tortura. Modernamente, tales procedimientos han desaparecido de todas las legislaciones del mundo. Sin embargo, en no pocos países, sobre todo en aquéllos con regímenes dictatoriales, aún se recurre a la tortura como sistema de castigo o como método de investigación por supuestos delitos, sobre todo, con connotaciones políticas. El hecho de que tales procedimientos sean realizados o permitidos por los gobiernos, a los que se supone defensores de la legalidad y la justicia, torna más paradójico tal proceder. Desde su creación, las Naciones Unidas han realizado constantes esfuerzos para combatir este flagelo inadmisibles en nuestra civilización moderna. Luego de siete años de estudios, en diciembre de 1984, la Asamblea General sancionó por unanimidad la Convención contra la tortura con el fin de que todos los Estados del mundo adopten las medidas necesarias y reformen sus legislaciones y sistemas penales, para ‘erradicar la tortura y los malos tratos y penas crueles, inhumanas y degradantes’. Nuestro país se enorgullece de que nuestra primera Asamblea haya proscripto ya en 1813, los castigos corporales y ordenado la quema en público de los instrumentos de tortura. Además, en nuestra Constitución de 1853 figuran normas expresas en igual sentido. Sin embargo, estos principios tan elevados no se corresponden con hechos ocurridos posteriormente, y en modo particular, en las dos últimas décadas. La aceptación por nuestro país de la Convención de las Naciones Unidas y sobre todo, de aquí en más, su estricto cumplimiento, demostrará que tales episodios realmente han sido ‘hechos del pasado’” (Drago; 1993: 180-183. Destacados en el original).

- “REPRESIÓN: El totalitarismo en todas sus formas brutales de acción , tuvo la consecuente represión para enfrentarlo. La falta de fuerzas preparadas para enfrentar a un enemigo que luchaba estratégicamente, no sólo con armas sino también con operativos desconocidos hasta entonces (secuestros, p. e.) en los enfrentamientos militares clásicos, trajo como consecuencia que esa represión incurriera en los mismos errores y procedimientos de la subversión, dejando

de lado el permanente reconocimiento a los derechos humanos del cual no debió apartarse nunca. Por ello debe entenderse bien que la represión a un método terrorista no es en sí misma una forma de enfrentamiento de tales derechos cuando se realiza dentro de los límites fijados por las leyes del Estado donde se desarrolla. Si la citamos aquí, en este punto de nuestro desarrollo, es debido a que, desgraciadamente, en nuestro país la represión, en muchos aspectos, olvidó que luchar contra un terrorista, es luchar contra una ideología que altera nuestro modo de vivir democrático, pero no es luchar contra los derechos del hombre, cuyo reconocimiento debe ser permanente” (García y García; 1985: 199-202).

- “Represión: —Concepto A primera vista pareciera que las palabras ‘reprimir’, ‘represión’, son en todos los casos atentatorias de los derechos humanos. Por ello se impone una aclaración previa. Abundan los textos legales en los que se impone a ciertos funcionarios el deber de reprimir. Así, por ejemplo, numerosos artículos del Código Penal —ley nacional sancionada por el Poder Legislativo— comienzan con estas palabras: ‘Será reprimido...’. El Código Aduanero (ley 22415), al referirse al contrabando, establece: ‘Artículo 863. Será reprimido con prisión de seis a ocho años el que...’ El Reglamento de Procedimientos Contravencionales, de la Policía Federal, artículo 43, legisla sobre ciertos contraventores (rufianes, reincidentes, traficantes de alcaloides, etc.), a los que se reprime con el máximo de la pena de arresto para la falta imputada, no admitiéndose el pago de la multa. Vale decir, entonces, que las mismas normas dictadas por la autoridad pública obligan en ciertos casos a reprimir; es decir, a refrenar al que actúa sin freno alguno, a contener al que se porta desmedidamente y en contra de la ley. La cuestión es saber quién puede reprimir, cuándo y cómo se debe hacerlo. Dicho de otro modo, cuándo la represión es legítima y cuándo —por ser contraria a las leyes— se vuelve violatoria de los derechos humanos. —El empleo de la fuerza. El gobierno es uno de los elementos del estado. Para gobernar necesita poder soberano. El estudio de la historia, de la organización política de los diferentes pueblos y nuestra propia observación, nos enseñan que todo grupo social para subsistir debe tener reglas de conducta obligatorias; sin ellas no habrá orden ni estabilidad. Por ello las leyes son coactivas; el legislador establece una determinada conducta para el comportamiento social y a continuación ordena: ‘El que no acate esta norma tendrá tal sanción’. Ya en el siglo IV a. C., Platón expresó en ‘La República’ que hasta las bandas de delincuentes y los grupos rebeldes que viven alzados contra la autoridad, obedecen a ciertos principios para ponerse de acuerdo, al repartir el botín. En ejercicio del poder la autoridad legítima puede emplear la fuerza, la violencia. ¿No es acaso reprimir, condenar a un delincuente a reclusión o prisión, o ejecutarlo en cumplimiento de la pena de muerte? Debe, sin embargo, distinguirse la fuerza del terror. La fuerza que da el poder siempre es necesaria porque el acatamiento de las normas no es general. Por lo tanto en el estado de derecho, basado en la constitución y las leyes, la represión debe utilizarse legalmente, por ejemplo, en los procedimientos policiales, en las actuaciones de la justicia, en el ejercicio del poder de control o inspección por los funcionarios públicos, etc. Todo abuso, todo ejercicio de la fuerza al margen de la ley o contrario al trato humanitario y civilizado de las personas, constituirá una represión condenable. En el punto 2 hemos transcritto la Declaración de los Derechos del Hombre, cuyo artículo 5 reza: ‘Nadie será sometido a torturas ni a penas o tratos crueles, inhumanos o degradantes’. Nuestra Constitución, en el artículo 18, prohíbe toda especie de castigo físico (tormentos, azotes) a los procesados y condenados. Los encarcelados —según el mismo artículo— no podrán ser mortificados más allá de lo que la seguridad exija, y serán alojados en establecimientos limpios y de buenas condiciones sanitarias. —Fundamento racional de la autoridad. Sin embargo, la autoridad no consiste sólo en la fuerza, porque tiene un fundamento moral y racional; la convicción de los ciudadanos de que pueden ser obligados a comportarse de determinada forma para lograr el perfeccionamiento individual y general. No consiste en la fuerza, pero puede usar de la fuerza porque hay muchos individuos que no comprenden la razón de la obediencia al gobierno o no quieren someterse a las leyes. La relación entre gobierno y gobernados reside en que se respeten los deberes y derechos recíprocos; es una relación jurídica, con un fundamento. Podemos afirmar que el uso del poder represivo es como el termómetro de la estima pública por parte del pueblo. Un gobierno que merece la adhesión generalizada de la opinión pública tiene que usar ordinariamente muy poco de la represión. Una de las crisis del mundo moderno, tan avanzado técnica y materialmente, es la crisis de la autoridad; se perdió en parte el concepto jurídico y moral de que la autoridad

debe ser respetada, como principio básico de la vida en sociedad. Ello ha traído como consecuencia el acrecentamiento del poder del estado, bajo diversas formas de uso cada vez mayor de la fuerza represiva” (Kechichian; 1987: 218-220. Negrita en el original).

- “La presencia del terrorismo trae aparejada la represión, es decir, la contención por parte de las autoridades de la acción terrorista. Al respecto, es necesario destacar que toda acción represiva debe realizarse en el marco de la ley. El Estado no puede emplear los mismos métodos de quienes combate: si los terroristas secuestran, matan y torturan, las autoridades no pueden recurrir a esos medios execrables. Los regímenes totalitarios hacen de la represión un medio normal e indiscriminado para mantenerse en el poder. Así, se reprime la libertad de expresión (manifestaciones, protestas públicas, etc.), el derecho de huelga, la libertad de conciencia, etc. En estos casos, todo el aparato represivo intenta coartar la libertad atentando contra la integridad física e intelectual de las personas. Un sistema democrático, en cambio, garantiza a todos los habitantes el disfrute de su libertad, sólo sujeta a las limitaciones establecidas por la ley con el único fin de asegurar el reconocimiento y el respeto de los derechos y libertades de los demás” (Luchenio; 1992: 123-124. Itálica en el original).
- “Mientras que en los sistemas de gobierno democráticos se defiende a la sociedad del terrorismo mediante la sanción y la aplicación de una legislación adecuada, bajo gobiernos antidemocráticos se utilizan técnicas de represión ilegal similares a las usadas por el terrorismo, por lo cual suele denominarse a estos procedimientos ‘terrorismo de Estado’. A diferencia del terrorismo, que es un fenómeno contemporáneo, la represión violenta fue utilizada por gobernantes autoritarios desde la antigüedad para mantener su dominio sobre la población. Los tormentos, las ejecuciones públicas, la exposición de los cuerpos de los ajusticiados producían temor en la población y contribuían a que el poder de los gobernantes no fuera cuestionado. Recordemos que durante siglos, la legislación que protegía derechos fue insuficiente y frecuentemente se reducía a la voluntad del gobernante. Como se señaló en el punto primero de esta Unidad, el reconocimiento de los Derechos Humanos y su incorporación a los textos legales no fue el resultado de un proceso lineal, ni se produjo en forma simultánea en todos los lugares de la tierra; además sufrió retrocesos: se sancionaron leyes injustas que negaron derechos anteriormente reconocidos y frecuentemente se violaron derechos afirmados en textos jurídicos. Algunos ejemplos contemporáneos de violaciones de Derechos Humanos por ejercicio de la represión ilegal se produjeron en el período de preguerra y durante la guerra en Europa, en Asia y África por quienes intentaban mantener la dominación colonial, y en Latinoamérica, en los períodos en que existieron gobiernos de facto. La represión ilegal es ejercida u ordenada por gobernantes autoritarios que utilizan la violencia para mantenerse en el poder. No debe confundirse la represión ilegal con la función de control que ejerce un gobierno legítimo, fundada en la legislación y regulada por ella. Esta aclaración es necesaria porque en ocasiones se utiliza la palabra "represión" en numerosos textos para referirse al control y sanción previstos por la ley (por ejemplo: Será reprimido con prisión de ocho a diez años el que ...). Las instituciones políticas no sólo establecen normas obligatorias sino que también instrumentan procedimientos para hacerlas cumplir. En los sistemas democráticos esta función de gobierno, que incluye el uso de la coerción y el empleo de la fuerza por determinados organismos de gobierno para hacer cumplir la ley, se basa en el principio de la soberanía popular, tiene como fin lograr el bien común y se ejerce dentro del marco de la ley que establece y delimita las atribuciones de los gobernantes y los derechos de los gobernados. Generalmente los gobiernos autoritarios contemporáneos, para justificar su acción represiva ilegal, utilizan como pretexto el afirmar que velan por el bien de la comunidad y la libran de peligros terribles. Por ejemplo, en el presente siglo muchos gobernantes de facto latinoamericanos invocaron que asumían la defensa de la "seguridad nacional" para justificar la usurpación del poder político. Se invocaron así razones de Estado para disimular intereses de grupos o sectores que privaron de Derechos Humanos al resto de la población; además de violar los derechos políticos aplicaron la prisión arbitraria, la tortura y las ejecuciones clandestinas. Los sistemas de gobierno de Estados democráticos velan por la auténtica seguridad nacional: establecen relaciones con otros Estados de acuerdo con las normas del derecho internacional y elaboran y aplican una legislación interna que asegure a la vez los derechos individuales y el bien de la comunidad. Las formas de represión ilegal de los sistemas de gobierno autoritarios pueden alcanzar distinto grado: la intensidad de la violencia de la

represión puede variar, así como también puede variar la gravedad de las violaciones de los Derechos Humanos, y en todas estas formas existe la censura, aunque también con distintos matices” (Pasel y Asbornio; 1993: 271-272).

- “La represión: La represión, en su sentido nato, es la acción que tiene por objeto reprimir, o sea contener, refrenar, templar o moderar. Pero ese concepto tiene un sentido legítimo cuando es aplicado por la autoridad competente, en cumplimiento de leyes y ejecutado contra quienes violan las disposiciones legales o leyes fundamentales. En ese caso la represión tiene por objeto asegurar las instituciones y, de paso, ejercer una función educativa sobre quienes atentan contra ellas. Siempre que reúna las condiciones indicadas y se aplique de manera proporcionada al mal que se pretende enderezar, la represión es legítima. Distinta es la represión ejercida sin ley que la autorice, en forma desproporcionada, sin límites ni frenos legales y morales. En este caso la represión se convierte en ilegítima. La ilegitimidad proviene de carecer de autoridad para ejercerse, sin ley que ampare el acto o actos, y por ejercerse desconociendo los derechos de la persona. Es el Estado a través de sus diversos órganos el encargado de ejercer actos de represión, los que a su vez, son actos prudenciales, ya que la autoridad en cada caso debe graduar el modo y la intensidad de acción a ejercer. El límite está dado por la ley que siempre resguarda los derechos de la persona. Por ello el fundamento moral del acto reside en ejercerse de acuerdo con el derecho y con respeto de la persona. En el estado de derecho, basado en la Constitución y en las leyes, la represión debe utilizarse de acuerdo con las leyes de procedimiento judiciales. Todo abuso, todo ejercicio excesivo de la fuerza al margen de lo que establecen las leyes o el trato humanitario de las personas a las que se pretende reprimir, constituyen una represión ilegal, que está en violación de los derechos enumerados en la Constitución y en la Declaración de los Derechos Humanos. En los estados totalitarios la represión es el arma utilizada en forma constante para reprimir cualquier gesto que no agrade a quienes gobiernan. Por lo mismo que es estado totalitario, no hay garantías de controlar su ejercicio ni de reclamar que se someta a derecho. En esos casos la persona queda librada al arbitrio del poder y sin fuerza para exigir el respeto a los derechos de la persona” (Zuretti y Auza; s/f: 148-149).
7. *La censura. Todos los textos repudian la censura y la presentan como violatoria de los derechos humanos, aunque algunos autores consideran necesario aclarar las responsabilidades asociadas a la libertad de expresión y la potestad del gobierno de velar por la moral y “las buenas costumbres”, las mismas categorías que se habían esgrimido recientemente para justificar la censura durante la dictadura.*
- “La libertad de expresión es uno de los derechos fundamentales del hombre. Hace a la posibilidad de desarrollarse que tiene el hombre como ser pensante, incentiva su capacidad de creación y la comunicación entre los seres humanos. Cuando se coarta esta libertad se resiente todo el sistema de derechos pues, de algún modo, todos los derechos se verán seriamente afectados. Los ataques a la libertad de expresión se efectúan a través de la censura. La censura es un modo de control sobre las ideas y otras formas de creación intelectual que desarrolla el hombre. La censura de prensa es la más común de todas. Es la que se ejerce sobre el periodismo, generalmente con anterioridad a la publicación de los artículos. Se trata de establecer un mecanismo por el cual se obliga a redactores y publicaciones a someter sus artículos a consideración de la autoridad. La censura no sólo afecta a la prensa, sino que, en aquellos lugares donde se la practica, se comienza por ella para terminar por la literatura, la música y hasta la pintura. Poco a poco se ven afectadas todas las formas de expresión. La autocracia utiliza la censura de manera sistemática. Por su intermedio se trata de impedir la proliferación de ideas contrarias al régimen. Parece curioso que déspotas provistos de toda la fuerza que da la suma del poder público se hayan sentido amenazados por pensadores, periodistas y artistas. Sin embargo, la historia de las dictaduras se caracteriza por la férrea presión ejercida sobre toda manifestación que pueda considerarse como expresión de disconformidad contra la ideología oficial. Hitler veía en el impresionismo una expresión maldita del alma humana de la que debía preservarse a los alemanes. En la Unión Soviética, en particular desde el gobierno de Stalin, todas las manifestaciones del arte y de la ciencia debían pasar por el tamiz oficial. En la Argentina, los gobiernos de facto nos acostumbraron a las prohibiciones que se practicaron sobre el cine y la literatura y a la férrea censura de la prensa.

La censura impide que se pueda crear y pensar libremente. Los hombres que viven sometidos a la censura sufren un serio ataque a su dignidad personal. La censura no sólo se ejerce desde la esfera oficial sino que, también, genera en la misma sociedad una sensación de temor que se va difundiendo y que termina por provocar la autocensura. La autocensura consiste en una actitud por medio de la cual los hombres se abstienen de expresar sus ideas, de manifestar espontáneamente su arte por temor a enfrentarse con las autoridades y ser objeto de distinto tipo de persecuciones. La censura impide la evolución de la cultura, de la investigación, del pensamiento. Sus efectos son tan profundos en el interior de la sociedad que, generalmente, producen en los países afectados un letargo que atenta contra el desarrollo general de los mismos. Quienes la aplican descreen de la capacidad de discriminación de las personas, impidiendo su libre acceso al conocimiento y desactivando todo potencial creador” (Sabsay y otros; 1990: 132. Negrita en el original).

- “No se puede decir que se defiende la libertad de pensamiento si se impide la libertad de expresión. El pensamiento es un instrumento para la acción. Al comunicar un pensamiento, directa o indirectamente, se está induciendo o convocando a realizar un acto que puede resultar riesgoso a ciertos grupos o personajes por contrariar o poner en discusión sus intereses. El pensamiento expresado públicamente, al ser escuchado por otros, puede generar una opinión difundida, crecer en consenso, y ser capaz de movilizar y promover actividades que debiliten el poder de los cuestionados. Para impedirlo se apela entonces a coartar las posibilidades de expresión. Ese mecanismo se conoce como CENSURA y su objetivo es impedir la formación de opinión pública ‘activa’. Incomunicando a los hombres y los grupos entre sí. Estrictamente, y como transgresión a la libertad de expresión, se toma por censura a la CENSURA PREVIA. Esta es la producida por la revisión y modificación de un texto o una expresión audiovisual antes de su publicación o exhibición. Por este mecanismo se obstaculiza la libre expresión. Hecho que resulta anticonstitucional ya que explícitamente se determina en nuestra carta magna que: ‘Todos los habitantes de la Nación gozan’ del derecho de publicar sus ideas por la prensa sin censura previa’. (Art. 14) Con lo que resulta ILEGAL aplicar este tipo de censura. (Además, el art. 19 de la Declaración de Derechos Humanos une e interrelaciona el derecho de expresión libre, el ‘derecho a informarse’. Este derecho complementario busca asegurar la veracidad y transparencia sobre los sucesos que se dan dentro de la realidad)” (Corica; 1993?: 142).
- “Censura. Otra forma a través de la cual se puede llegar a la violación de los derechos humanos es la censura. El artículo 14 de nuestra Constitución menciona, entre los derechos civiles que corresponden a todos los habitantes de la Nación, el de ‘...publicar sus ideas por la prensa sin censura previa...’ La censura previa es el control por el Estado de aquello que escriben los particulares, con anterioridad a su publicación. También la Declaración Universal de Derechos Humanos determina en su artículo 19 que: ‘Todo individuo tiene derecho a la libertad de opinión y de expresión; este derecho incluye el de no ser molestado a causa de sus opiniones; el de investigar y recibir informaciones y opiniones y el de difundirlas, sin limitación de fronteras, por cualquier medio de expresión’. En una república democrática, nadie está obligado, antes de publicar un escrito u obra, a someterlo al examen de autoridad alguna. Sólo si con la publicación se incurriera en delito, o se perjudicara a un tercero, puede recurrirse a la justicia para el procesamiento del autor, con posterioridad al hecho. En los regímenes totalitarios, por medio de la censura se realizan actos de discriminación, sea secuestrando publicaciones, prohibiendo espectáculos, alterando películas cinematográficas u obras de teatro o televisión, con el propósito de uniformar el pensamiento de la población y obtener su sumisión. De esa manera se violan los derechos del hombre y se generaliza el temor, provocando incluso la autocensura, que se produce cuando los medios y las personas limitan voluntariamente su propia capacidad de ejercicio del derecho de libertad de pensamiento. Son dignos de considerarse, como primer antecedente en nuestra historia, los fundamentos de un decreto dictado en los albores de la emancipación, el 20 de abril de 1811, sobre libertad de imprenta: ‘La facultad individual de los ciudadanos de publicar sus pensamientos e ideas políticas es no sólo un freno a la autoridad de los que gobiernan, sino también un medio de ilustrar a la Nación y el único camino de llegar al conocimiento de la verdadera opinión pública” (Delfino y otros; 1993b: 185-186).

- “El ser humano, dotado por naturaleza de la facultad de pensar, considera como uno de sus atributos esenciales, la expresión libre de su pensamiento para comunicarse con sus semejantes: es un derecho universalmente admitido y consagrado por las leyes de todos los países democráticos. Así sucede en nuestro país: el artículo 14 de nuestra Constitución, al enumerar los derechos de todos los habitantes, incluye entre ellos, el de ‘publicar sus ideas por la prensa sin censura previa’. Por extensión, este derecho comprende a todos los medios de comunicación humana, ya se trate de conversaciones privadas, correspondencia epistolar, expresiones artísticas, comunicaciones radiales, televisivas, telefónicas y demás. El desconocimiento de este derecho se denomina CENSURA, y se da cuando la autoridad se arroga la facultad de examinar las expresiones que deben comunicarse, prohibiendo aquello que a su criterio no debe difundirse. Esta práctica, habitual en los regímenes totalitarios, constituye un auténtico atropello a la dignidad humana. La censura no siempre se da en la forma abierta como la mencionada, sino que muchas veces adopta formas más sutiles, pero igualmente repudiables. Entre ellos cabe mencionar: La represión posterior, por comunicaciones que aunque no violan ninguna ley, no han sido del agrado de la autoridad. / El ejercicio discriminatorio de los controles administrativos o económicos sobre los Medios, y que sólo apoyan a los oficialistas o complacientes con las ideas del régimen. / También puede darse retaceando la información, negándose a proporcionarla, o dándola en forma incompleta o tendenciosa. El derecho a la libre expresión de las ideas, supone el derecho a la libre información”. [Como subtítulo de menor nivel se presenta “Sus límites”, que incluye:] “La libertad de expresión, no significa impunidad para delinquir. Como todos los derechos, no es absoluta, puesto que reconoce expresos límites en la moral y en las leyes. Cuando la libre comunicación de ideas viola derechos ajenos o alguna norma legal, se incurre en delito, que puede ser de acción privada —como injurias o calumnias— que perjudican a particulares, o bien de acción pública cuando afectan a toda la sociedad, como difusiones obscenas, desacato a la autoridad, instigación a la rebelión, y otros. Cometido algún delito de acción privada por medio de la prensa, corresponde al damnificado el derecho de entablar la acción judicial que corresponde y a resarcirse del daño ocasionado. Los delitos de acción pública, tienen como víctima a toda la sociedad; por ello, el Estado o cualquier particular puede recurrir a la justicia. Finalmente, cabe acotar que el Estado, en ejercicio de su poder de policía (y sin que ello tampoco pueda ser tachado de ‘acto de censura’), puede reglamentar la libre comunicación en salvaguarda de la moral pública, y particularmente, para protección de los menores, sea en los horarios, en las formas de publicidad, en la concurrencia a espectáculos, y otras” (Drago; 1993: 184-185. *Itálica en el original*).
- “CENSURA: En nuestro segundo curso hemos tenido oportunidad de estudiar los medios masivos de comunicación y la importancia que éstos tienen para la formación de la opinión pública, al punto tal que influyen en sus ideas políticas, en sus hábitos de consumo y en numerosos actos de la vida social. Los gobiernos totalitarios, que enfrentan el modo de vivir democrático, se ven obligados a recurrir a la censura o eliminación de todo mensaje que sea utilizado por dichos medios masivos de comunicación y que se enfrente contra sus propios designios. Con ese instrumento en sus manos pueden violar cualquier derecho del individuo que se encuentre bajo su dominio, al punto tal, que también aquellos que se encuentran en poder de dichos medios masivos de comunicación, aun cuando se trate de medios independientes del Estado, recurren muchas veces a la auto-censura, evitando alzar su voz contra toda violación de los derechos humanos. Por eso, tanto con la censura como por medio de la auto-censura pueden ser violados los derechos humanos que no podrán ser reclamados por carecer del instrumento necesario por el cual la opinión pública pueda manifestarse” (García y García; 1985: 202. *Itálica en el original*).
- “Censura: El tema de la censura de prensa —o de cualquier otro medio de comunicación— se relaciona con lo visto en el Segundo Curso, sobre la libertad de expresión, uno de los derechos característicos del estado democrático. El artículo 14 de la Constitución, entre los derechos civiles, menciona el de toda persona ‘...de publicar sus ideas por la prensa sin censura previa...’ Es un aspecto de la libertad de palabra. Es la libertad para la palabra impresa. Abarca la publicación de diarios, revistas, libros, folletos, etc. Supone la ausencia de censura previa por parte de las autoridades y la libertad de circulación de las publicaciones: venta en librerías y

quioscos, distribución por correo, etc. Su complemento es la libertad de información para conocer la verdad de los hechos y para elegir la publicación que uno desee; también lo es la libertad de periodistas y editores para no hablar de un determinado asunto o no comentar ciertos hechos. En general la libertad de prensa se refiere a la impresión y publicación de diarios, revistas, folletos, libros, etc. En particular se relaciona con la impresión y publicación de diarios, con esa actividad del hombre moderno llamada periodismo. Concretamente, la prohibición de la censura significa que ninguna publicación antes de su aparición, puede ser revisada por la autoridad pública. Ello no significa que no existan barreras legales para las publicaciones. Hay delitos que se pueden cometer por medio de la prensa; injurias, calumnias, instigación a cometer delitos, apología del crimen, publicaciones obscenas, etc. Es función del gobierno velar por el ambiente moral y las buenas costumbres de la sociedad. Los fallos de la Corte Suprema de justicia de la Nación han establecido ciertos principios fundamentales en este tema: la libertad de prensa es violada cuando una persona es reprimida o castigada por publicaciones de carácter inofensivo; la 'censura previa' no sólo se refiere a la revisión del escrito para controlar las ideas antes de autorizar la impresión, sino también a otras restricciones como pago de fianzas, permisos, etc.; cabe al estado el derecho de reprimir publicaciones perjudiciales porque incitan a la rebelión o sedición, desacatan a las autoridades nacionales o provinciales; etc." (Kechichián; 1987: 220-221. Negrita en el original).

- “La censura es otro de los medios más o menos encubiertos de violar los derechos humanos. Como sabemos, nuestra Constitución garantiza a todos los habitantes el derecho de ‘publicar sus ideas por la prensa sin censura previa’. Por su parte, la Declaración Universal de Derechos Humanos establece que nadie puede ser ‘molestado a causa de sus opiniones... y de difundirla por cualquier medio de expresión’. La censura es uno de los recursos represivos predilectos de los gobiernos totalitarios; de ahí la rigurosidad con que éstos manejan los medios masivos de comunicación. Prohíben espectáculos, discriminan canciones y programas de televisión, cortan películas, secuestran diarios y revistas, etc. Además, el temor generalizado hace nacer una de las formas más sutiles de la censura: la autocensura. Esto suele traer como consecuencia una marcada mediocridad en los medios de expresión o una obsecuencia a favor, precisamente, de quienes imponen la censura. Sin embargo, debe distinguirse entre la censura y el poder legítimo del Estado para impedir la difusión socialmente nociva. El poder público tiene la obligación de intervenir toda vez que se encuentre frente a actos de libertinaje. En estos casos, es a la justicia a quien le compete actuar frente a la presunción de que se ha vulnerado la ley. A este respecto, conviene destacar que la sociedad debe encontrar por sí misma las defensas convenientes sobre todo lo espurio (obscenidad, pornografía, chabacanería, etc.), pues la libertad para ofrecer productos innobles se encuentra compensada con la libertad de rechazarlos” (Luchenio; 1992: 124. Itálica en el original).
- “La censura es un aspecto de la represión referido a la libertad de expresión. En sentido estricto, la censura consiste en que funcionarios del gobierno revisen el material antes de que sea difundido por los medios masivos de comunicación. Otras formas que puede adoptar la censura son: impedir el acceso a los periodistas al lugar de los hechos, cuando evidencian realidades que el gobierno quiere ocultar; perseguir a los periodistas veraces y a toda persona que manifieste públicamente una actitud crítica. A ello se agrega la clausura de publicaciones, el cierre de emisoras que hayan difundido la opinión de opositores y otros diversos procedimientos que impiden o limitan la libertad de expresión y que utilizan desde la amenaza hasta el soborno. La censura se extiende, además, a creaciones literarias, plásticas, cinematográficas, etcétera, en las que se valoricen la libertad, la igualdad y la justicia. Entre las personas que informan y opinan a través de los medios masivos de información surge, además, la autocensura, que es la limitación del propio pensamiento por temor a las consecuencias. Es necesario aclarar que suele utilizarse el término ‘censura’ en un sentido amplio, para referirse a la limitación de la expresión respecto de ciertos temas en distintas manifestaciones de la vida social y cultural. No se trata en este caso siempre de una censura gubernamental, sino de una censura adoptada por otras instituciones sociales. La acción de los gobernantes autoritarios refuerza la existencia de la censura social. La censura, la represión ilegal y el terrorismo influyen sobre la vida social y cultural de la comunidad en la que se producen estas violaciones manifiestas de los Derechos Humanos. Si se analizan las consecuencias de estas violaciones, se debe tener en cuenta no sólo la situación de las víctimas más visibles, sino también la situación

del resto de los miembros de la comunidad cuya condición de víctimas es menos perceptible y considerar el efecto sobre el psiquismo individual y el desenvolvimiento de las relaciones sociales” (Pasel y Asborno; 1993: 272).

- “La censura: La libertad de palabra, de expresión por medio de la prensa y de otros medios de comunicación es uno de los derechos más característicos en un estado democrático y se encuentra reconocida por la Constitución entre los derechos civiles. El artículo 14 menciona que toda persona tiene el derecho de "publicar sus ideas por la prensa sin censura previa." Este derecho se extiende tanto a la libertad de palabra, de información, de impresión y publicación de diarios y revistas, de circulación de impresos, como a la de la emisión por radio y televisión. La existencia de la censura significa que las opiniones, las noticias y los mensajes orales y escritos deben ser revisados por la autoridad de turno y antes de su emisión. Por el contrario el ejercicio de la libertad de expresión implica la no existencia de la censura. Esta libertad de expresión no quiere significar que no existan leyes que pongan barreras a los delitos que se pueden cometer utilizando los medios de comunicación (calumnias, injurias, apologías del crimen, ofensa moral, difamación, ofensa a la moral, falta a la verdad, etc.). Significa que si bien existe la libertad para opinar y publicar, quien ejerza ese derecho debe hacerlo en forma responsable. Es decir, debe responsabilizarse moral y legalmente por lo expresado. Pero aun así el Estado democrático posee el derecho de reprimir, en resguardo de la moral y del bien común, ciertos excesos o abusos de la libertad de expresión, tanto oral como escrita, que afecten el sentido moral de la comunidad, o sus costumbres o desacaten a la autoridad. Es, sin embargo, un acto prudencial que debe ejercerse con un tino y de una manera tal que evite males mayores. Los estados totalitarios, al contrario de los democráticos, ejercen la censura en todas sus manifestaciones, como un arma constante de represión de la libertad de expresión, de crítica o de oposición. Sin embargo, a veces los estados democráticos, por exceso de cuidado de la moral, de la investidura de la autoridad, o de la naturaleza de las ideas, llegan a dictar algunas medidas de censura que pueden ser abusivas. Una vez más debemos comprender que tratándose de medidas que tienen que ser analizadas en relación con la realidad de cada caso, no es fácil indicaren qué circunstancias la censura se con vierte en abusiva y cuándo puede ser una medida necesaria, aunque pasajera. Es la autoridad política la que debe evaluar prudencialmente cada situación. El principio básico es que, si bien la persona tiene derechos reconocidos por su naturaleza para expresarse, es cierto también que se trata de un derecho que debe ejercerse en forma responsable y debe someterse a las leyes dictadas por el bien común” (Zuretti y Auza; s/f: 148-149).
8. *Miseria e ignorancia. Algunos autores abordan estas categorías por separado y otros las articulan, expresando que una es causa de la otra.*
- “Un caso típico de violación encubierta de los derechos humanos puede surgir de las mismas desigualdades que se manifiesten en la sociedad. Cuando una parte de la población no tiene acceso a un umbral mínimo de bienestar, que hace a la posibilidad de desarrollo de una vida digna, quedan coartados los derechos humanos. La libertad posibilita el goce de los derechos cuando juntamente con ella impera la igualdad. La igualdad apunta a que todos los habitantes de un país puedan alimentarse, tener una vivienda, trabajo, seguridad en materia de educación, salud, etcétera. Un individuo desnutrido, sin casa propia, carente de atención médica, se encuentra desprovisto de la posibilidad de ejercer sus derechos. Aun en los países donde impera la democracia, la miseria que existe en vastas franjas de la sociedad de muchos de ellos significa un grave flagelo social que merece rápidas soluciones. El mundo soporta una crisis de alimentación que se acentúa con el correr de los años. Esta crisis no sólo comprende los problemas derivados del hambre sino también de la malnutrición. Otra situación de desamparo social es la que se produce por falta de trabajo. Este fenómeno se conoce con el nombre de desempleo, y exige de un esfuerzo común de la sociedad y de los gobernantes para lograr nuevas fuentes de trabajo. El subempleo, por su parte, se produce cuando la tarea que realiza el individuo le genera una entrada económica con la que le es imposible hacer frente a sus necesidades esenciales. [...] La miseria no sólo se supera a través de la alimentación y del acceso a la vivienda. También se extiende a aquél que no puede recibir instrucción. Hoy, saber leer y escribir es un bien esencial para toda persona. El analfabetismo somete a la ignorancia a quienes lo padecen. Pero el camino a la educación no se agota con las primeras enseñanzas. En

la actualidad los países desarrollados destinan porciones importantes de su presupuesto para la formación de sus recursos humanos. Esta tendencia pone de manifiesto el significado crucial que ha adquirido la educación en nuestros tiempos. Se trata de que las personas cuenten con la mejor preparación para poder participar en el desarrollo de las sociedades de las que forman parte. En la democracia el desafío es mayor: quienes no pueden recibir instrucción quedan marginados de todos los caminos que brinda la cultura. Asimismo, la falta de conocimientos impide contar con adecuados elementos de juicio para entender la realidad social, política y económica en la que les toca vivir. También limita la participación política, ya que sólo podrán aspirar con éxito a ocupar cargos gubernamentales quienes hayan logrado instruirse. De ese modo se establece una discriminación que no condice con la igualdad de oportunidades que debe ofrecer un país democrático” (Sabsay y otros; 1990: 129).

- “La existencia de gente viviendo en condiciones de extrema pobreza en un mundo que se jacta de ser capaz de producir todo lo que sea necesario y en cantidades infinitas, es una muestra de cómo, la violación del derecho humano ‘a una calidad de vida digna’ puede violarse por efecto de la indiferencia social, de modelos económicos que se basan en reglas similares a la ‘ley de la selva’ y a gobiernos democráticos que hacen de ese sistema político una estructuración formal, vaciada de los principios básicos de la legitimidad histórica que lo mantiene vigente (ser el gobierno del pueblo, para el pueblo y por el pueblo); que no sólo distribuye poder político, sino debe distribuir poder social, cultural y económico. Mantener a un hombre con las ‘necesidades básicas insatisfechas’. Falta de alimento, de trabajo con un salario digno, de vivienda y nivel satisfactorio de salud, implica degradarlo de su condición de persona humana, transformándolo en un indigente. Un ser impotente que al caer por debajo de ese límite, su conducta queda dominada por los instintos primarios que lo reducen a conducirse como un animal. [...] El artículo N° 25 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos es muy clara al decir que: ‘Toda persona tiene derecho a un nivel de vida adecuado que le asegure (a él y a su familia): Alimentación / Vestido / Vivienda / Asistencia médica / Servicios sociales / Empleo o jubilación’. Esta miseria impide la vigencia de la igualdad de oportunidades y de posibilidades como marca el artículo 14 de la Constitución Nacional como derecho individual y como derecho social legítimo. Como se ha señalado al tratar los ‘Principios de la Seguridad Social’, nadie puede creer que lo que posee se debe sólo a su capacidad. ‘**TODOS, DE ALGUNA FORMA, RECIBEN DE LA SOCIEDAD CONTRIBUCIONES Y OPORTUNIDADES**’ que le facilitan su formación y progreso. Por lo tanto **DEBEN** cumplir con los gestos de reciprocidad societal, colaborando y poniendo en juego actitudes de justicia. Se debe hacer hasta por razones de seguridad, ya que la violencia —la pobreza es violencia— engendra violencia, inestabilidad y crecientes riesgos para el conjunto de la sociedad” (Corica; 1993?: 136-137. Mayúsculas en el original).
- “De la mano de la pobreza extrema viene el analfabetismo. Las condiciones en que vive un ser marginado por la miseria: **LO ATURDEN**. Su foco de atención está determinado y dominado por las necesidades de supervivencia. Está debilitado desde su nacimiento. Tiene alterada su vida. Falta de recursos mínimos, debería poder desarrollar esfuerzos que no tiene —carencia de capacidades desde la cuna— para producir y recuperar una capacidad productiva que le resulta imposible lograr por sus propios y escasos medios. Por una ley de la naturaleza, los órganos y las capacidades que no se utilizan, se atrofian. ‘Un entorno tiende a elevar el nivel de la persona al igual que un entorno inferior tiende a rebajarlo’ (A. Maslow). El pobre queda encerrado dentro de un círculo vicioso. Nace indefenso y su incapacidad lo reduce a la incapacidad. La falta de capacitación laboral lo lleva a un bajo salario. Luego se ve obligado a ocupar más horas para compensar esa desigualdad. Necesita que su hijo desde chico ayude como peón obligándolo a desertar de la escuela y pasar de careciente económico a careciente de instrucción. Como señala el Documento de Puebla (Episcopado Latinoamericano) se puede ver a ‘rostros de jóvenes, desorientados por no encontrar un lugar en la sociedad; frustrados... por falta de oportunidades de capacitación y ocupación’ (N° 33).- ‘La situación de pobreza de gran parte de nuestros pueblos está significativamente correlacionada con los procesos educativos. Los sectores deprimidos muestran mayores tasas de analfabetismo y de deserción escolar y las menores posibilidades de empleo’. (N° 1014). El art. 29 de la Declaración de los Derechos Humanos dice que ‘(la) persona estará solamente sujeta a las limitaciones de la ley...’ El art. 1° dice: ‘Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos...’ El

art. 3 dice que: ‘Todo individuo tiene derecho a la vida...’ El art. 26: ‘Toda persona tiene derecho a la educación...’ En el caso del analfabeto ‘las limitaciones’, la libertad, la igualdad, la vida y la educación están condicionadas por factores indirectos que terminan transgrediendo la ley y el derecho (humano). El derecho queda en letra muerta si la sociedad no asume que esos derechos "individuales" son dependientes del cumplimiento de los ‘deberes sociales’. Que están obligados a cumplirlos más fuertes, los más capaces, los que se encuentran en condiciones de contribuir a instalar la justicia distributiva” (Corica; 1993?: 138. Destacados en el original).

- “Miseria. Una de las características de los países subdesarrollados es la miseria o pobreza extrema. A ella están expuestos sectores más o menos importantes de la población, que no reúnen las mínimas condiciones de subsistencia y bienestar, por no poseer vivienda digna o alimentación y vestimenta adecuadas. Los gobiernos deben promover el bienestar general, que es uno de los objetivos enumerados en el Preámbulo de nuestra Constitución Nacional. Por ello es necesaria una justa distribución de la riqueza. La extrema pobreza de un sector de la población redundará en perjuicio de todos. La concentración de la riqueza en pocas manos y la miseria para grandes sectores de la sociedad afectarán en forma más o menos encubierta el ejercicio de los derechos humanos. Es deber del Estado velar por el interés general y procurar que los beneficios de la producción y el progreso alcancen a todos los sectores sociales. El bienestar general se logra por medio de una auténtica justicia social. La función del Estado para afianzarla consiste en elaborar condiciones de vida que respeten al máximo la dignidad y los derechos del hombre, aseguren la alimentación, el vestido, la vivienda y la educación de todos los habitantes, una retribución justa del trabajo y una ocupación plena, así como el perfeccionamiento y enriquecimiento constante de la legislación social. Para enfrentar las necesidades de los grupos familiares afectados por extrema pobreza, el Congreso Nacional sancionó, en 1984, el Programa Alimentario Nacional (P.A.N.), mediante la ley 23.056, que contribuye a resolver en lo inmediato situaciones críticas en materia de alimentos, de la población más vulnerable que presente riesgo de enfermar o morir por desnutrición. Ignorancia. Para el ejercicio pleno de la democracia se requiere un pueblo educado. Si el pueblo ejerce la soberanía debe estar dotado de la capacidad suficiente para juzgar con fundamento las actividades humanas y, particularmente, la política. En el estado actual de la sociedad la ignorancia no sólo es una rémora, sino que puede ser utilizada en provecho de los sectores que tratan de impedir que la educación se generalice, con lo cual se viene a atentar, en definitiva, contra los derechos humanos. La educación impartida sin discriminaciones, a toda la población, fue plenamente reconocida cuando el pueblo alcanzó el ejercicio del gobierno y la soberanía. El absolutismo, basado en la existencia de una clase ‘noble’, predestinada al mando, y una clase ‘plebeya’, destinada a la obediencia, no consideró necesario educar al pueblo. El hombre ignorante es el medio utilizable para la realización de los fines antidemocráticos. La aspiración de Sarmiento de ‘educar al soberano’, que es el pueblo, tiene por objeto liberarlo de todo tutelaje y prepararlo para la democracia. En la época en que Sarmiento hablaba y escribía sobre educación, tenía que luchar contra la incomprensión de la mayoría. Por eso dice de él Ingenieros que ‘siempre fue un inactual en su medio’. Es que Sarmiento captó antes que ninguno que la educación era la única forma de combatir a fondo el caudillismo y la barbarie que impidieron el progreso del país durante años. Los índices más elocuentes para determinar el grado de ignorancia de un pueblo son el analfabetismo y la deserción escolar. En nuestro país, se ocupa de este problema un nuevo organismo oficial, con nivel de Secretaría de Estado, que se denomina Comisión Nacional de Alfabetización Funcional y Educación Permanente, que depende del Ministerio de Educación y Cultura de la Nación” (Delfino y otros; 1993b: 186-188).
- “Si afirmamos que la democracia es la mejor de las formas posibles de gobierno, y la más compatible con la dignidad humana, es porque sólo ella permite alcanzar plenamente el Bien Común, que justifica la existencia del Estado. Este Bien Común, supone entre otros elementos, que todos los integrantes de la sociedad posean el bienestar indispensable para llevar una existencia digna: educación, cuidado de la salud, vivienda y trabajo”. [El texto se acompaña de una fotografía en blanco y negro, que muestra una población pobre. El epígrafe reza:] “La insatisfacción de las mínimas necesidades básicas, —tanto materiales como culturales— de vastos sectores de la población, constituye también una grave violación de los Derechos

Humanos”. [Sigue el texto principal:] “Sin embargo, la experiencia personal, y la lectura de los periódicos, nos dicen que gran número de seres humanos, incluso pertenecientes a países democráticos, se debaten en tal grado de miseria y de ignorancia, que no cuentan ni siquiera con la esperanza de salir de tal estado. Miseria e ignorancia van de la mano: el ignorante está incapacitado para remediar su situación, dada su falta de conocimientos. El indigente, a su vez, no dispone ni de tiempo, ni de oportunidad para aumentar su instrucción. Cuando tales situaciones se dan en países democráticos, no deben considerarse como fallas propias del sistema, sino que la democracia no es correctamente aplicada, puesto que ella supone: leyes justas en beneficio del pueblo: la indigencia e ignorancia son la negación de la justicia. / igualdad de posibilidades, inexistente en tales ambientes. / respeto a los derechos humanos: la pauperización y el analfabetismo son incompatibles con la mínima dignidad humana. Las causas que motivan tales situaciones de subdesarrollo son múltiples y han sido consideradas anteriormente. De entre todas ellas, la principal surge de la deficiente organización socioeconómica, que permite la injusta distribución de los bienes materiales, que niega posibilidades de desarrollo. Conviene entender que no hay sistema humano que impida que haya pobres individualmente considerados, y ello incluso está comprendido entre las reglas democráticas. Pero la pobreza inadmisibles, es la miseria que aflige a sectores enteros de la población desprovistos de todo recurso y hasta de toda esperanza. En los regímenes no democráticos, muchas veces se puede atemperar el problema mediante la estatización de todas las actividades, y lograr que la miseria, —por lo menos en su faz extrema— no sea visible. Pero ello se consigue sacrificando la libertad humana y otros valores que también son imprescindibles al hombre. En las democracias, en cambio, deben arbitrarse medios que respetando la libertad humana impidan la existencia de grupos masivos de indigentes y analfabetos. La magnitud del problema, hace que la solución no sea fácil, ni de alcance previsible. Sin embargo, debe intentarse aún a costa de sacrificios: la solución del problema de la miseria popular y de la ignorancia, constituye el mayor desafío que se ofrece a la Democracia para que sea creíble por los pueblos que aún no la conocen” (Drago; 1993: 185-186. *Itálica en el original*).

- “LA MISERIA: Al referirnos al terrorismo expresamos que uno de los argumentos que empleaba para su cometido se basaba en la injusticia y la miseria es un estado del individuo, que, como hombre, se encuentra comprendido en dicho calificativo. La falta de subsistencia del hombre para él y para su familia lo colocan en una situación propicia a la búsqueda de cualquier cambio social, dado que al encontrarse en el nivel más bajo como ser humano rechaza simplemente por ilusoria, cualquier declaración de derechos humanos que a él, precisamente, no le llega. Por ello, los gobiernos deben tratar de erradicar ese mal social que lleva en sí mismo a arrastrar a los hombres que lo padecen a cualquier tipo de ideología. En nuestro país, la puesta en marcha del Plan Alimentario Nacional es uno de esos intentos, no obstante estar dirigido, felizmente, a un reducido número de habitantes que se encuentran en esa situación. IGNORANCIA: En todas las sociedades existen individuos que, sin estar al margen de ellas, puesto que cumplen al pie de la letra con leyes y normas que se lo fijan, lo hacen sin convicción en la bondad de la ley o la norma. De esta manera, perteneciendo a una sociedad que usufructúa de ella, son elementos pasivos porque no aportan nuevas ideas o nuevas energías. Son los hombres que viven indiferentes o ignorando todo, sin ambiciones, sin deseos de cambio. Son los hombres buenos, pero nunca generosos. Son los que ante un drama nacional (un gran accidente, un terremoto destructor de una ciudad) e incluso ante la posibilidad de expresar su opinión política, no se sienten tocados por tales hechos. Para ellos un drama solamente es su propio dolor de cabeza y no el dolor de cabeza de los demás. En el campo de la cultura, por supuesto, son tan indiferentes o ignorantes como en el terreno humano. No les interesa conocer las grandes obras de arte o los progresos científicos, nada más que hasta donde ello le sea imprescindible o útil. Para ello un televisor es simplemente un botón que gira o la única música que escuchan es la más simple. Dicen que les gusta el fútbol, pero no sabe apreciar su belleza como expresión del desarrollo físico, de la inteligencia de un grupo de hombres. Dicen que les gusta el tango porque les han dicho que el tango es popular, sin comprender que es popular no porque es fácil de entender, sino porque expresa fácilmente toda la complejidad del alma del porteño en forma sencilla” (García y García; 1985: 203-204. *Itálica en el original*).

- “Miseria, ignorancia: En las unidades 2 y 2 bis, como problemas de la población, tratamos los referentes a la salud (mortalidad infantil, falta de atención médica, etc.), a la vivienda, al analfabetismo y deserción escolar, al menor abandonado o vagabundo, etc. Son constantes y frecuentes en los países subdesarrollados, y también afectan a provincias y zonas de nuestro país. La miseria es negación de la democracia. Genera enfermedad, ignorancia, atraso, delincuencia, sometimiento económico y político, marginación social, etc. El sistema democrático significa el goce de los derechos civiles, sociales y políticos para todos los ciudadanos. Esta idea tiene que ampliarse y completarse con la de ‘democracia económica’, porque el hombre no puede ser persona en el campo político y ‘una cosa’ en el campo económico. Si el sistema imperante en un país no posibilita un creciente progreso en la forma de distribuir la riqueza, con criterios de justicia humana y social, no estamos frente a una democracia verdadera. Escribe Pedro Pavan: ‘Las democracias genuinas... tienen un interés vital en que se desarrolle la personalidad de sus componentes, que se desarrolle, en todos los terrenos, también en el económico, para que se afirme en el político; es para ellas cuestión de vida o muerte. Y de hecho se verifica casi siempre que en los regímenes democráticos los poderes públicos desarrollan una actividad multiforme en pro de la difusión de la propiedad privada, incremento de la cooperación en todas las formas y grados, de la protección y valorización del trabajo... Hoy la familia humana está penetrada de un sentido vago y vivido de gran expectativa análogo quizás a aquel de que fue presa en el siglo XVIII el mundo occidental. Entonces el acontecimiento esperado era la transformación de los regímenes políticos de absolutistas en democráticos; hoy el acontecimiento esperado y en vías de dolorosa realización es, al parecer, la integración de la democracia política en la democracia económica; integración en la cual la democracia política encuentra un sustento natural e indispensable, a la vez que una garantía segura’ (en ‘El hombre en el mundo económico’). El ‘Documento de Puebla’ denuncia con vehemencia los estados de miseria o extrema pobreza, tan frecuentes en los países de Latinoamérica (31 a 39): ‘La situación de extrema pobreza generalizada adquiere en la vida real rostros muy concretos... rostros de niños, golpeados por la pobreza desde antes de nacer, por obstaculizar sus posibilidades de realizarse a causa de deficiencias mentales y corporales irreparables, los niños vagos y muchas veces explotados de nuestras ciudades, fruto de la pobreza y desorganización moral familiar; rostros de jóvenes, desorientados por no encontrar su lugar en la sociedad; frustrados, sobre todo en zonas rurales y urbanas marginales, por falta de oportunidades de capacitación y ocupación; rostros de indígenas y con frecuencia de afroamericanos, que viviendo marginados y en situaciones inhumanas, pueden ser considerados los más pobres entre los pobres; rostros de campesinos, que como grupo social viven relegados en casi todo nuestro continente, a veces privados de tierras en situación de dependencia interna y externa, sometidos a sistemas de comercialización que los explotan; rostros de obreros, frecuentemente mal retribuidos y con dificultades para organizarse, y defender sus derechos; rostros de subempleados o desempleados, despedidos por las duras exigencias de crisis económicas y muchas veces de modelos de desarrollo que someten a los trabajadores y a sus familias a fríos cálculos económicos; rostros de marginados y hacinados urbanos, con el doble impacto de la carencia de bienes materiales, frente a la ostentación de riqueza de otros sectores sociales; rostros de ancianos, cada día más numerosos, frecuentemente marginados de la sociedad, del progreso que prescinde de las personas que no producen...’ (Kechichian; 1987: 221-223. Negrita en el original).
- “En una democracia, la política puede ser definida como la ‘ciencia que se ocupa del bienestar del pueblo’. Entendemos por bienestar al disfrute personal o colectivo de una vida digna, ajustada a sus propios gustos personales y a sus propias aptitudes e intereses. Nuestro Preámbulo se refiere a la necesidad de ‘promover el bienestar general’ como uno de los objetivos básicos de la democracia. La miseria y la ignorancia, en cambio, constituyen dos formas de injusticia. Cuando el hombre carece de subsistencia, o de la posibilidad de acceder a la educación o a una vivienda digna, ¿no tiene cerrado el camino a sus derechos fundamentales? No hay plenitud de derechos donde no se asegure al pueblo el acceso a la educación y a un bienestar mínimo indispensable. Un pueblo mísero e ignorante no puede estar consciente de sus derechos, mucho menos de sus deberes. El mundo contemporáneo — caracterizado por el formidable avance tecnológico— no ha superado aún dos problemas dramáticos: el hambre y el analfabetismo. ‘Uno de los aspectos más oscuros de la auténtica

imagen del mundo —afirmó un funcionario de las Naciones Unidas— es la existencia de manchones demográficos de poblaciones hambrientas que cubren enormes extensiones del mapa geográfico mundial.’ En cuanto al analfabetismo, las cifras brindadas por la UNESCO son igualmente alarmantes: en 1950 había 700 millones de analfabetos adultos, y en 1980, esa cifra se elevó a 824 millones. Si las tendencias actuales se mantienen, el número de analfabetos adultos amenaza con superar los 1 000 millones antes de fin de siglo” (Luchenio; 1992: 124-125. *Itálica en el original*).

- “La miseria, es decir, la situación de extrema pobreza en la que se carece de lo indispensable para satisfacer las necesidades de alimento, vestimenta, vivienda, salud y educación, es una forma encubierta de violación de los Derechos Humanos. Los problemas que provoca la miseria afectan a amplios sectores de la población de las regiones, subdesarrolladas: gran parte de Asia, África y América Latina. Aunque la miseria generalizada es consecuencia del subdesarrollo, en los países desarrollados existen sectores marginales de la población que viven en condiciones miserables. Uno de los problemas más graves que produce la miseria es el hambre. El hambre puede manifestarse en forma aguda, por ejemplo las hambrunas que suelen producirse periódicamente en algunas regiones de África, o en forma de ‘hambre invisible’, cuyos efectos pasan desapercibidos aunque producen un desgaste lento de la energía, reducción del crecimiento infantil y menor resistencia a las infecciones. El Fondo de las Naciones Unidas para la infancia (Unicef) publica anualmente un informe que incluye indicadores demográficos y económicos de todos los países del mundo, referidos especialmente a la infancia. El informe de 1985 señala que mueren 40.000 niños por día y que la mitad de esas muertes se podrían evitar si se generalizara la aplicación de planes para combatir la desnutrición. Además se destaca que por cada niño que fallece, seis continúan viviendo en condiciones precarias y afligidos por el hambre. El consumo de agua contaminada y la falta de higiene son las causas principales de enfermedad en las regiones subdesarrolladas y originan el 80 % de las dolencias y causan alrededor de 25.000.000 de muertes anuales. El promedio o esperanza de vida de los habitantes de las regiones desarrolladas supera entre diez y veinte años al promedio de vida de la población de las regiones subdesarrolladas. Entre un ser humano que nace y se desarrolla en la miseria y otro que lo hace en condiciones socioeconómicas adecuadas, no sólo existe diferencia en cuanto a la cantidad de años que tiene la probabilidad de vivir, sino también en cuanto a la calidad de vida que tendrá. El analfabetismo, la falta de información, la ignorancia son consecuencia de la miseria y constituyen otra forma encubierta de violación de los Derechos Humanos. En América Latina, veinte de cada cien personas nunca escribió su nombre y aproximadamente la mitad de la población no puede leer un periódico para informarse o buscar empleo. Mientras que en los países desarrollados el analfabetismo absoluto desciende a valores cercanos al 1 % de la población, en algunos países subdesarrollados supera el 50 %. Se estima que valores superiores al 10 % de analfabetismo absoluto indica subdesarrollo. Es importante destacar que, aun en los países más desarrollados, por lo menos uno de cada cien habitantes no ha tenido acceso a la educación. Como hemos dicho, las violaciones encubiertas de los Derechos Humanos son consecuencia de ciertas situaciones más o menos permanentes en una sociedad. La miseria y sus secuelas: enfermedad, ignorancia, marginación se originan en causas socioeconómicas complejas. El monocultivo, la producción de materias primas cuyos precios se deterioran continuamente en el mercado internacional, la falta de capitales para crear fuentes de trabajo, el desempleo son algunos problemas que afectan a los países subdesarrollados. Factores históricos como el colonialismo y las guerras han ocasionado el empobrecimiento de vastas regiones y han sumido en la miseria a su población. La miseria que afecta sólo a sectores marginales en los países desarrollados está relacionada con los índices de desocupación. Con frecuencia suele atribuirse a las propias víctimas de la miseria ser los causantes de su condición. Prejuicios raciales u otras discriminaciones sociales originan opiniones que califican de ‘haraganes’, ‘torpes’, ‘despreocupa-dos’ a ciertos grupos. En esos casos no se tiene en cuenta, por ejemplo, que si un niño no contó con alimentación adecuada en su primer año de vida, ha sufrido un deterioro irreversible en su capacidad intelectual, y que las carencias acumuladas a lo largo de su vida han dejado una huella profunda en su personalidad. El grado de responsabilidad respecto de las violaciones de los Derechos Humanos que produce la miseria varía desde la que tienen los individuos o grupos

que se han beneficiado con esta situación, hasta la responsabilidad de aquellos que, por omisión, no realizan ninguna acción para remediarla” (Pasel y Asbornio; 1993: 290-291).

- “Existen formas encubiertas de violación de los derechos humanos, es decir, actos o situaciones en los cuales se violan los derechos de la persona, aunque no sea fácilmente discernible esa violación. Es sin embargo una situación demasiado generalizada para ser olvidada. Mencionamos una que, por su magnitud y su repercusión, debe tenerse en cuenta, pues constituye la principal causa de violación del derecho de toda persona. Esa violación tiene el nombre de miseria o indigencia. Las enormes masas de (oblatones que no cuentan ni con lo más imprescindible para vivir y desarrollarse y cuyas perspectivas futuras son de no cambiar esa situación, se encuentran desprotegidas en sus derechos mínimos de poseer una vida digna. Es decir, la injusticia social generalizada, extendida a grandes grupos sociales, es un flagrante atentado contra los derechos a la vida, a la salud, a la educación, a la vida digna. Se trata de una situación que no es creada de golpe ni por actos de autoridad. Tiene orígenes remotos y causas múltiples, y no siempre es de fácil solución. Pero ocurre que la extrema pobreza ocasiona, de paso, la violación de múltiples derechos, como el derecho a aprender, a poseer instrucción adecuada, el derecho a la vivienda, a constituir una familia; el derecho a resguardar la salud, el derecho a una alimentación sana adecuada y el derecho al descanso para reponerse del desgaste de la vida diaria. Quiere decir entonces que, cuando un pueblo no ha podido lograr un desarrollo equilibrado en todos sus sectores y se dan situaciones de extrema pobreza en grandes grupos de su población, existe allí una violación evidente y múltiple de derechos que se suele definir como ausencia de una calidad de vida” (Zuretti y Auza; s/f: 150).
9. *Racismo y discriminación. El programa oficial sólo alude al racismo como forma de violación de los derechos humanos, pero varios autores optaron por incorporar una categoría de mayor alcance como es la discriminación. Su condena es unánime, aunque variada en la consideración de las causas, los alcances y los ejemplos emblemáticos.*
- “El racismo es la discriminación de las personas en razón de su raza, religión, sexo, cultura, etcétera. Las teorías racistas parten de la base de que existen diferencias entre los seres humanos en razón de su pertenencia a un determinado grupo racial, religioso, etc. Esas diferencias sirven para justificar un tratamiento distinto de las personas en función del color de su piel, del culto que profesan o de otros motivos, que variarán según cuál sea el lugar donde se practique la discriminación. Generalmente esta teoría se ha aplicado sobre grupos minoritarios, trazando una raya entre ‘buenos’ y ‘malos’, desconociendo los derechos de estos últimos. Una actitud de esta naturaleza no sólo implica una seria injusticia y una posición profundamente autoritaria, sino que además carece de todo fundamento científico. Todos los estudios que se han realizado sobre las eventuales diferencias genéticas entre las personas han arrojado resultados negativos. Quienes han aducido semejantes propósitos, en realidad no han hecho honor a la ciencia, sino que han perseguido otro tipo de objetivos. Ya sea para explotar a un grupo de ciudadanos o para atribuirles la fuente de todos los males que afectaban al país. Las finalidades han sido numerosas y siempre han significado una de las más abiertas violaciones a los derechos del hombre. Culturalmente el racismo siempre ha redundado en un empobrecimiento espiritual de los países donde se lo ha practicado. La negativa a aceptar la diversidad, ver en las diferencias del otro algo estrictamente negativo y peligroso, condena a una uniformidad donde desaparece el disenso y el intercambio creador entre personas con distintos orígenes raciales, religiosos y culturales. En la historia ha aparecido constantemente el racismo. La esclavitud importa una suerte de racismo. En la antigüedad eran sometidos a ella quienes eran vencidos por las armas. Sus diferencias los condenaban a una situación inhumana donde quedaban desprovistos de los más elementales derechos. Las guerras de religión constituyen otro claro ejemplo de racismo. En ellas, se luchaba en nombre de la fe para vencer a quienes profesaban un credo distinto y poder encaminarlos hacia el bien. Propósitos de esta naturaleza encierran una ideología intolerante hacia los demás y desprovista de toda autocrítica en lo propio. En nuestro siglo el racismo adquiere características particulares, pues fundamenta determinadas ideologías políticas, que se fortalecieron entre las dos guerras mundiales. El nacionalsocialismo alemán impulsó un antisemitismo oficial, dirigido al exterminio de los judíos. El saldo de la experiencia arrojó millones de víctimas judías. Los armenios habían sufrido una situación similar en manos de los turcos. Estos casos de genocidio

plantean serios interrogantes sobre la condición humana y obligan a un particular esmero en la protección de las minorías raciales o religiosas. Pese a todos los esfuerzos, en Sudáfrica se mantiene un régimen basado en la diferencia racial entre blancos y negros. Se lo conoce con el nombre de apartheid y consiste en la marginación política, económica y social de la mayoría negra, la que permanece separada en condiciones de abierta desigualdad” (Sabsay y otros; 1990: 136. Negrita e itálica en el original).

- “Aunque a veces tergiversada por teorías que hacen de las diferencias de origen una razón de ‘superior-inferior’, el racismo es una clara transgresión al principio de igualdad, que iguala dignidad y derechos. Estas falsas teorías que pueden provocar la degradación y hasta la exterminación de los hombres pertenecientes a la raza considerada más débil, buscan presentar como razonable que los ‘superiores’ gobiernen y los ‘inferiores’ se les subordinen. Los casos más conocidos en la historia y en la actualidad son: Alemania de la época nazi: antisemitismo / Estados Unidos (actual): presión sobre los negros y los latinoamericanos / Sudáfrica (actual): el apartheid que margina a los negros sudafricanos. El racismo produce la justificación de privilegios económicos, sociales y políticos. Crea condiciones de desigualdad en la vida cotidiana de esas minorías por las que se limita la libertad de trabajar, comerciar y estudiar, más el provocar condiciones de violencia entre los grupos enfrentados. La existencia de discriminaciones provoca un clima de inseguridad que induce a la aparición de ‘grupos de choque’. Por violar los derechos humanos, su existencia está explícitamente condenada tanto en la Declaración que recogió la experiencia de sus efectos en la Segunda Guerra Mundial, como también implícitamente en la Declaración francesa de 1789, al utilizar en el artículo 1º la expresión, ‘los hombres nacen libres e iguales en derechos’. Al utilizar el término ‘los’ está dando a entender ‘todos’, sin distinción de orígenes étnicos. Dos de las grandes experiencias humanitarias frente a este flagelo fueron protagonizadas por el Mahatma Gandhi en Sudáfrica y Luther King en Estados Unidos. Ambos defendieron el derecho humano a la igualdad y libertad por medio de la no violencia: ‘resistencia pacífica’” (Corica; 1993?: 139. Itálica en el original).
- “Racismo. Por motivos de raza, el hombre a lo largo de la historia ha producido hechos de persecución y genocidio, verdaderamente impresionantes. Entre ellos, el que mayor repercusión ha ejercido sobre la humanidad es el del exterminio sistemático por la Alemania nazi, durante el siglo XX, de varios millones de hombres, mujeres y niños judíos. Esta persecución se fundamentó en su teoría de la preservación de la pureza de la raza aria por la eliminación de la que consideraban su antítesis, la raza judía. En el programa de Munich, se sostenía que nadie, ‘salvo aquellos por cuyas venas circule sangre alemana, podía ser miembro de la Nación; por consiguiente, ningún judío será miembro de ella’. Otra forma de discriminación racial es la existente actualmente en Sudáfrica, bajo la denominación de ‘apartheid’, que significa ‘separación’. Mediante este sistema, una minoría de blancos, que no alcanza al 20% de la población, controla todos los asuntos de Estado y limita los derechos civiles, políticos y económicos del resto, en su mayoría de raza negra. El racismo ha sido condenado por la ONU, cuya Asamblea General emitió la ‘Declaración sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial’. [...] El espíritu que se desprende de esta Declaración debe servir de guía a todos los hombres del mundo. En nuestro país, periódicamente se producen atentados de esta naturaleza, si bien el pueblo argentino los ha repudiado, imbuido del contenido democrático que emana de la Constitución Nacional y de nuestras tradiciones liberales” (destacados en el original). En la página 189, se propone comparar los artículos 18 y 29 de la Constitución Nacional con los artículos 5 y 3 de la DUDH, respectivamente” (Delfino y otros; 1993: 188).
- “Si bien todos los hombres pertenecemos al mismo tronco natural, la especie ‘Homo Sapiens’, es evidente que manifestamos numerosas diferencias, que permiten hablar de distintos grupos humanos. Así, las Naciones o Estados se constituyen sobre diferencias territoriales, políticas y sociales. / Las Razas agrupan a los hombres de acuerdo con características corporales, y funcionalidad física o psicológica, tales como el color de la piel, forma de la cabeza, composición sanguínea y agudeza mental. / Las Etnias dividen a los pueblos según sus características culturales y sobre todo lingüísticas, lo cual da pie para hablar de pueblos semitas, arios, mongoles... Sin embargo, todas estas y otras diferencias que pudieran hacerse son PARCIALES y no alcanzan para destruir el principio fundamental de ‘la Unidad de la

Especie Humana'. De acuerdo con ella, la humanidad está integrada por seres con múltiples diferencias secundarias, pero esencialmente dotados de las mismas características. La posesión de tales características fundamentales, hace que todos los hombres, de cualquier nación, raza o etnia, posean los mismos atributos humanos y particularmente que a todos alcance el goce indiscriminado de los Derechos Humanos. Lamentablemente la Historia nos manifiesta que esta afirmación no siempre ha sido conocida o tenida en cuenta por la humanidad, puesto que en todos los tiempos ha habido pueblos que se han considerado superiores a otros y con derecho a imponerles su dominio. Incluso dentro de un mismo pueblo siempre han existido clases superiores, poseedoras de privilegios que se negaban a las demás. El conjunto de estas distinciones, basados en simples caracteres secundarios, como pueden ser la raza, el sexo o la situación económica o cultural, se denomina DISCRIMINACIÓN" (destacados en el original). El apartado "Situación actual" plantea: "Nuestra actual sociedad humana reconoce que toda discriminación, cualquiera sea ella y que se utilice para conceder o negar derechos, es una actitud injusta e inhumana. La práctica de la discriminación, sobre todo la RACIAL, ocupa una de las páginas más negras de la historia humana, y ha permitido la ejecución de los más aberrantes crímenes de lesa humanidad: eliminación de poblaciones enteras por haber sido derrotadas en una contienda. / justificación de la esclavitud, por el color de la piel. / eliminación sistemática de millones de personas por pertenecer a determinada raza. / torturas y pena de muerte por distintas creencias religiosas. En la actualidad, tales hechos no ocurren sino excepcionalmente. Sin embargo, y en forma cotidiana, se mantienen discriminaciones igualmente injustas y violatorias de los derechos humanos. Hasta hace muy poco, año 1991, una de las formas más aberrantes de la discriminación, fue el Apartheid, sistema imperante en Sud África, que separaba a la población según las razas y otorgaba derechos políticos sólo a los blancos. Actualmente, se está desmantelando progresivamente este absurdo sistema gracias a la presión internacional y a la lucha de algunos de sus líderes. Diferencias sociales en muchos países que impiden a los extranjeros o gente de color, participar en las mismas actividades o concurrir a los mismos lugares que los blancos. La discriminación sexual en la mayoría de los países del mundo niega a la mujer el acceso a determinados estudios o empleos, o le acuerdan sueldos inferiores por el solo hecho de su condición femenina. La lucha contra la discriminación en todas sus formas, se ha convertido en una de las tareas más acuciantes de nuestro tiempo". El apartado "En las Naciones Unidas" expresa: "A) A nivel mundial, las Naciones Unidas vienen luchando contra este flagelo desde sus orígenes, con todos los medios a su alcance. Ante todo, han emitido solemnes Declaraciones y elaborado documentos de fundamental importancia, puesto que fijan el criterio oficial de la sociedad humana en la actualidad frente al problema, debiendo todos los Estados conformar sus legislaciones de acuerdo con los mismos. En el terreno práctico, han condenado repetidas veces la violación de las normas internacionales, señalando a los responsables, y aconsejando a los Estados miembros la aplicación de sanciones políticas y económicas. En 1973 la Asamblea General proclamó la apertura de un decenio de intensificación de la lucha contra la Discriminación Racial, fijando sus metas y objetivos, aconsejando medidas políticas a nivel mundial y nacional, organizando planes de estudio, educación y control de resultados, y finalmente, proclamando una solemne Declaración contra el Racismo, documento que se acompaña en forma extractada entre las Actividades Prácticas". El apartado "En nuestro país", plantea: " B) En nuestro país, la lucha contra la discriminación, iniciada desde los albores de nuestra vida independiente con la supresión de la esclavitud para los recién nacidos, en la Asamblea del Año XIII, continúa en nuestros días, y considera como documentos básicos las normas de nuestra Constitución y las declaraciones de las Naciones Unidas. Nuestra Constitución, en su Preámbulo, formula la invitación a gozar de los derechos y garantías en ella establecidos, a "todos los hombres del mundo que quieran habitar el suelo argentino" sin ningún tipo de condicionamientos. También en su Artículo 14 reconoce el goce de los derechos civiles a todos los habitantes del país, sin exclusión alguna. Además, y en forma explícita, el artículo 16 proclama la igualdad de todos los habitantes, reprobando expresamente todo tipo de discriminaciones basadas en el nacimiento, o en títulos de nobleza o fueros personales. En nuestros días, la lucha contra la discriminación se ve reforzada por diversas disposiciones legislativas, algunas ya sancionadas y otras en vísperas de próxima sanción, referentes al ejercicio de la patria potestad, la situación jurídica de la mujer, y otras particulares situaciones" (Drago; 1993: 187-189. Destacados en el original).

- “**RACISMO:** En los países con pronunciados desniveles de raza en su población se presenta un fenómeno distinto, cual es el racismo o sea la predilección de una sola raza con desprecio de la o las restantes. Pero el racismo propiamente dicho no es una simple lucha entre razas medidas por el color de su piel (blanca, negra, amarilla, cobriza, etc.) sino que se incluye en dicho concepto también las luchas sectoriales que separan a individuos por lengua, costumbres, religiones, etc. Cuando esos enfrentamiento llegan a su plenitud el racismo se constituye en un medio de lucha que prescinde de los derechos humanos pues no se reconoce propietario de los mismos al sector contra el cual se lucha” (García y García; 1985: 204. *Itálica en el original*).
- “**Racismo:** La historia de nuestro siglo ha narrado los horrores de las matanzas de los armenios por los turcos, de los judíos por los nazis. En fecha más reciente, de los habitantes de Biafra, en el África, por los de Nigeria; etc. Los documentos escritos, los testimonios fotográficos y fílmicos de esos y otros genocidios, son realmente impresionantes. No puede uno explicarse cómo el hombre —por motivos raciales— llega a extremos de crueldad que ni siquiera encontramos en las bestias salvajes. Dejando a un lado esos crímenes contrarios a la humanidad, tampoco son aceptables otras formas de racismo: el ‘apartheid’ existente en Sudáfrica, las desigualdades injustas por motivos raciales que es dable observar en algunas partes del mundo, etc. La humanidad actual —y sobre todo, los pueblos más civilizados— está formada por mezclas de razas (hibridismo). Por lo tanto, desde el punto de vista biológico, es inadmisibles la división de los hombres en razas superiores e inferiores, dado que ni la historia de las invenciones, ni las investigaciones de la psicología experimental autorizan las primacías raciales. Pero sobre todo desde el punto de vista moral, debe rechazarse todo principio o doctrina racista. —Aspecto biológico. En agosto de 1964, por iniciativa de la UNESCO, se reunieron en Moscú veintidós hombres de ciencia (antropólogos y genetistas) de todo el mundo, para tratar el tema del racismo. Sus conclusiones, condensadas en trece puntos aprobados por unanimidad, prueban lo irracional del racismo. El odio y las rivalidades raciales se nutren, por lo tanto, de nociones falsas cuyo único origen es la ignorancia. Reproducimos algunas partes del documento: ‘1. Todos los seres humanos hoy vivientes pertenecen a una misma especie, llamada Homo sapiens, y proceden de un mismo tronco. La cuestión de cómo y cuándo se han ido diversificando los diversos grupos humanos sigue siendo controvertible. 2. Las diferencias biológicas entre los seres humanos están determinadas por diferencias de constitución hereditaria y por la acción del medio sobre el potencial genético. La mayoría de ellas se debe a la interacción de esas dos clases de factores. 12. Como regla general, los grandes grupos étnicos se extienden por vastos territorios que engloban pueblos diversos por su lengua, su economía, cultura, etc. Ningún grupo nacional, religioso, geográfico, lingüístico o cultural, constituye ipso facto una raza; el concepto de raza entraña únicamente factores biológicos...’ —Aspecto moral. Motivos de orgullo, ambiciones de dominio y riqueza han movido a algunos pueblos a sojuzgar a otros. La astucia y sagacidad del blanco, demostradas en el perfeccionamiento de armas homicidas, le han permitido someter a naciones enteras, autóctonas de América y África. De esos hechos históricos surgieron las doctrinas racistas sobre el predominio de las ‘razas superiores’. Esos principios entraron oficialmente en la política de Alemania a partir de 1933. El Nacional Socialismo sostuvo la superioridad de la raza aria como creadora de la civilización de Europa. Por ello practicó el antisemitismo y tomó medidas eugenésicas antihumanas (esterilización de personas débiles, eliminación de ciertos enfermos, etc.). En lo externo practicó el pangermanismo, locura imperialista que fue una de las causas de la Segunda Guerra Mundial. La Iglesia Católica y demás iglesias cristianas y los países y hombres democráticos, rechazaron toda forma de discriminación racial como contraria a la convivencia humana, a los más elementales principios de igualdad y justicia. Ha sido demostrado que el proceso civilizador de la humanidad es la expresión de individuos, pueblos y razas diversos. La historia del progreso civil ‘...no autoriza exclusivismos de pueblos; es la obra creadora de la civilización humana’ (G. Sera)” (Kechichián; 1987: 223-226. *Negrita en el original*).
- “Las diferencias basadas en motivos raciales constituyen una afrenta que la humanidad arrastra desde muy antiguo. Aún en nuestros días se observan manifestaciones de odio y discriminación raciales y de antisemitismo de tanta importancia que la UNESCO no ha vacilado en calificarlas de ‘cáncer social de nuestra época’. El racismo es la expresión de un modo de pensar

fundamentalmente irracional. Roe lenta e insidiosamente hasta que invade todo el organismo de una sociedad, llevándola a la violencia y a la muerte. El llamado apartheid, palabra afrikaner que significa separación, es el nombre dado por el gobierno de la República de Sudáfrica a su sistema de segregación racial que permite a los blancos, que comprenden menos de la quinta parte de la población, tener bajo su control los asuntos de la República. En virtud del apartheid, quedan severamente limitados la libertad de movimiento y los (derechos políticos y socioeconómicos de los africanos, personas de color y asiáticos. El 87% de las tierras están reservadas para la minoría blanca. Los africanos mantenidos apartados por la fuerza son asignados por el gobierno a reservas que constituyen menos del 13% de los terrenos más improductivos de Sudáfrica. En la actualidad, todo el mundo condena los excesos del racismo, pero subsiste la actitud que los provoca. Reiteradamente, la prensa nos pone en contacto con hechos racistas: actitudes antisemitas, discriminación de indígenas, y hasta matanzas de negros en África. Las Naciones Unidas aprobaron una resolución que condena en términos categóricos las discriminaciones raciales, el antisemitismo, el odio y la violencia. Por ella se insta a los gobiernos y a los pueblos a luchar contra esos males y a propagar "la doctrina de la igualdad total y la fraternidad de todos los hombres y mujeres del mundo entero". Es necesario tomar conciencia de que existe una sola 'raza': la raza humana". (Luchenio; 1992: 125. Itálica en el original).

- “La discriminación social consiste en una desvalorización generalizada y rígida de un conjunto de personas, grupo o sector social, basada en diferencias reales o imaginarias que se atribuye a ese conjunto de personas y que predispone a quien la realiza a actuar en forma agresiva. La discriminación supone el prejuicio, es decir, el juicio previo acerca de una persona por el color de su piel o por su nacionalidad, por ejemplo. Los individuos que tienen una personalidad autoritaria y, en consecuencia, una actitud discriminatoria en relación a un grupo, transfieren esa actitud a sus relaciones con otros grupos o sectores sociales. Por ejemplo: quien tiene prejuicios raciales es muy probable que tenga prejuicios respecto de personas que profesen otra religión o tengan una nacionalidad distinta a la propia. Los individuos que tienen una actitud discriminatoria perciben a través de una ‘caricatura mental’ que distorsiona su percepción y condiciona su conducta. No pueden percibir las características individuales de quien es objeto de su discriminación; no pueden admitir que el otro es un ser humano como él. Por lo tanto niegan sus Derechos Humanos. Sin conocer al otro, están predispuestos a actuar en forma agresiva que, según la intensidad del prejuicio, puede manifestarse como rechazo, hostilidad, agresión violenta e, incluso, la eliminación física. Es importante destacar que la discriminación y el prejuicio surgen de una determinada situación social que induce a los individuos a adoptar esa actitud. La discriminación social está enraizada en la historia de las comunidades donde surge. Por ejemplo: no se puede comprender la discriminación racial del negro si no se considera el desarrollo del colonialismo desde el siglo xv, la trata de esclavos, la expansión colonialista del siglo xix y las luchas de descolonización del siglo xx. Sin embargo, los prejuicios, una vez que se han incorporado a la cultura de una comunidad, suelen mantenerse aun si se modifican o desaparecen las condiciones históricas y sociales que les dieron origen. Hay que tener en cuenta, además, que la falta de comunicación con otras culturas, el aislamiento social de una comunidad o grupo predispone a sus miembros a rechazar ‘lo distinto’ de otras comunidades o grupos. La consideración de las causas históricas y sociales de la variedad de situaciones de discriminación y las violaciones de Derechos Humanos que implican, excede las posibilidades de análisis de esta Síntesis informativa, por lo que se enumerarán algunas de ellas señalando, apenas, ciertos datos que faciliten su investigación. Una de las discriminaciones sociales más frecuentes ha sido el racismo. El racismo considera caracteres biológicos heredados (forma de la cabeza, color de la piel, forma de la nariz, textura del cabello, etcétera) como el estigma, la señal de la inferioridad de un grupo humano. Por ejemplo: en distintas épocas y en diferentes comunidades se afirmó la superioridad del hombre blanco sobre el negro o el indio; en la Alemania nazi se sostuvo la superioridad de la raza aria sobre la alpina y la mediterránea. Otro ejemplo de racismo es el anti-semitismo. En esta discriminación social se combinan supuestas particularidades biológicas y creencias religiosas para justificar la inferioridad del pueblo hebreo. La manifestación más violenta del racismo es el genocidio. Se considera genocidio al conjunto de actos (homicidios, atentados graves, sometimiento a condiciones de existencia que producen destrucción física, impedimento de

nacimientos, traslado forzoso de niños de un grupo a otro grupo) realizados con la intención de destruir total o parcialmente a un grupo nacional, étnico, racial o religioso. Algunos ejemplos de genocidios cometidos durante el siglo xx son: el pueblo armenio masacrado por los turcos entre 1895 y 1915 (de 2.100.000 armenios sobrevivieron 300.000) y alrededor de 6.000.000 de judíos aniquilados en los campos de concentración de la Alemania nazi. Otros genocidios contemporáneos son menos conocidos por la opinión pública, porque afectaron a un número menor de víctimas o por no haberse esclarecido la responsabilidad de los autores; por ejemplo, la matanza de indios amazónicos con regalos de comida envenenada y vestimentas contaminadas con gérmenes, durante las primeras décadas de este siglo. Como toda discriminación social, el racismo tiene grados y matices que van desde las formas manifiestas y violentas de violación de los Derechos Humanos como el genocidio y el apartheid, hasta formas encubiertas, como por ejemplo el prejuicio que se expresa a veces en una frase despectiva o burlona. Las discriminaciones sociales de nacionalidad también pueden aparecer en forma manifiesta o en forma encubierta. Su origen histórico-social, generalmente se encuentra en enfrentamientos bélicos anteriores y en la inmigración. Los trabajadores extranjeros y sus familias son frecuentemente rechazados por la población local. Aun dentro de un mismo país suelen existir prejuicios respecto de los habitantes de zonas marginadas. Aunque con particularidades especiales, la discriminación de la mujer ha sido casi permanente en la historia de la humanidad. Si bien en el presente siglo esta situación se ha modificado notablemente, subsisten discriminaciones de diferente grado, según las características sociales y culturales de cada país. Esta situación llevó a las Naciones Unidas a proclamar a 1975 ‘Año Internacional de la Mujer’ y establecer el ‘Decenio de las Naciones Unidas para la Mujer’ que terminó en 1985” (Pasel y Asbornó; 283-285).

- “En algunas naciones que han alcanzado cierto desarrollo se dan, sin embargo, algunos sectores que no obtienen como el resto, los mismos niveles de vida, y ello es debido a medidas concretas de política. Es el caso de aquellas naciones en que ciertos sectores como minorías religiosas o grupos inmigratorios viven perseguidos, obstaculizados, impedidos del ascenso social. Es también el caso de aquellos sectores a los que se somete a las labores más bajas de la sociedad. Esta modalidad de racismo es atentatoria contra la moral y los derechos de la persona. Todas las formas de persecuciones fundadas en razones de raza carecen de fundamento, ya que por encima de la raza se halla siempre el hombre como persona -humana y esa condición hace iguales a todos los hombres. El apartheid, como ocurre en Sudáfrica, es una forma de racismo que no se justifica desde el punto de vista moral. También lo son los campos de concentración, las matanzas de los lituanos y polacos; la de armenios por los turcos. En todos estos casos de racismo, y de genocidio, en el fondo lo que se viola es la persona y sus derechos, en especial, el derecho fundamental, que es el derecho a la vida” (Zuretti y Auza; s/f: 150-151).

10. *Deberes. Unos pocos autores deciden desarrollar la articulación entre derechos y deberes, un contenido que no está explícitamente previsto en el programa.*

- “El respeto por nuestra vida se concreta en cosas tan sencillas como alimentarnos correctamente, con una dieta sana, descansar, hacer deportes, hacer controles periódicos de nuestra salud y cumplir con las indicaciones que los médicos nos den, cuidar nuestros dientes, asistiendo con periodicidad al consultorio dental, etc. **Estas son algunas de las obligaciones para con uno mismo, pero para que nosotros, como cualquier ciudadano, podamos cumplirlas, hay una obligación social a la que deben atender prioritariamente las sociedades.** Las sociedades deben garantizar ciertos derechos para que los individuos cuiden su vida. Se requiere darle a todos los hombres el derecho a trabajar y a una remuneración equitativa, que le permitan llevar una vida digna, lo que supone no sólo satisfacer las necesidades de alimento, vivienda y abrigo, sino también las necesidades culturales y espirituales. Tan necesario como el tiempo de trabajo es el del reposo y la distensión. La comunidad también debe garantizar el descanso y la actividad recreativa. La salud es otro de los derechos que tiene el hombre y que debe organizarse desde la comunidad. Preservar la salud de la comunidad es fundamental, y para ello es necesario, entre otras cosas, asegurar un nivel de alimentación adecuado en toda la población, sobre todo en la población infantil, en la que los efectos de la desnutrición pueden dejar huellas indelebles. Los gobiernos organizan

planes de alimentación y planes de salud, que protegen a las poblaciones que los necesitan. Como vemos, las obligaciones individuales están estrechamente interrelacionadas con las de la comunidad, hasta en aquellas actividades que parecen ser de orden netamente individual, como por ejemplo la organización del tiempo libre. La educación es otro de los derechos del individuo, que debe estar respaldado por la comunidad, para garantizar que todos tengan la posibilidad de acceso a niveles cada vez más altos de educación. Pero es un deber del individuo no hacer cosas que pongan en peligro su vida, ni tampoco la de los demás. Arriesgar la vida es siempre un acto de irresponsabilidad. Hay enemigos que ponen en peligro la integridad física del hombre: deportes violentos, drogas, alcohol, accidentes de tránsito, etcétera. Muchos son los derechos que el hombre exigirá a su comunidad, pero iguales son los deberes que tiene para consigo mismo y que su comunidad podrá exigirle. Una vez que comprendemos nuestros derechos, nuestra próxima responsabilidad es fomentarlos en nuestra comunidad. **Cada vez que hacemos algo para que se respete la dignidad humana, vamos haciendo algo para crear un vínculo profundo entre los hombres, vínculo que es esencial para el mantenimiento de las relaciones pacíficas entre los hombres y base para las relaciones pacíficas entre las naciones y para la fecunda cooperación económica, social y cultural**” (Casullo y Sabsay; 1988: 16. Negrita en el original).

- “El artículo 1° de la Declaración dispone: ‘Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros’. Siguiendo la inspiración de la Revolución Francesa de 1789 y como signo de enérgica reacción contra la opresión del totalitarismo, inicia la enumeración de las libertades y los derechos particulares, como el derecho a la vida, por una afirmación categórica de los valores superiores que hacen de la vida algo digno de aprecio. Todos los miembros del género humano están desde su nacimiento dotados de una dignidad inherente a su misma persona y de una inclinación común por la libertad, la igualdad y la fraternidad. Este artículo guarda estrecha relación con el 22, que consagra los derechos del hombre como miembro de la sociedad. Pero ese señalamiento de ‘comportarse los unos con los otros, según un espíritu de fraternidad’ no significa más que el equilibrio entre los derechos y deberes del hombre que enuncia el artículo 29, indicando que ‘Toda persona tiene deberes respecto a la comunidad puesto que sólo en ella puede desarrollar libre y plenamente su personalidad’. Reconoce así las limitaciones de los derechos establecidos por la ley. En efecto, no hay derecho que no implique un deber para los demás de respetar y defender ese derecho. La responsabilidad última de asegurar la protección de los derechos y libertades del hombre recae sobre el hombre mismo. Sólo se podrá asegurar efectivamente la protección de los derechos humanos en el momento en que los pueblos del mundo entero tomen conciencia de sus propios derechos y libertades. No es tanto el artículo de la Declaración Universal lo que importa, sino su garante. El único garante de la libertad del hombre es el hombre mismo. Hombres sabios han tenido la esperanza de un mundo sin violencia, como principio orientador para el mantenimiento de la paz universal y pueden considerarse precursores de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Mohandas Karamchand Gandhi sería un ejemplo. Su pensamiento, en lo que respecta al tema, lo expuso con sorprendente claridad y convicción: ‘De mi ignorante pero sabia madre aprendí que los derechos que pueden merecerse y conservarse proceden del deber bien cumplido. Con esta declaración fundamental, quizá sea fácil definir los deberes del Hombre y de la Mujer y relacionar todos los derechos con algún deber correspondiente que ha de cumplir primero. Todo otro derecho sólo será una usurpación por la que no merecerá la pena luchar’ (Silvia Iannello, profesora de Educación Democrática y Cívica)” (Delfino y otros; 1993: 193).

11. *Actividades y ejemplificación. La cantidad y variedad de propuestas de actividades es muy diferente en las series analizadas. Entre los pocos autores que incluyen actividades, varios solicitan la opinión de los estudiantes o les sugieren que relacionen los contenidos estudiados con casos de su entorno comunitario o escolar.*

- “Para profundizar en el análisis de los artículos de la Declaración: Escribir los artículos de la Declaración en un lenguaje más sencillo para que lo entiendan, por ejemplo, chicos de la escuela primaria. Elijan uno o dos de los derechos de la Declaración y propongan acciones concretas para mejorar su aplicación en la realidad argentina. Discutir, en pequeños grupos, los

contenidos de los artículos y confrontarlos, luego, con artículos periodísticos de actualidad en nuestro país y en el mundo. Inventar episodios imaginarios vinculados a la defensa de algunos de los derechos y dramatizarlos” [...] “Un problema para el debate: ¿La humanidad tiene que seguir, hoy, luchando por defender los derechos humanos?” Transcribe una actividad sobre los medios de comunicación tomada de “Talleres de vida” de la APDH. Propone realizar una “Exposición de afiches para la difusión de los derechos humanos: Confeccionen afiches imaginativos, que transmitan los contenidos aludidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Elijan algunos de los artículos para su difusión entre los jóvenes. Podrían exponerse en algún lugar especial de la escuela”. Plantea analizar “Los derechos humanos a través del cine: Las Naciones Unidas han producido una serie de películas que ponen a disponibilidad de personas e instituciones para su proyección. Les recomendamos algunas que aparecen en su catálogo para que las proyecten en su escuela”. Recomienda “Un sueño imposible (1983)” y “Qué derechos tiene un niño (1968)”. Luego propone: “Organicen debates posteriores a la proyección de las películas. Pueden participar alumnos de todos los cursos”. Luego propone actividades para analizar los derechos de hombres y mujeres, para lo cual propone que “Consulten los libros que utilizan en la escuela y otros medios escritos que tienen en sus casas para observar los siguientes aspectos: ¿Se hace referencia tanto a hombres como a mujeres? ¿Se muestra a las mujeres como personas capaces de adoptar decisiones, etcétera, o como personas que se preocupan de su aspecto personal? Se muestra a los varones como seres humanitarios y atentos que manifiestan sus emociones, desean aprender los quehaceres del hogar y a cuidar sus niños, no tienen miedo que otros piensen que no son "machos" y no crean que las mujeres son seres inferiores. Si los hombres y mujeres se respetan mutuamente como iguales. Si los hombres asumen un papel activo en el hogar. Si las mujeres desempeñan un papel activo fuera del hogar y qué ocupaciones desempeñan. ¿Qué conclusiones les permite extraer este trabajo?” (Sabsay y otros; 1990: 126-127).

- [Se transcribe una entrevista a Jan Martenson, Secretario General Adjunto de las Naciones Unidas y Director del Centro de Derechos Humanos de ese organismo, publicada por el diario La Nación el 15 de octubre de 1989. Como actividad de análisis, propone responder a la pregunta:] “¿Estás de acuerdo con la afirmación del secretario adjunto de las Naciones Unidas acerca de conocer los derechos para poder defenderlos? ¿Por qué?” [También se transcribe una nota de Umberto Eco titulada “Masacres en caliente y masacres en frío”, publicada por el diario La Nación el 5 de noviembre de 1989. Como actividad de análisis, propone:] “Para analizar el contenido de esta nota deben averiguar qué hechos sucedieron en China en los primeros meses de 1989. ¿Qué diferencias establece el escritor entre las masacres en ‘frío’ y en ‘caliente’? ¿Estás de acuerdo con su posición? ¿Por qué? En el caso chino, ¿hubo violación de los derechos humanos? ¿Cuál o cuáles en relación con los principios de la Declaración Universal?” (Sabsay y otros; 1990: 133).
- [Se propone un listado de actividades sobre el capítulo de violación de los DDHH: una dramatización en grupos, un análisis de la reglamentación escolar, una entrevista sobre la censura, la elaboración de una propuesta de declaración de derechos para jóvenes a partir de analizar la DUDH y la Declaración de Derechos del Niño, una experiencia de modelado en arcilla con ojos cerrados y un listado de películas para debatir. El punto 5 se llama “temas para el debate” y plantea:] “¿Tenemos una idea clara sobre estos problemas del mundo actual? El terrorismo, su método y su filosofía - ¿Debe haber pena de muerte? - La superioridad de una raza o grupos sobre otros - La democracia y el respeto por los derechos humanos - Las injusticias sociales, ¿son una violación a los derechos del hombre? - La marginación de la mujer” (Sabsay y otros; 1990: 138-139).
- “La inmensa mayoría de los Estados han suscripto la “Declaración Universal de los Derechos del Hombre”. Sin embargo, según tu opinión, ¿Esos derechos se violan? ¿De qué manera? ¿Dónde? [...] ¿En nuestro país se violan los derechos del hombre? ¿Cuáles? ¿Se han violado en el pasado reciente? ¿En qué han consistido esas violaciones? ¿Has oído hablar de los detenidos-desaparecidos? [...] ¿Cuándo se vulnera la dignidad del hombre en el trato entre las personas? Relata algunos casos que hayas visto en la calle, en la escuela o en cualquier otro lugar. [...] Pega en esta página y en otras que puedes agregar recortes de periódicos o revistas donde se registren casos actuales o que se están investigando de violaciones de los derechos

humanos y de la dignidad del hombre. Sin duda encontrarás situaciones de desapariciones, detenciones ilegales, discriminaciones raciales, religiosas o por sexo, expulsiones, falta del debido proceso, atropellos, desnutrición, amenazas, etc.” (Mignone; 1985: 15-18).

- [Como página de actividades y bajo el título de “Interrogantes”, se presenta un listado de preguntas con espacios intercalados para que respondan los estudiantes:] “¿Estabas informado sobre las violaciones a los derechos humanos cometidas durante la última dictadura militar (1976-1983)? [...] ¿En el establecimiento educativo al cual asistes, algún profesor o alumno fue detenido y desapareció durante la dictadura militar? ¿Has leído en los diarios los testimonios de los testigos en el juicio a los excomandantes? ¿Cómo podrá evitarse en el futuro la repetición de estos hechos?” (Mignone; 1985: 139).
- [Preguntas de actividad inicial:] “¿Qué derechos piensas que tienes como alumnos? ¿Qué derechos piensas que tienen otros miembros que integran la comunidad escolar: profesores, preceptores, etcétera? ¿Consideras que los derechos que enumeraste en las dos respuestas anteriores forman parte de los Derechos Humanos? ¿Por qué?” (Pasel y Asbornio; 1993: 249-250).
- “1) Elige una de las siguientes áreas a las que corresponden diversos Derechos Humanos: salud, vivienda, educación, minoridad, trabajo, minorías étnicas. Enumera los Derechos Humanos que consideres más importantes respecto del área elegida. 2) Recuerda algunos conflictos que se plantearon en tu división. Generalmente, en los conflictos que se producen en la convivencia grupal, está en juego de una manera explícita o implícita la falta de respeto a algún derecho. Narra brevemente una de las situaciones conflictivas que recordaste e indica el derecho que no se respetó. 3) Proponemos establecer un código para mejorar la convivencia grupal. Si la propuesta es aceptada, sugerimos seguir los siguientes pasos: a) Formar subgrupos; discutir los derechos que deben ser incluidos en el código y redactar las normas correspondientes. b) Realizar la puesta en común; registrar cada una de las normas leídas. En caso de reiteración, elegir las normas formuladas con mayor claridad y precisión. c) Votar por la aceptación o rechazo de cada una de las normas propuestas. ch) Ordenar las normas en forma de código; colocar el código en la cartelera del aula. 4) En caso de haber realizado la actividad anterior, proponemos discutir la necesidad de organizar una comisión o consejo de aula que se encargue de asegurar la vigencia del código. Si hay acuerdo en establecer el consejo de aula, sugerimos los siguientes pasos para concretar su funcionamiento: a) Fijar los fines del consejo y adoptar una denominación para designarlo. b) Establecer el número de cargos, las atribuciones de cada uno de ellos y el período que cada representante durará en la función. c) Discutir que tipo de sanción se aplicará (punitiva o reparatoria) para sancionar las violaciones a los derechos establecidos en el código. ch) Establecer el procedimiento que se seguirá cuando se produzcan violaciones a los derechos establecidos. d) Analizar la conveniencia de realizar tareas para prevenir posibles violaciones a las normas establecidas. 5) Discute con tus compañeros y escribe una conclusión. a) ¿En cuál de las siguientes causas se originan con más frecuencia las violaciones a los Derechos Humanos? ¿Por qué? • Deficiencias en la formulación de las normas. / • Deficiencias en la aplicación de las sanciones. / • Deficiencias en la internalización de las normas. (La internalización es un proceso por el cual el individuo incorpora las normas y las cumple por convicción.) / • Deficiencias en las tareas de prevención de las violaciones. b) ¿Cuál ha sido el aporte de las religiones al reconocimiento social de los Derechos Humanos? 6) Busca en material periodístico artículos que se refieran a casos en que, según tu opinión, no se haya respetado alguno de los Derechos Humanos. Escribe debajo de cada recorte el derecho que se ha violado. (Encarpeta el trabajo bajo un título general al final del libro.) 7) Elige una serie televisiva para analizar las actitudes de los personajes en relación con el respeto a los Derechos Humanos. Nombra la serie y escribe tu conclusión. (Encarpeta el trabajo al final del libro.) 8) Opina. ¿Cuáles son las violaciones a los Derechos Humanos más frecuentes en la vida cotidiana?” (Pasel y Asbornio; 1993: 251-254).
- “Actividades: “1. a) ¿Qué hechos que correspondan a atentados terroristas, represión ilegal y censura recuerdas? Enumera algunos de ellos. b) Enumera los Derechos Humanos que se violan con mayor frecuencia como consecuencia de: I) el terrorismo II) la represión ilegal III) la censura. c) Busca en material periodístico artículos que se refieran al terrorismo, la represión

ilegal y la censura. Selecciona uno de ellos para analizarlo. (Encarpeto todo el material bajo un título general al final del libro.) 2) a) Lee el siguiente fragmento de un artículo periodístico [Se transcribe el artículo “Desolador balance de Amnesty sobre el papel que desempeñan los gobiernos. Violación de los derechos humanos”, publicado en el diario “La Razón”, 28-5-86]. “Nota: Amnesty International es una organización independiente integrada por voluntarios que la financian. Procura la liberación de personas encarceladas a causa de la manifestación de sus convicciones, con la única condición de que no hayan empleado la violencia o abogado por ella. En la fecha en que se publicó este artículo, esta institución se ocupaba de la defensa de cinco mil presos encarcelados en todo el mundo”. “b) ¿Qué acciones políticas negativas y cuáles positivas respecto de los Derechos Humanos se señalan en el documento dado a conocer por Amnesty International en 1986? c) Manifiesta tu acuerdo o desacuerdo respecto de las siguientes afirmaciones del documento de Amnesty International; fundamenta tu opinión. I) ‘... el tema de los Derechos Humanos no debe dejarse sólo en manos de los gobiernos.’ II) ‘La protección de los derechos de las personas depende de la presión pública...’ ch) Sintetiza la respuesta a las siguientes preguntas. ¿Cuál piensas que es el significado de la expresión ‘voluntad política’? ¿Quiénes deben manifestar voluntad política para proteger los Derechos Humanos? ¿De qué manera se puede manifestar la voluntad política? d) Relee la nota que aparece al pie del artículo periodístico y opina respecto de la condición requerida a los presos para que Amnesty International se ocupe de su defensa. 3) ¿Qué le responderías en cada caso a alguien que manifestara las siguientes opiniones? a) La violencia, que aparece bajo distintas formas en la vida social, siempre va a existir. b) Los gobiernos democráticos son demasiado débiles para evitar la amenaza del terrorismo. c) La censura es necesaria para proteger la moral y las buenas costumbres. 4) a) Lee el texto de la siguiente ley [se transcribe el texto completo de la Ley 23.097, Código Penal — Incorporación de normas sobre tortura]. b) ¿Qué piensas y sientes respecto de los hombres que torturan? c) ¿Qué responsabilidad le corresponde, según tu opinión, a quien practica, permite o encubre la tortura? ¿Opinas que la sanción establecida por la ley es adecuada? ¿Por qué? ch) ¿Por qué supones que los legisladores modificaron el Código Penal en 1984 para incorporar estas normas sobre la tortura? d) Manifiesta tu acuerdo o desacuerdo con la frase que alude a la represión ilegal ejercida durante el último gobierno de facto: ‘Todos somos culpables’. Fundamenta tu opinión. 5) Te proponemos formar subgrupos para analizar los efectos producidos sobre el conjunto de la población por una de las siguientes violaciones de los Derechos Humanos: terrorismo, represión ilegal, censura. Previamente discute con tus compañeros una guía de análisis en la que conviene considerar, entre otros, los siguientes aspectos. a) Situación de la población durante el período en el que se violan los Derechos Humanos. • efectos en el psiquismo individual; • efectos en las relaciones interpersonales; • actividades que podrían desarrollarse para evitar la violación. b) Situación de la población en el período posterior en el que ya se ha restablecido la vigencia de los Derechos Humanos. • efectos de la nueva situación y resabio de la anterior sobre la conducta individual; • efectos de la nueva situación y resabios de la anterior sobre las relaciones interpersonales; • actividades que podrían desarrollarse para mejorar la salud mental general y la calidad de la convivencia. Confecciona un informe. (Encarpetalo al final del libro.) 6) a) Lee la siguiente opinión emitida por Santiago Ezequiel Kovadloff en una mesa redonda organizada por la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos el 15 de octubre de 1982. ‘La forma en que la censura traduce su eficacia en nosotros mismos, en quienes tratamos al mismo tiempo de combatirla, es múltiple... El hábito de dejar de hablar de las cosas que importa comentar y reflexionar traduce muchas veces el efecto de la censura; la suavidad con que nos deslizamos hacia la trivialidad casi siempre, el gesto con que acatamos lo que más odiamos y lo que más nos destruye hablan, asimismo, del poder de la censura.’ b) ¿Qué diferencia puedes establecer entre dos efectos de la censura: no manifestar lo pensado; no reflexionar? c) ¿Cual de los dos efectos de la censura mencionados en el punto anterior es más grave? ¿Por qué? ch) Te proponemos reflexionar sobre las siguientes preguntas: I) ¿Cuáles son aquellos temas que consideras importantes y que no comentas por miedo a ser censurado por los demás? II) ¿Existen temas sobre los que no te animas a reflexionar? ¿Cuál cuáles? ¿Por qué supones que no has reflexionado sobre ellos? III) ¿En las conversaciones que mantienes en tu grupo de pares (compañeros, amigos) predominan los temas triviales o los temas importantes? ¿Por qué supones que sucede eso? IV) ¿Consideras que en algunas ocasiones acatas sin demostrar desacuerdo, aquello que lesiona tus derechos como ser humano? ¿Por qué? d) Responde. ¿Qué

situaciones favorecen la disminución de la autocensura? e) Te proponemos formar subgrupos para comentar con tus compañeros alguna de las ideas que has elaborado en el punto ch). f) Te sugerimos confeccionar un listado de temas que interesan a la mayoría del grupo y que, generalmente, no son tratados en la escuela; elegir uno de ellos y organizar una actividad que permita esclarecerlo. 7) Discute con tus compañeros y elige un subtema tratado en la Síntesis informativa para realizar una investigación. Además de los aspectos históricos que puedan resultarte interesantes, sugerimos algunos temas: • Legislación sancionada en Estados democráticos para combatir el terrorismo. • Doctrina de la Seguridad Nacional. • La censura en la vida cotidiana. • La violencia en la vida urbana contemporánea. • La violencia en los medios masivos de comunicación. Recomendamos tomar en cuenta las pautas generales de investigación que figuran en la página 43. Puede incluirse en la investigación una encuesta de opinión. En este caso, debido a las características de la temática, recomendamos particular cuidado en construir las preguntas de modo tal que se evite, en lo posible, la autocensura. 8) Opina. ¿Las tareas desarrolladas en el curso de Educación Cívica disminuyen la autocensura de los alumnos? ¿Por qué?” (Pasel y Asborn; 1993: 272-280).

ANEXO VI – Proyectos parlamentarios sobre el 24 de marzo durante el período 1989-2001

- El 5 de mayo de 1994 ingresa por Cámara de Diputados un proyecto de ley (N° 315) firmado por Carlos Becerra, Alfredo Bravo, Elisa Carca, Graciela Fernández Mejjide, Francisco Fragoso, Elsa Kelly, Analda Piccinini y Margarita Sobrino para declarar Día de Duelo Nacional el 24 de marzo en repudio a los hechos producidos a partir del golpe de Estado del 24 de marzo de 1976.
- El 2 de febrero de 1996 ingresa por Cámara de Diputados un proyecto de resolución (N° 5720) firmado por Marcela Bordenave, Irma Parentella, Carlos Raimundi, Rodolfo Rodil y Alfredo Villalba para declarar de interés parlamentario las jornadas nacionales impulsadas por la Comisión por la Memoria, la Verdad y la Justicia, al cumplirse 20 años del golpe de Estado del 24 de marzo de 1976.
- El 28 de febrero de 1996 ingresa por Cámara de Diputados un proyecto de declaración (N° 6049) firmado por Mary Sánchez, Darío Alessandro, Marcela Bordenave, Alfredo Bravo, Juan Pablo Cafiero, Guillermo Estévez Boero, Héctor Gatti, Irma Parentella, Carlos Raimundi, Rodolfo Rodil, Marcelo Vensentini, Alfredo Villalba, Horacio Viqueira y José Vitar para solicitar al Poder Ejecutivo instituya como “Día Nacional de la Memoria” el 24 de marzo de cada año.
- El 4 de marzo de 1996 ingresa por Cámara de Diputados un proyecto de ley (N° 79) firmado por Gastón Mercado Luna para establecer el 24 de marzo de cada año como el Día de la Memoria en recordación de las personas que fueron víctimas de la represión instaurada a partir del 24 de marzo de 1976.
- El 5 de marzo de 1996 ingresa por Cámara de Diputados un proyecto de resolución (N° 156) firmado por Floreal Gorini, Marcela Bordenave, Alfredo Bravo y Héctor Polino para Declarar el 24 de marzo como Jornada Nacional por la Memoria, la Verdad y la Justicia.
- El 6 de marzo de 1996 ingresa por Cámara de Diputados un proyecto de declaración (N° 184) firmado por Mary Sánchez, Darío Alessandro, Marcela Bordenave, Juan Pablo Cafiero, Elsa Fernández de Combes, Irma Parentella, Carlos Raimundi y Alfredo Villalba para solicitar al Poder Ejecutivo disponga instituir como “Día Nacional de la Memoria” el 24 de marzo de cada año.
- El 19 de marzo de 1996 ingresa por Cámara de Diputados un proyecto de declaración (N° 592) firmado por Margarita Sobrino, Carlos Becerra, Francisco Fragoso, Oscar Machado, Laura Musa, Jorge Ocampos, Ricardo Patterson y Horacio Pernasetti para recordar con profundo dolor el 20 aniversario del golpe de Estado del 24 de marzo de 1976.
- El 20 de marzo de 1996 ingresa por Cámara de Senadores un proyecto de declaración (N° 181) firmado por Graciela Fernández Mejjide manifestando que con motivo de cumplirse el vigésimo aniversario del golpe de Estado del 24 de marzo de 1976, el Poder Ejecutivo a través del Consejo Federal de Educación, instituya el “Día Nacional de la Memoria”.
- El 20 de marzo de 1996 ingresa por Cámara de Diputados un proyecto de resolución (N° 646) firmado por Jorge Ocampos, Hilda Ancarani de Godoy, Edgardo Barberis, Carlos Becerra, Elisa Carca, Dolores Domínguez, Francisco Fragoso, Ricardo Patterson, Margarita Sobrino y Silvia Vázquez de Tabernise para solicitar al Poder Ejecutivo disponga instituir en los establecimientos educativos de todos los niveles una clase alusiva a la usurpación del poder democrático perpetrada el 24 de marzo de 1976.
- El 20 de marzo de 1996 ingresa por Cámara de Diputados un proyecto de declaración (N° 627) firmado por José Dumón, Eduardo Abalovich y Miguel Bonino para solicitar al Poder Ejecutivo disponga incluir en los contenidos básicos comunes para todos los niveles y diferentes modalidades del sistema educativo, el dictado, durante la semana del 24 de marzo de

cada año, de clases alusivas al golpe militar, la ruptura del orden constitucional, la violación de los derechos humanos y el terrorismo de Estado.

- El 20 de marzo de 1996 ingresa por Cámara de Diputados un proyecto de declaración (N° 627) firmado por José Dumón, Eduardo Abalovich y Miguel Bonino para solicitar al Poder Ejecutivo disponga incluir en los contenidos básicos comunes para todos los niveles y diferentes modalidades del sistema educativo, el dictado, durante la semana del 24 de marzo de cada año, de clases alusivas al golpe militar, la ruptura del orden constitucional, la violación de los derechos humanos y el terrorismo de Estado.
- El 21 de marzo de 1996 ingresa por Cámara de Diputados un proyecto de declaración (N° 657) firmado por Aldo Rico y Emilio Morello para expresar la necesidad de afirmar las bases de la concordia entre los argentinos, con motivo del 20 aniversario del 24 de marzo de 1976.
- El 21 de marzo de 1996 ingresa por Cámara de Diputados un proyecto de resolución (N° 680), firmado por Silvia Beatriz Vázquez de Tabernise, María del Carmen Banzas de Moreau y Jorge Armando Ocampos, para adherir a los actos de recordación del cruento golpe de Estado del 24 de marzo de 1976, y otras cuestiones conexas.
- El 21 de marzo de 1996 ingresa por Cámara de Diputados un proyecto de ley (N° 660), firmado por María Luisa González, Adriana Bortolozzi de Bogado, Emilio Carrara y Carlos Tenev, para declarar el día 24 de marzo como Día Nacional de Apelación a la Memoria de los argentinos, en repudio al golpe de estado de 1976.
- El 26 de marzo de 1996 ingresa por Cámara de Diputados un proyecto de declaración (N° 1016), firmado por Patricia Bullrich, Rodolfo Gazia, Gioconda Perrini, Sergio Acevedo, Dolores Domínguez, María Rita Drisaldi, Marcelo López Arias, Horacio Macedo y Fernando Maurette, para repudiar el golpe de Estado del 24 de marzo de 1976, y otras cuestiones conexas.
- El 27 de marzo de 1996 ingresa por Cámara de Diputados un proyecto de unificación (N° 9603272), sobre la base de las iniciativas presentadas al respecto por el cual se expresa repudio al golpe de Estado del 24 de marzo de 1976.
- El 25 de marzo de 1997 ingresa por Cámara de Senadores un proyecto de declaración (N° 264), firmado por Mario Losada, repudiando el golpe militar del 24 de marzo de 1976.
- El 5 de marzo de 1998 ingresa por Cámara de Diputados un proyecto de ley (N° 305), firmado por Guillermo Giles, Alfredo Bravo, José Dumón, Graciela Fernández Mejjide, Pablo Fernández, Rubén Giustiniani, Oscar Masei, Irma Parentella, Mary Sánchez, Federico Soñez, Margarita Stolbizer y Silvia Vázquez de Tabernise, para declarar el 24 de marzo de cada año como Día Nacional de la Memoria, en homenaje a todas las personas víctimas de la represión instaurada por el terrorismo de estado.
- El 5 de marzo de 1998 ingresa por Cámara de Diputados un proyecto de resolución (N° 325), firmado por Jorge Campos, para solicitar al Poder Ejecutivo la inclusión de una clase alusiva a la usurpación del poder democrático en 1976, los días 24 de marzo, en todos los establecimientos educativos.
- El 6 de marzo de 1998 ingresa por Cámara de Diputados un proyecto de declaración (N° 402), firmado por José Dumón, Alfredo Bravo, Alicia Colucigno, Nilda Gómez de Marelli, Liliana González Vital De Lissi, Cristina Musa, Irma Parentella y Mary Sánchez, solicitando al Poder Ejecutivo que disponga incluir en los Contenidos Básicos Comunes para todos los niveles educativos clases durante la semana del 24 de marzo de cada año sobre el terrorismo de estado instaurado en el país durante el último período de facto.
- El 17 de marzo de 1998 ingresa por Cámara de Diputados un proyecto de ley (N° 867), firmado por Mary Sánchez, que reproduce el proyecto de ley de su autoría y otros señores diputados (6048/95) sobre instituir el 24 de Marzo de cada año como “Día Nacional de la Memoria”.
- El 19 de marzo de 1998 ingresa por Cámara de Diputados un proyecto de ley (N° 924), firmado por Humberto Roggero y Miguel Ángel Pichetto que propone el izamiento del pabellón

nacional a media asta los 24 de marzo de cada año (sanción definitiva: 14 de octubre de 1998).

- El 24 de marzo de 1998 ingresa por Cámara de Diputados un proyecto de resolución (N° 1230), firmado por Horacio Viqueira, Héctor Polino y Marcelo Vensentini, para solicitar al Poder Ejecutivo disponga la lectura del prólogo del libro “Nunca más” el 24 de marzo de 1998, en todos los establecimientos educacionales del país.
- El 27 de marzo de 1998 ingresa por Cámara de Senadores un proyecto de resolución (N° 297), firmado por José Genoud, Repudiando el golpe de Estado del 24 de marzo de 1976.
- El 3 de abril de 1998 ingresa por Cámara de Diputados un proyecto de ley (N° 1720), firmado por Elsa Melogno, María Rita Drisaldi, María Luisa González, Lidia Mondelo y Miguel Robles para declarar el 24 de marzo como Día Nacional de Apelación a la memoria de los Argentinos en repudio al golpe de Estado acontecido en 1976.
- El 24 de marzo de 1999 ingresa por Cámara de Diputados un proyecto de unificación (N° 9903242), propuesto por las comisiones de Derechos Humanos y Garantías, Educación y Legislación General, para instituir como Día Nacional de la Memoria y del Nunca Más al 24 de marzo de cada año (sanción definitiva: 24 de marzo de 1999).
- El 24 de marzo de 1999 ingresa por Cámara de Diputados un proyecto de declaración (N° 1073), firmado por Graciela Fernández Meijide, para conmemorar con profundo dolor y consternación el vigésimo tercer aniversario del quebrantamiento del orden institucional y al estado de derecho perpetrado el 24 de marzo de 1976 por las fuerzas armadas (sanción definitiva: 24 de marzo de 1999).
- El 7 de abril de 2000 ingresa por Cámara de Diputados un proyecto de declaración (N° 1644), firmado por Marcela Bordenave, Alfredo Bravo, Mario Cafiero, Enrique Cardesa, José Dumón, Cristina Fernández de Kirchner y Jorge Rivas, para repudiar la actitud de la rectora de la Escuela Municipal de Enseñanza Media Normal N° 1 de la Ciudad de Buenos Aires quien el día 24 de marzo de 2000 impidió el acceso al establecimiento de una integrante de la Asociación Abuelas de Plaza de Mayo (sanción definitiva: 6 de julio de 2000).
- El 8 de marzo de 2001 ingresa por Cámara de Diputados un proyecto de ley (N° 518), firmado por Eduardo Macaluse, Marcela Bordenave, Alfredo Bravo, Juan Pablo Cafiero, Isabel Foco, Guillermo Giles, Elsa Quirós, Margarita Stolbizer y Horacio Torres Molina, para instituir el 24 de marzo de cada año como "Día Nacional de la Memoria".

ANEXO VII - Los derechos humanos en los textos escolares del período 1995-2001

Análisis de los índices

Los índices de los textos de Formación Ética y Ciudadana de este período permiten apreciar el lugar que ocupaban, en ellos, los derechos humanos.

- Alonso, María Ernestina; Bachmann, Lía y Correale María del Carmen (1996). *Repensando la Educación Cívica: Educación Ética 3º Ciclo E.G.B.* Buenos Aires, Troquel.

Está organizado en cuatro grandes unidades que, a su vez, se dividen en apartados y subtítulos. Ellos son: (1) Los derechos de las personas (apartados: El origen de los conflictos sociales; Los derechos de las personas; El reconocimiento universal de los derechos humanos; (2) Los niños y los jóvenes en la Argentina de hoy (apartados: La importancia de ser niños y jóvenes; ¿Quiénes son los niños y los jóvenes?; Los derechos de los niños y los jóvenes en la sociedad actual; (3) ¿Cómo aprenden las personas a respetar los derechos humanos? (apartados: Los ámbitos de socialización; La familia; La escuela; Otros ámbitos de socialización: la comunidad del lugar en que vivimos; (4) Los Derechos Humanos en la sociedad actual (apartados: La preocupación internacional por la libertad, la justicia y la paz ; La igualdad y la justicia en la sociedad actual). Dentro de la Unidad 1, el apartado “El reconocimiento universal de los derechos humanos” incluye los siguientes subtítulos: La creación de la Organización de las Naciones Unidas; La Declaración Universal de los Derechos Humanos; Nuevas declaraciones y convenciones; El desafío de la universalidad de los derechos humanos. Como se puede apreciar, los derechos humanos figuran en diferentes instancias y constituyen un eje relevante en la organización de los contenidos.

- Alonso, María.E.; Bachman, Lía y Correale, María del Carmen (1998a). *Personas, sociedades y culturas. Identidad, niñez y juventud en la Argentina de hoy.* Buenos Aires: Troquel. Serie Formación ética y ciudadana.
- Alonso, María.E.; Bachman, Lía y Correale, María del Carmen (1998b). *Los derechos de las personas.* Buenos Aires: Troquel. Serie Formación ética y ciudadana.
- Alonso, María.E.; Bachman, Lía y Correale, María del Carmen (1998c). *Cómo aprenden las personas a respetar los derechos humanos: los ámbitos de socialización.* Buenos Aires: Troquel. Serie Formación ética y ciudadana.
- Alonso, María.E.; Bachman, Lía y Correale, María del Carmen (1998d). *Los derechos políticos y la ciudadanía. La democracia como régimen político y en la vida cotidiana.* Buenos Aires: Troquel. Serie Formación ética y ciudadana.
- Alonso, María.E.; Bachman, Lía y Correale, María del Carmen (1998e). *Los derechos humanos en las sociedades contemporáneas. Los derechos civiles. La libertad y la igualdad ante la ley.* Buenos Aires: Troquel. Serie Formación ética y ciudadana.
- Alonso, María.E.; Bachman, Lía y Correale, María del Carmen (1998f). *Los derechos humanos en las sociedades contemporáneas. Los derechos económicos y sociales.* Buenos Aires: Troquel. Serie Formación ética y ciudadana.

La serie aborda un conjunto de contenidos de Formación Ética y Ciudadana, pero no especifica un nivel de enseñanza ni se ciñe a un programa específico. Estos libros podían ser útiles en EGB3, en Nivel Polimodal o en otros segmentos en las jurisdicciones que conservaban las materias Educación Cívica e Instrucción Cívica para la escuela media. La serie incluye seis títulos, sin numeración ni orden preestablecido, aunque en cada portada se citan del mismo modo y con títulos sintéticos: Los derechos de las personas; Los ámbitos de socialización; Personas, sociedades y culturas; Los derechos políticos. La ciudadanía; Los derechos civiles. La libertad y la igualdad; Los derechos económicos y sociales. En las páginas 6 y 7 de cada libro, hay una “Carta de navegación” que orienta a los lectores para que entiendan el formato del texto. Allí se indica que cada capítulo empieza con una introducción y un recuadro de preguntas para revisar qué sabe el alumno sobre el tema. Cada libro tiene tres niveles de títulos,

de los cuales transcribimos el primero: [A] Los derechos de las personas: (1) Introducción, (2) El origen de los conflictos sociales, (3) Los derechos de las personas, (4) El reconocimiento universal de los derechos humanos; [B] Los ámbitos de socialización: (1) ¿Qué sabés sobre el tema?, (2) Los ámbitos de socialización, (3) La familia, (4) La escuela, (5) Otros ámbitos de socialización: la comunidad del lugar en que vivimos; [C] Personas, sociedades y culturas: (1) Qué sabés sobre el tema, (2) Las personas viven en sociedad, (3) Las sociedades y los valores, (4) Identidad, niñez y juventud en la Argentina de hoy, (5) Los derechos de los niños y los jóvenes en la sociedad actual; [D] Los derechos políticos. La ciudadanía: (1) ¿Qué sabés sobre el tema?, (2) Personas, poder y derechos, (3) El Estado de derecho en la República Argentina, (4) La democracia como régimen político; [E] Los derechos civiles. La libertad y la igualdad: (1) ¿Qué sabés sobre el tema?, (2) La igualdad de derechos de las personas, (3) La libertad en las sociedades contemporáneas, (4) El reconocimiento universal de los derechos humanos; [F] Los derechos económicos y sociales: (1) ¿Qué sabés sobre el tema?, (2) La igualdad de derechos de las personas, (3) Vida digna y justicia en las sociedades contemporáneas, (4) Los derechos económicos y sociales en las sociedades contemporáneas. Si bien los derechos humanos se abordan y fundamentan específicamente en el primer volumen “Los derechos de las personas”, el índice permite apreciar que son el eje de organización de los contenidos de toda la serie.

- Arca, Claudio M.; Morando, Nelva Edith; Garriga, María Cristina y Acevedo, Ana María (s/f). *Filosofía y formación ética y ciudadana 1*. Buenos Aires, Kapelusz.

Está dividido en los siguientes módulos: (1) El lenguaje; (2) La argumentación; (3) Las falacias; (4) Introducción a la cuestión ética; (5) Teorías éticas; (6) Preguntas, historia, debates en la construcción de una sociedad justa; (7) Los derechos humanos y (8) La democracia como forma de vida. El Módulo o capítulo destinado a los derechos humanos incluye los siguientes apartados: ¿Qué son los derechos?; ¿Qué son los derechos humanos?; Primera generación de derechos (incluye: La Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano (1789), Una sociedad desigual, El fin de los privilegios, Nació un nuevo orden social); Segunda generación de derechos; Tercera generación de derechos; Cuarta generación de derechos (incluye: Las Naciones Unidas, Los organismos de derechos humanos en la Argentina, La libertad individual en la Declaración Universal de los Derechos del Hombre, El derecho a una vida digna, El trabajo en la Declaración Universal de los Derechos del Hombre, La vivienda, la educación y la salud).

- Casullo, Alicia B. y otros (1998). *Formación Ética y Ciudadana. Los Derechos Humanos, la vida democrática y la sociedad justa*. Buenos Aires, Santillana.

Está organizado en cuatro secciones, dentro de las cuales se presentan once capítulos y tres apartados que vinculan los temas con el arte y la cultura. Ellos son: Sección 1- La Formación Ética y Ciudadana: (1) El saber ético y ciudadano; (2) Herramientas del saber ser; Sección 2 – Los Derechos Humanos: (3) La dignidad humana; (4) Las luchas por los Derechos Humanos; Los Derechos Humanos en el arte y en la cultura; Sección 3 – La vida democrática: (6) Teorías de la democracia; (7) El constitucionalismo: un resultado de siglos de lucha; (8) La Constitución Nacional; (9) La democracia y la gente; La democracia en el arte y en la cultura; Sección 4- La sociedad justa: (10) Teorías de la justicia; (11) La sociedad y la justicia; La justicia en el arte y en la cultura. A continuación de se presentan documentos de las cuatro secciones. La sección 2, “Los derechos humanos”, incluye los siguientes subtítulos dentro de cada capítulo: (3) La dignidad humana: La igualdad en la diferencia: la dignidad humana; Un código que no está escrito; La dignidad humana a través de la historia; Derechos Humanos: fundamento de la dignidad; Características de los Derechos Humanos; Distintas clases de derechos; Democracia y Derechos Humanos; Condicionamientos de los Derechos Humanos; El papel del Estado; (4) Las luchas por los Derechos Humanos: Un mundo sin derechos y sin dignidad; El mundo comienza a tomar conciencia; Los prejuicios no son inocentes; La dignidad humana avasallada: algunas formas tristemente famosas; Las “minorías” discriminadas; La pobreza y la marginalidad; La violencia política; Las organizaciones de Derechos Humanos; ¿Cómo se protegen los Derechos Humanos?

- Casullo, Alicia y otros (1997a). *Formación Ética y Ciudadana 7*. Buenos Aires, Santillana.

Está organizado en tres secciones, divididas en doce capítulos, de la siguiente manera: Sección I “Personas, instituciones y sociedad”: (1) Las personas y sus sentimientos, (2) Las relaciones familiares, (3) Los grupos y la organización grupal, (4) La escuela y el aprendizaje; Sección II “El Estado y la política”: (5) Democracia y autoritarismo, (6) ¿Qué es una constitución, (7) El Poder Legislativo, (8) El Poder Judicial; Sección III “Problemas de todos”: (9) El trabajo, una necesidad y un derecho, (10) La salud, entre la familia y el Estado, (11) Nosotros y la cultura, (12) Los derechos de los chicos. Este último capítulo registra los siguientes subtítulos: Los derechos humanos, La dignidad de los chicos, El derecho a la identidad, El derecho a la educación, El trabajo infantil, Los derechos de los chicos frente a la Justicia.

- Casullo, Alicia y otros (1997b). *Formación Ética y Ciudadana* 8. Buenos Aires, Santillana.

Está organizado en tres secciones, divididas en trece capítulos, de la siguiente manera: Sección I “Las personas en la sociedad”: (1) Las persona, un ser social, (2) Las instituciones y sus normas, (3) Los valores de las personas y las instituciones, (4) Situaciones familiares especiales; Sección II “La nación y el Estado”: (5) Naciones y estados nacionales, (6) La Constitución Nacional, (7) El federalismo y las constituciones provinciales, (8) El régimen municipal; Sección III “Problemas del Estado y la sociedad”: (9) El cuidado del ambiente, una cuestión de salud, (10) La educación, (11) El trabajo y sus problemas, (12) La economía, entre el Estado y el mercado.

- Casullo, Alicia y otros (1997c). *Formación Ética y Ciudadana* 9. Buenos Aires, Santillana.

Está organizado en tres secciones, divididas en doce capítulos, de la siguiente manera: Sección I “Las personas en el mundo”: (1) La dignidad humana, (2) Las personas y el derecho, (3) Las personas y las instituciones, (4) Los movimientos sociales; Sección II “Los Estados se relacionan”: (5) El derecho internacional, (6) Acuerdo en la comunidad internacional, (7) La integración regional, (8) El planeta se globaliza; Sección III “Problemas y alternativas globales”: (9) El trabajo: problemas y desafíos de ayer y de hoy, (10) La salud en el mundo, (11) Los medios masivos de comunicación, (12) Los derechos humanos. Si bien este último capítulo lleva los derechos humanos en el título, son tres los capítulos del libro relacionados con esta temática. El capítulo 1, “La dignidad humana”, registra los siguientes subtítulos: La igualdad de los seres humanos; Una noción que se va ampliando; La igualdad en la diferencia; La libertad, fundamento de la dignidad; La dignidad humana como valor fundamental; La dignidad humana y los derechos humanos; El papel del Estado en el respeto de la dignidad humana. El capítulo 6, “Acuerdo en la comunidad internacional”, registra los siguientes subtítulos: Las fuentes del derecho internacional: la costumbre; Los tratados; Distintas clases de tratados; Declaración Universal de derechos humanos; La Convención sobre los Derechos del Niño; La Convención sobre Derechos Humanos. Finalmente, el capítulo 12, “Los derechos humanos”, registra los siguientes subtítulos: De qué derechos hablamos; La ampliación gradual de los derechos humanos; Los derechos del individuo; Derechos económicos y sociales; Derechos de la solidaridad; Un nuevo impulso; Violaciones a los derechos humanos; Los derechos en nuestro país; Problemas y discusiones en torno a los derechos humanos; Sobre derecho, deberes y garantías; La igualdad jurídica y la desigualdad en los hechos.

- Ceballos de Padoan, Marta S. y Almará, Erasmo Norberto (1998). *Formación Ética y Ciudadana II. El hombre crece afirmando su dignidad*. Córdoba, Ediciones Chibli Yammal.

Se organiza en torno a los derechos humanos, vinculando los tres bloques de ese capítulo en los CBC con los derechos humanos. Así lo muestra el índice de la obra: (BLOQUE 1) LA PERSONA Y LOS DERECHOS HUMANOS: (1.1) Los derechos humanos; (1.2) La persona; (1.3) Singulares, trascendentes y libres; (1.4) Los derechos; (1.5) Caracteres de los derechos humanos; (1.6) Una tarde en el lago; (1.7) Las relaciones humanas; (1.8) Los vínculos; (1.9) Actividades de integración; (1.10) Estructura conceptual; (BLOQUE 2) Los VALORES Y LOS DERECHOS HUMANOS: (2.1) Los derechos humanos y los valores; (2.2) Relativismo, escepticismo, etnocentrismo y fundamentalismo; (2.3) La universalidad de los valores. El bien común y los intereses y responsabilidades de las personas; (2.4) La polaridad de los valores. Escala y jerarquía; (2.5) El valor de la vida (incluye: 2.5.1 La vida en las declaraciones de los derechos humanos; 2.5.2 La violación de los derechos humanos en relación a la vida; 2.5.3 Acciones que promueven el valor de la vida); (2.6) El valor de la libertad (incluye: 2.6.1 El

valor de la libertad en los derechos humanos); (2.7) El valor de la igualdad (incluye: 2.7.1 Tolerancia e intolerancia; 2.7.2 Diversidad, discriminación y segregación; 2.7.3 El valor de la igualdad en los derechos humanos); (2.8) El valor de la justicia (incluye: 2.8.1 El valor de la justicia en los derechos humanos; 2.8.2 La injusticia; 2.8.3 Justicia, solidaridad y trabajo); (2.9) El valor de la paz (incluye: 2.9.1 El conflicto; 2.9.2 Obstáculos y medios para lograr la paz); (2.10) Actividades de integración; (2.11) Estructura conceptual; (BLOQUE 3) LAS NORMAS Y LOS DERECHOS HUMANOS: (3.1) El lenguaje moral; (3.2) ¿Cuáles fueron los motivos de las declaraciones de los derechos humanos? (incluye: 3.2.1 La declaración de 1789; 3.2.2 La declaración de 1948); (3.3) La organización social y su transformación en el tiempo en relación a los derechos humanos; (3.4) Los derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales; (3.5) La ampliación de los derechos: defensa y mejoramiento del medio ambiente; (3.6) Responsabilidad en la defensa de los derechos humanos; (3.7) Los derechos humanos en la Constitución Nacional; (3.8) Actividades de integración; (3.9) Estructura conceptual.

- Celotto, Ileana; Hirschmann, Pablo e Ippolito, Mónica (2001). *Formación Ética y Ciudadana 7 EGB. Serie Claves*. Buenos Aires, Santillana.

Se organiza en tres capítulos: (1) Persona, familia y sociedad; (2) La organización social y sus normas y (3) Los derechos de los chicos. Este último capítulo se desagrega en los siguientes títulos y subtítulos: ¿A qué llamamos Derechos Humanos?; ¿Cómo se protegen los Derechos Humanos? (incluye: Algunas declaraciones importantes); La protección de grupos con necesidades especiales (incluye: Las mujeres; Los indígenas; Las personas con discapacidades); La situación de los chicos; La Convención sobre los Derechos del Niño (incluye: Derecho a tener un nombre y una nacionalidad; El derecho de opinar; El derecho a la educación; El derecho a tener una adecuada comunicación con ambos padres); Enfocamos el tema : Una reunión mundial a favor de la infancia; El problema del trabajo infantil (incluye: El trabajo infantil en las leyes argentinas); Enfocamos el tema: Los derechos de los chicos y la “profesionalización” del fútbol infantil; Herramientas: El derecho a expresarnos: cómo escribir cartas. Luego se presentan actividades y un proyecto de producción de un periódico escolar.

- Di Sanza, Silvia y otros (2002). *Filosofía y formación ética y ciudadana. II*. Buenos Aires, Santillana.

Está organizado en cinco secciones, dentro de las cuales se presentan quince capítulos. Ellos son: Sección 1- Teoría del conocimiento: (1) La importancia del conocimiento; (2) Dos clásicos: Platón y Aristóteles; ; (3) El conocimiento en la modernidad; (4) El conocimiento y la ciencia en el siglo XX; Sección 2 – Antropología filosófica: (1) Introducción a la antropología filosófica; (2) Debates contemporáneos acerca del hombre; (3) La dimensión histórico-cultural de la existencia humana; (4) La dimensión corporal del hombre; Sección 3 – Estética: (1) ¿Qué es la belleza?; (2) La experiencia estética; (3) ¿Qué es el arte?; Sección 4- La vida democrática: (1) Las luchas por los derechos humanos; (2) La democracia y la gente; Sección 5 – El sistema democrático: (1) El constitucionalismo; (2) La Constitución Nacional. El capítulo 1 de la Sección 3, La lucha por los derechos humanos, incluye los siguientes apartados: El mundo sin derechos y sin dignidad; El mundo comienza a tomar conciencia; Los prejuicios no son inocentes; La dignidad humana avasallada: algunas formas tristemente famosas; Las “minorías” discriminadas; La pobreza y la marginalidad; la violencia política; Las organizaciones de Derechos Humanos; ¿Cómo se protegen los Derechos Humanos? Buena parte de los fragmentos dedicados a los derechos humanos en este libro reproducen, a veces con ligeras variantes, lo publicado en el texto del primer curso.

- Donatello, Luis; Hirschmann, Pablo G.; Ippolito, Mónica L. y Sosa, María M. (2001a). *Formación Ética y Ciudadana 8 EGB. Serie Claves*. Buenos Aires, Santillana.

Se organiza en cuatro capítulos: (1) Los adolescentes, la escuela y la comunidad, (2) La cultura y los medios de comunicación, (3) Democracia y ciudadanía y (4) Los Derechos Humanos. Este último capítulo se desagrega en los siguientes títulos y subtítulos: Las personas y el derecho; ¿A qué llamamos Derechos Humanos? (incluye: Derechos Humanos, ¿desde cuándo?; Características de los Derechos Humanos); Enfocamos el tema: El derecho natural; Los Derechos Humanos en la historia; La lucha por los derechos (incluye: Los Derechos Humanos y las organizaciones internacionales); Enfocamos el tema: Los totalitarismos del siglo XX; Tres

generaciones de derechos (incluye: Derechos de primera generación: los derechos civiles o individuales; Derechos de segunda generación: los derechos económicos y sociales; Derechos de tercera generación: los derechos de solidaridad); Enfocamos el tema: Los derechos de los adolescentes; Los derechos de las mujeres; Los derechos de las “minorías”; Los Derechos Humanos en la Argentina (incluye: La defensa de los Derechos Humanos; Los Derechos Humanos en la actualidad). Herramientas: Elaboración de un cuadro comparativo. Esquemas de contenido. Luego se presentan actividades y un proyecto sobre los Derechos Humanos en la vida cotidiana.

- Donatello, Luis; Hirschmann, Pablo G.; Ippolito, Mónica L. y Sosa, María M. (2001b). *Formación Ética y Ciudadana 9 EGB. Serie Claves*. Buenos Aires, Santillana.

Se organiza en cuatro capítulos: (1) Sociedad, cultura y valores; (2) La sociedad se organiza; (3) La Constitución Nacional y (4) Los derechos económicos y sociales. Este último capítulo se desagrega en los siguientes títulos y subtítulos: Todos tenemos derechos; La historia de los derechos económicos y sociales; Enfocamos el tema: Los aportes del socialismo; El trabajo y la igualdad (incluye: ¿Qué tipo de igualdad preservan los derechos económicos y sociales?); El papel del Estado; Enfocamos el tema: El Estado de bienestar; Políticas públicas para proteger los derechos económicos y sociales; La historia de los derechos económicos y sociales en la Argentina; Los derechos económicos y sociales desde el retorno de la democracia; Herramientas: Análisis de indicadores estadísticos. Luego se presentan actividades y un proyecto sobre la difusión de las políticas sociales en los medios de comunicación. Aunque los títulos del índice no lo aclaran, este capítulo sobre derechos económicos y sociales adopta el enfoque de los derechos humanos, ya que empieza desarrollando la noción de dignidad humana y no distingue derechos en términos de ciudadanía o nacionalidad.

- Eggers-Brass, Teresa (coord.); Divenosa, Marisa y Costa, Ivana (2001a). *Filosofía y Formación Ética y Ciudadana I. 1er año Polimodal*. Ituzaingó, Maipue.

Está dividido en dos partes, dentro de las cuales hay seis capítulos. Ellos son: (PARTE 1) LA REFLEXIÓN FILOSÓFICA: (I) La filosofía; (II) Lógica; (III) El problema ético; (PARTE 2) LA VIDA POLÍTICA: (IV) La justicia social; (V) Los derechos humanos; (VI) La democracia. El quinto capítulo, dedicado a los derechos humanos, incluye los siguientes apartados y subtítulos: (1) Derecho natural y derecho positivo; (2) Características de los derechos humanos; (3) Un poco de historia de los derechos humanos (incluye: 3.1. La Declaración de los Derechos del Hombre (ONU); 3.2. Los derechos humanos en América); (4) Derechos, deberes y garantías en nuestra Constitución (incluye: 4.1. La reforma constitucional de 1994; 4.2. Derechos no expresos); (5) Derechos humanos y necesidades humanas; (6) Derechos individuales, derechos sociales y de incidencia colectiva (incluye: 6.1 Clasificación de los derechos humanos; 6.2. Los derechos individuales; 6.3. Los derechos económicos, sociales y culturales; 6.4. Derechos de los pueblos; 6.5. El derecho de autodeterminación); (7) Responsabilidad individual, social y política (incluye: 7.1. Los deberes; 7.2. La responsabilidad de los particulares; 7.3. La responsabilidad del Estado; 7.4. La responsabilidad social y política; 7.5. Las garantías); (8) Situación de algunos derechos humanos en la Argentina (incluye: 8.1. El neoliberalismo y la globalización de la economía); (9) La situación argentina en el marco mundial; (10.) El derecho a la vida (incluye: 10.1. El debate sobre el aborto; 10.2. La violación del derecho a la vida por la miseria y la ignorancia; 10.3. La violación del derecho a la vida por la falta de alimentación; (11) Sociedad y Salud (incluye: 11.1. La prevención); (12) Los derechos del niño y del adolescente; (13) El derecho a trabajar (incluye: 13.1. Los sindicatos); (14) La libertad de pensamiento y expresión (incluye: 14.1. Derecho a la información; 14.2. La censura previa; 14.3. Responsabilidades posteriores; 14.4. Derecho a réplica); (15) Derechos de los consumidores y usuarios; (16) Educación e igualdad de oportunidades; (17) El derecho a una vivienda digna; (18) Derecho a la no discriminación.

- Eggers-Brass, Teresa (coord.); Divenosa, Marisa y Costa, Ivana (2001b). *Filosofía y Formación Ética y Ciudadana II. 2º año Polimodal. Educación Cívica IV*. Ituzaingó, Maipue.

En la tapa aclara que está adaptado a programas de ambas materias y de Instrucción Cívica de todo el país. Está dividido en trece capítulos: (1) Democracia y constitucionalismo social; (2) Evolución histórica de la vida constitucional; argentina; (3) Forma de gobierno; (4) Los

derechos civiles; (5) Las libertades y sus garantías; (6) Las libertades patrimoniales; (7) La igualdad; (8) Las libertades políticas; (9) La solidaridad; (10) División de funciones: Poder Legislativo; (11) Poder Ejecutivo; (12) El Poder Judicial; (13) Los gobiernos de provincia; (Anexo) Constitución de la Nación Argentina. Ninguno de estos capítulos incluye un desarrollo sistemático de los derechos humanos.

- Fernández de Salvino, Alicia (1999a). *Formación Ética y Ciudadana 8*. Buenos Aires, Kapelusz.

Se organiza en dos secciones, subdivididas en ocho capítulos. Ellos son: (SECCIÓN I) El hombre y la cultura: (1) ¿Qué es el hombre? El ser más complejo de la naturaleza; (2) ¿Como son las culturas y las sociedades?; (3) ¿Cómo es el adolescente? Sus inquietudes y sus problemas; (SECCIÓN II) Sociedades, normas y derechos humanos: (4) ¿Qué son las normas?; (5) ¿Qué son los derechos humanos?; (6) El trabajo, ¿es un valor o un derecho?; (7) La vida sana, ¿es un valor o un derecho?; (8) ¿Somos realmente todos iguales? El capítulo sobre derechos humanos incluye los siguientes apartados: Comunidades y derechos; Las declaraciones de derechos; La Declaración de Derechos del Hombre de 1948 y su contexto; Clasificación de los derechos humanos; Evolución y descripción de los derechos humanos; Derechos humanos y responsabilidades; Actividades de integración.

- Fernández de Salvino, Alicia (1999b). *Formación Ética y Ciudadana 9*. Buenos Aires, Kapelusz.

Se organiza en dos secciones, subdivididas en nueve capítulos. Ellos son: (SECCIÓN I) El hombre y la cultura: (1) El hombre, ¿es siempre un ciudadano?; (2) ¿Cuáles son los valores de la democracia argentina?; (SECCIÓN II) Sociedad, normas y derechos humanos: (3) ¿Cómo es la comunicación masiva en la sociedad democrática?; (4) ¿Qué formas adquiere el sufragio en la democracia?; (5) ¿Cómo nació la Constitución Nacional?; (6) ¿Cómo es el Estado federal?; (7) ¿Cuáles son nuestros derechos constitucionales?; (8) ¿Se puede cambiar la Constitución Nacional?; (9) ¿Estuvo siempre en vigencia la Constitución Nacional?

- Kechichián, Roberto (1997a). *Formación Ética y Ciudadana 7º año. Texto adaptado a los Contenidos Conceptuales, Procedimentales y Actitudinales de la Asignatura*. Buenos Aires, Sainte Claire.

Lleva como subtítulo “Ética y persona”. Se divide en tres partes, compuestas por cuatro unidades: Parte I (incluye: El nombre de la materia. Necesidad de afirmar los valores morales. El hecho moral. Moral y ética. Los límites del obrar. Contenidos Procedimentales. Lecturas). Parte II: Unidad 1 Los procesos psíquicos de la persona (incluye: El hombre en la naturaleza; su dignidad. Inteligencia. Imaginación. Voluntad, decisión, libertad. Complejidad de la conducta humana. Convivencia de sentimientos encontrados. Contenidos Procedimentales. Lecturas); Unidad 2 La identidad (incluye: La búsqueda de la identidad personal. Las reacciones del adolescente. La afirmación de la identidad sexual. Etapas de la sexualidad. Las personas y las diversas formas de búsqueda de la trascendencia según sus propias opciones y convicciones. Las opciones y convicciones personales como derecho. Contenidos Procedimentales. Lecturas); Unidad 3 La salud (incluye: El valor de la vida sana. Concepción integral de la salud. El hombre, destructor del medio ambiente. Los verdaderos bienes. Salud personal y social. Aspectos de la salud en nuestro País. Alcoholismo, tabaquismo, drogadicción. SIDA. La salud en los diversos ámbitos de la vida (I). La salud en los diversos ámbitos de la vida (II). La salud en los diversos ámbitos de la vida (III). Contenidos Procedimentales. Lecturas). Parte III: Unidad 4 Valores (incluye: Los condicionamientos de la acción humana. Libertad, autonomía y responsabilidad. La noción de valor y su relación con la acción de las personas. Contenidos Procedimentales. Lecturas).

- Kechichián, Roberto (1997b). *Formación Ética y Ciudadana 8º año. Texto adaptado a los Contenidos Conceptuales, Procedimentales y Actitudinales de la Asignatura*. Buenos Aires, Sainte Claire.

Lleva como subtítulo “Ética y vida democrática”. Se divide en tres partes, correspondientes a sendos Bloques de los CBC, compuestas por cinco unidades: Parte I: Unidad 1 Sociabilidad básica (incluye: La adolescencia y los cambios en relación con los padres. Padres a la búsqueda

de soluciones. La cultura; clases. La cultura de los adolescentes; pretensión de “otra” cultura. Las culturas juveniles de la postguerra. Amistad. Qué escribieron sobre la amistad. Confidencia. La sociabilidad humana. Grupos humanos. Clases de grupos. Grupos de pertenencia. Rol; “status”. Contenidos procedimentales. Lecturas); Unidad 2 Sociabilidad y trabajo (incluye: ¿Que es trabajar? Trabajo y técnica. Dignidad del trabajador. Otras proyecciones del trabajo humano. Breve referencia histórica. Justicia social. Organización social del trabajo. Solidaridad: competencia. Desocupación. Seguro de desempleo. Conflictos laborales. Solución de los conflictos. Medidas de acción directa. Contenidos procedimentales. Lecturas); Unidad 3 Las identificaciones sociales (incluye: Identidad personal. Identidad grupal. Identidad nacional. La nacionalidad argentina; necesidad de maduración y fortalecimiento. Contenidos procedimentales. Lecturas). Parte II: Unidad 4 Valores (incluye: Las diferentes concepciones sobre la persona y los valores. Los valores y el adolescente. Las costumbres y sus transformaciones en el tiempo. Costumbres y usos, y los adolescentes. Relativismo; escepticismo. Etnocentrismo. Fundamentalismo. Contenidos procedimentales. Lecturas). Parte III: Unidad 5 Norma y sociedad; la Constitución Nacional (incluye: Características de las normas sociales. La ley o norma jurídica. La norma jurídica y el buen funcionamiento de la justicia. El Estado de derecho como forma de convivencia social y procedimiento para resolver racionalmente conflictos. La democracia como forma de organización sociopolítica. La democracia, un estilo de vida. La Constitución Nacional. Contenidos procedimentales. Lecturas).

- Kechichián, Roberto (1998). *Formación Ética y Ciudadana 9° año. Texto adaptado a los Contenidos Conceptuales, Procedimentales y Actitudinales de la Asignatura*. Buenos Aires, Sainte Claire.

Lleva como subtítulo “Ética y derechos humanos”. Se divide en tres partes, todas correspondientes al tercer Bloque de los CBC, compuestas por cinco unidades: Parte I: Unidad 1 Norma y sociedad (incluye: Costumbres, usos. La norma; clases. Las normas jurídicas. La dignidad de la persona humana. La norma jurídica como reconocimiento y garantía de la dignidad de las personas. Contenidos procedimentales. Lecturas). Parte II: Unidad 2 La Constitución Nacional; aspectos históricos (incluye: La Constitución Nacional. El Congreso Constituyente de Santa Fe (1852). La comprensión histórica de la Constitución Nacional. Importancia de la Asamblea General Constituyente del año XIII. Importancia de las constituciones provinciales. Los poderes provinciales. Condiciones de las constituciones provinciales. La historia de las reformas. La Convención de 1994. Usurpación de poderes constitucionales y Estado de derecho. La historia de las rupturas del orden constitucional. Contenidos procedimentales. Lecturas); Unidad 3 La Constitución Nacional; derechos, garantías, ciudadanía (incluye: Evolución de los derechos constitucionales. Origen histórico de los derechos constitucionales. Derechos. Derechos civiles, sociales, políticos, económicos y culturales. Nuevos derechos. Declaraciones, Convenciones y Pactos internacionales. Garantías. Relación de los derechos y garantías con los deberes y responsabilidades. La ciudadanía. I Contenidos procedimentales. Lecturas). Parte III: Unidad 4 Derechos humanos (incluye: Motivos de las declaraciones de los derechos humanos. La necesidad de la universalización de los derechos humanos. La necesidad de la defensa de la condición humana ante la violación de los derechos humanos. La responsabilidad individual, grupal y social ante la violación de los derechos humanos. Amnistía Internacional. La responsabilidad política ante la violación de los derechos humanos. Chernóbil, 26 de abril de 1986, 1 hora, 23 minutos. La cuestión de la ampliación histórica de los derechos humanos. Contenidos procedimentales. Lecturas. Declaración Universal de los Derechos Humanos, Naciones Unidas, 1948); Unidad 5 Las violaciones a los derechos humanos (incluye: El hambre. El genocidio. La ignorancia. La persecución. La violencia como atentado contra la convivencia. Las discriminaciones sociales a la mujer. Las discriminaciones sociales a los discapacitados y a otras personas. Algunos estereotipos como violación de derechos humanos. Contenidos procedimentales. Lecturas).

- Kechichian, Roberto (1999). *Filosofía y Formación Ética y Ciudadana 2*. Buenos Aires, Sainte Claire.

Se divide en tres partes, constituidas por once unidades. Ellas son: Parte I – Eje de la reflexión filosófica: (1) Teoría del conocimiento; (2) El problema antropológico; (3) El problema

metafísico; (4) El problema estético; Parte II – Eje de la vida política: (5) Mecanismos de acción para la defensa de los derechos; (6) Las constituciones democráticas; (7) La división de poderes y la práctica política de la democracia; (8) Formas colectivas de participación social; Parte III – El funcionamiento político de la democracia. Los Poderes en la Constitución Nacional: (9) El Poder Legislativo; (10) El Poder Ejecutivo; (11) El Poder Judicial. Buena parte de la unidad cinco se refiere a los derechos humanos, según el siguiente listado de títulos: Las garantías legales. Jurisprudencia nacional e internacional en defensa de los derechos humanos. La responsabilidad individual ante la violación de los derechos humanos. La responsabilidad grupal y social ante la violación de los derechos humanos. Los mecanismos de acción para la defensa de los derechos humanos. Doctrinas jurídicas. Las garantías constitucionales. Garantías a favor de los propietarios. Garantías referidas al juzgamiento de las personas. Garantías referidas a la libertad personal; juicio de “habeas corpus”. Garantías referidas al domicilio, la correspondencia y los papeles privados. Pena de muerte por causas políticas. Garantías a favor de los encarcelados. Garantías referidas a la vida privada. Juicio de “habeas data”. Juicio de amparo. Suspensión de las garantías constitucionales. Facultades del Presidente durante el estado de sitio.

- Lonigro, Félix (1999). *Formación ética y ciudadana*. Buenos Aires, Macchi. 2ª edición.

Está dividido en doce unidades: Unidad 1: Nación. Estado. Gobierno; Unidad 2: Antecedentes constitucionales argentinos en la época colonial (1492-1810); Unidad 3: Antecedentes constitucionales argentinos en la época patria (1810-1852); Unidad 4: La Constitución; Unidad 5: El Estado federal; Unidad 6: El Preámbulo. Las declaraciones; Unidad 7: Los derechos subjetivos; Unidad 8: Las garantías constitucionales; Unidad 9: La representación política; Unidad 10: El Poder Legislativo; Unidad 11: El Poder Ejecutivo; Unidad 12: El Poder Judicial. Como se puede apreciar, el índice expresa una lógica jurídica que prolonga la tradición de la materia Instrucción Cívica, centrada en el estudio de la Constitución Nacional. Ninguna de las unidades se centra en los derechos humanos, aunque éstos figuran como uno de los contenidos de la unidad siete: Introducción, Clasificación de los derechos subjetivos, Análisis de los derechos subjetivos, Destinatarios de los derechos subjetivos: nacionalidad y ciudadanía, Características de los derechos subjetivos, Los derechos humanos.

- Lorenzo, María Rosa; Zangaro, Marcela y Recalde, Héctor (2000). *Filosofía y Formación Ética y Ciudadana 2*. Buenos Aires, Aula Taller.

Está dividido en seis capítulos: (1) ¿Qué es el conocimiento?; (2) ¿Qué es el hombre?; (3) ¿Qué es el arte?; (4) Democracia y Constitución; (5) La participación política democrática y (6) La defensa de nuestros derechos. Este último capítulo aborda de manera conjunta y escasamente diferenciada los derechos de ciudadanía y los derechos humanos, incluyendo los siguientes subtítulos: Garantías de la libertad personal de los habitantes de la Nación; La garantía constitucional de Hábeas Corpus; La garantía constitucional del amparo; Otra garantía constitucional: el Hábeas Data; Otras garantías penales incorporadas por la reforma de 1994; El Estado de Sitio; Nuevos derechos y garantías (incorporadas por la reforma de 1994).

- Morando, Nelva Edith; Arca, Claudio M.; Fulgheri, Elisa N.; Marcasciano, Stella Maris; Muñoz Cobeñas, Leticia A. (2000). *Filosofía y formación ética y ciudadana 2*. Buenos Aires, Kapelusz.

Está dividido en los siguientes módulos: (0) Introducción; (1) El conocimiento; (2) Conocimiento científico; (3) El problema antropológico; (4) Problemas estéticos; (5) Derechos Humanos; (6) Ciudadano y ciudadanos; (7) La sociedad del siglo VIII y (8) Constitución Nacional. El Módulo o capítulo destinado a los derechos humanos incluye los siguientes apartados: Primera parte: Sistema de derechos humanos (incluye: Primer paso: Sistema, derecho y derechos; Segundo paso: Dimensiones de un sistema de derechos; Tercer paso: Clasificación de los derechos; Cuarto paso: Sistema de derechos. Sistema de derechos humanos); Segunda parte: Mecanismos de acción para la defensa de los derechos (incluye: Clasificación. Casos prácticos); Tercera parte: Conflicto de derechos: la valuación de los derechos a la hora de decidir.

- Nosiglia, María Catalina (coord.); De Luca, Miguel; Elena, Sandra; Garreta Leclercq, Mariano; Lutzky, Claudio y Tríppano, Sergio (1999). *Formación ética y ciudadana. Cuestiones de filosofía: las decisiones morales, la sociedad justa y la participación ciudadana*. Buenos Aires, Estrada.

- Outomuro, Elia y Recalde, Héctor (1999). *Filosofía y Formación Ética y Ciudadana I*. Buenos Aires, Aula Taller.

Está dividido en siete capítulos: (1) La Filosofía; (2) La ética; (3) La lógica; (4) Los derechos humanos; (5) Los derechos sociales; (6) El sistema democrático y (7) La justicia. El capítulo dedicado a los derechos humanos incluye los siguientes subtítulos: Un poco de historia; Derechos natural y derecho positivo; De los derechos individuales a los derechos sociales; Derechos humanos, teoría y realidad; la libertad y la igualdad; La discriminación, negación de la igualdad; La libertad de prensa; Los derechos de las mujeres; Los derechos de los niños.

- Schujman, Gustavo; Herskowich, Erica y Finocchio, Silvia (1999a). *Filosofía. Formación Ética y Ciudadana*. Buenos Aires, Aique.

Está organizado en dos secciones, dentro de las cuales se despliegan 7 capítulos. Ellos son: (PRIMERA SECCIÓN) La filosofía y la ética: (1) Los problemas filosóficos; (2) Ética, libertad y responsabilidad; (3) Ética y felicidad; (4) Nosotros y los otros; (SEGUNDA SECCIÓN) Política y derechos: (5) Democracia y formas de participación; (6) Derechos humanos; (7) ¿Qué función cumple la Constitución Nacional? Si bien los derechos humanos ocupan un capítulo específico, atraviesan otros de los tramos del texto.

- Schujman, Gustavo y Herskowich, Erica (1999b). *Filosofía. Formación Ética y Ciudadana II*. Buenos Aires, Aique.

No hay un capítulo dedicado a los derechos humanos. Se divide en tres secciones y siete capítulos: (PRIMERA SECCIÓN) La lógica y el conocimiento: (1) Nociones de lógica; (2) El conocimiento científico; (3) Los límites entre lo científico y lo no científico; (SEGUNDA SECCIÓN) La reflexión filosófica: (4) El problema estético; (5) El problema antropológico; (TERCERA SECCIÓN) La vida en democracia: (6) Derechos y garantías constitucionales; (7) Democracia y libertad.

- Tauber, Ricardo; Brain, Mariana y Etchegaray, Ricardo (2000). *Filosofía y Formación Ética y Ciudadana I. Incluye Apéndice: Historia documental de los derechos humanos*. Buenos Aires: A-Z Editora.

Está organizado en nueve capítulos: (1) El problema del conocimiento filosófico; (2) La cuestión de la justicia social; (3) La cuestión del Estado y la sociedad; (4) El orden jurídico; (5) El problema antropológico; (6) El problema ético; (7) La cuestión de la democracia; (8) La Constitución de la Nación Argentina y (9) Los derechos humanos. Este último capítulo está integrado por los siguientes apartados y subtítulos: El largo camino hacia los derechos humanos (incluye: Las libertades públicas, El trabajo y la guerra y Derechos humanos para todos); Las características de los derechos humanos (incluye: La violación de los derechos humanos); ¿Todas las personas son iguales? (incluye: Una igualdad más amplia y Diferencias razonables); Prohibido discriminar (incluye: Medidas de acción positiva); Las generaciones de derechos humanos (incluye: La libertad, valor fundante de los derechos de primera generación; La expresión libre y sin censura; La solidaridad, fundamento de los derechos de segunda generación; El Estado, preocupado por los más débiles; El trabajo, fundamento de la dignidad humana; La paz, fundamento de los derechos de tercera generación; Cuidar el medio ambiente es cuidar la vida humana). Tras un apartado de Actividades integradoras, se ofrece un Apéndice de historia documental de los derechos humanos.

- Tauber, Ricardo; Brain, Mariana y Melo, Adrián (2001). *Filosofía y Formación Ética y Ciudadana II. Incluye Apéndice: Historia documental del pensamiento constitucional*. Buenos Aires: A-Z Editora.

Está organizado en nueve capítulos: (1) La dimensión social del conocimiento; (2) El problema del conocimiento científico; (3) Lógica; (4) La vida política; (5) La Constitución Argentina; (6) El problema estético; (7) Ciudadanía y participación; (8) La protección de los derechos

humanos y (9) El acceso a la justicia. El penúltimo capítulo, destinado a derechos humanos, está integrado por los siguientes apartados y subtítulos: Los derechos humanos, patrimonio de la humanidad (incluye: Universales, interdependientes, indivisibles; Los derechos humanos, en los hechos); La responsabilidad por la violación de los derechos humanos (incluye: La responsabilidad de orden internacional; Las obligaciones de los Estados ante la comunidad internacional); La protección de los derechos humanos dentro del estado (incluye: Los derechos humanos ante la justicia; El defensor del pueblo; Las vías formales de protección de los derechos fundamentales; la movilización social, herramienta de defensa de los derechos humanos); La protección internacional de los derechos humanos (incluye: Los derechos humanos ante las Naciones Unidas; Los derechos humanos en el sistema interamericano).

Contenidos sobre derechos humanos

En relación con los derechos humanos, planteamos once notas de análisis de los textos del período 1995-2001, incluyendo rasgos comunes y diferenciales, que reseñamos a continuación, junto con las citas que les dan sustento:

1. *Sustento filosófico de la dignidad humana. Las referencias a la dignidad humana, tanto para diferenciar a los seres humanos de los demás seres vivos como para plantear los efectos normativos de ese reconocimiento, están presentes en los textos de Educación Cívica, programa que lo exige como contenido prescripto, pero se diluyen o reducen significativamente en los de Formación Ética y Ciudadana.*
 - “Ser digno significa merecer algo de manera favorable, tener honor en el obrar, no cometer ni tolerar actos vergonzosos ni humillantes. La dignidad es, pues, una condición específicamente humana sobre la que debe fundamentarse la actuación del hombre en la sociedad de la que forma parte” (Bustinza y Ribas; 1997a: 12).
 - “El hombre es mucho más que un animal, una simple máquina o un número e documento. Su inteligencia, su vida afectiva, su voluntad, su capacidad para llevar adelante una actividad libre y autónoma, su posibilidad de amar y de ser libre transforman su existencia en algo especial y lo transforman en una **persona**. Es la dignidad humana lo que lo eleva a esta categoría. La dignidad humana no está basada sobre ciertas características como el color de la piel, la religión que se profesa, la cantidad de dinero que se posee; por encima de esas diferencias, todos los seres humanos somos igualmente personas con el mismo derecho a vivir plenamente” (Casullo y otros; 1996: 9. Negrita en el original).
 - “La discriminación es una grave ofensa contra la dignidad humana. También lo es el hecho de que existan personas que viven en la abundancia mientras otro gran número no tiene satisfechas sus necesidades básicas de alimento, abrigo, vivienda, salud y esparcimiento. Como lo expresó el Concilio Vaticano II en su documento *Gadium et spes*: ‘la igual dignidad de la persona exige que se llegue a una situación social más humana y más justa. El hecho de las excesivas desigualdades económicas y sociales que se dan entre los miembros o pueblos de una misma familia humana, resulta escandaloso y es contrario a la justicia social, a la equidad y a la dignidad de la persona humana’. Las sociedades humanas enfrentan actualmente el desafío de construir comunidades basadas en la igualdad de todos sus integrantes. La supresión de las extremas desigualdades existentes a nivel político, económico y cultural es indispensable para que esto sea posible. La gran mayoría de las constituciones y los cuerpos legales de todos los países del mundo expresan la igualdad de todos los seres humanos. Sin embargo, es necesario que los países establezcan políticas concretas de promoción y defensa de los **derechos humanos** de las personas. Como integrantes de la sociedad, es imprescindible que reflexionemos acerca de las graves desigualdades existentes. Muchas veces creemos que algunas desigualdades están fundadas en motivos ‘naturales’, cuando, en realidad, la cultura y la historia han desembocado en esta situación” (Casullo y otros; 1996: 10. Negrita en el original).
 - “A pesar de estas diferencias, hombres y mujeres tienen conciencia de que poseen dignidad y derechos. En este sentido **existe cierto consenso entre las personas, los pueblos y las naciones en considerar como universales los valores relacionados con esta idea de**

dignidad humana –que no es patrimonio de ninguna cultura-.” (Casullo y otros; 1995b: 19. Negrita en el original).

- “La sociedad contemporánea debe proveer de condiciones de vida digna a los habitantes del planeta y debe ser capaz de sostener valores fundamentales, como el respeto a la dignidad humana, a la libertad, a los derechos humanos. Esos valores que podemos considerar como universales, son sostenidos por las religiones fundamentales y por los distintos tratados y organismos internacionales, entre ellos la Organización de las Naciones Unidas” (Iaies y Gotbeter; 1995: 25).
- “En la naturaleza advertimos la existencia de **seres inanimados** (reino mineral) y **seres animados** (reinos vegetal y animal); todos ellos pertenecen al mundo material. Sin embargo, entre las cosas existentes, **hay algunas que no son materiales**. Integran el mundo del espíritu: la virtud y la justicia, por ejemplo. Entre estos dos mundos -el mundo material y el mundo del espíritu- **se encuentra ubicado el hombre**, como una especie de puente que une a ambos. Su misma naturaleza, formada por el cuerpo material y un alma espiritual, nos indica la **unión admirable** que en él se realiza. El hombre, por lo tanto, **es uno de los seres creados**. Es un ser animado, un mamífero. Tiene **vida vegetativa** igual que los demás seres vivos; y **vida sensible** porque capta por medio de sus sentidos y es capaz de sentimientos. Por poseer **una personalidad**, no es como ‘una abeja’ dentro de la colmena. Como ser racional tiene **inteligencia** (capacidad de conocer); está dotado, además, de **voluntad** (capacidad de obrar). Ambas cualidades - inteligencia y voluntad - lo elevan por sobre las otras criaturas. Formado de materia y espíritu su cuerpo y alma están fundidos entre sí; constituyen un **conjunto armonioso** gobernado por diversas leyes. **Las leyes biológicas** rigen las relaciones del ser humano con el universo que lo rodea; las leyes psicológicas gobiernan su mundo interior, su vida intelectual, su voluntad, sus afectos. El alma humana se **manifiesta por medio del cuerpo**; usando de una comparación podemos afirmar que éste es la **‘herramienta’ del alma**. [...] ¿Por qué lo expuesto en el Punto 1 es contrario a la dignidad humana? Aclaremos, primero, que el adjetivo **digno** es sinónimo de bueno, honrado, de posición privilegiada. **Y que dignidad** significa cargo elevado, función eminente. Explicamos en el párrafo a), que a causa de las facultades de su espíritu el hombre tiene una posición de privilegio en el mundo que lo rodea. De allí que se hable de **la jerarquía del hombre en la naturaleza**. Lazo de unión entre Dios y el mundo de las cosas creadas, el hombre es, por un lado, el **‘rey de la Creación’** y, además, participante de facultades divinas. A pesar de esta especie de superioridad que enorgullece a algunos, el hombre, a lo largo de su historia, ha dado numerosas pruebas de irracionalidad. Pensemos, por ejemplo, en el deterioro imparable del medio ambiente; en el aniquilamiento irreparable de especies animales y vegetales; en las persecuciones raciales y religiosas; en las guerras; etc. Si tenemos en cuenta estos dos aspectos de la naturaleza humana será fácil comprender lo que escribió Blas Pascal: *‘El hombre está visiblemente construido para pensar: esto es toda su dignidad; y todo su mérito y todo su deber consisten en pensar como es debido... Cosa peligrosa es hacer ver con exceso al hombre cómo es semejante a las bestias, sin mostrarle su grandeza a la vez. Pero aún es más peligroso hacerle ver demasiado su grandeza sin su bajeza... No es bueno que el hombre... ignore lo uno y lo otro; sino que sepa lo uno y lo otro’* (en *‘Pensamientos’*)” (Kechichián; 1995: 21-23. Destacados en el original).
- “A lo largo de la historia de la humanidad, y podríamos decir desde que el hombre es hombre, se hacen presente preguntas de vital importancia para el desarrollo de la existencia humana. ¿Qué es el hombre? ¿Cuál es el sentido de la vida? ¿Por qué existe el mal, la injusticia...? Y también, a lo largo de la historia, el hombre ha tratado de responder a estos interrogantes. Ya Aristóteles (filósofo griego del siglo IV a.C.) decía que ‘el hombre es un animal racional’. Sin embargo, y aunque esta definición siga vigente, trataremos de ahondar en la existencia misma del hombre, en la propia vida, para respondernos a estas preguntas que también son las nuestras. Cuántas veces frente al horror de la guerra podemos preguntarnos ¿qué sentido tiene que los hombres se destruyan entre sí? o cuando, por ejemplo, tenemos que hacer algo que no nos gusta o no tenemos ganas, podemos preguntarnos ¿qué sentido tiene hacerlo?... ¿vale la pena el esfuerzo? ¿para qué? Estos cuestionamientos que podemos hacernos a nosotros mismos y a veces manifestar a los otros, son los que nos llevan a reflexionar en este capítulo sobre el valor de la vida humana. Según la Biblia, el hombre ha sido creado a imagen y semejanza de

Dios. El relato del origen del universo y del hombre que aparecen en los primeros capítulos del Génesis, constituyen para el creyente la manifestación del sentido religioso de la vida, no sólo en su origen sino a lo largo de todo su desarrollo. Este texto, escrito en un lenguaje literario más que científico, no presenta sin embargo contradicción con los aportes que la ciencia viene ofreciendo desde el siglo pasado. Así podemos decir que la vida se originó a partir de la materia inerte, inanimada, y que la vida de todos los seres vivos, incluyendo a la del hombre, es fruto de un largo y complejo proceso de evolución. La humanización constituye este maravilloso proceso por el cual, a través de millones de años, la vida animal dio paso a la humana. El hombre es el único ser dotado de inteligencia racional, lenguaje simbólico y libertad. El hombre es hombre por la capacidad de crear, expresar, decidir, conocer y amar. Recibe la vida como un don y debe desarrollarla como una tarea, en un continuo aprendizaje que dura toda su existencia. Cada uno de nosotros, no hizo nada para nacer. Todos recibimos la vida como un regalo; pero nos toca cuidarla multiplicando las capacidades que, como personas, todos poseemos. En esto consiste la vida. Veamos un ejemplo: Paola tiene 13 años y está cursando 1° año. Durante la escuela primaria, siempre le fue muy bien. Las buenas notas eran la alegría de sus padres y para ella también una satisfacción. Sin embargo, ahora no sabe qué pasa, pero tiene mucho miedo. Tantos profesores... cada uno con su modalidad... Frente a la primera lección que tuvo que estudiar de Historia, pensó que lo mejor era repetir varias veces el texto hasta poder decirlo, de memoria sin equivocarse. Sería lo más seguro. Al llegar el momento de la evaluación oral, comenzó todo tal como lo había planeado, hasta que la primera pregunta del profesor lo arruinó todo. No entendía ni de qué le estaba hablando. ¿Cómo podía ser, si ella había estudiado?... ‘No sé qué me pasa, pero no me queda nada...’ ‘Yo estudié, pero...’ fueron algunas de las expresiones de la desafortunada Paola. Esta situación, muy común por cierto, nos está mostrando que Paola buscó por temor a equivocarse, la seguridad de la memorización, es decir desarrollar una de las capacidades intelectuales. Pero dejó de lado su capacidad de pensar, relacionar, comparar, imaginar, sentir... Capacidades, todas, que hacen, a su desarrollo personal. Cuidar el regalo de la vida, significa para ésta o cualquier estudiante desarrollar todos los talentos que tenemos a nuestro alcance, venciendo los temores inútiles y creyendo en nuestras propias posibilidades. Desde ya, este ejemplo referido al ámbito escolar, puede trasladarse a todos los ámbitos de la vida y a todas las edades, ya que toda la vida es un continuo aprendizaje. El hombre debe aprender a vivir humanamente, es decir, a desarrollar sus capacidades racionales y a hacer uso de su libertad. Todo aquello que impide este desarrollo atenta contra su dignidad y condiciona su vinculación con Dios, con los otros seres humanos y con las cosas” (Massun y otras; 1995a: 13-15).

- “La diferencia fundamental que existe entre el hombre y los demás seres de la creación que lo coloca en un plano superior a todos ellos, es su racionalidad, por esta característica decimos que el hombre es un ser dotado de razón, facultad que le permite captar la realidad de las cosas, es decir conocer. Además de su condición de ser racional, también está dotado de dos facultades estrechamente ligadas: la libertad y la voluntad, las cuales le permiten hacer o no hacer algo, obrar de un modo o de otro o abstenerse a obrar, es decir elegir entre varias opciones. De esta forma, el hombre que conoce una situación determinada, libremente elige su modo de actuar y si decide, se hace responsable de sus actos. No hay libertad sin responsabilidad, en esto reside su esencia, su tarea es luchar por saber cada día más y por hacer lo que antes era imposible y así ser en cada oportunidad más sabio y mejor. *Ser hombre es ser un proyecto de hombre mejor, es hacerse cada día más persona, es decir más libre y responsable.* Concebido en éstos términos que lo convierte en un ser con características diferenciales, es natural que deba gozar de un derecho **inalienable**; la dignidad que le permite autorespetarse y autovalorarse. Como consecuencia de esto aprende a respetar a todos los demás seres vivos” (Trotta y Schiavi; s/fa: 17).
- “La noción de dignidad humana estuvo siempre presente en la historia de los distintos pueblos. No obstante, el alcance de su significado (es decir, qué se consideraba digno en los humanos) fue variando a través del tiempo y según las culturas. Asimismo, la dignidad humana no es un atributo que cada individuo tenga por sí solo, independientemente de los demás. Los seres humanos somos seres sociales, ya que vivimos en comunidad. **La vida en sociedad nos convierte en personas y, como tales, debemos entablar con los demás una relación de igualdad.** No obstante, sabemos por experiencia que la convivencia suele ser difícil y presenta

numerosos conflictos. Las sociedades asisten con frecuencia a conflictos entre sus miembros que van desde las guerras hasta las persecuciones políticas, religiosas o raciales pasando por el sexismo. **Muchos de estos conflictos se producen sobre la base de una actitud de discriminación, que se genera cuando se utilizan las diferencias existentes entre las personas para afirmar la superioridad de unas sobre otras.** En la actualidad, aunque se ha legislado al respecto e incluso se han establecido acuerdos internacionales, la discriminación es una práctica habitual en la mayoría de los países. Muchas veces, los conflictos se inician cuando ciertos grupos, sin tomar en cuenta que todos los seres humanos son iguales, privilegian algunas señas de identidad -la lengua, el color de la piel, la religión- como fundamento para justificar la inferioridad de otros grupos a quienes degradan, dando lugar a fenómenos de discriminación, una grave ofensa contra la dignidad humana. La discriminación origina situaciones de desigualdad económica, política, social y cultural. Muchas veces, estas desigualdades suelen incorporarse e instalarse de tal manera en el funcionamiento social, que creemos que están fundadas en motivos ‘**naturales**’, cuando, en realidad, obedecen a pautas **culturales**. Por ejemplo, durante mucho tiempo, se creyó que las tareas ‘naturales’ de la mujer eran sólo las relacionadas con sus roles de madre y ama de casa, y se consideraba que no podía realizar ninguna otra tarea más que la doméstica. En la actualidad, en la mayoría de los países del mundo se entiende que la vinculación de la mujer con las tareas del hogar es una cuestión cultural, no necesaria o natural. Esta concepción trae muchas veces consecuencias beneficiosas para las mujeres, por ejemplo, la distribución más equitativa de las labores domésticas entre los integrantes de la familia -varones y mujeres- y una mejor inserción de las mujeres en el mercado de trabajo. Uno de los desafíos de las sociedades actuales es construir comunidades basadas en la igualdad de todos sus integrantes. Por encima de las leyes nacionales e internacionales, existe una exigencia moral que lleva a respetar a cada ser humano con sus derechos y sus deberes y a facilitarle todo cuanto se le debe como individuo responsable de su propio destino. Muchas de las constituciones y de los cuerpos legales de todos los países del mundo reafirman la igualdad de todos los seres humanos, sin embargo, es necesario que se implementen políticas concretas de promoción y defensa de la dignidad humana” (Casullo y otros; 1998: 31. Negrita en el original).

2. *Origen y fundamento de los derechos humanos. El sustento religioso y el iusnaturalismo, que tenían mayor presencia en períodos anteriores, deja paso a la preponderancia de argumentos centrados en el origen histórico y en el enunciado positivo de los derechos en el plano internacional. En tal sentido, varios autores incluyen referencias a los debates que, en su formulación original y en los enunciados contemporáneos, suscita el reconocimiento de derechos. Las remisiones a la visión católica se reducen significativamente en comparación con los períodos anteriores.*
 - “Los derechos humanos nos pertenecen en forma innata, esto quiere decir desde el mismo momento en que se inicia nuestra vida. Son universales: por lo tanto, son para todos, sin distinción de raza, color, ideología, religión, origen socioeconómico, etcétera. Son inalienables: pertenecen a la esencia misma del hombre. Son inviolables: no se puede atentar contra ellos. Son permanentes: no caducan a través del tiempo” (Barela y otros; 1995a: 14).
 - “Finalizada la guerra, las Naciones Unidas proclamaron la *Declaración Universal de Derechos Humanos* de 1948. La Declaración permitió, a través del tiempo, avanzar en la universalización de los *derechos civiles y políticos vinculados* con las libertades y la condición de igualdad de todos los seres humanos; derecho a la vida, a la protección, a la igualdad, a la intimidad, a la inviolabilidad de la correspondencia y del domicilio, a la presunción de inocencia, a la nacionalidad, a la participación, a la seguridad personal, al matrimonio, al nombre, a elegir y ser elegido, a la libertad de asociación, de conciencia, de expresión, de opinión, etcétera. También se dio particular importancia a los derechos *económicos, sociales y culturales*, reconociéndolos como indispensables para el pleno desarrollo digno y libre del ser humano, y estableciendo los derechos de toda persona a un nivel de vida que asegure la salud y el bienestar. En los países desarrollados, la globalización de la economía y el avance tecnológico han producido desocupación, pero no implicaron un retroceso de los derechos laborales y sociales. Este es uno de los puntos de mayor diferencia entre unos países y otros. Una

explicación posible estaría dada por lo siguiente: los países desarrollados o centrales representan el 20% de la población mundial y son los beneficiarios del 80% de la producción mundial; los subdesarrollados o periféricos representan más del 70% de la población y deben repartirse el 20% del producto mundial. En los últimos tiempos, cobró importancia la acción de las organizaciones no gubernamentales para la defensa de los derechos humanos. Por ejemplo: *Amnistía Internacional* con sede en Londres, Inglaterra, cuyo fin, entre otros, es la protección de aquellas personas detenidas por cuestiones políticas. La actividad de estas organizaciones no gubernamentales se desarrolla en torno de la defensa de los derechos humanos fuera de la esfera gubernamental, lo que garantiza la neutralidad a nivel local e internacional” (Barela y otros; 1995b: 138. Itálica en el original).

- “*Llamamos derechos a las facultades reconocidas a los individuos o a los grupos sociales. Por ejemplo: el derecho a la vida, al goce de la libertad, al respeto de la propiedad, a la igualdad ante la ley, etcétera.* En la segunda mitad de nuestro siglo se generalizó la expresión derechos humanos, unida a elevados valores morales y al concepto de justicia. En un régimen democrático moderno se acepta que la persona humana tiene determinados derechos por el solo hecho de serlo y una de las características principales de la democracia es, como ya señalamos, el respeto y la protección de esos derechos” (Bustanza y Ribas; 1997b: 16. Itálica en el original).
- “Como sustento y expresión de la dignidad humana, los hombres poseen derechos que son reconocidos y deben ser garantizados sin distinción de raza, sexo, clase social, etcétera: los **derechos humanos**. Sin embargo, los derechos que atañen a la dignidad del hombre han sido y siguen siendo violados. La corrupción, el narcotráfico, el terrorismo, las guerras, el genocidio judío, el apartheid, el fanatismo fundamentalista, etc., son algunos de los ejemplos de violación de la dignidad humana sobre los que tomamos conocimiento a diario. El horror que despertó en el mundo la muerte de más de seis millones de judíos, durante la Segunda Guerra Mundial, como así también la destrucción que ocasionaron las dos guerras mundiales (1914-1918 y 1939-1945), llevó a las naciones del mundo a unirse en una organización que intenta velar por el respeto de esos derechos. Así se formó la Organización de las Naciones Unidas, que el 10 de diciembre de 1948 sancionó la Declaración Universal de Derechos Humanos. La característica más destacada del documento es su universalidad: comprende a la persona humana cualquiera sea su raza, sexo, edad, religión, lugar de residencia, situación económica, nivel educativo, etc.; los términos de la declaración se aplican a todos los Estados; comprende todos los derechos indispensables para el desarrollo del ser humano (derecho a la vida, a la libertad, a la igualdad, a la educación, al trabajo, etcétera). A partir de ese momento, muchos otros pactos internacionales se han firmado durante los siguientes años del siglo, como la Convención Americana sobre Derechos Humanos -conocida como Pacto de San José de Costa Rica- sancionada en 1969, e incorporada a nuestra legislación nacional en 1984. La Constitución Nacional de 1994 dio a estos tratados jerarquía constitucional. Para que todos puedan gozar de sus derechos humanos, es necesaria **la construcción de un orden social justo** y la acción de un Estado que los organice y los haga cumplir. Las Naciones Unidas tienen capacidad para declarar los principios y recomendarlos a los Estados miembros. Sin embargo, no pueden ordenar a un país que cumpla con sus obligaciones en materia de derechos humanos. Ninguna autoridad internacional puede invalidar la autoridad suprema de cada Estado. Por otro lado, las condiciones de pobreza, no sólo económica, de muchos países impiden concretarlos. Sin embargo, cabe esperar que los Estados se inspiren en las normas trazadas por los organismos internacionales: cuanto más se hable, se conozca y se enseñe sobre derechos humanos, los hombres lograrán una mayor conciencia de su dignidad. La pregunta queda planteada: ¿qué podemos hacer, cada uno en la medida de sus posibilidades, para que la dignidad humana no sea una mera declaración de principios? Conocernos a nosotros mismos y conocer la realidad en la que vivimos, cultivar nuestro deseo de transformarnos y de transformar nuestra realidad y la conciencia de que somos parte de una comunidad en la cual todos somos iguales en dignidad y derechos son algunas de las condiciones necesarias para aportar nuestro ‘granito de arena’ para que el mundo sea más justo y solidario. Este es el desafío más grande del ser humano como persona”. El texto se ilustra con una fotografía, cuyo epígrafe reza: “El 21 de julio de 1994 se realizó en Buenos Aires una manifestación multitudinaria en contra del atentado

terrorista que tres días antes destruyó la sede de la Asociación Mutual Israelita Argentina (AMIA)” (Casullo y otros; 1996: 18. Negrita en el original).

- “Como sustento de la dignidad humana, toda persona posee derechos que son reconocidos y garantizados sin ningún tipo de discriminación social, económica, jurídica, política o ideológica. A estos derechos se los denomina **derechos humanos**. Estos derechos son: **universales**, lo que significa que todas las personas tienen la misma dignidad y nadie puede quedar excluido ni ser discriminado del disfrute de estos derechos; **naturales**, en tanto su origen no es el Estado ni las leyes sino la propia naturaleza o dignidad de la persona humana; **inalienables**, porque ninguna persona puede renunciar a ellos ni negociarlos y el Estado no puede disponer de los derechos de los ciudadanos; **inviolables**, porque no pueden ser lesionados ni destruidos sin que ello constituya un atentado contra la persona humana; **obligatorios**, porque imponen la obligación de respetarlos a toda persona y Estado, aunque no exista una disposición legal al respecto; indivisibles, porque suprimir alguno de ellos pone en peligro a todos los demás. Desde el punto de vista jurídico, los derechos humanos son facultades o prerrogativas que los Estados reconocen a las personas para asegurar su dignidad, respetar su libertad y garantizar un trato igualitario para todos. Las normas constitucionales e internacionales reconocen a cada hombre un conjunto de derechos. Si tales derechos no son respetados por el Estado o por otras personas o grupos, el titular de esos derechos puede exigir coactivamente, es decir, obligar a través del ejercicio de la ley, que sean respetados” (Casullo; 1996b: 56. Negrita en el original).
- “El 10 de diciembre de 1948, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó la **Declaración Universal de Derechos Humanos**. Con esta declaración comienza la internacionalización de los derechos humanos, caracterizada por un consenso generalizado en la comunidad internacional respecto de cuáles son los derechos inherentes a la dignidad humana. La declaración pone de manifiesto que el respeto de esos derechos es primordial para la convivencia internacional y que las tareas de regular y proteger los **derechos humanos** ya no son exclusivas de cada Estado sino que corresponden también al derecho internacional y a sus organizaciones. Consta de treinta artículos, repartidos en cuatro grupos de disposiciones: El primer grupo trata sobre los **derechos individuales** (derecho a la vida, a la libertad y a la seguridad personal). El segundo expone los **derechos del individuo como miembro de colectividades** (derecho a la nacionalidad, derecho de asilo). El tercero corresponde a las **libertades públicas** y a los **derechos políticos**. El cuarto se ocupa de los **derechos económicos y sociales**. La Declaración de Derechos Humanos se complementa con dos pactos de alcance universal aprobados en 1966, el **Pacto Internacional de derechos económicos, sociales y culturales** y el **Pacto internacional de derechos civiles y políticos**. Existen también otras convenciones que tienen un objeto más específico, como aquellas referidas a la prevención y sanción del delito de genocidio, a la tortura o a la eliminación de cualquier forma de discriminación racial o contra la mujer. Tienen mucha importancia los acuerdos internacionales, como la **Convención europea de salvaguardia de los derechos del hombre y de las libertades fundamentales**, celebrada en Roma en 1950, y la **Convención Americana de Derechos Humanos**, de 1969. Ambas convenciones establecieron organismos encargados de investigar, juzgar y condenar las transgresiones a sus normas que pudieran cometer los Estados firmantes” (Casullo; 1996b: 61. Negrita en el original).
- “La declaración formal de los derechos, si bien es importante y necesaria, no es suficiente para asegurar su vigencia en la sociedad. Los derechos humanos tienen vigencia cuando las conductas de las personas se inclinan mayoritariamente por su respeto y la sociedad castiga efectivamente a los transgresores. Existen distintos factores que actúan como condicionantes de la vigencia efectiva de los derechos humanos, en algunos casos favoreciéndola, en muchos otros actuando en su perjuicio. • **Factores políticos**. Los derechos humanos tienen vigencia en una sociedad democrática, caracterizada por su vocación de respetar la libertad política, el pluralismo y a las minorías que allí existan. Como sistema político, debe funcionar con normalidad, pues las crisis, las revoluciones y los gobiernos de facto generalmente están acompañados de violaciones a los derechos humanos. • **Factores culturales**. Para garantizar la vigencia de los derechos humanos, es necesario que éstos sean difundidos en toda la sociedad, de manera que los hombres -titulares de esos derechos- los conozcan y asimilen sus contenidos.

En esto tendrán decisiva influencia la voluntad de esa sociedad para llevar a la práctica los derechos humanos y el interés por convivir bajo su amparo. Una tradición de respeto a los derechos humanos favorecerá su vigencia, así como el hecho de que las ideologías políticas que en la sociedad tengan cabida sostengan, como principal punto de referencia, la dignidad del hombre. • **Factores materiales.** La ubicación geográfica de un Estado, la homogeneidad o heterogeneidad de su población, la aglomeración y superpoblación, la posibilidad de generar riquezas y su justa distribución son factores que influyen sobre la concreción de los derechos humanos. Poca o muy tortuosa será la vigencia de los derechos humanos en una sociedad desigual, en la que la libertad no esté al alcance de todos, en la que la movilidad social sea escasa, donde no haya similares oportunidades y existan anchas franjas de la población en situación de miseria, desempleo, analfabetismo, marginación y carencia de bienes elementales para su realización” (Casullo; 1996b: 63. Negrita en el original).

- “Los derechos y los deberes no siempre están expresamente enunciados en las constituciones. Una moderna corriente de técnica legislativa supone que la expresión escrita de los derechos humanos tiende a estatizarlos, haciendo suponer que derivan del enunciado constitucional. Lo cierto es que tales derechos son **inherentes** al hombre por naturaleza, y por lo tanto, superiores y anteriores a cualquier ordenamiento legal. Su enunciación escrita no supone nada más que el expreso reconocimiento de los mismos, y un refuerzo de garantía de su respeto por parte de los gobernantes. *En síntesis, la Constitución no nos otorga derechos, puesto que nos pertenecen por nacimiento. Al reconocerlos expresamente, vigoriza la exigencia de su cumplimiento por las autoridades*” (Drago; 1996a: 70. Destacados en el original).
- “Los Derechos Humanos son consustanciales a nuestra naturaleza, y sin ellos, no sería posible vivir como seres auténticamente racionales. La inteligencia y la conciencia, —dotes que nos diferencian de todos los demás seres de la creación—, sólo pueden desarrollarse cuando cada hombre ve debidamente respetada su dignidad humana. En nuestra cultura occidental, la idea de una ley natural, eterna e inmutable, que otorga a los seres humanos derechos de los que nadie puede ser despojado bajo pretexto alguno, se remonta a sus mismos orígenes, pero recién fue aceptada categóricamente a partir del siglo XVIII, por obra de filósofos y pensadores europeos. A partir de entonces, también tomó forma jurídica en numerosos documentos históricos, entre ellos —por citar solamente los más conocidos—, la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano, de la Revolución Francesa de 1789, y en nuestros días, la Declaración Universal de los Derechos del Hombre, proclamada por las Naciones Unidas. En la actualidad y a pesar de tan importantes antecedentes, repetidas violaciones de estos derechos cometidos por muchos gobiernos, plantean la necesidad de insistir en su conocimiento y divulgación hasta que se hagan carne en todos los pueblos, de modo tal, que nunca más toleren su cercenamiento” (Drago; 1996b: 162).
- “Prácticamente todos los países del mundo reconocen actualmente la existencia de derechos humanos y se han comprometido a garantizar su cumplimiento. Los derechos humanos corresponden a todas las personas, sin distinción alguna por motivos de edad, sexo, raza, religión, creencias políticas, etc. Los mismos se originan en la *dignidad propia del ser humano*. Cada uno de estos derechos, y todos ellos en conjunto, *son imprescindibles para garantizar el pleno desarrollo de las personas*, en todos sus aspectos: físico, intelectual, afectivo y moral” (Eggers-Brass y otros; 1995: 155. Itálica en el original).
- “Los **derechos humanos** o *fundamentales* son aquellos derechos *naturales*, que tienen todos los hombres, mujeres y niños del planeta por el solo hecho de existir. Se considera que son exigibles universalmente y que sólo pueden ser limitados para proteger derechos equivalentes de otras personas. No es que siempre hayan existido en el derecho *positivo*, ni siempre se respeten: tienen vigencia en realidad en la medida en que las sociedades toman conciencia de los mismos, y luchan por su aplicación. Los establecidos en la *Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano* de la Revolución Francesa (en 1789) son: **libertad, igualdad, propiedad, seguridad y derecho de resistencia a la opresión**. Nuestro país, tras tantos años de dictadura donde se violaron los derechos humanos, puso en todos los programas de ‘Educación Cívica’ del país el tema *‘la defensa de los derechos humanos’*. Esto es imprescindible, porque nadie puede defender lo que no conoce. En algunos Estados, por ejemplo, la mujer está sometida al hombre y debe obedecerle; las mujeres que se rebelan

porque conocen los derechos que tienen como mujeres en todo el mundo, son castigadas e incluso muertas, como pasa en algunos países de moral o de religión intolerante. Sí todas las mujeres de esos países adoptaran la misma actitud en defensa de sus derechos, esas costumbres lesivas dejarían de existir” (Eggers-Brass; 1998: 117-118. Destacados en el original).

- “Las declaraciones de derechos humanos de distintos organismos internacionales, como la ONU o la OEA se proclaman como *ideales* a los cuales todos los pueblos y todas las naciones deben esforzarse para alcanzar. Consisten en el *reconocimiento de las necesidades humanas que deben ser satisfechas*, en cada país y en todo el mundo. Es decir, cada derecho humano corresponde a una necesidad del hombre, que se puede llegar a reconocer en una situación socio-política o histórica determinada. Por ejemplo: ‘Toda persona inculpada de un delito tiene derecho a que se presuma su inocencia mientras no se establezca legalmente su culpabilidad’; ‘Toda persona tiene derecho a ser indemnizada conforme a la ley en caso de haber sido condenada en sentencia firme por error judicial’; ‘Todas las personas tienen derecho a asociarse libremente confines ideológicos, religiosos, políticos, económicos, laborales, sociales, culturales, deportivos o de cualquier otra índole’; Toda persona tiene derecho a la propiedad privada correspondiente a las necesidades esenciales de una vida decorosa, que contribuya a mantener la dignidad de la persona y del hogar’. Sin embargo, podemos ver que muchas veces o en una gran parte del mundo estas necesidades no están satisfechas: Muchas veces se considera a alguien culpable hasta que demuestre su inocencia. / En muchos países no se indemniza si se pone a alguien preso por error judicial. / En muchos gobiernos uno no puede formar agrupaciones políticas, religiosas, económicas, etc. por haber persecución, o incluso mafias que impidan el libre desenvolvimiento de las personas en actividades que éstas quieran emprender. / Gran parte de la población del planeta no puede acceder a la propiedad privada de su vivienda personal, que constituye un derecho humano, de acuerdo a las convenciones internacionales. Del análisis de estas pocas situaciones podemos deducir que las necesidades humanas no se satisfacen con el simple enunciado de esos derechos, sino que cada Estado debe tratar, por medio de su política social y económica, que toda la gente pueda acceder, sin desigualdades, a los mismos derechos” (Eggers-Brass; 1998: 130. *Itálica en el original*).
- “Sin embargo, pasaría un largo período hasta que los derechos humanos fueran nuevamente considerados como una seria problemática por la sociedad mundial. Los avances producidos por la Revolución Industrial, las transformaciones económicas, el agrandamiento de las poblaciones, fueron algunos de los factores que comenzaron a llamar la atención acerca del respeto a la condición humana. Los imperialismos, el fuerte surgimiento de sistemas totalitarios en países como Alemania, Italia y la Unión Soviética, y la sangre derramada durante la Primera Guerra Mundial, caracterizaron un período en el cual la condición humana fue sometida a prueba. La Segunda Guerra Mundial representó otro duro golpe para la humanidad, al conocerse las atrocidades cometidas por el nazismo, en particular contra los judíos. Y fue recién después de ello que la humanidad se preocupó seriamente por entablar una acción internacional coordinada a fin de promover y proteger la condición del hombre. En la redacción de la Carta fundacional de las Naciones Unidas, en 1945, se incluyó entre sus fines el ‘conseguir la cooperación internacional en la solución de los problemas internacionales de carácter económico, social y cultural o humanitario, y en la promoción y el fomento del respeto de los derechos del hombre y de las libertades fundamentales para todos sin distinción de raza, de sexo, de lengua o de religión’. El 10 de diciembre de 1948, la Asamblea General de las Naciones Unidas adoptó la Declaración Universal de los Derechos del Hombre, ‘considerando que la libertad, la justicia y la paz en el mundo tienen por base el reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana’. Esta Declaración, si bien no tiene fuerza jurídica sobre los Estados, significó un gran avance de la comunidad internacional en la lucha contra las violaciones a la dignidad humana. Desde su proclamación, ha habido enormes dificultades para que fuera respetada, dadas las diferencias políticas, económicas, sociales y religiosas entre los países. Un compromiso internacional para garantizar un nivel de vida adecuado, o la educación, no significa lo mismo para un país con suficientes recursos económicos que para un país subdesarrollado, por ejemplo. Los intereses de los grupos que ostentan el poder en las naciones han sido entonces un gran obstáculo para el cumplimiento de la Declaración” (Massun y otras; 1995b: 76-77).

- “El tema de los Derechos Humanos, ha estado siempre presente en la historia mediante las luchas que el hombre ha llevado adelante por conseguir que se le respete su dignidad. Desde el siglo XVIII hasta la época actual pareció afirmarse esa conciencia universal sobre la dignidad del hombre; con este fin existe un constante reconocimiento a través de documentos solemnes a nivel nacional e internacional. *Sin embargo, en lo que se refiere al respeto de estos derechos existe una gran distancia entre lo que está escrito y la realidad, la historia de la humanidad nos muestra que en muchos lugares de la tierra, la existencia de la miseria, la esclavitud, la marginación, el racismo, las guerras, la ignorancia violan impunemente estos derechos fundamentales para la vida humana*” (Trotta y Schiavi; s/fa: 24. Itálica en el original).
- “La Declaración Universal de los Derechos Humanos significó un avance importante en el aspecto moral ya que mediante ella se universalizó la concepción de la dignidad humana, pero a pesar del reconocimiento de los derechos inalienables del hombre, la humanidad ha sido y continúa siendo testigo y víctima de la violación de los derechos humanos. Se pueden diferenciar dos formas de violación de los derechos humanos: las manifiestas (más notorias) y las encubiertas (menos notorias). Las primeras son claramente distinguibles y son consecuencia de una acción directa, como el terrorismo caracterizado por el asesinato, el secuestro o la tortura, cuyos autores pueden ser uno o varios aunque es difícil conocer su identidad; además se pueden distinguir víctimas de victimarios. Las segundas se producen como consecuencia de situaciones sociales un tanto permanentes en la sociedad que ocultan la verdadera naturaleza de la violación de los derechos como la ignorancia y la miseria que no son el resultado de una acción directa y por lo tanto no son fácilmente percibidos por la comunidad. *La naturaleza de los regímenes políticos tienen mucho que ver en la explicación de la pérdida del respeto a los derechos humanos, en aquellas sociedades donde no existe la tolerancia como motor de la vida política y social, la violencia es el único método para resolver los conflictos.* Pueden existir violaciones tanto en sistemas autocráticos como democráticos, pero en estos últimos son mucho menos perceptibles, como el desamparo de algunas comunidades, que las obliga a vivir en situaciones infrahumanas. En cualquiera de las formas se impide que la ley impere para todas las personas por igual. Como la democracia tiene como base la tolerancia, es decir se aceptan las diferencias, se debate, se confronta, se negocia; si ésta desaparece como valor, se origina la uniformidad en las conductas e ideas y la sociedad sufre un proceso de masificación tal que la democracia como sistema político, desaparece” (Trotta y Schiavi; s/fb: 148. Itálica en el original).
- “El jurista internacional inglés Maurice Cranston ha formulado objeciones a la inclusión de los derechos económicos y sociales en la Declaración Universal de Derechos Humanos. Sostiene que sólo los derechos tradicionales civiles y políticos deben ser considerados derechos humanos universales y que el concepto de derechos humanos ha sido ‘enturbiado y debilitado en años recientes por un intento de incorporar en él un grupo de derechos específicos que no son semejantes a los primeros porque se reclaman como beneficios materiales’. El especialista inglés en ciencia política, C. B. Macpherson, considera, en cambio, que la diferencia desaparece cuando se advierte que uno de los derechos civiles tradicionales esenciales fue y sigue siendo el derecho a la propiedad, presentado como un derecho natural exigido por el derecho a la vida o a una vida libre o auténticamente humana. Por esto, para Macpherson, los derechos económicos y sociales son afirmaciones de un derecho a vivir en un nivel auténticamente humano. Teresa Albáñez, consejera de la dirección de UNICEF en Nueva York, sostiene que en la mayoría de los países existe aún una tendencia que considera que sólo se produce violación de los derechos humanos cuando no son respetados los derechos civiles o políticos de los adultos. Pero explica que esa tendencia tiende a debilitarse. En la práctica se comprueba cada vez más, afirma, que resulta casi imposible lograr un clima de respeto a las libertades básicas de los individuos (sus derechos humanos tradicionales civiles y políticos) si no están asegurados los derechos básicos, económicos, sociales y culturales” (Alonso y otras; 1998f: 47).
- “Un hecho muy importante en la historia de los acuerdos sobre los valores universalmente deseables es el momento en que algunos pensadores franceses del siglo XVII y XVIII dieron forma a la doctrina de los derechos del hombre. Esta doctrina sostiene que todos los hombres, independientemente de su voluntad o de la voluntad de otros, tienen algunos derechos

fundamentales, como el derecho a la vida, a la libertad, a la seguridad y a la felicidad. Que una persona tenga derechos significa reconocer que ella tiene la facultad de hacer o no hacer lo que quiera y que tiene también el poder de resistir contra quien no respeta su elección. Por eso, cada persona tiene la obligación de respetar los derechos de las otras. La preocupación por los derechos humanos ha sido cada vez mayor, en especial desde la finalización de la Segunda Guerra Mundial en 1945, que dejó como saldo la muerte de 54 millones de personas y muchos países devastados (sic) social y económicamente. Por eso, a partir de ese momento, las sociedades pusieron más énfasis en la elaboración de instrumentos legales más eficaces que ayudaran a lograr el respeto por los derechos de todos y un consenso universal acerca de su aplicación real” (Alonso y otras; 1998a: 30-31).

- “Los derechos humanos son normas jurídicas. Esto quiere decir que son derechos reconocidos por el poder político y que, con independencia de las convicciones que posean, los gobernantes están obligados a garantizar su cumplimiento. Son normas totalmente imperativas: por esto, en caso de infracción u omisión, el poder político debe utilizar los medios coactivos necesarios para tornarlos vigentes. Desde 1948 hasta hoy, la Declaración Universal de Derechos Humanos fue completada con un conjunto de declaraciones y convenciones. Además de los dos pactos internacionales de 1966, la comunidad internacional ha ido ratificando las siguientes convenciones: Convención para la prevención y la sanción del delito de genocidio (1948), Convención internacional sobre eliminación de todas las formas de discriminación racial (1965), Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (1979), Convención contra la tortura y otros tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes (1984) y la Convención sobre los Derechos del Niño (1989). Por otra parte, los países de Europa, África y América han firmado convenciones regionales que mantienen los principios universales e incorporan otros relacionados con sus problemas particulares, como la Convención americana sobre derechos humanos (1969), conocida como el Pacto de San José de Costa Rica. Desde 1994, todos estos pactos y convenciones forman parte de la Constitución Nacional de la República Argentina” (Alonso y otras 1998d: 24).
- “A lo largo de la historia, los niños -como las mujeres- no fueron considerados como sujetos de derechos. Esto significaba que ni los adultos de su familia ni las autoridades del estado reconocían sus derechos como personas. Recién en 1920, los niños comenzaron a ser reconocidos por la comunidad internacional como seres humanos con la misma dignidad que los adultos. Hasta ese momento fueron considerados como una ‘cuestión privada’ de la familia. Es decir, antes que sujetos, eran ‘objetos’ sobre los cuales los padres -o quienes los reemplazaban familiar o legalmente- podían actuar y decidir arbitrariamente, sin que nadie tuviera el derecho a intervenir [...]. Desde la Declaración Universal de Derechos Humanos, en 1948, la comunidad internacional proclamó varias veces la necesidad de reconocer los derechos del niño y su dignidad como persona. En 1959, la Asamblea General de la ONU avanzó en ese reconocimiento y estableció la Declaración de los Derechos del Niño. Además, como miembros de la familia humana, los niños gozan de los derechos reconocidos en el Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales y en el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, los dos de 1966” (Alonso y otras 1998e: 37).
- “Respetar la vida de una persona significa, además de no causarle la muerte, respetar su integridad evitándole agresiones físicas y psicológicas. Por eso, los estados que han incorporado a sus constituciones los principios incluidos en la Declaración Universal de Derechos Humanos sobre la dignidad humana, protegen no sólo la vida de las personas sino también su integridad física y psicológica. Con este propósito, sus leyes consideran delitos tanto a los asesinatos como a otras prácticas que atentan contra la dignidad humana, tales como la esclavitud, la servidumbre y las torturas. También consideran delito las acciones violentas y los malos tratos que algunas personas ejercen en diversos ámbitos de la vida cotidiana (en la familia, en la calle, en la escuela, en el trabajo, en los ámbitos de diversión, por ejemplo) cuando incluyen agresiones físicas o psicológicas que ponen en riesgo la vida y la integridad de otras personas; generalmente, las leyes consideran que el delito es más grave si la víctima de la agresión o el maltrato es un niño. La tortura fue oficialmente abolida en todos los países europeos entre 1750 y 1830, mientras que la esclavitud y la trata de esclavos fueron explícitamente prohibidas por una serie de tratados bilaterales y multilaterales que culminaron

en el Convenio sobre la Esclavitud de 1926. Sin embargo, estas prácticas todavía no han podido ser erradicadas completamente” (Alonso y otras 1998f: 37).

- “En particular a partir de la década de 1980, se ha generalizado el reconocimiento de un tercer conjunto de derechos, llamados derechos de solidaridad. **La titularidad de estos derechos recae sobre sujetos colectivos, por ejemplo, la humanidad, un pueblo, una nación, una comunidad o una etnia.** Sólo pueden garantizarse mediante la participación solidaria de todos los miembros de la sociedad: el Estado, los individuos, las organizaciones públicas y las organizaciones no gubernamentales. Este conjunto comprende los siguientes derechos: • el derecho a la paz: implica el derecho de toda persona a luchar contra los crímenes de guerra, los crímenes contra la humanidad y los atentados contra la paz; también incluye la posibilidad que tiene toda persona de negarse a cumplir órdenes que violen leyes humanitarias, de recibir protección contra todo acto de violencia o terrorismo y el derecho al desarme, por medio de la prohibición de armas de destrucción masiva; • el derecho al desarrollo: se refiere al derecho al progreso global, tanto económico como social, cultural, político y jurídico en provecho de toda persona, individual y colectivamente; incluye, también, el derecho al libre desarrollo de la personalidad y el derecho de toda colectividad al respeto de su identidad cultural (protección de las minorías); • el derecho a un medio ambiente sano y equilibrado: obliga a los estados a adoptar todas las medidas necesarias para prevenir y reprimir los actos que atenten contra las condiciones naturales de vida; • el derecho al respeto del patrimonio común de la humanidad: es decir, nadie puede reivindicar un derecho exclusivo de propiedad sobre los bienes que componen ese patrimonio común y, por otro lado, todos tienen individual y colectivamente el derecho de valerse de esos bienes. Por su carácter novedoso, los derechos de tercera generación todavía no tienen consagración legal en la mayoría de los países del mundo. Sin embargo, han sido materia de tratados internacionales y, poco a poco, se van imponiendo a la consideración mundial” (Casullo y otros; 1998: 39. Negrita en el original).
- “La Carta Internacional de Derechos Humanos se complementa con varios **instrumentos jurídicos internacionales que protegen a grupos de personas vulnerables**, como los niños, los ancianos, las mujeres, los discapacitados, los pueblos indígenas y los trabajadores migratorios. **La Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer fue adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 18 de diciembre de 1979** y es el principal instrumento con que cuentan las mujeres de todo el mundo para proteger sus derechos. En treinta artículos distribuidos en seis partes, la Convención incluye las medidas que deben adoptar los estados para eliminar la discriminación en muchas esferas de actividad, en particular la vida política y cívica, la educación, la nacionalidad, el empleo, la salud, el matrimonio y la vida familiar. En este sentido, define con claridad los derechos de la mujer en el contexto del régimen internacional de Derechos Humanos y refleja la evolución ocurrida desde el reconocimiento por la ley a su ejercicio en la práctica. **La Convención sobre los Derechos del Niño, firmada el 20 de diciembre de 1989, es uno de los tratados normativos fundamentales de la comunidad internacional.** Consta de un preámbulo y cincuenta y cuatro artículos distribuidos en tres partes. La Convención entiende por niño a todo ser humano desde su nacimiento hasta los dieciocho años de edad y establece que los derechos enunciados están dirigidos a todos los niños sin distinción alguna. Reconoce primordialmente el derecho a la vida y también se refiere a los derechos de los niños a tener un nombre y una nacionalidad y a conocer a sus padres, por lo cual los estados quedan comprometidos a luchar contra los traslados ilícitos de niños al extranjero. Por otra parte, la Convención obliga a los estados a velar para que ningún niño sea sometido a torturas y prohíbe la aplicación de la pena de muerte a menores de dieciocho años de edad. En cada país suscriptor, el Estado tiene el deber de garantizar el cumplimiento de todos y cada uno de estos derechos. **Nuestro país ratificó la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer en 1985 y la Declaración de los Derechos de los Niños en 1990 e incorporó ambos tratados a la Constitución en 1994**” (Casullo y otros; 1998: 58. Negrita en el original).
- “El concepto de ‘derechos humanos’, como **derechos que todas las personas tenemos por el solo hecho de ser humanos**, es relativamente reciente. A lo largo de la historia, siempre hubo grupos más poderosos que abusaron de su posición para maltratar a otros grupos y que

fundamentaban esta relación desigual en una pretendida superioridad de raza, sexo o condición social. Durante muchísimo tiempo, a las mujeres se les negaron las oportunidades y los bienes a los que tenían acceso los varones. En nuestro país, como en otros, hasta el siglo pasado, todavía había esclavos. En Sudáfrica, sólo en 1994 se eliminó el régimen de segregación racial que discriminaba a la población negra y la sometía a la minoría blanca. Así como la desigualdad y los abusos de poder tienen una larga historia, también la lucha por la igualdad y el reconocimiento de algunos derechos fundamentales tiene la suya. Un hito importante en esta historia es la **Declaración de Derechos del Hombre y el Ciudadano**, aprobada por la Revolución Francesa en 1789, que afirmaba la igualdad de todos los hombres del mundo. En el siglo xx, después de la Segunda Guerra Mundial, una gran parte de los países del mundo formaron la **Organización de las Naciones Unidas**, con el fin de fijar normas de convivencia internacional, que permitieran resolver los conflictos entre los países en forma pacífica, y también proteger a las personas de las persecuciones o el maltrato que pudieran sufrir por parte de los estados. En 1948, la Organización de las Naciones Unidas adoptó la **Declaración Universal de los Derechos del Hombre**, que tiene como objetivo alcanzar a todos los países del mundo. Esta declaración es muy importante, porque supone un amplio acuerdo de las personas y los gobiernos sobre la necesidad de defender la dignidad humana. Posteriormente, se alcanzaron otros pactos y convenciones que complementan estas disposiciones. Entre los derechos humanos, se distinguen los derechos **civiles** (como, por ejemplo, el derecho a la vida), los derechos **políticos** (como el de elegir a los gobernantes y ser elegido), los derechos **económicos** (como el derecho al trabajo), los derechos **sociales** (como el derecho a una vivienda digna), los derechos **culturales** (como el derecho a preservar el propio idioma) y los derechos **de los pueblos**, que pueden ser patrimonio de una nación o de toda la humanidad (como, por ejemplo, el derecho a la paz)” (Casullo y otros; 1997a: 136-137. Negrita en el original).

- “Caracteriza a nuestro tiempo -sobre todo, a partir del final de la 2da Guerra Mundial- una conciencia más refinada del valor del hombre de sus derechos y libertades. Y ante la repetición de ataques gravísimos a su dignidad, la necesidad de utilizar medios legales y mora les para defender a las víctimas y castigar a los culpables. Frente al valor del ser humano y el respeto que merece su condición de tal ¿qué medios existen para defender su persona? La pregunta tiene actualmente una gran importancia porque constituye el punto de partida para elaborar una **teoría general de los derechos humanos**. Iluminados adecuadamente con sus principios, podrán los legisladores dictar normas jurídicas que contrarresten eficazmente los ataques a la condición humana. El tema de la defensa se plantea primeramente en el **nivel vida**; los ataques relativos al aborto, supresión de anormales, actitud del médico frente al paciente desahuciado (sic) (eutanasia), amenaza del hambre, pena de muerte, etc., sensibilizan en forma cada vez más aguda la conciencia moral de la gente. Más concretas aparecen las exigencias de la persona en relación la **vida económica y social**. Es prácticamente unánime el repudio ante condiciones de producción de bienes materiales y servicios que pretenden imponer modalidades casi esclavistas de trabajo en nombre de la competencia, la flexibilización laboral y el crecimiento sostenido. Todas las cuestiones que giran alrededor del tema del acceso del hombre y su familia a los bienes materiales necesarios para una vida digna, la salud y la educación, no sólo se insertan en la política y la economía. Abren la discusión fundamental de si un **sistema de organización social que privilegia a unos pocos en perjuicio de la mayoría del pueblo**, se condice con derechos humanos que tienen expresa aceptación constitucional (artículo 75, inciso 22). También, el reconocimiento del valor de la persona humana implica el **respeto por sus libertades**. No pueden ni deben los gobernantes -máxime, tratándose de un Estado democrático- presionar la conciencia del hombre e impedirlo la libre disposición de sí mismo; la totalidad de la conducta de las personas, si se encuadra en el marco de las normas jurídicas, no puede ser sometida a coacción o a voluntad alguna, por poderes públicos o privados” (Kechichián; 1998: 173-174. Negrita en el original).
- “Después de haber analizado diferentes derechos subjetivos, es necesario vincular todo lo aprendido con el concepto de ‘derechos humanos’, para establecer si constituyen la misma cosa o si deben ser categorizados como algo diferente. Más allá de la dificultad que se presente a la hora de precisar una definición, se puede decir que los **derechos humanos**: Son todos los derechos subjetivos que corresponden al ser humano como tal, involucrando entre ellos a los

personalísimos, a los civiles, políticos, sociales, de incidencia colectiva, y también a todos aquellos principios y criterios que la conciencia humana adopta como parámetros para dilucidar qué es lo justo, y qué lo injusto. Por lo tanto, a la luz de este concepto, llegamos a la conclusión que a lo largo de la presente unidad se han estudiado diferentes clases de ‘derechos humanos’, puesto que todos los derechos que se le asignan al hombre son, en definitiva, ‘derechos humanos’. [...] La cuestión de los ‘derechos humanos’ ha sobrepasado la frontera de los Estados y es considerada de interés común para la humanidad, por lo que se ha producido una suerte de internacionalización de todo aquello que está vinculado con el respeto a los derechos del hombre” (Lonigro; 1999: 180. Negrita en el original).

- “Resulta difícil realizar una definición de los derechos del hombre. Describir los derechos del hombre es afirmar que existen derechos fundamentales, inherentes a la persona humana, que le corresponden por el solo hecho de ser hombre. Estos se encuentran vinculados íntimamente a la idea de la dignidad humana. La vida, la identidad, la participación política, la libertad, por mencionar algunos de ellos, son indiscutiblemente atributos propios de la persona humana. Las normas deben proteger y garantizar la dignidad de la persona humana, fundándose en las necesidades del hombre y en las posibilidades reales de satisfacerlas dentro de una sociedad. Se trata de los derechos fundamentales en razón de la existencia, la protección y la subsistencia de la persona humana, que son inalienables independientemente de cualquier hecho. Estos derechos derivan de la naturaleza del ser humano y no de las autoridades que los reconocen. La desigualdad entre los seres humanos por cuestiones religiosas, políticas, de sexo o racial, aunque se practiquen en regímenes cuyos gobiernos no cumplen con las normas internacionales sobre el tema, no hacen desaparecer a la igualdad como condición reconocida legalmente. El pensamiento cristiano del siglo XIII, con su máximo representante, el teólogo y filósofo Santo Tomás de Aquino, reconoció los principios de la dignidad de las personas agrupándolos bajo el nombre de derecho natural. La conquista española trajo estos principios a América. La concepción de los derechos del hombre se ha ido modificando con la evolución del pensamiento, y en consecuencia también los principios éticos, rectores de las normas sobre derechos” (Fernández de Salvino; 1999a: 86).
- “En la escuela de Pedro deciden redactar las normas de convivencia que los regirán. De la misma manera, todos los grupos humanos de diferentes culturas crean sus normas de convivencia, de justicia, y determinan aquello que corresponde a cada hombre por el hecho de serlo. A lo largo del tiempo, en las tradiciones religiosas, morales y legales de las diferentes culturas, se ha ido forjando el concepto de dignidad humana. Los derechos humanos son la declaración de lo que implica la dignidad humana, aquello que los hombres deben reconocerse unos a otros como: el derecho a la vida, la justicia, el bienestar, la paz, la solidaridad. Son normas jurídicas, es decir, son derechos reconocidos por el poder político, cuyo cumplimiento debe ser garantizado. La dignidad humana significa que como personas no podemos ser utilizadas, sacrificadas por otros como meros instrumentos para lograr un fin, sino que somos autónomos para trazar nuestros propios proyectos de vida y estamos obligados a ser solidarios con el sufrimiento y la desgracia de los otros. La sociedad en la que imperen los derechos humanos debe concebir a cada uno de los hombres en el amparo y progreso de esos derechos. Como ya expresamos, a lo largo del tiempo los hombres han reclamado distintos derechos. Pero... si le pertenecen al hombre desde su nacimiento, por el mero hecho de ser persona, ¿por qué no se luchó por todos ellos desde aquellos días de la Revolución Francesa de 1789? Es que cada uno de los distintos momentos de la historia, con sus entramados de relaciones sociales, económicas, políticas, tecnológicas, etc., pone más en evidencia la violación de uno u otro derecho, es decir, que los derechos humanos no han sido definidos de una vez y para siempre. Por eso es que hablamos de derechos de primera, segunda, tercera y cuarta generación” (Arca y otros; 2000: 136).
- “Una vez esbozadas las ideas de dimensión normativa, fáctica y axiológica y de qué son los derechos, es posible definir qué es un sistema de derechos y, dentro de este, qué es un sistema de derechos humanos. Si por sistema se entiende un conjunto de elementos interrelacionados entre los que existen cierta cohesión y unidad de propósito, se puede decir que **sistema de derechos** es el conjunto de normas, realidad y valores que se encuentran interrelacionados y que, como sistema, tienen un propósito determinado. Por lo tanto, un **sistema de derechos**

humanos es el conjunto de normas, realidad y valores interrelacionados que se refieren específicamente a la búsqueda y la realización de la dignidad humana. Este sistema tiene un propósito determinado ligado siempre al régimen político imperante en un lugar y momento dados y a las ideologías que nutren a este último” (Morando y otros; 2001: 125. Negrita en el original).

- “Detrás de todas estas discusiones entre el iusnaturalismo, el historicismo y el positivismo se encuentra un problema central para la organización política y social de las comunidades humanas: el de las relaciones entre el derecho y el poder. Existen dos maneras típicas de concebir esta relación: considerar al derecho como un instrumento del poder o como un límite al poder. La primera perspectiva considera al derecho como un instrumento puramente formal, de modo que quienes ocupan el poder pueden dotarlo del contenido más conveniente para sus fines. Así, el derecho constituye un mero conjunto de normas funcionales para el ejercicio del poder en manos de las autoridades estatales. Si se comparte esta perspectiva, carece de sentido discutir la justicia o injusticia del contenido de las normas jurídicas. La concepción imperante en la primera mitad del siglo XX dejaba en manos de los Estados la determinación de los derechos de que gozaban las personas. Además, la posibilidad de disfrutar de esos derechos dependía de a quiénes se les otorgaba la condición de ciudadanos. En efecto, si bien las críticas morales a la barbarie nazi arribaban antes del inicio de la guerra, el gobierno de Adolf Hitler (1933-1945) se defendía argumentando que su acción discriminatoria contra grupos étnicos y religiosos dentro del Estado alemán se fundaba en normas jurídicas de este. Por lo tanto —decían los nazis—, no se les podía formular reproche alguno por violación de derechos, ya que esos habitantes no los tenían en la medida en que la legislación del III Reich no se los reconocía. En cambio, la visión según la cual el derecho es, o debe ser, un límite al ejercicio del poder, coloca en primer plano la discusión acerca del contenido del derecho, ya que este se convierte en una herramienta para asegurar, o intentar asegurar, la justicia en la comunidad. Un concepto relacionado con esta posición es el de *estado de derecho*. Con esta expresión se hace referencia a aquella situación en la que la acción del Estado se halla enmarcada por un sistema jurídico, que contenga ciertas garantías individuales básicas, como las libertades políticas, de conciencia, el derecho a la defensa en juicio. Considerar al derecho como un límite al poder no implica, desde luego, ignorar que son los órganos del Estado los que crean, interpretan y aplican las normas jurídicas. Pero sí significa que la fuente de esas normas no es simplemente la voluntad del gobernante. Supone demandar ciertos contenidos esenciales para el respeto de la dignidad humana. Significa, en suma, que la voluntad del que ocupa el poder no es requisito suficiente para fundar la validez de una norma jurídica. Desde mediados del siglo XX, el pensamiento jurídico recuperó a la justicia como tema relevante de discusión con el objetivo de alcanzar un orden social por medio del derecho. Se recuperó, entonces, la idea de separación entre el derecho y el poder. La doctrina de los derechos humanos ha reactualizado esta discusión. Si bien la idea de un derecho natural se ha diluido en las discusiones de filosofía jurídica, sus objetivos conservan vigencia. Sus preocupaciones centrales —la justicia, la igualdad de todos los seres humanos, el derecho como arma contra los poderosos— han vuelto a colocarse sobre el tapete” (Nosiglia y otros; 1999: 184-185. Itálica en el original).
- “Toda la organización social se basa en el respeto a la dignidad humana, y tiende a defender ese respeto. Las leyes reconocen y amparan los derechos esenciales de la persona, sus libertades civiles y políticas; protegen y amparan a la familia. Hasta aquellos valores más universales y más altos que sólo por la sociedad y no por el individuo pueden ser realizados, no se alcanzan con detrimento de la personalidad, sino que tienen por finalidad el bien de esa misma personalidad. El respeto a la personalidad ha sido codificado por las Naciones Unidas, en cuya Declaración se lee: ‘Todo ser humano tiene derecho en todas partes al reconocimiento de su personalidad jurídica’ (art. 6). Ese derecho posee su correlativo deber: ‘Toda persona tiene deberes respecto a la comunidad, puesto que sólo en ella puede desarrollar libre y plenamente su personalidad’ (art. 29)” (Alexandre; 1998: 12).
- “El respeto de la persona humana implica el respeto de los derechos que se derivan de su naturaleza. Estos derechos son denominados derechos humanos. Los derechos humanos son anteriores a la sociedad y se imponen a ella. Son la base sobre la que se asienta la autoridad cuando ésta se orienta hacia el bien. Si una sociedad se negara a reconocerlos en sus normas, o

una autoridad no respetara las normas que los reconocen, dejarían de orientarse hacia el bien. Por ser anteriores y superiores a cualquier expresión normativa, la formulación escrita de los derechos humanos no supone nada más que un reconocimiento de los mismos, y un esfuerzo por parte de los grupos humanos para que sean respetados universalmente. Todo derecho origina un deber. *Deber es la obligación de obrar de una manera determinada*. Los derechos humanos, que surgen de la naturaleza misma de la persona, están inseparablemente unidos a otros tantos deberes. Así, por ejemplo, al derecho a la vida, corresponde el deber de conservarla; al derecho a un nivel de vida digno, el deber de vivir dignamente; al derecho a la libertad, su ejercicio responsable. También en la convivencia entre los hombres, a un derecho de cada uno corresponde el deber en los demás de reconocerlo y respetarlo. *Todos los derechos humanos y sus correlativos deberes pueden resumirse en el derecho y el deber de desarrollarse libremente como persona en todas las dimensiones del desarrollo humano (del conocimiento, ética, religiosa, social y de la expresión)*” (Ceballos de Padoan y Almará; 1998; 18. *Itálica en el original*).

- “A medida que los hombres fueron creciendo en la conciencia de su propia dignidad, asumieron la importancia de aquellos valores referidos directamente a la persona y encontraron el modo de expresarlos universalmente, más allá de sus diferentes creencias, cosmovisiones e ideologías, de una manera única y aceptada por todos: la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Los valores que inspiran los derechos humanos son valores abstractos, por eso los aceptamos como universales. Si ellos fueran muy concretos, la unanimidad respecto de su validez desaparecería. La vida, la libertad, la igualdad, la justicia, el bien, la verdad, la paz, la solidaridad y la tolerancia admiten ser contextualizados en diferentes situaciones sociales y culturales. Por ello adquieren a lo largo de la historia y en las diferentes culturas matices particulares, manteniendo -sin embargo- un significado y un sentido común. Los derechos humanos, y los valores que los sustentan, son la fuente de donde brotan las leyes que organizan la convivencia de los pueblos, pero nunca llegarán a agotarse su sentido y su riqueza en esas mismas leyes que intentan llevarlos a la práctica. Ni todos los valores éticos pueden reducirse a leyes, ni es bueno que sean reducidos a ellas. Al contrario, la ética es la que juzga a la ley y guía su interpretación. ¿Qué es la solidaridad si nuestras acciones están cada vez más impregnadas de egoísmo? ¿Qué es la libertad si nuestras conductas no dejan de lado la violencia para imponer nuestras ideas? ¿Qué es la igualdad en un sistema en el que no tienen lugar millones de personas? ¿Qué es la justicia cuando se ejerce sólo en beneficio de los poderosos? ¿Qué es la verdad frente al engaño, el ocultamiento y la simulación? ¿Qué es la tolerancia en un mundo que discrimina los diferentes? ¿Qué es la paz en una sociedad que no busca el orden y la armonía? ¿Qué es el bien si faltan la paz, la tolerancia, la verdad, la justicia, la igualdad, la solidaridad y la libertad? ¿Qué sentido tiene la vida si no se orienta al bien?” (Ceballos de Padoan y Almará; 1998; 43).
- “En la actualidad, la expresión *derechos humanos* está presente en la vida cotidiana de la mayoría de las personas. Por ejemplo, estas participan, son testigos o bien meros espectadores de una movilización sindical que tiene por fin la defensa de ciertos puestos de trabajo. También se informan acerca de hechos de discriminación por razones raciales que padecen miles de personas, o se afligen ante la falta de alimentos y medicamentos para satisfacer las necesidades más básicas de gran cantidad de familias. Estos son solo algunos casos de la vida diaria en los que las personas toman contacto con la problemática de los derechos humanos; se discute no solo su significado, si cierta persona o grupo goza de un cierto derecho, sino también quién debe -en determinadas circunstancias— hacer que estos derechos sean una realidad efectiva. Sin embargo, debe señalarse que la noción de derechos humanos es relativamente nueva, puesto que comenzó a difundirse en la segunda mitad del siglo XX como consecuencia, fundamentalmente, de los crímenes cometidos durante la Segunda Guerra Mundial (1939-1945)” (Tauber y otros; 2000: 214. *Itálica en el original*).
- “La Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 no incluyó referencias a los derechos de las minorías étnicas porque entonces no se consideraba que necesitasen derechos específicos. Pero, con el paso del tiempo, las minorías advirtieron que, al disfrutar de la igualdad de tratamiento, se limitaba la posibilidad de exigir legítimamente facilidades para el mantenimiento de las particularidades culturales. Los años noventa se caracterizan por la

búsqueda de complementación de los principios tradicionales de los derechos humanos con una teoría de los derechos de las minorías. La necesidad de dicha teoría quedó dolorosamente plasmada en Europa Oriental y en la antigua Unión Soviética. Las disputas sobre la autonomía local, el trazado de fronteras, los derechos lingüísticos y las políticas de nacionalización sumieron a gran parte de la región en conflictos violentos, entre los que no se puede dejar de mencionar la guerra entre serbios y bosnios. Hasta que no se resuelvan las cuestiones relacionadas con los derechos de las minorías étnicas, hay pocas esperanzas de que se pueda restaurar la paz o de que se respeten los derechos humanos básicos en muchos lugares del mundo” (Schujman y otros; 1999a: 168).

3. *Referencias al Proceso de Reorganización Nacional, en relación con los derechos humanos. Los textos que incluyen información sobre este período presentan diferencias en la valoración de sus rasgos, generalmente, en relación con la violencia política del período previo y el procesamiento judicial del período subsiguiente.*

- “Una de las primeras tareas del presidente Raúl Alfonsín fue crear una comisión -encabezada por el escritor Ernesto Sábato- con el objeto de realizar un trabajo que documentara ‘la mayor tragedia argentina contemporánea y la más salvaje’. Se creó así la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (CONADEP) que llegó a la conclusión de que la violación de los derechos humanos había llegado a su punto culminante durante la última dictadura. Como sostiene en su informe *Nunca más* ‘en nombre de la seguridad nacional, miles y miles de seres humanos, generalmente jóvenes y hasta adolescentes, pasaron a integrar una categoría tétrica y fantasmal: la de los desaparecidos. Palabra -¡triste privilegio argentino!- que hoy se escribe en castellano en toda la prensa del mundo’. El informe presentado por la CONADEP afirma la existencia de 8961 desaparecidos, 340 campos clandestinos de detención y 15 mil militares involucrados en la represión ilegal. En su último capítulo, recomienda a los distintos poderes del Estado Nacional, algunas iniciativas para reparar y evitar la repetición de aberraciones similares en el futuro. Entre ellas, sostiene la necesidad de sancionar normas que tiendan a: declarar crimen de lesa humanidad la desaparición forzada de personas; apoyar el reconocimiento y la adhesión a las organizaciones nacionales e internacionales de Derechos Humanos; establecer la enseñanza obligatoria de los derechos humanos en los organismos docentes del Estado, sean ellos civiles, militares o de seguridad; fortalecer y adecuar los medios con que debería contar la Justicia Civil para la investigación en relación a la violación de los derechos humanos; derogar toda la legislación represiva que se encontraba vigente. El *Nunca más* es el trabajo más importante de la historia de la defensa de los derechos humanos, después del proceso al nazismo realizado en Nüremberg. A sólo tres años de ser editado, alcanzó las 15 ediciones y fue traducido a todas las lenguas” (Casullo y otros; 1995a: 132. *Itálica en el original*). La página se ilustra con fotos de la asunción de Alfonsín y la entrega del informe de la CONADEP.
- “El golpe del 24 de marzo de 1976 colocó a la Junta Militar a la cabeza del gobierno y con la suma del poder. La junta dictó una serie de medidas represivas que incluía el encarcelamiento, la confiscación de bienes y la cancelación de la ciudadanía de algunos integrantes del gobierno derrocado, la suspensión de la actividad política y sindical, la pena de muerte para delitos con características subversivas, la investigación y el juzgamiento de los delitos subversivos por tribunales militares, etcétera. No obstante la severidad de tales medidas -todas ellas contrarias a la Constitución y a los tratados y declaraciones internacionales de derechos humanos-, el gobierno prefirió actuar en la represión de las actividades terroristas en forma ilegal y clandestina. Miles de personas de distintas extracciones sociales, sospechosas de tener pensamientos de izquierda o vínculos con las organizaciones guerrilleras -sindicalistas, escritores, artistas, sacerdotes, religiosas, estudiantes y profesionales-, fueron secuestradas por bandas armadas, encarceladas en centros de detención clandestinos, torturadas para obtener información y sometidas a condiciones de vida inhumanas. Los represores ilegales tenían libertad para decidir el destino del detenido, que podía ser liberado, puesto a disposición del Poder Ejecutivo o eliminado físicamente (‘desaparecido’). Según las denuncias documentadas por la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas, se ha estimado en 8.961 el número de personas desaparecidas entre 1976 y 1980 en la Argentina” (Casullo y otros; 1995b:

67). Ilustra la página una fotografía de las juntas militares en el banquillo de acusados, con un epígrafe que reza: “Los responsables de la represión ilegal fueron juzgados y condenados por la justicia civil a fines de 1985”.

- “El *Terrorismo de Estado* implantado en el "Proceso de Reorganización Nacional" hacía que el gobierno tuviera dos facetas: una *legal* o **pública**, y una *ilegal* o **clandestina**. La pública tenía sus propias normas, no las constitucionales; existía la pseudo-legalidad del "Estatuto para el Proceso de Reorganización Nacional", del "Reglamento para el funcionamiento de la Junta Militar, Poder Ejecutivo Nacional y Comisión de Asesoramiento Legislativo", y las leyes modificatorias como la de expropiación por causa de utilidad pública (1977), la ley que permitía la expulsión de extranjeros (24/3/76), la ley de nacionalidad y ciudadanía (1978), la situación de los arrestados en virtud del *estado de sitio*, por medio de la cual quedaban sin efecto las solicitudes de opción para salir del país (29/3/76), la suspensión del derecho de huelga (marzo de 1976), etc. La Junta Militar estableció la pena de muerte, pero no la aplicó legalmente: la dejó para los miles de casos de *represión clandestina*. La metodología aplicada en la represión clandestina está especificada y con ejemplos concretos en el libro *Nunca Más* escrito por la *CONADEP* en el gobierno de Alfonsín. Con ella se violaron absolutamente todos los derechos humanos. A partir de nuestra última dictadura se "popularizó" en los regímenes dictatoriales latinoamericanos la figura del *detenido-desaparecido*. El término "desaparecido" se aplica legalmente a personas cuyo paradero se desconoce luego de una catástrofe o de un estado de guerra. Generalmente, después de un plazo legal, se puede aplicar la figura legal de "ausencia con presunción de fallecimiento" para proceder a la sucesión de sus bienes personales o regularizar la situación en que quedó su familia. La *desaparición forzada de personas en América Latina* llegó a 90.000 casos, correspondiendo la tercera parte a las cifras argentinas. Muchos *niños desaparecidos* fueron entregados a terceros, adulterando su filiación. Con ello se está violando (porque aún no fueron resueltos cientos de casos) el *derecho a la identidad*. De acuerdo a la *Convención sobre los derechos del niño*, de la ONU (1989), los niños deben ser inscriptos inmediatamente después de su nacimiento y tienen derecho a preservar su identidad, incluidos la nacionalidad, el nombre y las relaciones familiares. Cuando un niño es privado ilegalmente de algunos de los elementos de su identidad, o de todos ellos, los estados firmantes deberán prestar la asistencia y protección apropiadas con miras a restablecer rápidamente su identidad. [...] Al restablecerse la democracia se procedió a juzgar a los culpables de las violaciones a los derechos humanos y a investigar los crímenes. Si bien se trató de limitar la confrontación entre ex represores y sociedad civil por medio de las leyes de *Punto Final*, *Obediencia Debida* y los *indultos*, los hechos fueron demasiado aberrantes, y constantemente saltan a la luz situaciones que son consecuencia de los mismos. Unas de ellas son las reacciones de ex detenidos-desaparecidos que recuperaron su libertad y se encuentran con ex torturadores en la calle. Otras son las de los participantes en la represión, que no pueden aguantar más la tortura física que significa callar, tras la toma de conciencia de sus delitos y hacen declaraciones a la prensa o denuncias ante distintas instituciones. Otras son las condenas de distintos municipios, que declaran "personas no gratas" a ex represores, o la de comensales que no quieren compartir el mismo restaurante con los represores y se levantan —hasta que los ex represores son "invitados" a retirarse—, o la de católicos que no consienten que estén dentro de la misma Iglesia criminales, etc. Al encontrarse las pruebas de que un médico policial (Jorge Bergez) había hecho *sustracción de menores y falsificación de documento público*, en 1995 se revió su causa y se solicitó su captura. También existen amenazas de ex represores a los familiares de desaparecidos. Como no está comprobado en forma fehaciente —salvo que se haga una exhaustiva investigación que está demorada actualmente— que todos los *detenidos-desaparecidos* estén muertos, se trata de desestabilizar mentalmente a los familiares con situaciones como la denunciada por una joven cuyo padre está desaparecido: un individuo se le acercó, y tras amenazarla, le dijo "*tu viejo no está desaparecido, sino que la picana le hizo mierda la cabeza y está en algún país pero no sabe cómo se llama y ni siquiera tiene idea de que vos existís*." (Eggers-Brass; 1998: 178-179. Destacados en el original).
- “En América Latina, la desaparición de personas, el secuestro y la detención ilegal constituyeron en la década de los '70 actos de represión estatal que configuraron un régimen calificado como ‘terrorismo de Estado’. Se emplea esta fórmula cuando el Estado apela a los

mismos métodos del terrorismo para combatirlo, en lugar de manejarse por el camino de la ley” (Massun y otras; 1995b: 80).

- “El 24 de marzo de 1976 se produjo un golpe de Estado que derrocó a la presidenta María Estela Martínez de Perón. Así se **inició el Proceso de Reorganización Nacional, un período que se caracterizó por ejercer el terrorismo de Estado**. Las distintas juntas militares que concentraron desde entonces la suma del poder suprimieron la vigencia de la Constitución Nacional y, con esto, los derechos y garantías que en ella se establecen. Se dictaron una serie de medidas represivas -contrarias a la Constitución y a los tratados internacionales de Derechos Humanos- que incluían el encarcelamiento, la confiscación de bienes y la cancelación de la ciudadanía de algunos integrantes del gobierno derrocado, la suspensión de la actividad política y sindical, la instauración de la pena de muerte para delitos de subversión, entre otras cosas. **Pero además, el gobierno de facto reprimió las actividades terroristas en forma ilegal y clandestina**. Miles de personas de distintas extracciones sociales, sospechosas de tener pensamientos de izquierda o vínculos con organizaciones terroristas -sindicalistas, escritores, artistas, sacerdotes, religiosos, estudiantes, profesionales y obreros- fueron secuestradas por bandas armadas, encarceladas en centros de detención clandestinos, sometidas a condiciones de vida infrahumanas y torturadas. Los militares decidían, además, el destino de cada uno de sus prisioneros: algunos eran liberados, otros puestos a disposición del Poder Ejecutivo Nacional -pasaban a cárceles legales- y muchos eran eliminados físicamente (‘desaparecidos’). Terminada la dictadura, el gobierno democrático de Raúl Alfonsín formó la **Comisión Nacional sobre Desaparición de Personas (CONADEP)** para investigar esos hechos aberrantes. Esta comisión elaboró un informe titulado *Nunca más*, que sostiene: ‘... en nombre de la seguridad nacional, miles y miles de seres humanos, generalmente jóvenes y hasta adolescentes, pasaron a integrar una categoría tétrica y fantasmal: la de los desaparecidos. Palabra -¡triste privilegio argentino!- que hoy se escribe en castellano en toda la prensa del mundo...’. Según las denuncias documentadas por la CONADEP, el número de desaparecidos durante el último gobierno de facto asciende a 8.961 personas; existieron en nuestro país 340 campos clandestinos de detención y 15 mil militares estuvieron involucrados en la represión ilegal. Los cálculos de algunas organizaciones de Derechos Humanos triplican la cifra de desaparecidos” (Di Sanza y otros; 2002: 100 y Casullo y otros; 1998: 54²⁶². Destacados en el original).
- “Desde la posguerra (1945 en adelante) nuestro país -siguiendo una tendencia mundial- instaló un modelo social basado en la inclusión de casi todos los habitantes en un contexto de **pleno empleo y de creciente bienestar para los trabajadores**. Poco a poco, se adoptaron medidas tendientes a redistribuir el ingreso en favor de los asalariados. Sin embargo, todo esto fue llevado adelante en un contexto de gran **inestabilidad política**. Las disputas políticas desembocaron, en reiteradas oportunidades, en el establecimiento de gobiernos de facto y la eliminación de las garantías constitucionales. El gobierno de facto que tomó el poder en nuestro país en 1976 representa el grado máximo que alcanzó entre nosotros la violación de los derechos humanos. Se avasallaron el derecho a la vida y a la integridad física de las personas; se negaron los derechos laborales adquiridos, se prohibió la actividad política de los partidos y fueron intervenidos los sindicatos. A partir del restablecimiento de la vigencia del sistema democrático en nuestro país y a la luz del terrible saldo de violaciones a los derechos humanos que trajo aparejada la suspensión de las garantías constitucionales, los argentinos hemos revalorizado el significado de la institucionalidad democrática. Aunque la vigencia del estado de derecho no garantiza de por sí el respeto de los derechos humanos, pone límites a las acciones de los que gobiernan. Así lo entendieron los representantes del pueblo que en 1994 se reunieron para reformar la Constitución Nacional. En esa oportunidad, sancionaron un artículo que declara **nulo todo acto que destituya a las autoridades elegidas por el pueblo**. También se decidió otorgar jerarquía constitucional a los tratados internacionales sobre derechos humanos” (Casullo y otros; 1997c: 138. Negrita en el original).

²⁶² Este fragmento se repite en dos textos de la misma editorial.

- “El artículo 7 de la Convención establece: ‘El niño será inscripto inmediatamente después de su nacimiento y tendrá derecho desde que nace a un nombre, a adquirir una nacionalidad y, en la medida de lo posible, a conocer a sus padres y a ser cuidado por ellos’. Esta idea puede parecer muy natural. Seguramente, todos ustedes tienen un documento de identidad en el que consta, además del nombre y del apellido, el lugar de nacimiento. Sin embargo, en muchas partes del mundo, las guerras, las persecuciones, el exilio o el abandono provocan que los niños sean separados de sus familiares y que, muchas veces, crezcan lejos de su país y de su grupo de pertenencia. Estas situaciones los privan de su propia identidad. Algo similar ocurre debido a un problema que afecta particularmente a muchos países latinoamericanos: la venta y el tráfico de niños para la adopción. En estos casos, los chicos, en su mayoría provenientes de los sectores más desprotegidos de la sociedad, no llegan a conocer a sus verdaderos padres y pierden todo rastro acerca de su origen. En la Argentina, el derecho a la identidad fue gravemente violado durante la represión ilegal llevada a cabo por la dictadura militar que se extendió entre 1976 y 1983. Durante esos años, centenares de niños nacieron en los centros clandestinos de detención donde sus madres estaban presas. Uno de los más graves delitos cometidos por ese régimen militar fue el secuestro de gran cantidad de niños, que fueron separados de sus padres y entregados en adopción a otras familias, con otra identidad. Desde entonces y hasta en la actualidad, sus familias de origen junto con organizaciones defensoras de los Derechos Humanos intentan encontrarlos. Las campañas realizadas en este sentido han logrado localizar a algunos de esos chicos, muchos de los cuales pudieron conocer a su familia y recuperar parte de su historia” (Celotto; 2001: 90-91).
- “Golpe de Estado de 1976. Puede afirmarse que este golpe militar no sorprendió a la República; el 24 de marzo de 1976 se hizo cargo del gobierno la Junta Militar, integrada por los Comandantes de las tres armas. La proclama de los jefes, luego de acusar al gobierno depuesto de “...tremendo vacío de poder, capaz de sumirnos en la disolución y el la anarquía.,”, señalaba la falta de capacidad de convocatoria, las contradicciones en la adopción de medidas, la carencia de soluciones a los problemas básicos del País, etc. La Junta designó al teniente general Jorge R. Videla para el cargo de Presidente y creó una Comisión de Asesoramiento Legislativo; se iniciaba el Proceso de Reorganización Nacional. Se intensificó la lucha antisubversiva y se erradicó el terrorismo que recibió apoyo, en muchos casos, del extranjero. Los **excesos de ambos bandos** dejaron huellas muy hondas en la sociedad argentina. La política económica llevada a cabo perjudicó a algunos sectores de la industria nacional; la República contrajo compromisos financieros (deuda externa) que por varias décadas agobiarán las espaldas de todos los habitantes. En las elecciones de diciembre de 1983 correspondió el triunfo a la fórmula Raúl Alfonsín - Víctor Martínez, de la Unión Cívica Radical. Con la jura del nuevo gobierno la Argentina retomó el camino de la legitimidad constitucional, respaldado esperanzadamente por muchos millones de ciudadanos que no toleremos más golpes militares” (Kechichián; 1999b: 126. Destacados en el original).
- “[Subtítulo de texto auxiliar:] Dilemas ¿Obediencia debida o indebida? [Texto] Con posterioridad al juzgamiento y condena de los miembros de las ex juntas militares del Proceso de Reorganización Nacional (1976-1983), se sancionó la ley conocida como ‘de obediencia debida’ (1987). En virtud de esta, quedaron impunes muchos hechos contrarios a la dignidad humana, se los excluyó del conocimiento de la justicia. Desde el gobierno radical de entonces, se argumentaba a favor de la medida que muchos militares que violaron los derechos humanos durante la dictadura lo hicieron en virtud del cumplimiento de órdenes dadas por la autoridad jerárquicamente superior. Desde las organizaciones defensoras de los derechos humanos y de algunos partidos de la oposición, se consideraba que esta obediencia había sido indebida: la ilegalidad e ilegitimidad de la orden había sido a todas luces manifiesta y, por tanto, apreciable por los subordinados. Asimismo, los hechos en cuestión eran contrarios a la dignidad humana, a los principios básicos del derecho internacional y debían ser reputados como crímenes contra la humanidad y, por tanto, debían ser juzgados de acuerdo con las pautas del derecho internacional y no con las del derecho interno” (Tauber y otros; 2001: 211).
- “La última dictadura militar, autodenominada ‘Proceso de Reorganización Nacional’ (1976 - 1983) practicó el ‘terrorismo de Estado’, ordenando el secuestro, tortura, violación y muerte de varios miles de personas; también es responsable del secuestro de niños nacidos en cautiverio,

los que fueron entregados a personas ajenas a sus familias. A estos niños -jóvenes hoy, de más de veinte años -se los ha privado de su identidad; sus familiares - agrupados en la asociación 'Abuelas de Plaza de Mayo' siguen reclamando su devolución. Los atroces atentados a los derechos humanos cometidos por la pasada dictadura fueron investigados por la CONADEP (*Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas*), creada por un decreto del Presidente Dr. Raúl Alfonsín, poco después de asumir la presidencia, en 1983. Integrada por personalidades distinguidas, la labor de esta comisión fue ardua e incluyó: - El reconocimiento 'in situ' de centros clandestinos de detención, con la concurrencia de liberados de dichos campos. / - La visita a las morgues, para recabar información sobre ingresos irregulares. / - Diligencias en vecindarios y lugares de trabajo, enderezadas a determinar la ubicación de centros clandestinos de detención o sobre las modalidades y formas en que se procedió a secuestrar a personas que figuran como desaparecidas. / - La recepción de declaraciones testimoniales de personal en actividad o en retiro de las fuerzas armadas y de seguridad, fuera del ámbito físico de la Comisión. / - La revisión de registros carcelarios. / - La revisión de registros policiales. / - La investigación de delitos cometidos en bienes de desaparecidos. Con estos propósitos los miembros de la Comisión viajaron a distintos puntos del interior del país, abarcando quince provincias. También efectuaron viajes al exterior (diversos países de América Latina, los Estados Unidos y Europa), donde tomaron contacto con organismos defensores de los derechos humanos y recibieron denuncias de familiares de desaparecidos y testimonios de liberados que vivían fuera de la Argentina, los que resultaron de una gran importancia. Además se conectaron con representantes de distintos organismos nacionales e internacionales, relacionados con el tema. Todos los consulados y embajadas argentinas en el exterior recibieron denuncias o testimonios sobre desaparecidos, que luego se giraron a la Comisión. Esta estableció filiales en Bahía Blanca, Mar del Plata, Córdoba, Rosario y Santa Fe y una representación en Resistencia, Provincia del Chaco. El resultado de todas estas investigaciones se reunieron en un informe, que se publicó con el título de '*Nunca más*'. En el mismo aparecen documentadas unas 9.000 desapariciones forzadas de personas, aunque se señala que pueden existir más casos que no hayan sido denunciados. Las asociaciones de derechos humanos estiman una cifra aproximada de treinta mil desaparecidos" (Outomuro y otros; 1999: 75-76. *Itálica en el original*).

- "Durante la última dictadura militar se produjo una de las mayores violaciones a los derechos humanos en nuestro país. Se secuestró, torturó y asesinó a aproximadamente 30.000 personas, hubo 10.000 presos políticos, 365 campos de concentración y 500 chicos nacidos en cautiverio. Muchas veces se apela al silencio y al olvido para no enfrentarse con hechos tan dolorosos. Sin embargo, hacer memoria puede ayudar a fortalecer la conciencia del respeto a los derechos humanos. Considerar natural su transgresión y el temor son factores que favorecen la violación de los derechos humanos. Muchas veces, la presencia cotidiana de violaciones a los derechos humanos tiende a que se las considere naturales, es decir, a que sean aceptadas como 'normales'. Otras veces, las violaciones son consentidas por el temor que sienten los subordinados frente a los superiores" (Schujman y otros; 1999a: 169).
4. *Terrorismo. Buena parte de los textos aluden a esta categoría, que figura como contenido de Educación Cívica, pero no en Formación Ética y Ciudadana, enlazando la violencia de las organizaciones armadas de la década del '70 y la reacción de la dictadura cívico-militar, a veces caracterizada como represión excesiva y otras como el terrorismo de Estado.*
- "Terrorismo: se llama así a una metodología política violenta, que puede estar al servicio de un régimen de gobierno u oponerse al mismo. Históricamente el término surgió para designar la política de terror en la Revolución Francesa y por extensión cualquier sistema de coacción basado en el miedo. Posteriormente se difundió para calificar los actos de violencia de grupos opuestos al régimen vigente. Puede existir una tercera categoría de terrorismo no utilizado por un régimen estatal ni contra el mismo, sino ejercido por un grupo independiente del gobierno contra otro grupo o sector social (por ejemplo: el Ku Klux Klan en EE.UU. y el fascismo italiano en sus orígenes). El terrorismo de Estado consiste en la utilización sistemática de la violencia ejercida desde el poder del Estado con fines de intimidación, agresión o muerte de los adversarios o disidentes" (Barela y otros; 1995b: 148-149).

- “A partir del golpe de Estado de 1930 que derrocó al gobierno del presidente Hipólito Yrigoyen, la sociedad argentina quedó marcada por la intolerancia, que lenta y progresivamente afectó la convivencia social. Los gobiernos de facto, el fraude electoral, las proscripciones, la búsqueda de la uniformidad, la persecución política e ideológica dirigida contra los adversarios del poder establecieron profundas divisiones en la sociedad argentina. Cada sector tenía sus ‘héroes’ – ‘villanos’ para los otros sectores-, sus días festivos -detestables para sus enemigos- y sus consignas, que excluían a los otros sectores. A tal extremo llegó la intolerancia que muchos argentinos no tenían el menor deseo de convivir con otros argentinos. Por la vía de la intolerancia rápidamente se llegó a la violencia y al deseo de no convivir con quienes tuvieren ideas opuestas -que no excluyó, como método para lograrlo, a la supresión física del enemigo político-. Desde 1970, la actividad del terrorismo en nuestro país se agudizó en forma gravísima. Cotidianamente se producían asesinatos, secuestros, robos, atentados, asaltos a unidades militares, policiales y a establecimientos civiles. Las organizaciones terroristas -de distinto signo político-, entre 1969 y 1979, produjeron en todo el país 21.642 atentados de diversa índole, entre ellos, 1.500 homicidios. La actividad subversiva recrudesció entre 1974 y 1976, durante el gobierno de María Estela Martínez de Perón, período en el cual se adoptaron algunas medidas represivas cuyo ajuste a la Constitución Nacional resultaba dudoso” (Casullo y otros; 1995b: 67).
- “La **violencia política** es el uso de la fuerza, o la amenaza de provocar un daño, contra una persona o un grupo social con el fin de obligarlo a actuar en contra de su voluntad. El secuestro y la ejecución de personas por motivos políticos, las amenazas y los atentados son actos de violencia política. También la represión y la guerra son formas de violencia política. Uno de los principales objetivos de la política en el mundo moderno ha sido eliminar la violencia como mecanismo para resolver los conflictos sociales. El estado de derecho y el sistema político republicano han sido construidos para cumplir con este objetivo: reemplazar los métodos violentos de solución de conflictos por métodos que garanticen la convivencia social. En las sociedades modernas, el uso de la violencia queda reservado exclusivamente para el Estado, que la ejerce legítimamente, de acuerdo con normas legales y sólo cuando es necesario garantizar el orden, la paz, la justicia, el bien común, la libertad y los derechos humanos. El Estado hace un uso público de la fuerza. La sociología y el derecho llaman monopolio de la fuerza legítima a este principio por el cual sólo el Estado puede ejercer la fuerza, incluso con violencia. El **terrorismo** es un fenómeno moderno que consiste en el uso privado de la fuerza con un objetivo político. ¿Cuáles son las características principales del terrorismo? • **Es practicado por un pequeño grupo organizado o por un individuo, con el objetivo de abolir un determinado orden político y social, y reemplazarlo por otro.** Debido a que el terrorismo desconoce el orden establecido, sus acciones son siempre delictivas. • **Reivindica la violencia como práctica política principal.** El terrorismo considera inútil o imposible la negociación y el acuerdo de los conflictos sociales con sus adversarios -a los que considera enemigos a los que hay que dominar o aniquilar- y concibe la política como una práctica belicosa. En este sentido, el terrorismo es esencialmente antidemocrático. • **Desconoce la legitimidad del Estado para ejercer el monopolio de la fuerza.** Al desconocer el orden político y social establecido, el terrorismo está desconociendo, también, la legalidad. Por lo tanto, asume para sí el ejercicio de la fuerza. Por eso se dice que es un uso privado de la fuerza: es la apropiación, por parte de un sector, de una función pública, que la sociedad ha depositado en el Estado. Existe una forma particular de terrorismo: el **terrorismo de Estado**, promovido desde las instituciones del poder público constituido. Existen muchísimos casos en el mundo en los que ciertas instituciones estatales violan los derechos humanos: desde los abusos policiales hasta la tortura y la desaparición forzada de personas. Sin embargo, no todas estas situaciones alcanzan para denunciar por terrorismo al Estado en su conjunto. El terrorismo de Estado es el caso extremo de la violación de los derechos humanos por parte del poder constituido. El terrorismo de Estado se distingue por las siguientes características: **es decidido por las autoridades del Estado**, quienes reivindican la violencia como práctica política; **reconoce la legitimidad del Estado para ejercer el monopolio de la fuerza, pero considera que las normas legales que reglamentan -y limitan- el uso público de la fuerza son insuficientes.** Por lo tanto, hace un uso ilegal -delictivo- de la fuerza pública. En ese sentido, el terrorismo de Estado es

antijurídico: surge en el seno del Estado pero viola las leyes que constituyen y legitiman al Estado” (Casullo y otros; 1995b: 68. Negrita en el original).

- “En ocasiones el terrorismo pretende justificarse como represalia ejecutada en venganza de anteriores hechos bélicos originados por problemas territoriales. Todo acto terrorista, bajo cualquier excusa con que se pretenda disimularlo, es un acto repudiable y violatorio de los Derechos Humanos: atenta contra la seguridad pública y afecta a la humanidad entera, y no sólo a las víctimas directas, que en la mayoría de los casos son totalmente ajenas al problema” (Drago; 1996b: 174).
- “El *terrorismo* es una metodología política violenta, que emplea actos sucesivos de violencia con el objetivo de infundir terror. Puede estar al servicio de un régimen de gobierno u oponerse al mismo. Si está al servicio de un régimen de gobierno, se denomina *Terrorismo de Estado*. Consiste —según la definición de Hugo Chumbita— ‘en la utilización sistemática de la violencia a través del aparato estatal con fines de intimidación de los adversarios o disidentes, llegando a afectar a veces a la mayoría de la población’. Un claro ejemplo de este tipo de terrorismo es el que ocurrió en nuestro país en la última dictadura militar, con los millares de detenidos-desaparecidos. Otro ejemplo de un terrorismo de Estado fue el nazismo, que en ese caso se expandió fuera de sus fronteras e invadió a otros estados. También se emplea al terrorismo de Estado de forma indirecta cuando se instrumentan a grupos en forma secreta para realizar las acciones violentas en otros Estados —mediante la complicidad de grupos extremistas, ya sea de extrema izquierda o de extrema derecha—. Según Chumbita, éste es el caso de numerosos procedimientos de la CÍA (norteamericana, en contra de gobiernos socialistas) o de gobiernos comunistas (el asesinato de Trotski en México, por ejemplo). Además, el propio Estado a veces secretamente apoya acciones terroristas de supuestos grupos extremistas, a fin de justificar luego leyes represivas más severas. El terrorismo de Estado es el peor de los terrorismos, porque cuenta con todos los medios oficiales de todo el país para ejercitarlo. Es por ello que la CONADEP (Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas) investigó y escribió el libro *Nunca Más. El terrorismo de oposición* ‘se dirige contra un gobierno o sistema sociopolítico, atentando contra el orden vigente por medio de hechos susceptibles de propagar el temor y desarticular el poder estatal’. El terrorismo, sea del signo que fuere, siempre es negativo, porque considera que se justifican las muertes para lograr su objetivo, aun cuando no sean las de sus oponentes en una guerra abierta, sino que se trata de pacíficos ciudadanos desprevenidos. Tal es el caso de los ataques terroristas de la ETA en España, del IRA en Inglaterra, o de la Embajada Israelí o de la AMIA en la Argentina. Asimismo, son terroristas los ataques a periódicos opositores, los asesinatos de periodistas, el vandalismo contra cementerios judíos, etc.” (Eggers-Brass; 1998: 141. Itálica en el original).
- “El terrorismo es la acción por la cual determinado grupo intenta imponer sus ideas al resto de la sociedad y destruir el sistema social existente por medio de la violencia. Para ello siembra el terror y el caos a través de medidas como atentados, bombardeos, o secuestros. Su finalidad es establecer el miedo y la inseguridad como clima social. Tuvo un gran auge con las doctrinas revolucionarias propias de la lucha entre las dos superpotencias, antes de la caída del Muro de Berlín. A pesar de que su acción ha disminuido a partir de entonces, esta grave violación a los derechos humanos continúa vigente en gran parte del mundo. Nuestro país sufrió el flagelo terrorista durante las décadas de 1960 y 1970 y ha sido blanco nuevamente en los atentados a la Embajada de Israel (1992) y a la AMIA (1994). Actualmente, el grupo Sendero Luminoso en el Perú continúa siendo la más importante organización terrorista en América Latina, tomando víctimas entre la población” (Massun y otras; 1995b: 79).
- “El terrorismo es un fenómeno contemporáneo que consiste en el uso de la violencia para destruir el sistema social existente y para imponer determinados fines a la sociedad. Estos fines se basan en ideologías políticas extremistas que generalmente intentan apropiarse del poder político para ejercerlo en forma directa o indirecta. Los atentados terroristas siembran terror y caos a través de medidas como asesinatos, colocación de bombas, secuestros, etc., de manera que cunda el miedo y la inseguridad en la población. Algunas de las características del terrorismo son: * Exalta la violencia como práctica política principal para resolver los conflictos; por esta razón es esencialmente un mecanismo antidemocrático porque descarta la negociación y el acuerdo con los adversarios a quienes se consideran enemigos que hay que

aniquilar. * Es realizado por organizaciones o grupos con el objeto de destruir un determinado orden político y social para reemplazarlo por otro. * Desconoce el orden legal impuesto por el Estado, mediante el cual ejerce la fuerza, propio de la democracia y esta pasa a ser ejercida en forma privada por un sector determinado. * El terrorismo se manifiesta tanto en los países pobres como en los países ricos, aunque preferentemente puede localizarse en las grandes ciudades o áreas rurales. Entre las causas pueden ser entre otras, la marginación, la existencia de grupos internacionales de presión, el aumento de la violencia en la vida social, etc. Cabe destacar, que el terrorismo puede actuar en países con gobiernos democráticos donde trata de imponer un orden en el que impere su voluntad por sobre la de la mayoría, desconociendo ciertas reglas y pretendiendo llegar al gobierno por la fuerza; pero en los que se aplica las sanciones previstas por la ley. En los países con gobiernos antidemocráticos también actúa el terrorismo como único medio de lucha contra quienes suprimen los derechos humanos, pero en estos la represión del mismo se realiza con técnicas ilegales, similares a las utilizadas por el terrorismo, por lo cual se denomina 'terrorismo de Estado'. En el terrorismo de Estado se violan los derechos humanos por parte del poder constituido ya que las autoridades deciden utilizar la fuerza más allá de las normas legales. El terrorismo tuvo gran auge en Europa en contra de la ocupación nazi, grupos que lucharon contra el colonialismo en África y Asia y aunque más atenuado continúa vigente en gran parte del mundo. Nuestro país fue víctima de atentados terroristas en las décadas de 1960 y 1970 y últimamente con los atentados a la Embajada de Israel en 1992 y a la AMIA en 1994" (Trotta y Schiavi; s/fb: 148-149).

- “Uno de los fenómenos modernos de violencia política que atenta directamente contra los Derechos Humanos es el **terrorismo. Se habla de terrorismo cuando un individuo o un grupo organizado hace uso de la fuerza con un objetivo político**: se trata, en general, de acciones delictivas que tienden a abolir un determinado orden político y social y a reemplazarlo por otro. El terrorismo reivindica la violencia como práctica política principal; es antidemocrático porque no cree en la negociación ni en la solución del conflicto a través del acuerdo; considera enemigos a sus adversarios y, en este sentido, se propone dominarlos o aniquilarlos. Asimismo, los grupos terroristas no reconocen la legitimidad del Estado para ejercer el monopolio de la fuerza, es decir, que desconocen la legalidad. Por eso se apropian del ejercicio de la fuerza, una función pública que la sociedad depositó en el Estado. [Subtítulo: El terrorismo de Estado] **El terrorismo de Estado es una acción represiva, sistemática e ilegal ejecutada por el Estado, es decir, por aquellos que deben hacer cumplir las leyes y que tienen el monopolio de la fuerza para usarla de una manera legal.** El mundo fue -y continua siendo- testigo de muchísimas situaciones en las que las instituciones estatales violan los Derechos Humanos: desde los abusos policiales hasta la tortura y la desaparición forzada de personas. Sin embargo, estas acciones aisladas no justifican que se denuncie por terrorista al Estado en su conjunto. El terrorismo de Estado es el caso extremo de violación sistemática de los Derechos Humanos por parte del poder constituido y posee características claramente definidas. Las acciones son planeadas y ordenadas por las autoridades del Estado, quienes reivindican la violencia como práctica política y consideran que las normas legales que reglamentan el uso público de la fuerza resultan insuficientes. Sobre esta base, el Estado hace un uso ilegal -delictivo- de la fuerza pública. En este sentido, el terrorismo de Estado es antijurídico porque viola las leyes que constituyen y legitiman el Estado. [Subtítulo: La violencia política en la Argentina] **Durante gran parte del siglo xx, nuestro país se caracterizó por la inestabilidad política.** En efecto, breves períodos democráticos se alternaron con una sucesión de gobiernos autoritarios, cuyo ascenso al poder se producía, invariablemente, a través de un golpe de Estado, es decir, del derrocamiento por la fuerza del gobierno anterior, elegido por el pueblo. A raíz de esta situación, de las veintiocho presidencias que hemos tenido desde 1930, diecinueve no han sido elegidas según las normas constitucionales vigentes (incluyendo en este grupo a los presidentes de la década de 1930, elegidos en comicios fraudulentos, las presidencias de Arturo Frondizi y Arturo Illia, que fueron elegidos en comicios en los que se proscribió al Partido Justicialista, y la Presidencia de José María Guido, que aunque sucedió a Frondizi en forma legítima en 1962, la renuncia del primero se debió a presiones de las Fuerzas Armadas). **Los cincuenta años comprendidos entre las décadas de 1930 y 1980 estuvieron marcados por la intolerancia.** Los gobiernos de facto, el fraude electoral, las proscripciones políticas, la búsqueda de la uniformidad, la

persecución política e ideológica dirigida contra los adversarios del poder establecieron profundas divisiones en la sociedad argentina. Junto con el sentimiento de intolerancia y el deseo de no convivir con quienes tuvieran ideas opuestas a las que cada uno consideraba correctas o valiosas, la violencia fue una práctica común en esos años de la historia de nuestro país. Desde 1970, las actividades terroristas se fueron incrementando a pasos agigantados. Cotidianamente se producían asesinatos, secuestros, robos, atentados, asaltos a unidades militares, policiales y a establecimientos civiles. Entre 1969 y 1979, las organizaciones terroristas -de distinto signo político- produjeron en todo el país 21.642 atentados de diversa índole, entre ellos 1.500 homicidios” (Di Sanza y otros; 2002: 99-100 y Casullo y otros; 1998: 53²⁶³. Negrita en el original).

- El terrorismo consiste en **la ejecución de acciones que causan terror**. Por ejemplo: colocación de artefactos explosivos en lugares de gran concurrencia de público, asesinato de autoridades o funcionarios públicos, secuestros extorsivos, asaltos sangrientos a unidades militares y dependencias policiales, etc. La subversión comprende **las acciones clandestinas o abiertas, generalmente violentas, para alterar o destruir la forma de vida de un país y sus principios morales e intentar con ello la toma del poder**. La historia contemporánea demuestra -con las experiencias de varios países y también del nuestro- que la **modalidad sobresaliente de los movimientos subversivos** fue la utilización habitual de la violencia terrorista. Las frustraciones de sectores importantes de la población - de diverso carácter y, sobre todo, económicas -, el fanatismo político y religioso, la imposibilidad o inoperancia de los gobernantes en lograr el bien común, etc., son algunos de los motivos de este complejo azote de la humanidad en el siglo XX. Hasta la repentina caída del comunismo europeo, la Unión Soviética y otros países de su influencia apoyaron diversos movimientos terroristas. El entrenamiento de ideólogos y activistas, la provisión de armas y elementos de propaganda, la protección y asilo brindados a los integrantes de bandas irregulares, etc., fueron noticia frecuente en la prensa mundial de las pasadas décadas. La Argentina vivió en años bastante recientes las acciones destructivas de vidas humanas y bienes a manos de diversas organizaciones terroristas. Las medidas del poder público despertaron en muchos casos críticas internas y del extranjero por las reiteradas violaciones a los derechos humanos. De todo ello ha quedado un saldo doloroso de muertos, desaparecidos, heridas morales y, en amplios sectores de la sociedad, la convicción de que no se ha castigado a los culpables en la medida de sus culpas. El arrepentimiento sincero de quienes en nombre de la subversión aterrorizaron a la Argentina, y el de los que reprimieron en forma ilegal debe ayudar a cicatrizar tan hondas heridas” (Kechichián; 1998: 247-248. Negrita en el original).

5. *Derechos sociales. En los textos de Educación Cívica, se alude a ellos al presentar el contenido “Miseria e ignorancia”, que el programa designa como violaciones a los derechos humanos. En los textos de Formación Ética y Ciudadana se amplía la consideración de los derechos sociales, frecuentemente caracterizados como una segunda generación de derechos y, en varios casos, como problemática irresuelta en el país.*

- “La violación de los derechos humanos también se produce como consecuencia de situaciones de desamparo originadas en una desigual distribución de los recursos económicos y de los beneficios sociales. La pobreza, el desempleo, el analfabetismo y la marginación de amplios sectores de la sociedad, son obstáculos muchas veces insalvables para la vigencia de los derechos humanos y la existencia de una democracia plena. **La pobreza** es la situación que se produce cuando un grupo de personas está imposibilitado de alcanzar un mínimo nivel de subsistencia, cuando no está en condiciones de contar con una vivienda, con alimentación adecuada ni con prestaciones de salud y de educación que le permitan tener las mismas posibilidades de desarrollar su personalidad que los restantes miembros de la sociedad. El **desempleo** -que consiste en la falta de posibilidades de acceder al trabajo- coloca a quien lo padece en una situación de indefensión y marginalidad al carecer de medios regulares de subsistencia. Quienes se encuentran más expuestos al desempleo son los más jóvenes que se

²⁶³ Este fragmento se repite en dos textos de la misma editorial.

inician en el mercado de trabajo y aquellos que tienen menor instrucción. **El analfabetismo** es un impedimento inicial para el goce de los derechos humanos. Quien carece de instrucción mínima no está en condiciones de conocer sus derechos ni, por consiguiente, de exigir que sean respetados. La ignorancia lo coloca en una situación de dependencia que le impide comprender adecuadamente la realidad, limitando, de esa manera, su participación en la adopción de las decisiones políticas, aspecto esencial de la democracia. La cuestión no es nueva. En 1810, Mariano Moreno escribía en *La Gaceta*: '[...] si los pueblos no se ilustran, si se vulgarizan sus derechos, si cada hombre no conoce lo que vale, lo que puede, y lo que se le debe nuevas ilusiones sucederán a las antiguas, será tal vez nuestra suerte, mudar de tiranos, sin destruir la tiranía.' Cuando ciertos sectores de la sociedad son colocados o mantenidos en una situación de marginalidad (chicos de la calle, personas sin hogar, aborígenes), sus posibilidades de ejercer válidamente sus derechos se ven limitadas al reducido espacio que dejan la inseguridad, la ignorancia, la mal nutrición, las enfermedades, el aislamiento, la violencia, en suma, el abandono que rige su vida cotidiana" (Casullo y otros; 1995b: 70-71. Destacados en el original).

- “La familia y el respeto y compromiso por los derechos humanos. Hasta aquí hemos estudiado algunos los problemas y transformaciones que están atravesando las familias en nuestro país y en el mundo entero. Desde nuestro punto de vista, ésta es una base fundamental para comprender la relación entre las características de la vida en familia y la conformación de una identidad en cada uno de sus miembros que permita orientar sus actitudes y comportamientos hacia el respeto y compromiso por los derechos humanos. Con cada acto de la vida cotidiana de la familia, los adultos enseñan a los niños el respeto y el compromiso por los derechos humanos. Al mismo tiempo, las condiciones materiales en las que vive cada familia son un fuerte condicionante para que los chicos experimenten que sus derechos son respetados y, entonces, estén en condiciones de aprender a respetar los derechos de los otros y a comprometerse para que toda la sociedad los respete y el estado garantice el cumplimiento de dicho compromiso (Alonso y otras; 1998c: 35).
- “**La violación de los Derechos Humanos también se produce como consecuencia de situaciones de desamparo originadas en una desigual distribución de los recursos económicos y de los beneficios sociales.** La pobreza, el desempleo, el analfabetismo y la marginación de amplios sectores de la sociedad son obstáculos muchas veces insalvables para la vigencia de los Derechos Humanos y para la existencia de una democracia plena. La **pobreza** es la situación que se produce cuando las personas no tienen la posibilidad de alcanzar un mínimo nivel de subsistencia: no están en condiciones de poseer una vivienda, ni alimentación adecuada ni tampoco prestaciones de salud y de educación que les permitan tener las mismas oportunidades de desarrollar su personalidad que los restantes miembros de la sociedad. Asimismo, el **desempleo** -la falta de trabajo remunerado- coloca a quien lo padece en una situación de indefensión y marginalidad, ya que no tiene posibilidades de obtener medios regulares de subsistencia. En general, quienes se encuentran más expuestos al desempleo son los jóvenes que se inician en el mercado de trabajo y aquellos que tienen menor instrucción. La desocupación es un problema que en la actualidad impacta al mundo entero, aunque sus consecuencias son distintas según las condiciones de los países y los individuos a los que afectan. En los países más ricos, existen servicios que brindan ayuda a quienes no tienen trabajo, como por ejemplo, los seguros de desempleo. En los países pobres, en cambio, los desocupados están mucho más indefensos porque el Estado no suele hacerse cargo de ellos. También el **analfabetismo** es un grave impedimento para el goce de los Derechos Humanos. Quien carece de instrucción mínima no está en condiciones de conocer sus derechos ni, por consiguiente, de exigir que sean respetados. La ignorancia lo coloca en una situación de dependencia que le impide comprender adecuadamente la realidad, limitando, de esa manera, su participación en la adopción de las decisiones políticas, aspecto esencial de la democracia. La erradicación del analfabetismo es una de las asignaturas que, finalizando el siglo xx, todavía queda pendiente. Analizaremos estos problemas en el mundo y en nuestro país en el capítulo

11, como parte de los desafíos para la construcción de una sociedad justa” (Di Sanza y otros; 2002: 98-99 y Casullo y otros; 1998: 52²⁶⁴. Negrita en el original).

- “Como vimos, el gradual reconocimiento de los derechos económicos y sociales está ligado a las formas en que se organizaron el trabajo y la producción en el mundo contemporáneo. Esto se debe, principalmente, a que las sociedades actuales consideran **el trabajo como una actividad humana fundamental para el desarrollo de los individuos y, por lo tanto, de la sociedad**. En períodos anteriores de la historia de la humanidad la situación era muy distinta. Por ejemplo, durante gran parte de la Edad Media (siglos v a xv), la guerra era un motivo importante para la organización de las colectividades. Por eso, la producción de bienes materiales estaba subordinada al incremento del poder bélico de los señores feudales. En las sociedades contemporáneas, en cambio, las relaciones económicas aparecen como las más importantes. Estas relaciones son las que se establecen cada vez que se producen bienes con el objetivo de generar riquezas y, como otros aspectos de la vida en sociedad, requieren la existencia de normas que las regulen. Las leyes que se dictan en este ámbito suelen estar orientadas a nivelar las desigualdades que se producen en la distribución de bienes y servicios entre la población. En este sentido, es importante la existencia de una serie de leyes que reconozcan y garanticen el cumplimiento de los derechos económicos y sociales. Estas normas jurídicas suelen formularse de acuerdo con las necesidades colectivas de la sociedad y con las características del momento histórico particular, para generar condiciones de equidad social. [Subtítulo: ¿Qué tipo de igualdad preservan los derechos económicos y sociales?] Existen diversas formas de concebir la igualdad que se refleja en la legislación actual y cuyo origen se remonta a los años de la Revolución Francesa. Fundamentalmente, la noción de que en toda sociedad las personas son libres e iguales ante la ley. La libertad y la igualdad son las condiciones mínimas para ser ciudadanos de una nación. La formulación de derechos económicos y sociales también contempla distintos tipos de igualdad. • La igualdad jurídica implica considerar que todos tenemos los mismos derechos y obligaciones frente a las leyes. Es decir, que tanto las empresas como los trabajadores deben hallarse en iguales condiciones legales para contratar y ser contratados. Por lo tanto, todos los empleos tienen que estar jurídicamente reconocidos. / • La igualdad social significa que no pueden existir razones -más allá de la capacidad y el mérito de cada profesión u oficio- para rechazar a una persona en un empleo. / • La igualdad de oportunidades se refiere a que toda persona tiene derecho al reconocimiento de sus méritos y esfuerzos personales, y a que deben garantizarse condiciones básicas para que todos puedan desenvolver sus talentos independientemente de su origen social, religioso o étnico. Por lo tanto, es obligación de los estados garantizar a la población el acceso al cuidado de la salud y a la educación. Asimismo, deben establecerse mecanismos de protección -jubilaciones o pensiones- para aquellas personas que por su edad o por problemas de salud no estén en condiciones de trabajar” (Donatello y otros; 2001b: 90. Negrita en el original).
- “Según el informe de la UNICEF de septiembre de 1995, en la Argentina mueren por año 18.000 niños menores de un año, siendo la mitad de las muertes por causas que pueden ser evitadas fácilmente. Dos mil más mueren anualmente entre los dos y los cinco años. Un diez por ciento de los niños de 6 a 10 años presenta signos de desnutrición crónica, y cada año quedan discapacitados física o mentalmente dos mil niños. Cuatro de cada diez niños argentinos viven en hogares carenciados. La tasa de fecundidad es más alta en las familias pobres, por lo que la mitad de los 650.000 niños que nacen anualmente viven con hambre, frío y otras privaciones. La miseria crece día a día por la falta de trabajo, y con ésta crecen los riesgos para un buen desarrollo de la infancia. La tasa de mortalidad en menores de un año aumenta a pasos agigantados: en Chaco, en 1993 tenía una tasa de mortalidad del 34,3 por mil. El norte de Argentina (que tiene el 19% de la población) detenta el 26% de los nacimientos de la Argentina y el 31% de la mortalidad infantil. Una funcionaria salteña admitió en octubre de 1990 que el 28% de la población infantil controlada padecía de desnutrición; un 3% más que en 1989. El parto en condiciones no higiénicas acarrea serios peligros para la madre y para el bebé; el embarazo tendría que ser controlado por un médico y protegido mediante educación para la

²⁶⁴ Este fragmento se repite en dos textos de la misma editorial.

salud, y los partos deberían ser siempre con personal especializado. A partir de los 4 o 6 meses, los bebés deben complementar la lactancia materna con otros alimentos. Los niños menores de tres años necesitan comer cinco a seis veces por día en forma balanceada. La diarrea puede causar la muerte al drenar excesivos líquidos corporales del niño enfermo. Todas las vacunaciones deben completarse en el primer año de vida del niño, y las madres embarazadas deben estar protegidas contra el tétanos. La tos o el catarro es una enfermedad habitual, que se cura con cuidados familiares adecuados, pero cuando aumenta la frecuencia respiratoria del niño es que su estado de salud es grave y debe ser llevado a un centro de salud. Muchas enfermedades se evitan con la limpieza de los baños, las manos lavadas con agua y jabón y los alimentos limpios; es conveniente hervir el agua que se ha de beber si no es agua corriente. La salud de las mujeres y los niños puede mejorar si los nacimientos son espaciados al menos por dos años, y se tratan de prevenir los embarazos antes de los 18 años. Si no se cumplen estas condiciones, se está atacando duramente al derecho a la vida. La pobreza implica la violación más cruel a los derechos humanos” (Eggers-Brass; 2001a: 126).

- “Se debieron establecer los derechos del niño, no porque sean privilegiados sino porque son los que sufren más las condiciones denigrantes de la miseria y de la violencia. Al no poder valerse por sí mismos en muchas circunstancias, dependen de sus mayores y de los condicionamientos de su entorno. La *Convención sobre los Derechos del Niño*, adoptada por la ONU en 1989, fue ratificada al año siguiente por nuestro país e incluida en la *Constitución Nacional* en 1994. De acuerdo a la misma, se considera *niño* a todo ser humano menor de dieciocho años de edad, salvo que por la ley de algún país haya alcanzado antes la mayoría. Por esta convención, el Estado se compromete a garantizar en la máxima medida posible su supervivencia y desarrollo, ocupándose de que las instituciones, servicios y establecimientos encargados del cuidado o la protección de los niños cumplan las normas establecidas en materia de seguridad, sanidad, número y competencia de su personal, controlado por una supervisión adecuada. Los niños y adolescentes tienen derecho a no ser discriminados por ninguna causa (raza, color, sexo, idioma/religión, nacionalidad, posición económica, u otros tipos de diferencias). Tienen derecho desde que nacen a un nombre, a una nacionalidad, a no ser separado de sus padres contra la voluntad de éstos (salvo por causas judiciales en las cuales se vea que tal separación es necesaria en el interés superior del niño), a preservar su identidad, a conocer a sus padres y ser cuidados por ellos en la medida de lo posible. Los padres son representantes de sus hijos, y a falta o incapacidad de ellos, se les designa un *tutor* o *curador* (representante legal). Ellos les deben poner un nombre a sus hijos, *por la inscripción en el acta de nacimiento*. La elección corresponde a los padres. A falta o impedimento de uno de ellos o ante la ausencia de persona que los padres autoricen para tal fin, podrán hacerlo los guardadores, el Ministerio Público de Menores o los funcionarios del Registro del Estado Civil y Capacidad de las Personas. El *nombre* esta compuesto por el nombre propiamente dicho o *nombre de pila*, y el *apellido*, que vincula a la persona con determinado grupo familiar. En una votación (26/10/1997), los chicos de Capital Federal se pronunciaron sobre sus derechos y de acuerdo a su opinión, los derechos menos respetados son el de recibir alimentación, atención médica adecuada y vivienda digna. También, en segundo lugar, los niños solicitaron no sufrir discriminaciones. El 30% de la población argentina se compone de niños y adolescentes; la tercera parte de la población infantil (casi cuatro millones) vive en condiciones de pobreza. En nuestro país podemos analizar, mirando el mapa de la ‘tasa global de fecundidad’, cuáles son las provincias donde nacen más chicos. Si comparamos con otras estadísticas, vemos también que son esas provincias en general donde hay mayor porcentaje de población sin cobertura de salud, donde hay más bajo nivel de educación y más alto analfabetismo y tasa de mortalidad infantil. Asimismo, en ellas se registran mayor porcentaje de nacimientos de madres adolescentes. Está comprobado, a través de numerosos estudios, que tanto la edad como el nivel de instrucción de la madre son factores que están asociados con la salud del hijo, especialmente durante los primeros años de vida (INDEC, *Situación y evolución social*, 1995): el mayor riesgo lo constituyen la» madres analfabetas o con primaria incompleta. El porcentaje de nacimientos con estas características es muy diferente según los puntos del país en que se encuentren: en Capital Federal es tan sólo el 2%; en cambio, en Misiones es un 47%. También constituyen riesgo las madres menores de 20 años, y en todo el país, en 1993, el 15,3% de todos los nacimientos eran madres de esas edades. Y esto es un círculo que se va alimentando a sí

mismo: en 1995, de cada cien chicos que comienzan la primaria, sólo 56 la terminan. Si bien está prohibido el trabajo de los menores de 14 años (los menores entre 14 y 18 pueden trabajar si tienen la primaria completa y el consentimiento de sus padres), el 58,6% de los niños entre 6 y 14 años trabaja (*Página/12*, 27/9/97); de ellos, estudia apenas el 35,8%, muchos con problemas de repetencia. El 70% de los niños no están en instituciones para menores por tener problemas con la ley sino porque sus familias no los pueden atender por razones económicas o sociales. Muchos de ellos son ‘chicos de la calle’ o han sido abusados o maltratados en sus hogares. El 23% de los chicos internados en institutos bonaerenses por ‘causas asistenciales’ podría vivir con su familia si sus padres tuvieran trabajo (Mariana Carbajal, *Página/12*, 7/9/96) o si parte de ellos (los mayores de 15 años) pudieran tenerlo. La vida dentro de los institutos de menores es muy negativa para los niños en general, porque sufren tanto por la separación de sus padres, como por la violencia de otros (niños o mayores) y la falta de cariño o atención personalizada. En la jerga popular, se les llama *tumbas* a los institutos de menores, y a sus niños, *tamberos*. Según Víctor Chebez, consultor de UNICEF, ‘El desapego a la familia genera costos altísimos en el desarrollo del chico, que a la vez derivan en otros problemas: como él o sus padres no tienen ocupación laboral, los jueces alargan su internación y esto se vuelve un círculo vicioso. Cuando al cumplir 21 años dejan el instituto no están preparados para reinsertarse en la sociedad, con lo cual muchas veces caen en la delincuencia y son internados nuevamente, pero esta vez en una cárcel’. Si bien estos son los más generales, no son los únicos problemas que enfrenta la sociedad con el maltrato de los niños. Según afirman expertos del Buró Internacional del Trabajo, existen por lo menos veinte millones de niños que están reducidos a la esclavitud en el mundo, víctimas de la servidumbre tradicional pero también del desarrollo de una esclavitud moderna. Resulta difícil tener datos, porque ningún país quiere reconocer oficialmente la existencia en su territorio de la esclavitud, prohibida en todo el mundo. Sin embargo, existe: el empleador se apropia de los niños, de manera temporaria o definitiva, y ejerce sobre el mismo el derecho de propiedad; el niño se convierte en un bien, una cosa, que puede ser intercambiado. El robo de bebés y niños para la venta, que puede ser para adopciones ilegales, para el tráfico de órganos o la prostitución infantil, son algunos de los aspectos que más nos alarman, y que aún no están resueltos” (Eggers-Brass; 2001a: 129-131. *Itálica en el original*).

- “[Subtítulo de texto auxiliar:] Dilemas Los derechos de segunda generación ante la justicia [Texto] Se discute si los derechos económicos, sociales y culturales reconocidos en los tratados internacionales de derechos humanos son invocables ante la justicia y exigibles por el Poder judicial al poder político. Esto es -por ejemplo— si un juez puede, al dictar sentencia en el marco de una causa judicial, condenar al Estado a poner en práctica un plan de vivienda, entregar medicación a quienes padecen una grave enfermedad y carecen de recursos, en caso de que estos ya no sean facilitados en los hospitales públicos ni en las entidades encargadas de ello. Los partidarios de un orden jurídico de tipo garantista consideran que todos los derechos tienen una dimensión, aunque mínima, en virtud de la cual se puede petitionar ante la justicia su reconocimiento, y que postular lo contrario es violatorio del principio de indivisibilidad e interdependencia de los derechos fundamentales. Los garantistas agregan que el Estado debe ser -en última instancia— el garante del derecho al desarrollo de la población y, a este, le cabe la protección de los grupos vulnerables de la sociedad. Los partidarios de un sistema jurídico neoliberal sostienen que corresponde exclusivamente al poder político el diseño y la ejecución del gasto público, el establecimiento de las prioridades, etcétera. Añaden que el Poder Judicial carece de facultades para controlar el ejercicio de estas funciones e, incluso, para obligar al Poder Ejecutivo a invertir los recursos en un cierto sentido” (Tauber y otros; 2001: 215).
- “El pleno desarrollo de la mayoría de las personas sólo puede lograrse haciendo efectivos sus derechos sociales. Estos complementan a los derechos individuales: poco valen los derechos civiles y políticos para los trabajadores, si no tienen condiciones de vida dignas que garanticen su ejercicio. En nuestro país se ha avanzado muy poco en el cumplimiento de los derechos sociales. Esto se debe a la profunda crisis de nuestra economía, cuyas consecuencias recaen más fuertemente sobre los sectores populares. Se agrega la resistencia de los grupos económicamente más poderosos, que ven en los derechos sociales una limitación a su ‘derecho de propiedad’ y a su ‘libertad de contratar’. [...] El respeto de los derechos humanos tiene una relación directa con el grado de desarrollo económico. El ejercicio de la mayoría de los

derechos - por ejemplo: educarse, trabajar, tener una vivienda digna, atender la salud, etc. - necesitan de ciertas condiciones materiales. Su vigencia es casi imposible en los países demasiado pobres. Los países subdesarrollados o del Tercer Mundo no cuentan con los recursos necesarios para atender esas necesidades elementales. Sus estadísticas muestran altas tasas de mortalidad infantil, gran cantidad de muertes debidas a causas evitables, una menor esperanza de vida, mucha deserción escolar y altos porcentaje de analfabetos. Dentro de un mismo país, ciertas regiones pueden presentar un mayor desarrollo relativo que las demás. En la Argentina eso se comprueba fácilmente: si comparas las estadísticas sanitarias y educativas de la Región Pampeana con las del Noroeste, por ejemplo, advertirás grandes diferencias, que tienen que ver con la economía de ambas zonas. Resumiendo: a mayor desarrollo económico, mayores posibilidades de que se respeten los derechos humanos. Sin embargo, hasta en los países más ricos del mundo existen sectores de población que sufren grandes carencias: además de recursos hace falta una política de justicia distributiva” (Outomuro y otros; 1999: 74-75. *Itálica en el original*).

- “Si bien los derechos humanos corresponden a todas las personas de todo el mundo, existe en una gran cantidad de países una profunda desigualdad entre sus habitantes, y los que ocupan los últimos escalones en la escala socio-económica se ven muy restringidos en el goce de sus derechos: no sólo no pueden tener el derecho a una vida digna, a la salud, a la alimentación, sino que en muchos casos, la miseria los lleva a perder el derecho fundamental, que es el de la vida. Esta asimetría social que observamos dentro de la mayoría de los estados se repite, ampliada, cuando hablamos de países que suelen denominarse periféricos, subdesarrollados, atrasados, o en vías de desarrollo. Y en estos últimos, sólo una pequeña minoría de su población puede realmente gozar de los derechos, que están determinados por los condicionamientos económicos. Los países *dependientes*, con economías *subdesarrolladas*, difícilmente pueden garantizar los derechos humanos básicos para todos sus habitantes. Se ven impedidos de ejercer el derecho a su autodeterminación, que es uno de los derechos de los pueblos, junto con el derecho a la estabilidad y a la paz. Adolfo Pérez Esquivel, premio Nobel de la Paz, afirma: ‘Si asumimos la situación real de injusticia y desigualdad en que vive la mayoría de los hombres, debemos considerar que los derechos no pueden reducirse a una formulación por fuera de la situación humana concreta. Tampoco pueden reducirse a una simple declaración, sino que deben convertirse en un instrumento para su liberación. En tal concepción, el derecho fundamental del hombre y de los pueblos, el que condiciona todos los demás, es el derecho a la vida en el marco de la satisfacción de las necesidades básicas, y por lo tanto implica poder darse una organización política y económica que asegure en la práctica el pan y la cultura, la justicia y la libertad, la igualdad y la participación; es decir, la plena realización del hombre, de todo hombre y de todos los hombres, dentro de estructuras sociales humanas y justas, que les permitan ser protagonistas de la historia’” (Eggers-Brass; 2001a: 109).

6. *Discriminación. La mayor parte de los textos contraponen diferentes formas de discriminación social con el principio de igualdad que da sustento a los derechos humanos.*

- “Discriminar significa separar, distinguir, diferenciar. Pero cuando nos referimos a la discriminación social nos estamos refiriendo a la marginación que se realiza contra algunos individuos o grupos sociales. La discriminación es una violación a los derechos humanos que encontramos en todas las sociedades, y que sólo depende de ellas para que no exista más. En lo primero que se piensa cuando se habla del tema es en los prejuicios raciales. Muchos opinan que en la Argentina no hay problemas raciales porque no tenemos conflictos con los descendientes de africanos. Sin embargo, para muchos empleos se pide gente rubia o de ‘buena presencia’, y en general dentro del criterio racista que se tiene, esto implica no tener la piel oscura. La discriminación ‘racial’ en Argentina se transforma en discriminación socio-económica. La gente que vino del interior buscando trabajo en distintas épocas, en general es descendiente o mezcla con indígenas (criollos), y en un momento se los llamo el “aluvión zoológico” (como si fueran animales) o los ‘cabecitas negras’. También se les dice ‘grasas’ o nuevos términos que la pródiga imaginación popular inventa en el momento de discriminar. Hay discriminación en los “boliches” (si no se es lindo o si no se está bien vestido, no se entra),

en algunos restaurantes (a los indeseables se les dice: ‘No hay mesa. Las vacías están reservadas.’), en las escuelas donde los mismos niños son tratados a veces en forma diferente, en los hospitales, etcétera. Sin embargo, la discriminación racial o socio-cultural no es la única. Todo lo que se teme es discriminado, como si el hecho de que se aparte haga que deje de existir, o el hecho de que exista signifique que uno está en peligro de ‘contagiarse’. Es muy fuerte la discriminación hacia quienes tienen conductas sexuales diferentes (gays, lesbianas, etcétera) o hacia quienes tienen una religión distinta a la que profesa la mayoría (por ejemplo los judíos, víctimas de ataques de grupos neonazis, antisemitas, *skinheads*, etcétera). En este momento, además, se origina la discriminación por temor a enfermedades como el sida. Ésta, lentamente, con la difusión y el conocimiento de las medidas de precaución, va cediendo. Pese a que en democracia se estableció una *Ley Antidiscriminatoria*, la discriminación es una conducta establecida por tradición, y es inconciente en la mayoría de los individuos. La única forma de eliminarla es tratar de revisar el tipo de pensamientos que uno tiene, y tratar de expulsar esa irracionalidad que daña a nuestros semejantes” (Eggers-Brass; 2001a: 144. Itálica en el original).

- “La discriminación es la contracara de la igualdad. Discriminar significa tratar igual a lo que es distinto, y distinto a aquello que es igual. Es establecer diferencias arbitrarias, injustas e irrazonables, tras las cuales se esconden, generalmente, los prejuicios. Los prejuicios son ideas preconcebidas que una persona, un grupo, un Estado tienen respecto de los otros, basadas en cuestiones carentes de importancia, que llevan a negar a estos últimos los derechos que se les reconocen a otras personas o grupos en iguales circunstancias. Por lo general, los prejuicios aparecen asociados a cuestiones tales como la raza, la nacionalidad, el sexo, la religión, la ideología política, la posición económica o social, la discapacidad o incapacidad, etcétera. Por ejemplo, considerar -como ocurrió en el pasado- a los negros como una raza inferior constituye un prejuicio en la medida en que es imposible comprobar que el color de piel o cualquier otro rasgo físico determina la superioridad de algunos individuos sobre otros. Estos prejuicios conducen a la discriminación e implican la violación del principio de la igualdad de todas las personas. La prohibición de discriminar -desarrollada tras la Segunda Guerra Mundial- amplía nuevamente la noción de igualdad. Esta concepción encontró también consagración en el texto constitucional de nuestro país reformado en 1994, donde aparece en general asociada a la protección de las minorías. Así, el artículo 37 de la Constitución Nacional da cuenta de que tanto varones como mujeres tienen derecho a acceder a cargos electivos o partidarios en igualdad de oportunidades” (Tauber y otros; 2000: 225).
- “Según el diccionario, discriminar es 'dar trato de inferior a una persona o colectividad por motivos sociales, políticos, o de cualquier otro tipo'. La mayor parte de las personas que discriminan a otros lo hacen por prejuicios. Sin mayor fundamento, piensan que tal o cual grupo es inferior: pueden pensar esto de 'Vas mujeres', de 'Vos negros', de 'los judíos', de 'los villeros', 'los bolitas', etcétera. Para la gente prejuiciosa, las personas pierden su condición de tal: es decir, no los ven como individuos que poseen virtudes y defectos, sino como miembros de un grupo, al que atribuyen tales o cuales características que comparten todos sus integrantes. La discriminación da lugar a conductas muy peligrosas: la segregación, el hostigamiento, la persecución y el exterminio. La historia reciente nos muestra algunos episodios terribles facilitados por el espíritu discriminatorio: la matanza de judíos en la Alemania nazi, los choques raciales en los Estados Unidos de Norteamérica, el régimen de Apartheid en Sudáfrica. [Subtítulo: La Argentina contra la discriminación] Nuestro país ha ratificado dos convenios internacionales relacionados con la discriminación, comprometiéndose de esta manera a garantizar el cumplimiento de sus disposiciones en nuestro territorio: La Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial, del 13 de junio de 1967. Este documento condena especialmente la segregación racial y el apartheid; el Convenio 111, aprobado por la Conferencia General de la Organización Internacional del Trabajo (O.I.T.) el 4 de junio de 1958, ratificado por la Ley 17.767. Rechaza la discriminación en materia de empleo u ocupación” (Outomuro y Recalde; 1999: 78).

7. *Deberes. Las responsabilidades y deberes asociados a los derechos humanos están presentes en el programa y los textos de Educación Cívica, pero se reducen o diluyen considerablemente en los de Formación Ética y Ciudadana.*

- “En el plano del comportamiento, el hombre: debe respetarse y respetar a los demás; debe actuar siempre con honradez y tolerancia; no debe admitir ni cometer actos vergonzosos ni humillantes. En el ámbito de sus necesidades, el hombre: debe tener asegurado el derecho de ganarse su sustento (trabajar); debe tener acceso a la educación; debe tener asegurada su protección social y su sano esparcimiento; debe tener garantizado el respeto de sus creencias religiosas y sus opiniones políticas. Estos comportamientos y derechos son inherentes a la existencia y a la igualdad humana” (A-Zeta; 1996: 6).
- “Es imposible vivir en democracia sin el respeto por la libertad individual y por las diferencias personales que nos caracterizan como individuos, es decir, sin el respeto hacia la dignidad del hombre. La discriminación racial, económica, sexual, ideológica, física, laboral, cultural, constituye uno de los máximos atentados hacia la dignidad humana. Mediante la participación activa y voluntaria (sufragio, opinión, crítica, acciones solidarias) y la responsabilidad individual, el ciudadano mejora y consolida la democracia. Todos estos valores son transmitidos por la sociedad a las generaciones más jóvenes a través de la familia, la escuela y demás instituciones o grupos sociales. Por lo tanto, la educación es un elemento fundamental del proceso democrático, ya que es portadora de estos valores y posibilita su aprendizaje y ejercicio” (Barela y otros; 1995b: 36. *Itálica en el original*)
- “Los Derechos Humanos no solo están considerados en la leyes sino en la conciencia moral de cada uno de los seres humanos, por ésta razón hacer la vida cada vez más humana es obligación de los gobernantes y de cada uno de nosotros. No debe olvidarse que no existen derechos sin sus correlativos deberes, esto también corresponde a la calidad de ser digno, cuanto más el hombre tome conciencia de sus limitaciones más se eleva, más se dignifica y es verdaderamente libre. Los deberes son obligaciones que le impone la sociedad, muchos de ellos son morales (dependen de la conciencia) y otros son jurídicos (impuestos por las leyes). El hombre tiene deberes para consigo mismo como cuidar su propio cuerpo (alimentarse, descansar, etc.) pero también para con la sociedad, como respetar las ideas del otro, cumplir con las normas, votar, etc. Él es el único que tiene responsabilidades también para todos los seres y cosas que comparten la vida sobre la naturaleza. El atentar contra su salud física y moral sometiéndola a vicios como la drogadicción, el romper el equilibrio **ecológico** provocando la contaminación ambiental, destruyendo la naturaleza, son muestras del ejercicio desmedido e irresponsable de los derechos que ponen en peligro su propia existencia y más importante la de las futuras generaciones” (Trotta y Schiavi; s/fa: 25. *Itálica en el original*).

8. *Derechos humanos en el presente. Este es el rasgo que más identifica a los textos del período, pues casi todos señalan la distancia entre la realidad social y política de su época y los enunciados declarativos y normativos del derecho transnacional. Algunos enfatizan los efectos sociales de la globalización, otros la decadencia y retracción de los Estados nacionales, otros las desigualdades dentro del país o entre países.*

- “La Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 -tres años después de una guerra que causó millones de víctimas y en la que se vieron involucrados más de sesenta países- trazó un límite moral en la historia de la humanidad. La formulación escrita de los derechos inalienables y la aprobación del texto por la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas fijó un antes y un después en los principios que deben regir la práctica política. Fue un avance moral importantísimo, en la medida en que universalizó una concepción de la dignidad del hombre. La Declaración, sin embargo, no terminó con las violaciones de los derechos humanos. Sólo significó un punto de referencia concreto para la condena moral y política de cualquier acto aberrante contra la condición humana. Desde entonces, ningún gobierno o grupo social pudo justificar moralmente la violación de los derechos del hombre. La pérdida del respeto a los derechos humanos se produce en las sociedades en las que la intolerancia impregna la política y la vida social y en las que la violencia constituye el método usual para resolver conflictos. El terrorismo y el terrorismo de

estado, la xenofobia y el racismo son los impulsores principales de algunas de las grandes violaciones de los derechos humanos que aún persisten. También se producen violaciones de los derechos humanos -a veces, imperceptibles-, en comunidades en las que el desamparo social coloca a los sectores más pobres de la sociedad en situaciones de marginalidad” (Casullo y otros; 1995b: 66). Como ilustración, se reproduce el cuadro “El grito” (1893, Edvard Munch. Galería Nacional de Oslo), con el siguiente epígrafe: “El dolor, la angustia y la desesperación representadas en esta obra evocan el sufrimiento de todas las personas que ven violada su dignidad humana”.

- “El pleno desarrollo de la mayoría de las personas sólo puede lograrse haciendo efectivos sus derechos sociales. Estos *complementan a los derechos individuales*: poco valen los derechos civiles y políticos para los trabajadores, si no tienen condiciones de vida dignas que garanticen su ejercicio. En nuestro país se ha avanzado muy poco en el cumplimiento de los derechos sociales. Esto se debe a la profunda crisis de nuestra economía, cuyas consecuencias recaen más fuertemente sobre los sectores populares. Se agrega la resistencia de los grupos económicamente más poderosos, que ven en los derechos sociales una limitación a su *‘derecho de propiedad’* y a su *‘libertad de contratar’*. Con respecto al cumplimiento de los derechos humanos, *existe una gran distancia entre lo declarado y la realidad*. A pesar de su constante reconocimiento en solemnes documentos, muchos de ellos de nivel internacional, gran parte de estos derechos son, en la práctica, desconocidos. Se hace necesario *acortar la brecha entre lo proclamado y lo cumplido*; para ello hay que resolver diversos problemas socio-económicos, políticos y culturales. [...] El respeto de los derechos humanos tiene una *relación directa con el grado de desarrollo económico*. El ejercicio de la mayoría de los derechos —por ejemplo: *educarse, trabajar, tener una vivienda digna, atender la salud, etc.*— necesitan de ciertas condiciones materiales. Su vigencia es casi imposible en los países demasiado pobres. Los *países subdesarrollados* o del Tercer Mundo no cuentan con los recursos necesarios para atender esas necesidades elementales. Sus estadísticas muestran *altas tasas de mortalidad infantil, gran cantidad de muertes debidas a causas evitables, una menor esperanza de vida, mucha deserción escolar y elevado porcentaje de analfabetos*. Dentro de un mismo país, *ciertas regiones pueden presentar un mayor desarrollo relativo que las demás*. En la Argentina esto se comprueba fácilmente: si comparas las estadísticas sanitarias y educativas de la Región Pampeana con las del Noroeste, por ejemplo, advertirás grandes diferencias, que tienen que ver con la economía de ambas zonas. Resumiendo: *a mayor desarrollo económico, mayores posibilidades de que se respeten los derechos humanos*. Sin embargo, hasta en los países más ricos del mundo existen sectores de su población que sufren grandes carencias: además de recursos hace falta una *política de justicia distributiva*. Tampoco son casuales la situación de desarrollo y subdesarrollo económico: en general, ambos tipos de países están relacionados y el atraso de muchos de ellos tiene su origen en una larga situación de dependencia respecto a los otros” (Eggers-Brass y otros; 1995: 155. *Itálica en el original*).
- “La Argentina ha ratificado gran parte de los pactos y tratados en materia de derechos humanos, que tienen ahora rango constitucional. El Poder Ejecutivo (en ese momento el presidente Menem) hizo una *salvaguardia* (es decir, una observación, donde se establece la excepción de no aplicación en ese caso particular) del artículo 21 del *Pacto de San José de Costa Rica*, que trata sobre el *Derecho a la propiedad privada*. En el mismo se establece el derecho a la propiedad privada, que puede ser subordinada por ley al interés social; en caso de existir expropiaciones, deben ser hechas en casos de utilidad pública o interés social, y por medio del pago de indemnizaciones. Y se establece que *‘Tanto la usura como cualquier otra forma de explotación del hombre por el hombre, deben ser prohibidas por la ley’*. Los dos primeros puntos existieron en la Constitución de 1949, que fue abolida por el golpe militar de la ‘Revolución Libertadora’, y no volvieron a tener vigencia. Según las organizaciones no gubernamentales argentinas que elevaron su informe en junio de 1993, esta excepción permite ‘instrumentar normas de ‘ajuste’ que violentan masiva y sistemáticamente derechos económico-sociales’. También denuncian que las leyes y decretos por los cuales se eximió de prisión o se acortaron las condenas a los delitos de lesa humanidad cometidos durante la última dictadura (de Punto Final, Obediencia debida e Indultos) implican conceder la *impunidad* por dichas aberraciones contra los derechos humanos. Este hecho fue condenado por la *Comisión Interamericana de Derechos Humanos*. Asimismo, prosiguen las organizaciones no-

gubernamentales, se continúa violentando el derecho a la justicia: ‘denegando la verdad sobre las violaciones de derechos humanos’; ‘la acción de la justicia permanentemente interrumpida’; ‘en lugar de implementar una política integral de reparación, impone costas (gastos de justicia a las víctimas que intentan hacer valer sus derechos)’; no se tomaron las medidas necesarias para la real implementación de lo aprobado por la Convención contra todas las formas de discriminación contra la mujer; etc.” (Eggers-Brass; 1998: 133-134).

- “El **hambre** es una de las consecuencias de la miseria, y una de las causas más frecuentes de la muerte, ya que el debilitamiento del cuerpo baja las defensas y es más fácil que se enfermen las personas gravemente. El *Pacto Internacional de Derechos económicos, sociales y culturales* obliga a los Estados Partes a proteger contra el hambre a sus habitantes. Los Estados, entonces, deben adoptar programas concretos a fin de que haya producción suficiente de alimentos, educación sobre principios de nutrición y distribución equitativa de los alimentos mundiales en relación con las necesidades. En nuestro país, según un artículo de 1991 de Nora Viatter (en *Página/12*) las familias pobres tienen déficit alimentario, aunque destinen el 78% de sus ingresos a comida. Como no les alcanza, realizan sustituciones de alimentos ingiriendo más hidratos de carbono y menos proteínas. Mientras algunos sectores en la Argentina comen 125 kilos de carne por persona por año, otros apenas alcanzan los 25 kilos. En las peores condiciones, una familia de seis personas apenas consume 11 kilos de carne por mes. Con esto crece la desnutrición y se afecta el desarrollo de los niños” (Eggers-Brass; 1998: 154. Destacados en el original).
- “El *derecho a la educación* está bien detallado en el *Pacto Internacional de derechos económicos, sociales y culturales*. La nueva *Ley Federal de Educación* cumple en general con esas consignas, porque se amplía la capa poblacional que tiene garantizada la escolaridad, aumentando el nivel de educación de los habitantes. Sin embargo, las medidas tendientes a aplicar esta ley no son siempre las mejor organizadas ni las más correctas, y en algunos casos se asemejan más a una aplicación del *ajuste* que rige en el Estado para todos los rubros sociales, que a una verdadera intención de perfeccionar el sistema. La Escuela Media se verá transformada en un *Polimodal* de tres años de duración, con cinco *modalidades* o especialidades: Humanidades y Ciencias Sociales; Ciencias Naturales; Producción de Bienes y Servicios; Economía y Gestión de las Organizaciones, y Comunicación, Artes y Diseño. Todas las orientaciones tendrían un eje común o CBC, equivalente al 50% de los contenidos. Uno de los problemas que se presentan en la provincia de Buenos Aires —donde se está implementando el tercer ciclo de la *EGB (Educación General Básica)*— es la disminución de la calidad del aprendizaje de los alumnos de octavos y novenos, con relación a los contenidos que se desarrollan en los dos primeros años de la Enseñanza Media, debido a la menor exigencia, a la no especialización de los docentes en todas las asignaturas del área, y a la mayor heterogeneidad de los grupos que concurren a las escuelas públicas. Esto traerá como consecuencia un Polimodal de menor nivel, o, si se conserva el nivel, un mayor fracaso escolar en el secundario. La *Educación Técnica* en este momento se siente amenazada con la desaparición, ya que aparece como un complemento de la Educación Polimodal: los *Trayectos Técnico-Profesionales* serán opcionales para los estudiantes o egresados de la Educación Polimodal. Los talleres (Oferta Curricular Complementaria) —que corresponderían a los dictados en las Escuelas Técnicas de 1° y 2° año— no son ofrecidos como obligatorios por muchos directores de las EGB (en la Provincia de Buenos Aires) y se ve mermada drásticamente su población estudiantil. De este modo, también allí el nivel descenderá abruptamente” (Eggers-Brass; 1998: 159-160. Destacados en el original).
- “*Discriminar* significa separar, distinguir, diferenciar. Pero cuando nos referimos a la *discriminación social* nos estamos refiriendo a la marginación que se realiza contra algunos individuos o grupos sociales. La discriminación es una violación a los derechos humanos que encontramos en todas las sociedades, y que sólo depende de ellas para que no exista más. En lo primero que se piensa cuando se habla del tema es en los prejuicios raciales. Muchos opinan que en la Argentina no hay problemas raciales porque no tenemos conflictos con los descendientes de africanos... Sin embargo, para muchos empleos se pide gente rubia o de "buena presencia", y en general dentro del criterio racista que se tiene, esto implica no tener la piel oscura. La discriminación "racial" en Argentina se transforma en discriminación *socio-*

económica. La gente que vino del interior buscando trabajo en distintas épocas, en general es descendiente o mezcla con indígenas (criollos), y en un momento se los llamó el "aluvión zoológico" (como si fueran animales) o los "cabecitas negras". También se les dice "grasas" o nuevos términos que la pródiga imaginación popular inventa en el momento de discriminar. Hay discriminación en los "boliches" (si no se es lindo o si no se está bien vestido, no es posible entrar), en algunos restaurantes (a los indeseables se les dice: "No hay mesa. Las vacías están reservadas"), en las escuelas donde los mismos niños se tratan a veces diferente, en los hospitales, etc. Sin embargo, la discriminación *racial o socio-cultural* no es la única. Todo aquello a lo que se teme es discriminado, como si el hecho de apartarlo hiciera que deje de existir, o por el hecho de que exista significase que uno está en peligro de "contagiarse". Es muy fuerte la discriminación hacia quienes tienen conductas sexuales diferentes (gays, lesbianas, etc.) o hacia quienes tienen una religión distinta a la que profesa la mayoría (por ejemplo los judíos, víctimas de ataques de grupos neonazis, antisemitas, *skinheads*, etc.). En este momento, además, se origina la discriminación por temor a enfermedades como el sida. Ésta, lentamente, con la difusión y el conocimiento de las medidas de precaución, va cediendo. Pese a que en democracia se estableció una ley antidiscriminatoria, la discriminación es una conducta establecida por tradición, y es inconciente en la mayoría de los individuos. La única forma de eliminarla es tratar de revisar el tipo de pensamientos que uno tiene, y tratar de expulsar esa irracionalidad que daña a nuestros semejantes" (Eggers-Brass; 1998: 160-161. Destacados en el original).

- “Las formas encubiertas de violación de los derechos humanos pueden ser consecuencias de las desigualdades que se manifiestan en la sociedad, donde amplios sectores de la misma viven en situación de desamparo por una falta de equidad en la distribución de los recursos económicos y sociales. Cuando una parte de la población padece los efectos de la pobreza, el desempleo, el analfabetismo y la marginación esta condenada a vivir en condiciones no dignas que coartan sus derechos humanos. La miseria o extrema pobreza, es una situación en la cual el hombre carece de lo indispensable para satisfacer sus necesidades, no sólo materiales como alimentación, vivienda y vestido sino espirituales como salud y educación, que puedan asegurarle no sólo mas años sino también una calidad de vida mejor. Otra situación que lleva a la persona a vivir en la marginalidad e indefensa es la imposibilidad de acceder a un trabajo, que da lugar al fenómeno del desempleo o subempleo donde el individuo carece de una entrada económica o es tan mínima que le es imposible cubrir sus necesidades. Una de las consecuencias de la miseria es el analfabetismo es decir la falta de información e ignorancia que le impide su participación y desarrollo en la sociedad. *Quienes no pueden recibir Instrucción quedan marginados en todos los^ aspectos de la vida social de manera que la persona se ve desprovista de elementos de juicio que le permitan entenderla realidad social, política y económica. Esta discriminación es mucho mayor en una democracia ya que limita la participación política y una persona sin instrucción no podrá ocupar nunca un cargo en el gobierno.* En la medida que ciertos gobiernos utilicen la ignorancia como medio de sumisión y obediencia de los pueblos o que no realicen ninguna acción para remediarla seguirán existiendo violaciones a los derechos esenciales de la persona. Según UNICEF, existe una relación directa entre el trabajo infantil y la pobreza; cuando un chico ingresa al mercado laboral tempranamente, va perdiendo posibilidades en sus años adultos de acceder a ingresos más altos; se calcula que cada año fuera de la escuela el niño pierde un 20 % de su ingreso futuro. Datos de la Organización Mundial del Trabajo (OIT) señalan que habría cerca de doscientos cincuenta millones de chicos menores de 14 años en el mundo que están trabajando. En caso de agregar el trabajo de apoyo familiar que se hace en las áreas rurales, como ser el acarreo del agua junto a otras tareas frecuentes en este medio, la cifra aumenta a cuatrocientos millones de niños. La situación de América Latina esconde realidades muy distintas, el trabajo infantil en áreas urbanas es de un 11 % del total en la Argentina; de un 6% en Chile y de un 33% en Brasil; por su parte en áreas rurales, en nuestro país alcanza el 30% según datos suministrados por la UNICEF. Se estima que el 70% de los chicos de la calle que deambulan por la Ciudad de Buenos Aires provienen de los cinturones de pobreza del Conurbano Bonaerense; el 30% restante lo aporta la misma ciudad. Es el caso particular del Barrio General Manuel Belgrano, por su designación catastral VILLA NÚMERO 15, conocido con el nombre de CIUDAD OCULTA. Emplazamiento de 16.000 habitantes, 2.500 familias que se distribuyen en 30

manzanas que albergan aproximadamente 2.000 casas; el dato más escalofriante lo aporta el índice de desocupación que es casi un 50%; lo que obliga a una legión de niños y adolescentes a ingresar al mundo laboral. Algunos de ellos realmente hijos de una pobreza absoluta hacen ‘legales’ trabajos que violan constantemente sus derechos como es el ejercicio de la prostitución infantil y la distribución de la cocaína, que hoy en día debido a la crisis laboral en la que estamos embuídos (sic), los anteriores se incorporaron a la vida cotidiana como medio de vida y de subsistencia familiar. Indudablemente el modelo neoliberal existente, promueve un Estado mucho más pequeño, donde la esfera de lo público es más reducida y redujo aún más el espacio que le compete a la sociedad civil. La solución pasa por un mejoramiento cualitativo de las oportunidades individuales y exige un reordenamiento del gasto social, en este caso particular en el ámbito educativo. Consideramos que el niño y el adolescente ‘no debe estar en la calle’, debe permanecer en la escuela, esto implica por parte del Estado tomar acción directa sobre temas prioritarios como la planificación familiar; los centros de salud y asistencia sanitaria, las escuelas y comedores escolares, los planes de autoconstrucción de viviendas, los centros de capacitación laboral para adultos desocupados y subempleados, etc. Se deben instrumentar planificaciones al corto y mediano plazo según prioridades preestablecidas y con la participación democrática de los actores que están implicados. Vale agregar que en lo declarativo está todo dicho-, de hecho ciento setenta y nueve países del mundo ratificaron la CONVENCIÓN UNIVERSAL DE LOS DERECHOS DEL NIÑO; lo que indica que en la sociedad toda hay un movimiento que empuja en esa dirección y es el hecho concreto de advertir que se puede actuar sobre el trabajo infantil para cortar con el círculo vicioso y perverso de la pobreza. En síntesis, la dirección en la que marcha el mundo actual es muy preocupante y es un deber de la humanidad en su totalidad que de continuar con el modelo de ajuste implementado se corren serios riesgos de profundizar el deterioro del capital humano existente” (Trotta y Schiavi; s/fb: 154-155. *Itálica en el original*).

- “La realización de los derechos humanos es una obra que dista mucho de estar concluida. Aunque la mayoría de los países del mundo están de acuerdo con la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948, conflictos armados, violaciones sistemáticas de los derechos económicos y sociales, y negación de las libertades fundamentales siguen produciéndose en diversos lugares del mundo. Preocupada por esta realidad, la Organización de las Naciones Unidas convocó a la comunidad internacional a buscar un acuerdo entre los estados para garantizar a todos los seres humanos los derechos fundamentales. El documento final aprobado, en junio de 1993, por la Segunda Conferencia Mundial de Derechos Humanos es uno de los primeros pasos hacia una cultura universal de los derechos humanos. A cuarenta y cinco años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, el documento final aprobado por la Conferencia -que consta de una Declaración y un Programa de Acción-, estableció la necesidad de que las Naciones Unidas realicen acciones concretas para promover y proteger:
 - **La universalidad de los derechos humanos.** La Declaración confirmó que todos los derechos humanos son universales, indivisibles e interdependientes. /
 - **El respeto de los derechos humanos como tema de debate internacional.** A partir de esta Declaración, las dudas de la comunidad internacional sobre el respeto efectivo de esos derechos en cualquier país ya no podrá considerarse una injerencia ilegítima en los asuntos de un Estado. /
 - **Las relaciones entre democracia, desarrollo y derechos humanos.** La Conferencia reafirmó la interdependencia entre el respeto por los derechos humanos, el desarrollo económico y social y la participación del individuo en los asuntos públicos. /
 - **Los derechos de las minorías.** Los estados participantes aceptaron la obligación de velar porque las personas pertenecientes a una minoría puedan ejercer íntegra y efectivamente todos los derechos humanos; y reconocieron la importancia de la promoción y protección de los derechos de las minorías para la estabilidad política y social de los países en los que viven. /
 - **La situación de las mujeres y de los grupos vulnerables.** El documento final dio especial importancia a los derechos de las mujeres y de los grupos vulnerables, incluidos los niños, las poblaciones autóctonas, los trabajadores inmigrantes y las personas impedidas” (Alonso y otras; 1996: 180-181. *Negrita en el original*).
- “Como vimos, las normas que protegen los Derechos Humanos proclaman la igualdad de todas las personas. Sin embargo, la realidad cotidiana muchas veces indica que no todos tienen las mismas posibilidades. La pobreza, el analfabetismo, la carencia de servicios de salud y de viviendas impiden que las personas puedan ejercer plenamente sus derechos. Seguramente,

quienes sufren enfermedades, hacinamiento y mala nutrición tratarán de sobrevivir a esos males antes de pensar en si se cumplen o no algunos otros derechos como las vacaciones pagas, el cuidado del ambiente o la protección del patrimonio común de la Humanidad. Una sociedad en la que prevalezcan la justicia y la solidaridad no puede ignorar estas realidades y debe comprender que la **igualdad de derechos** va unida a la **igualdad de oportunidades**, de manera tal que tanto la sociedad como el Estado deben auxiliar a todos aquellos que, de alguna forma y por distintas causas, se encuentran en una situación de inferioridad para ejercer sus derechos. Por esta razón, **es necesario que las normas protejan y equiparen a aquellos que se encuentren en una situación de desventaja**. A lo largo de su vida, casi todas las personas atraviesan diversas situaciones que las colocan entre los grupos con necesidades especiales. La niñez, la ancianidad, la paternidad o maternidad, el desempleo, los accidentes, los desastres naturales y las enfermedades son sólo algunas de ellas. La sociedad debe afrontar cada una de estas situaciones, también llamadas **riesgos sociales**. Algunas personas estarán en mejores condiciones de superarlos o de aminorar sus efectos. Pero otras, en cambio, necesitarán la ayuda de los demás. El Estado, a través de la seguridad social, suministra los medios necesarios para afrontar los riesgos sociales. Así, las jubilaciones y pensiones permiten ayudar a las personas de la tercera edad que ya no pueden trabajar. Las asignaciones familiares se otorgan a quienes deben mantener a sus familiares. Para aquellos que sufren accidentes y enfermedades, están las obras sociales. El subsidio por desempleo está previsto para auxiliar a quien se ha quedado sin trabajo y no encuentra nueva ocupación. En otros casos, se presta ayuda, también, para adquirir o reparar viviendas” (Celotto y otros; 2001: 84).

- “En la actualidad, la problemática de los Derechos Humanos en la Argentina atraviesa nuevos desafíos. Los problemas económicos y sociales de los últimos años afectan en forma cotidiana los derechos de las personas, en especial los de segunda y tercera generación. Podemos nombrar varios ejemplos: • **El trabajo infantil**: muchos niños se ven obligados a trabajar porque sus familias no pueden brindarles los medios necesarios para la subsistencia. A veces ante el desempleo de los padres, se necesitan los ingresos de los hijos para poder vivir. / • **La pérdida de derechos laborales**: a partir de la crisis económica, muchos trabajadores se ven obligados a aceptar empleos que no tienen cobertura legal -los llamados empleos ‘en negro’- con lo cual pierden la posibilidad de acceder a bienes básicos como una obra social o los aportes para una futura jubilación. Asimismo, muchas veces los cambios en la legislación no siempre tienen en cuenta los derechos garantizados por los Pactos Internacionales. / • **La discriminación de las mujeres en el ámbito laboral**: las mujeres, por lo general, tienen salarios más bajos que los hombres al realizar tareas similares; en ocasiones, también tienen que soportar situaciones de injusticia cotidiana como ver postergado su ascenso laboral a pesar de sus méritos por el sólo hecho de ser mujeres. / • **La degradación del medio ambiente**: la población de muchas ciudades del país sufre una disminución en su calidad de vida a partir de la contaminación del medio ambiente. Gases tóxicos que vician el aire, desechos industriales que contaminan el agua y producen serias enfermedades, basura que contamina las calles, son algunos de los males que padecemos diariamente. / • **La discriminación de los inmigrantes proveniente de los países limítrofes**: la crisis económica que golpea a la Argentina también afecta a la mayoría de los países latinoamericanos. Por ese motivo, muchos ciudadanos de los países limítrofes han decidido migrar a la Argentina en búsqueda de mejores posibilidades económicas. Frente a la miseria común, estos inmigrantes suelen ser discriminados y humillados en su condición humana. De nuestra participación activa y responsable como ciudadanos depende que todos encontremos una solución a estos problemas” (Donatello; 2001a: 99. Negrita en el original).
- “Desde el retorno de la democracia, la Argentina, al igual que la mayoría de los países de América latina, tuvo que afrontar una serie de problemas -inflación, hiperinflación, recortes del gasto público para poder cumplir con los compromisos internacionales asumidos por el pago de la deuda externa- que derivaron en la retracción de la actividad económica y en la expulsión de muchos trabajadores de sus puestos de trabajo. Como consecuencia de estos procesos **se deterioró la calidad de vida** de los trabajadores y de los grupos más desfavorecidos de la sociedad. Para superar estos problemas, durante la década de 1990 el gobierno encabezado por el presidente Carlos Saúl Menem (en el poder entre 1989 y 1999) implementó una serie de reformas políticas, económicas y sociales que buscaban generar una economía más moderna,

dinámica y competitiva. Entre esas reformas cabe destacar: • la **reforma del Estado**. A diferencia de lo que había ocurrido durante el período del Estado de bienestar -y en consonancia con la coyuntura internacional-, el Estado se desligó de muchas de sus funciones, como la provisión de agua corriente, gas, electricidad y teléfonos. No sólo se privatizaron las empresas estatales que se encargaban de proveer dichos servicios, sino también otras como las de subterráneos y ferrocarriles; • la **flexibilización laboral**. En el marco de las reformas económicas de la década de 1990 se flexibilizaron las normas laborales que protegían los derechos de los trabajadores, con el objeto de generar una mayor cantidad de puestos de trabajo y aumentar la competitividad del país en los mercados internacionales. Como consecuencia de estas reformas, la Argentina experimentó un crecimiento sostenido durante varios años. Sin embargo, los beneficios de este crecimiento se concentraron en los sectores sociales que ya tenían mayores recursos, sin que las ganancias de este proceso llegaran a los sectores más desfavorecidos de la población. Además, se registró un fuerte aumento de la desigualdad y la polarización social, más la pérdida de muchos de los derechos económicos y sociales que los trabajadores habían conquistado en las décadas previas. Entre esos problemas se destacan: • el **aumento de la pobreza**. Tanto la cantidad de pobres como sus condiciones de vida han aumentado dramáticamente, dejando a una parte importante de la población sumida en una miseria indigna que le impide acceder a los bienes sociales que¹ aseguran una adecuada integración en la comunidad; • la **creciente desigualdad social**. Esta desigualdad resultante del aumento de la pobreza del crecimiento económico concentrado en los sectores de altos recursos y del deterioro de las condiciones laborales de muchos trabajadores ha generado una creciente exclusión social. Las consecuencias son altamente alarmantes desde el punto de vista social, dado que estos males impiden el ejercicio de una ciudadanía plena y responsable, y crean un círculo vicioso donde cada vez hay más pobres que no pueden encontrar caminos para salir de la pobreza. Al mismo tiempo, estas personas van perdiendo su identidad con la comunidad. Como vemos, la situación social por la que actualmente atraviesa nuestro país es muy complicada. De la participación responsable de todos nosotros depende que encontremos una rápida solución a estos problemas” (Donatello; 2001b: 98-99. Negrita en el original).

- “Este recorrido por el camino de los derechos permite confirmar que el respeto a la *dignidad de las personas* no es fácil de conseguir ni está asegurado. Hay muchas situaciones donde no se respetan los derechos. Existen leyes, costumbres, procedimientos y estructuras que aún no se han adecuado al principio básico de respetar a la persona humana, concreta y real. Todavía hay países sin libertad religiosa o de asociación. Existen leyes sociales que no son respetadas, en nombre de la eficiencia económica o por mala gestión de los poderes públicos. Se hacen enormes daños ecológicos, se carece de una buena información por parte de los medios de comunicación, perduran los conflictos bélicos y las violaciones a la intimidad. Estas situaciones recuerdan que la lucha por los Derechos Humanos es una tarea inacabada. Los cambios históricos y las nuevas posibilidades que abre la tecnología también nos presentan nuevos desafíos. Estos desafíos impulsan una reflexión ética que nos "llame al bien", como pretendía Cicerón, a fin de construir sociedades más justas y solidarias. ESTAS SON ALGUNAS DE LAS SITUACIONES QUE INTERPELAN A LA CONCIENCIA HUMANA:
 - La manipulación genética y el aborto, ¿se compadecen con el respeto a la vida? / • El narcotráfico y el crimen internacional, ¿son los nuevos poderes frente a los cuales se deben levantar nuevas garantías para las personas y los pueblos? / • La globalización cultural y económica, ¿debe favorecer sólo a algunos pueblos? / • El desarrollo económico, ¿es para algunos o es para todos? / • El trabajo, ¿será un bien escaso o es una necesidad para sentirse plenamente persona? / • El avance científico y técnico, ¿nos permitirá eliminar la pobreza, el hambre, la desnutrición, las enfermedades tradicionales y las nuevas epidemias? / • ¿Cómo generar una auténtica solidaridad internacional entre naciones ricas y naciones pobres? / • ¿Cómo resolver el problema de las migraciones de tantos hombres y mujeres que abandonan sus países en busca de una vida mejor? Como pueden observar, la agenda del siglo XXI en materia de Derechos Humanos es extensa. No sólo se trata de descubrir nuevos derechos sino de seguir defendiendo los consagrados, en circunstancias donde se los niega o se los transgrede” (Bugallo y otros; 2002: 121).
- [Título: Situación de algunos derechos humanos en la Argentina. El neoliberalismo y la globalización de la economía] “En este momento el mundo está atravesando por una situación

de cambio: la revolución científica y tecnológica hace que desde cualquier lugar (que tenga los elementos necesarios/ que son cada vez más difundidos: computadora, teléfono, módem, sistema de correo electrónico) se pueda acceder en segundos, por medios informáticos, a cualquier parte del planeta, e incluso a los datos e informaciones de archivos, bibliotecas, etcétera. Esto fue usado enseguida por los grandes empresarios, que hacen y deshacen operaciones financieras desde sus oficinas, sin tener en cuenta las fronteras de los países: ya no necesitan pasaporte para viajar, lo hacen a través de las máquinas. Los industriales, que debido a los avances de la robótica necesitan cada vez de menor cantidad de mano de obra, instalan sus fábricas en donde haya menor costo laboral (donde se pague menos a los obreros). En este momento es en Asia, por lo que nos vemos inundados de productos de Taiwán, China, Corea, Indonesia, India. Sin embargo, vemos que no por tener esas industrias y ocupación de mano de obra esos países se enriquecen: las ganancias se van a operaciones financieras en cualquier otra parte; las ciudades principales toman el aspecto de las grandes urbes ‘del primer mundo’ pero subsisten ‘bolsones de pobreza’ que hacen que los derechos humanos no se cumplan para una gran parte de la población. Los que ganan con este sistema son los grandes empresarios y financistas; los intelectuales y la mano de obra muy especializada se adaptan a esta nueva situación de competencia extrema, que fomenta el pensamiento individualista; los obreros subsisten con sueldos bajos. Pero lo más grave es la cantidad creciente de excluidos del sistema: los que perdieron el empleo y no encuentran otro, los desempleados y los subempleados (los que trabajan menos de treinta y cinco horas por semana por razones que no son de su elección, es decir, porque no hallan otra fuente de trabajo). Esta situación se agrava allí donde el Estado se debilita, abriendo totalmente sus fronteras a los productos importados y dedicándole cada vez menos presupuesto (salud, educación, viviendas, etcétera) a sus carenciados” (Eggers-Brass; 2001a: 122).

- “La Declaración Universal de los Derechos del Hombre comienza afirmando: ‘Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos’, afirmación que obliga a un comportamiento fraternal. Sin embargo, a pesar de que instituciones como la esclavitud y la servidumbre han desaparecido legalmente, aún existen situaciones en que perduran una u otra, en que se parte del supuesto de la inferioridad de las personas o grupos humanos, como la discriminación por motivos de raza, sexo, religión, etc. En la sociedad contemporánea se concibe al hombre y a la mujer en función de un sistema económico. El niño no vale por lo que es, sino por lo que será. El anciano ya no sirve porque no produce, su pasado pierde valor al igual que su experiencia y sabiduría. Se estima al hombre fuerte y con éxito y a la mujer que logra ‘triunfar’. Los ‘débiles’ son gente fracasada, sólo son valorados aquellos que tienen energía, fuerza, poder, salud y medios para sentirse exitosos en el mundo. Si bien han existido adelantos y progresos, la situación social y económica de las mayorías ha empeorado, situación cuya superación constituye un desafío. El punto de partida para lograr la igualdad es reconocer la condición humana integralmente y, por lo tanto, el acceso al alimento, el vestido, la salud, la vivienda digna, el descanso y la recreación. Esto significa que una persona que carece de estas cosas no es enteramente libre. Los hombres se lanzan en busca de la libertad una vez erradicadas las condiciones materiales inaceptables. Dignidad material y dignidad de conciencia son la base constitutiva de la persona. El cincuenta por ciento de los niños del campo de América latina abandonan la escuela antes de terminar la primaria pues necesitan trabajar y no porque no tengan deseos de estudiar. La educación está organizada más para el éxito de los que tienen medios económicos que para favorecer a los que realmente necesitan ayuda. El analfabetismo está extendido principalmente en los sectores populares y humildes. La población indígena de las zonas andinas es calificada de ‘ignorante y borracha’, pero el atraso y la ignorancia son fruto de la opresión y la pobreza. Esa pobreza es producto de situaciones y estructuras económicas, sociales y políticas, es decir, del modo en que está conformada y funciona la sociedad. Frente a la pobreza surgen diferentes preguntas: ¿por qué solamente algunos pueden comer bien y la mayor parte debe dormir con hambre? ¿Por qué sólo algunos tienen el poder de decidir? ¿Por qué algunos ganan miles de dólares al mes, mientras muchísimos otros apenas tienen un salario mínimo?” (Arca y otros; 2000: 156-157).
- “La segunda mitad del siglo XX ha registrado un gran desarrollo de los derechos humanos. En el nivel de los Estados nacionales, y en especial en el nivel supranacional —en organismos tales como las Naciones Unidas, la Unión Europea y la Organización de Estados Americanos—

, se han creado numerosos instrumentos legales tendientes a definir los derechos y a establecer instancias concretas para su protección. Este proceso, desde luego, es lento y complicado. Constituye un error común tomar la forma por la sustancia. En materia de derechos, este error es particularmente usual. La multiplicación de instrumentos legales que reconocen derechos humanos no constituye de por sí el reconocimiento efectivo de esos derechos. Una cosa es la declaración escrita y otra muy distinta la realidad. Pese a lo meritorio que es el reconocimiento legal de los derechos, múltiples factores —políticos, económicos, sociales y culturales— dificultan aún su completa vigencia. La idea de los derechos humanos es un claro producto de la cultura occidental y, por ende, es en Occidente donde se encuentra más arraigada. Las diferencias culturales constituyen tal vez el principal argumento de los que se oponen a la plena vigencia de estos derechos, por considerarlos propios de Occidente e incompatibles con otras culturas. La lucha por asegurar la vigencia universal de los derechos humanos enfrenta tres problemas básicos: la discriminación, la violencia política y la pobreza.” (Nosiglia y otros; 1999: 191).

- “Todo lo que se opone a la vida, como los homicidios, el aborto, la eutanasia, los genocidios y el mismo suicidio voluntario; todo lo que viola la Integridad de la persona humana, como las mutilaciones y torturas físicas y psicológicas; todo lo que ofende a la dignidad humana, como las condiciones infrahumanas de vida, los encarcelamientos arbitrarios, las deportaciones, la esclavitud, la prostitución, la trata de blancas, jóvenes y niños; también las condiciones de trabajo en las que los obreros son tratados como meros instrumentos de ganancia, no como personas libres y responsables; Todas estas cosas y otras semejantes deshonran más a quienes las practican que a quienes sufren su injusticia. ¿Cómo no pensar en la violencia contra la vida de millones de seres humanos, especialmente niños, forzados a la miseria, a la desnutrición y al hambre, a causa de mala distribución de las riquezas entre los pueblos y las clases sociales? ¿o en la siembra de muerte que se realiza con el desajuste de los equilibrios ecológicos o con la de la droga? *Hay amenazas contra la vida que proceden de la misma naturaleza y que se agravan por la negligencia del hombre que, muchas veces, podría remediarlas o disminuir sus consecuencias negativas y no lo hace. Otras, son fruto de situaciones de violencia, odio, intolerancia o intereses contrapuestos que llevan a los hombres a agredirse entre sí*” (Ceballos de Padoan y Almará; 1998; 65. Itálica en el original).
- “Los reiterados golpes de Estado producidos en nuestro país a partir de 1930 y que dieron origen a gobiernos dictatoriales privaron a las personas del ejercicio y goce de sus derechos fundamentales. Así, los ciudadanos no solo vieron violados sus derechos a votar, a ser votado o a elegir a sus gobernantes, de reunión o de expresión libre, sino también el más básico de todos los derechos: la vida. Así ocurrió especialmente durante la última dictadura militar (1976-1983), en la que el asesinato y la desaparición de personas fue una política sistemática llevada a cabo por el Estado. La reinstalación democrática a comienzos de la década de 1980 encontró como saldo 30.000 personas desaparecidas y una violación masiva e inédita de los derechos humanos. La democracia recuperada se impuso entonces dos grandes desafíos, de cuyo cumplimiento dependería incluso su permanencia y estabilidad: juzgar y castigar a los responsables de estos crímenes para que nunca más se repitieran y garantizar la plena vigencia de los derechos. Por otra parte, también la pobreza constituye una valla importante para el logro de la indivisibilidad que debe caracterizar a los derechos humanos. En América latina, por ejemplo, el fin del siglo XX ha dejado como asignatura pendiente el problema de la desocupación y la subocupación de una porción importante de la población, el empobrecimiento y virtual desaparición de la clase media y una mayor diferencia entre los niveles de vida de los ricos y los pobres. A esto debe sumarse la ineficiencia de las respuestas dadas desde el Estado para combatir este problema, el enorme crecimiento de la deuda externa y la presión de algunos organismos económicos internacionales -como el Fondo Monetario Internacional- para ordenar las cuentas públicas, lo cual se traduce en un mayor ajuste que repercute en la población. En estos casos, si bien se garantiza el acceso a los derechos civiles y políticos, buena parir de la población de estos países queda excluida del goce de los derechos sociales, económicos culturales básicos” (Tauber y otros; 2000: 220).
- “Pese a las declaraciones y a los tratados firmados a partir de 1948, los derechos humanos han sido violados y continúan siéndolo en distintas partes del mundo Son muchos los ejemplos que

pueden darse a este respecto. Durante la década de 1970 y hasta comienzos de los años 80, muchos países de América Latina estuvieron sometidos a dictaduras militares -las cuales, en algunos casos, actuaron de manera conjunta-, que desarrollaron una política de violación masiva de los derechos básicos: secuestros, torturas y asesinatos de miles de personas, así como también la apropiación indebida de los hijos de estas personas. Hasta hoy, se ignora el destino de las personas secuestradas (que reciben el nombre de desaparecidos) y de gran parte de los hijos apropiados. Más recientemente, durante el conflicto de los Balcanes ocurrido durante los últimos años de la década de 1990, las autoridades serbias con sede en Belgrado llevaron adelante una política de exterminio tendiente a eliminar de su territorio a la población albanokosovar. Con este objetivo, se cometieron las más grandes atrocidades: se torturó, se aplicaron tratos crueles, suplicios y hasta se asesinó a la población civil; asimismo, se la expulsó de sus hogares empujándola hacia los países vecinos, entre otras. Esto significó una franca violación a la dignidad humana y a los derechos fundamentales de las personas y, también, una amenaza para la paz y la seguridad en la región. En los últimos años, la pobreza y el subdesarrollo en el que se ven inmersos los países más pobres, sumados a la elevada deuda externa que estos deben afrontar lesionan seriamente los derechos económicos y sociales, tales como el derecho a una vida digna, a recibir una educación, a la salud, a alimentarse adecuadamente, a trabajar, entre otros. Esto ocurre, por ejemplo, en la Argentina: el alto endeudamiento externo, la falta de recursos del Estado Nacional y de las provincias, el cierre de muchas fuentes de trabajo, entre otras razones, han golpeado a gran parte de los sectores de la sociedad -particularmente, a aquellos de menores recursos- y han repercutido negativamente en la calidad de vida, en la subsistencia y en las posibilidades de desarrollo de miles de personas” (Tauber y otros; 2001: 209).

- Al igual que en la etapa de aparición y consagración de la segunda generación de derechos humanos, la cuestión del trabajo se encuentra -en la actualidad- en crisis. En estos tiempos, también están en discusión las condiciones de trabajo y la protección del trabajador, a lo que debe sumarse el fenómeno de la desocupación y la subocupación. Pero, a diferencia de aquella época, hoy existen normas al respecto que obligan al Estado, a los empresarios y también a aquellos a quienes la Constitución ha encomendado la defensa de los intereses de los trabajadores, esto es, los sindicatos. El problema radica en que, en ocasiones, estas normas no se cumplen. Hoy como ayer, no debe olvidarse que el trabajo está estrechamente vinculado a la dignidad de las personas. El trabajo es, entonces, una conducta humana en la que se pone en juego la actividad creadora y la energía de las personas. Pero, a la vez, compromete la vida, la salud, la subsistencia y la seguridad de los seres humanos. Es por ello que resulta necesario proteger el trabajo, evitando que por su intermedio se denigre, se menoscabe, se esclavice a las personas que trabajan. Y en este punto el Estado debe desarrollar una tarea fundamental. Esta obligación no debe ser interpretada en el sentido de que corresponde al Estado dar trabajo. Por el contrario y en el marco actual de un sistema económico globalizado, el Estado debe adoptar las medidas necesarias a fin de establecer un orden social y económico justo. Este orden justo deberá, por un lado, fomentar la iniciativa privada para generar fuentes de trabajo y, por otro, controlar que se cumplan y en su caso obligar a cumplir las normas que establecen qué debe entenderse por ‘condiciones de trabajo dignas’” (Tauber y otros; 2000: 232).
- “Las grandes deficiencias de nuestro sistema judicial conspiran, contra el respeto de los derechos humanos. Muchas personas toleran injusticias debido al mal funcionamiento de nuestro sistema legal: muchas veces un juicio implica gastos, molestias e inconvenientes, sin garantías de éxito, aun teniendo razón. Se ha dicho muchas veces que *‘la justicia lenta, no es verdadera justicia’*. La protección más eficaz de nuestros derechos es una justicia capaz y honesta, que resuelva con rapidez las cuestiones sometidas a su consideración. También es obvio que el mejor funcionamiento judicial requiere de medios materiales apropiados: buenos edificios, instalaciones convenientes, personal y recursos suficientes. La situación de nuestro país en cada uno de esos aspectos deja mucho que desear, afectando el buen funcionamiento de la justicia” (Outomuro y otros; 1999: 77. *Itálica en el original*).
- “Existe un tipo de violencia frecuente y cotidiana pero poco visible. Entre este tipo de violaciones a los derechos humanos podemos mencionar la violencia en la pareja, el maltrato infantil, la violencia contra la mujer, el maltrato laboral, el maltrato en la escuela. Estas

situaciones no se denuncian ni se exige el cumplimiento de los derechos humanos vinculados con ellas porque se considera natural la propiedad de padres o adultos sobre los niños, la propiedad del hombre sobre la mujer o la propiedad del empleador sobre el empleado. En otras ocasiones, la falta de denuncia obedece al temor de niños, niñas, adolescentes, mujeres, trabajadores y trabajadoras. Existen otros tipos de violaciones a los derechos humanos fácilmente observables. Por ejemplo, la violencia económica, política y social. Frecuentemente este tipo de violencia, como la que implica que niños vivan en la calle, también se considera natural porque no se conciben alternativas a las desigualdades existentes. En otras ocasiones, el miedo al poder impide la denuncia y la exigencia en el cumplimiento de los derechos. Identificar el papel que juega el temor o el hecho de considerar natural la violación de los derechos humanos puede ayudar a tomar conciencia sobre situaciones de violación a estos derechos e incluso promover su denuncia. Hay entidades oficiales, como el INADI -Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo- y otros, no gubernamentales, como el Foro de Organizaciones no Gubernamentales Dedicadas a la Lucha Contra la Discriminación -integrado por 28 organizaciones de diferente origen-, que se encargan de recibir denuncias. El INADI, organismo dependiente del Ministerio del Interior, recibió 1.600 reclamos desde principio a mediados de 1998. Frente a cada caso, INADI abre dos alternativas: la demanda judicial o la mediación. En 1997, el Foro recibió más de 4.600 presentaciones y más de 2.000 se transformaron en casos de intervención directa de la entidad” (Schujman y otros; 1999a: 169).

9. *Relación entre derechos humanos y democracia. En contraste con el periodo anterior, esta relación es menos enfática, como efecto de cierto desencanto acerca de las posibilidades de la democracia de revertir injusticias previas. En algunos textos, esto lleva a diferenciar una democracia definida en términos normativos de la democracia efectivamente existente.*
- “La esencia de la democracia consiste en una organización constitucional basada en el reconocimiento y respeto a la dignidad del hombre, su libertad y sus derechos. La relación entre los derechos humanos y la democracia es tan intensa que difícilmente pueda calificarse como democrático a un sistema político que no respete los derechos humanos. Por otra parte, sólo en el marco de la democracia se encuentra espacio suficiente para la vigencia, promoción y protección de los derechos humanos. Lo mismo sucede con la paz y la convivencia entre los pueblos. Si un gobierno desprotege a las minorías, desconoce los derechos de los extranjeros y los discrimina por el sólo hecho de serlo, genera una situación conflictiva que puede provocar represalias por parte de otros Estados, generalmente los limítrofes. Esta circunstancia puede llevar a una escalada bélica de funestas consecuencias. De allí el interés, puesto de manifiesto por la inmensa mayoría de los Estados en numerosas declaraciones internacionales, de mantener el respeto a los derechos humanos en un marco de pacífica convivencia y solidaridad internacional” (Casullo y otros; 1995b: 64).
 - “Se suele clasificar los derechos humanos en tres conjuntos: a) Derechos *individuales* (civiles y políticos), que tienen relación con la vida y la libertad de las personas. / b) Derechos *económicos, sociales y culturales*, que están determinados por el nivel de vida y la distribución de los ingresos que haya en el país (es decir, tienen un condicionante económico). / c) Derechos *de los pueblos* a la autodeterminación, a la estabilidad y a la paz. Según la **Conferencia Mundial de derechos humanos de la ONU** (realizada en Viena en 1993) estos tres derechos no pueden existir por separado sino que conforman una unidad que sólo es posible si hay **democracia, desarrollo y derechos humanos** al mismo tiempo. ¿Por qué se afirma esto? Porque si no hay democracia, se violan los derechos individuales; si el país no está desarrollado económicamente, no pueden gozar muchos de sus habitantes de los derechos económicos, sociales y culturales; si el país no tiene autodeterminación es un país *dependiente*, que entrega sus riquezas a otro país que lo somete, y lo que produce entonces no alcanza para satisfacer sus necesidades básicas; si no tiene estabilidad no puede desarrollar su producción y hay miseria; y si hay guerra, se violan todos los derechos humanos juntos, comenzando con el derecho a la vida” (Eggers-Brass; 1998: 118).

- “Los caracteres de la democracia se pueden falsear, como ocurre en la demagogia, o se pueden alterar parcialmente, como sucede en las desviaciones del sistema democrático. Los sistemas democráticos existentes pueden presentar una gradación de desviaciones para las que no se ha creado ninguna denominación específica. En cambio, cuando el sistema de gobierno niega la voluntad popular y viola los derechos del hombre, es una antidemocracia. La antidemocracia puede adoptar distintas variantes; algunas de ellas son designadas con denominaciones especiales: totalitarismo, dictadura, tiranía. [...] Así como las democracias pueden serlo en distinto grado, las diversas formas que pueden asumir los sistemas antidemocráticos también tienen matices. Las formas más extremas se basan en el terror para asegurar su dominio; el crimen y la tortura de los opositores son sus métodos preferidos para acallar toda actitud crítica. La violación de los derechos humanos es permanente, y la represión, constante. Otras formas, más moderadas, o no respetan o restringen los derechos del hombre. Tal vez no maten a sus opositores, pero los privan de sus fuentes de trabajo, los obligan al exilio, es decir a alejarse de su país, o los encarcelan” (Pasel y Asbornio; 1995a: 124-125).
- “Los derechos a la libre expresión y a la información son considerados, en la actualidad, derechos humanos, es decir, derechos que pertenecen a cada ser humano por el solo hecho de serlo. Fueron reconocidos internacionalmente y consagrados el 10 de diciembre de 1948, cuando la Asamblea General de la ONU sancionó la Declaración Universal de los Derechos Humanos. En efecto, el artículo 19 de esta Declaración establece que ‘Todo individuo tiene derecho a la libertad de opinión y de expresión; este derecho incluye el de no ser molestado a causa de sus opiniones, el de investigar y recibir informaciones y opiniones, y el de difundirlas, sin limitación de fronteras, por cualquier medio de expresión’. Algunos juristas usan indistintamente las locuciones libertad de expresión, libertad de prensa y derecho a la información. Otros, como el constitucionalista Miguel Á. Ekmekdjian, prefieren el concepto derecho a la información ya que lo consideran más abarcativo porque incluye al conjunto de derechos relacionados con la pública expresión y comunicación de las ideas y noticias. En el presente capítulo, utilizaremos los términos ‘libertad de expresión’, ‘derecho a la información’ y ‘libertad de prensa’ para expresar matices de un mismo derecho. Es importante tener en cuenta tanto al que emite información como al que la recibe, pues el ciudadano tiene derecho a la información y ese derecho incluye tanto el derecho a informar como el derecho a informarse. Toda restricción ilegal de la libertad de expresión de un individuo implica, por esta razón, no sólo la violación del derecho de ese individuo a expresarse sino también la violación del derecho de todos a recibir informaciones e ideas. Existe una estrecha vinculación entre la democracia y la libertad de expresión, y u que la forma de vida democrática implica necesariamente el diálogo, la tolerancia y el respeto por los otros. Por otra parte, el principio de soberanía popular propio de la democracia presupone que los individuos puedan informarse, debatir para formarse opinión y ejercitarse para participar (aunque sea indirectamente) en la formación de las leyes y en la conformación del gobierno. Los ciudadanos, en una democracia representativa, deben estar en conocimiento de los asuntos públicos para poder pronunciarse sobre los mismos y para elegir a sus representantes. En un régimen democrático de gobierno, la libertad de prensa es un pilar que sostiene las demás libertades. Allí donde la libertad de prensa está ausente o es arbitrariamente limitada, no puede hablarse de una genuina democracia. Sin la libre expresión de las ideas a través de los medios masivos de comunicación, no sería posible la crítica y el control de los actos de gobierno ni la expresión de desacuerdos por parte de los partidos opositores” (Schujman y otra; 1999b: 200-201).

10. *Referencias a organismos gubernamentales y no gubernamentales de defensa de los derechos humanos. Si bien algunos de los organismos, sobre todo los intergubernamentales, habían sido mencionados en períodos anteriores, las menciones se multiplican y amplían en esta etapa, incluyendo los organismos de derechos humanos reconocidos por su accionar frente a la dictadura, los datos para contactarlos en caso de sufrir abusos o violación de derechos y una incipiente apertura a otros organismos menos directamente vinculados con los derechos humanos.*

- “En noviembre de 1969 los países americanos reunidos en San José de Costa Rica elaboraron un pacto (el **Pacto de San José de Costa Rica**) para tratar de crear las condiciones que

permitieran aplicar en los países americanos los derechos económicos, sociales y culturales, y los civiles y políticos que habían sido aprobados por la ONU tres años antes. Esta *Convención Americana sobre Derechos Humanos* es muy importante porque es bastante específica en los aspectos donde se suscitan problemas de desatención a los derechos humanos en América Latina. Creó dos organismos a fin de conocer y juzgar sobre la situación de los derechos humanos en América: la **Comisión Interamericana de Derechos Humanos, y la Corte Interamericana de Derechos Humanos**. La primera nos visitó en 1979 (gobierno *defacto* de Videla), a fin de inspeccionar la situación de los derechos humanos durante la última dictadura. En base a sus observaciones elaboró un voluminoso informe sobre la violación de los derechos humanos por ese gobierno, que fue rechazado por el mismo diciendo que era parte de una ‘campana de desprestigio hacia la Argentina’” (Eggers-Brass; 1998: 127-128).

- “La **Asamblea Permanente por los Derechos Humanos** creó el programa ‘Prevenir’ que ofrece asistencia legal gratuita a menores de 21 años con problemas con las fuerzas de seguridad, dando a conocer un teléfono (476-2061) para solicitar ayuda. [...] **La Liga Argentina por los derechos del hombre** publicó consejos sobre qué hacer en casos de detención, a fin de prevenirlos arrestos arbitrarios. Los transcribimos a continuación” (Eggers-Brass; 1998: 142-144. Destacados en el original).
- “Las **Abuelas de Plaza de Mayo** siguen buscando a 206 niños detenidos-desaparecidos o nacidos en cautiverio durante la última dictadura; ya han localizado a cincuenta, de los cuales la mitad vive ahora con su verdadera familia y trece con familias' adoptivas o de crianza pero en conocimiento de su historia personal. *Abuelas* comprobaron que siete fueron asesinados, y cinco casos siguen bajo proceso judicial. Violando el derecho de los niños a su identidad, en algún caso se falló en la Corte Suprema de Justicia (en 1990, con la oposición de los doctores Fayt y Petracchi) que no se le podía hacer el análisis de sangre a un presunto hijo de desaparecidos (la única forma de saber si es realmente hijo de alguien es por el análisis genético de su sangre)” (Eggers-Brass; 1998: 180. Destacados en el original).
- “La Comisión Nacional por el Derecho a la Identidad, el onanismo oficial creado hace tres años a pedido de las Abuelas de Plaza de Mayo, tiene en marcha la investigación de 85 casos de niños desaparecidos durante la última dictadura militar, nacidos en cautiverio o de identidad dudosa por adopciones irregulares. Hasta el momento, y según datos de las Abuelas de Plaza de Mayo, fueron esclarecidos 57 casos: 37 chicos fueron restituidos o están en proceso de restitución, 13 continúan con sus familias adoptivas o apropiadoras, y 7 fueron asesinados. El crédito otorgado por la Comunidad Económica Europea (unos 450.000 dólares) a las Abuelas de Plaza de Mayo para completar el Banco Nacional de Datos Genéticos que funciona en el Hospital Durand, y el apoyo expreso que el presidente Carlos Menem manifestó la semana pasada a la Comisión, prometen un importante avance en el esclarecimiento de la identidad de los menores, ahora adolescentes, que fueron secuestrados, desaparecidos o dados en adopción. [...] El Banco Nacional de Datos Genéticos, creado por ley en 1987 y único en toda América, es la verdadera llave maestra para acceder al pasado. A través del registro del código genético de los familiares o de jóvenes que sospechan que pueden ser hijos de desaparecidos, se puede establecer con más de un 99 por ciento de seguridad los lazos de familias de las personas investigadas. 'En el Banco de Datos del Durand -explica Luisa Abdala, a cargo del área de Genética e Investigación- se aplican todas las técnicas posibles para darle a los análisis una seguridad del 99,95%: la histocompatibilidad, el ADN nuclear y el ADN mitocondrial. Lo que ocurre es que, como están desaparecidos los padres, hay que reconstruir el mapa genético con los abuelos y los tíos de los menores, y a veces es necesario realizar entre 7 y 10 análisis por cada uno de los casos. Desde que está en funcionamiento la Comisión, se ingresaron también los datos genéticos de adolescentes que se presentaron por iniciativa propia. 'Las versiones contradictorias que reciben sobre la fecha y las circunstancias de su nacimiento son los indicios más frecuentes que mueven a estos chicos, ahora adolescentes, a acercarse a la Comisión', aseguró Alicia Pierini, Subsecretaría de Derechos Humanos. 'La mayoría de los chicos se acerca pidiendo reserva -agrega Abdala- y nosotros le hablamos claro: la tarea de reconstruir la identidad es dificultosa, pero muchos responden que nos les importa el tiempo que les lleve, porque quieren saber la verdad.' En el encuentro que tuvieron la semana pasada con Menem, las Abuelas -además de reconocer la tarea realizada por la Comisión- recibieron del Presidente

la promesa de gestionar personalmente la ayuda que el Estado, a través de Salud Pública, prometió aportar a las investigaciones. Aquí parece estar el único punto de coincidencia entre el Gobierno y las organizaciones de derechos humanos que, como las Abuelas de Plaza de Mayo, cuestionan la política oficial sobre el tema. Porque esta vez -a salvo las leyes y los indultos- el Gobierno, la ciencia y la memoria prometen trabajar de la mano” (Recalde y Gagliardi; 1996: 42).

- “En nuestro país, son numerosas las organizaciones no gubernamentales que tienen como propósito la defensa de la efectiva vigencia de los derechos humanos civiles, políticos, económicos y sociales. Algunas de ellas son: la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos, la Liga de los Derechos del Hombre, el Servicio de Paz y Justicia, la Asociación de Madres de Plaza de Mayo y la Asociación de Abuelas de Plaza de Mayo” (Alonso y otras; 1998b: 51).
- “Como vimos, la historia del último siglo demuestra que la violación de aquellos principios de libertad, igualdad y fraternidad, postulados por la Revolución Francesa y sostenidos por la mayoría de las naciones del mundo, se ha reiterado sistemáticamente en casi todas las sociedades. Para denunciar esta situación se produjeron en distintos momentos y lugares diversos movimientos sociales, que han sido la expresión del descontento y de las demandas del pueblo frente a la desigualdad, la injusticia y el avasallamiento de los Derechos Humanos. **Estos movimientos suelen estar constituidos por grupos heterogéneos de personas que se reúnen al margen de las instituciones -no dependen de los gobiernos-, con el objetivo común de luchar por la justicia y la reivindicación de sus derechos en las diversas áreas de la vida social.** Estas personas emprenden acciones colectivas para lograr que sus demandas sean escuchadas por quienes ejercen el poder. Muchas de estas acciones son novedosas y originales respecto de las prácticas políticas tradicionales. Desde el siglo XIX, los movimientos sociales desarrollaron un papel protagónico en la historia mundial. No fueron pocas las ocasiones en que integrantes de grupos que luchaban por mejoras laborales o por la ampliación del sufragio perdieron su libertad y hasta su vida, peleando por un mundo más justo y solidario. **Muchos de los derechos que hoy disfrutamos son el resultado de grandes luchas entabladas por la ciudadanía. Las organizaciones defensoras de los Derechos Humanos constituyen un movimiento social** que, durante el SIGLO XX, fue adquiriendo cada vez más importancia, debido a los reiterados ataques que sufrió la dignidad humana en todo el mundo. Algunas de estas organizaciones desarrollan una intensa actividad más allá de cualquier frontera. **Amnistía Internacional**, por ejemplo, se define como ‘una organización mundial pro derechos humanos que trabaja imparcialmente por la liberación de los presos de conciencia, hombres y mujeres detenidos en todo el mundo por sus convicciones, color, origen étnico, sexo, religión o idioma, siempre y cuando no hayan recurrido a la violencia o abogado por ella. Propugna la realización de juicios expeditos e imparciales para todos los presos políticos y se opone sin excepciones a la imposición de la pena de muerte y a la tortura. Es independiente de todo gobierno, partido político, ideología, interés económico o credo religioso’. Esta organización, cuya sede central está en Londres, Gran Bretaña, pero que posee oficinas en países de todo el mundo, se financia con suscripciones a sus publicaciones y donaciones de sus afiliados. Como reconocimiento de su acción, la organización fue distinguida en 1977 con el Premio Nobel de la Paz y en 1978 con el Premio de los Derechos Humanos de la ONU. [Subtítulo: La defensa de los Derechos Humanos en nuestro país] La década de 1930 se inició en la Argentina con el golpe de Estado del general José Félix Uriburu, quien implementó algunas medidas claramente violatorias de los Derechos Humanos más elementales; durante su gobierno se creó un cuerpo de policía política, denominado Sección Especial de Lucha contra el Comunismo; se introdujo la picana eléctrica y se implementó por primera vez desde la abolición de la tortura en 1813, el sistema de tormentos como forma de extraer información o castigar a los detenidos. A causa de estas violaciones se creó la primera organización defensora de los Derechos Humanos el 20 de diciembre de 1937, con el nombre de **Liga Argentina por los Derechos del Hombre**. Su fundación se produjo en el marco de una reunión convocada por la Comisión Pro Amnistía de los Presos Políticos y Exiliados de América. Entre sus fundadores se encuentran personalidades destacadas de la política argentina del siglo xx: Arturo Frondizi, Mario Bravo y Lisandro de la Torre, entre otros. La organización reunía a miembros de distintas ideologías políticas: socialistas, radicales, comunistas, demócrata progresistas e

independientes. En la reunión inicial, realizada en los salones del diario *Crítica*, se acordaron las características del movimiento: la Liga sería ideológicamente pluralista, independiente de cualquier organización política y estaría por encima de credos religiosos y de niveles sociales. La Liga tuvo una actuación muy destacada, ya que la mayoría de sus miembros eran abogados defensores de presos políticos de distintos partidos y de inmigrantes obreros. Pero, además, desde sus inicios asumió también la lucha contra el racismo y el antisemitismo que, ya desde la Primera Guerra Mundial, encontraban aceptación en la sociedad argentina. Hasta fines de 1975, la Liga Argentina por los Derechos del Hombre fue la única organización de su tipo. **El resto de las organizaciones que desarrollan actividades en la actualidad surgieron durante la época en que más se avasallaron los derechos de las personas en nuestro país: la dictadura que se extendió entre 1976 y 1983.** Todas ellas se caracterizan por intentar resistir la injusticia, denunciando internacionalmente los crímenes y desapariciones de personas, tan comunes por esa época” (Casullo y otros; 1998: 54-55. Destacados en el original).

- “Además de la obligación pública, nacional e internacional, y de la responsabilidad moral de cada persona a favor de los derechos humanos, existen instituciones y organismos no gubernamentales comprometidos en su difusión y defensa. La acción que desarrollan, tanto en el ámbito mundial como en el País, no se limita a la divulgación doctrinaria y de las normas legales protectoras de los derechos. A las denuncias por violaciones, suman la asistencia y el patrocinio ante organismos administrativos y judiciales, en defensa de quienes son víctimas de aquéllas. En el Punto siguiente mencionaremos organismos públicos y de gestión privada que tienen la responsabilidad de la puesta en funcionamiento de los mecanismos de acción para la defensa de los derechos humanos. También, otros que cumplen la elevada misión de difundir los derechos humanos, denunciar sus violaciones, ilustrar y asesorar sobre la forma de defenderlos, etc.” (Kechichian; 1999b: 126).
- “Amnesty fue fundada en 1961 y recibió el Premio Nobel de la Paz en 1977 por contribuir al ‘afianzamiento de las bases de la libertad y la justicia y a la paz en el mundo’. Amnesty International trabaja principalmente para: • obtener la libertad de las personas encarceladas en cualquier parte del mundo a causa de sus creencias o de su origen étnico, sexo, color, idioma, origen nacional o social, situación económica, nacimiento u otras circunstancias, siempre que tales personas no hayan recurrido a la violencia ni propugnado su uso; • lograr que se juzgue con prontitud e imparcialidad a los presos políticos; • conseguir la abolición de la pena de muerte y tratos crueles a los presos; • acabar con las ejecuciones extrajudiciales y las desapariciones. Amnesty reconoce que los derechos humanos son indivisibles e interdependientes; por ello se esfuerza por promover todos los derechos humanos consagrados en la Declaración Universal de Derechos Humanos y otras normas internacionales, mediante programas de educación en derechos humanos y campañas para que se ratifiquen los convenios internacionales de derechos humanos. Amnesty no apoya ni se opone a ningún gobierno o sistema político, ni tampoco apoya ni se opone a las opiniones de las víctimas cuyos derechos trata de proteger. La que pretende en cada caso particular es proteger los derechos humanos, sea cual fuere la ideología de los gobiernos o de las fuerzas de oposición o las convicciones de las víctimas. La organización se opone también a los abusos de los grupos de oposición; a la toma de rehenes, a la tortura y al homicidio de prisioneros, y a otros homicidios arbitrarios y deliberados. En el trigésimo aniversario de la Declaración Universal, las Naciones Unidas le otorgaron el Premio a los Derechos Humanos por ‘su sobresaliente contribución’ en este campo” (Bugallo y otros; 2002: 114).
- “La primera organización constituida para la defensa de los derechos humanos es la **Liga por los derechos del Hombre (LADH)**, fundada en 1937 por un grupo de abogados defensores de presos políticos. **El Servicio de Paz y Justicia (SERPAJ)**, organización internacional, trabaja en la Argentina desde 1974, con la coordinación de Adolfo Pérez Esquivel, premio Nobel de la paz; se define como un ‘organismo ecuménico, de inspiración cristiana’, comprometido ‘con los pobres, oprimidos y dominados en la búsqueda de justicia, liberación y superación de las dominaciones’. En 1975, para hacer frente a la represión que ejercían los grupos paramilitares de la denominada Triple A, se formó la **Asamblea Permanente por los Derechos Humanos (APDH)**, con el objetivo de ‘promover la vigencia de los derechos humanos enunciados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de las Naciones Unidas y de la Constitución

Nacional'. También religiosos y laicos de diferentes iglesias decidieron organizarse y conformaron el **Movimiento Ecuaméxico por los Derechos Humanos (MEDH)**, en febrero de 1976. Instaurada la dictadura en 1976, la lucha por la defensa de los Derechos Humanos adquirió mayor predicamento, y surgieron así las primeras organizaciones directamente vinculadas con las víctimas de la represión. **Familiares de Detenidos y Desaparecidos por Razones Políticas** se creó en 1976, con familiares que fueron encontrándose en las visitas a las cárceles o en trámites diversos en juzgados, comisarías, etc. **Las Madres de Plaza de Mayo** comenzaron a trabajar juntas en 1977. Su pañuelo blanco sobre la cabeza se convirtió en un símbolo universalmente conocido. En un principio, se reunían cada semana en la plaza de Mayo; uno de esos días de reunión la policía les dijo que no podían hacerlo porque había estado de sitio, y que debían circular: comenzaron entonces a caminar, en silencio tomadas del brazo, alrededor de la Plaza de Mayo. Todos los jueves por la tarde repiten este símbolo, y lo han hecho durante años. Las **Abuelas de Plaza de Mayo** se constituyeron en 1977. Su actividad se orienta a la búsqueda de los hijos de desaparecidos nacidos en cautiverio y a su restitución a sus familiares legítimos. En marzo de 1980, como desprendimiento de la APDH, surge el **Centro de Estudios Legales y Sociales (CELS)**, con un programa jurídico y de documentación que sirve de apoyatura a las denuncias. En los primeros años, los organismos de derechos humanos trabajaban en medio de un gran aislamiento. La actividad se centraba en la recepción de denuncias, el apoyo a familiares, la asistencia jurídica y la búsqueda de solidaridad a nivel nacional e internacional. El movimiento de derechos humanos se va configurando como expresión de resistencia y oposición a la dictadura. En abril de 1995 se fundó la agrupación **Hijos por la identidad y la justicia contra el olvido y el silencio (HIJOS)**, que nuclea a los hijos de ex detenidos y desaparecidos, exiliados y asesinados durante la última dictadura militar y el período anterior. De un tiempo a esta parte, los organismos han sumado a su reclamo de 'Aparición con vida - Juicio y castigo a los culpables', otros pedidos relacionados con los derechos económicos y sociales de la población. La protección de los derechos humanos depende de la buena información de las personas, que deben saber cuáles son sus derechos para poder así efectuar las denuncias pertinentes cuando estos no se respetan. Esta es principalmente la labor de los Organismos no Gubernamentales como **Amnistía Internacional**, que puede informar a la Comisión de los Derechos Humanos de Naciones Unidas. Durante su campaña '¡Derechos Humanos Ya!', Amnistía Internacional expresaba: "la declaración universal de derechos humanos se basa en dos pilares fundamentales-, la ausencia de temor y la ausencia de miseria. El respeto por los derechos civiles y políticos es imprescindible para que no haya temor; el respeto por los derechos económicos, sociales y culturales es fundamental para eliminar la miseria. Ambos son necesarios" (Arca y otros; 2000: 152-153).

- “Los organismos defensores de los derechos humanos llevaron adelante la oposición contra la violencia desatada y la defensa de los derechos de los detenidos políticos. La Asamblea Permanente por los Derechos Humanos, por ejemplo, integrada por personalidades de la política, la ciencia, la cultura y la vida religiosa se había formado antes de 1976 para denunciar la violencia creciente. Luego del golpe surgieron otros. A partir de 1977 un grupo de madres de desaparecidos comenzaron sus rondas semanales en la Plaza de Mayo redamando que querían conocer el destino de sus hijos. En diciembre de ese año, algunas de las primeras Madres de Plaza de Mayo fueron detenidas y también están desaparecidas. En los años siguientes, la acción de estas organizaciones se incrementó: las rondas semanales de las Madres, que aún continúan, las solicitadas en los medios de prensa, las presentaciones a la Justicia y denuncias a las Naciones Unidas y la OEA fueron las principales modalidades que asumió esta resistencia. Se iniciaba así un nuevo tipo de movimiento social, independiente de los partidos políticos o los sindicatos, agrupaba a personas afectadas y se organizaba en torno a un reclamo específico desarrollando formas de protesta pública y pacífica. Así surgieron otros organismos, como las Abuelas de Plaza de Mayo, encargadas de encontrar a los niños desaparecidos. Hacia 1978, las denuncias adquirieron gran repercusión en muchos países, especialmente aquellos hacia los cuales se habían dirigido los miles de exiliados que tuvieron que dejar el país. De este modo, en 1979, una delegación de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos dependiente de la OEA, hizo una inspección del país y presentó un crudo informe de la situación que encontró. Ello provocó serios problemas internacionales al régimen militar especial con el gobierno de

los Estados Unidos presidido por el demócrata James Carter (1976-1980), que tuvo como eje de su política internacional la defensa de los derechos humanos. En la década del 80 tuvieron protagonismo las organizaciones defensoras de los derechos humanos como el Centro de Estudios Legales y Sociales, la Liga Argentina por los Derechos del Hombre, el Movimiento Ecueménico por los Derechos Humanos, el Servicio de Paz y Justicia, entre otras. Luego de la vuelta a la democracia, en 1983, el gobierno dispuso el enjuiciamiento a los comandantes militares que integraron todas las juntas que se sucedieron en el gobierno de facto desde 1976 a 1983, acusándolos por la violación de los derechos humanos. En 1985, fueron condenados a penas de diversa duración. También se enjuició y condenó a los responsables de la violencia guerrillera, entre ellos al líder de la agrupación ‘Montoneros’, Mario E. Firmenich. Posteriormente, se sucedieron una serie de leyes y decretos que permitieron a los condenados recuperar su libertad. Durante el gobierno del Dr. Alfonsín, el Congreso aprobó la Ley de Punto Final que limitó la posibilidad de iniciar acciones penales por acusaciones de violación a los derechos humanos y la Ley de Obediencia Debida que limitó la responsabilidad de esas violaciones a los oficiales que ocupaban puestos de mando. Esto redujo la cantidad de juicios y condenas. Durante el gobierno del Dr. Menem, el Poder Ejecutivo decreto el indulto para los condenados por violaciones a los derechos humanos, en virtud de lo cual —si bien las condenas se mantuvieron— los condenados recuperaron su libertad. Actualmente, algunos de los condenados han vuelto a ser encarcelados por el delito de sustracción de menores, supresión de sus estados civiles y falsificación de sus documentos de identidad, acusación que había quedado afuera de las condenas originales y que no puede prescribir, ya que no fue incluida en las leyes de Punto Final y Obediencia Debida. A partir del juzgamiento de estos crímenes contra los derechos humanos —experiencia ejemplar a nivel mundial— la Argentina ha suscripto numerosos tratados internacionales y les ha otorgado rango constitucional” (Nosiglia y otros; 1999: 199).

- “[Título:] La movilización social, herramienta de defensa de los derechos humanos [Texto] Ante la lesión de un derecho humano, pueden seguirse diversos caminos. Muchas personas, grupos o comunidades optan por mecanismos informales para protestar ante la violación de un derecho fundamental o para reclamar por su reconocimiento o restablecimiento. Las personas recurren a diversas maneras de movilización social en las que la imaginación cumple, cada vez más, un papel fundamental. Pueden citarse, por ejemplo: los piquetes y cortes de ruta al que han recurrido, en los últimos tiempos, grupos de trabajadores o pueblos enteros para petitionar la reapertura de una fábrica, el pago de salarios adeudados, requerir planes de trabajo a las autoridades, etcétera; los denominados *escraches*, que algunas agrupaciones defensoras de los derechos humanos realizan ante los domicilios de militares acusados de violar los derechos humanos durante el Proceso de Reorganización Nacional; o las marchas y manifestaciones que tienen por finalidad reclamar el esclarecimiento de un crimen, que una industria deje de contaminar el ambiente, que no se depositen residuos peligrosos en el país. Pero también pueden mencionarse las protestas encabezadas por las ONGs, que se ocupan, entre otras cuestiones, del ambiente. Por ejemplo, puede mencionarse a *Greenpeace*, cuyos integrantes, disfrazados de merluzas, manifiestan contra su pesen indiscriminada. Asimismo, cabe citar a los docentes que mediante la Carpa Blanca, levantada y mantenida durante cuatro años frente al Congreso Nacional, reclamaron en defensa de sus derechos, etcétera. (Tauber y otros; 2001: 220. Itálica en el original).

11. *Derechos del niño. La mayoría de los textos dedica algunos fragmentos a los derechos del niño, en buena medida influidos por la Convención aprobada pocos años antes.*

- “La infancia es un período clave para el desarrollo de una persona. Es deseable que, durante esta etapa, los chicos no tengan que ocuparse de su propia subsistencia, sino que sus necesidades básicas sean satisfechas por su familia o por la sociedad. Sin embargo, son muchos los chicos del mundo que están obligados a trabajar, con frecuencia por una escasa remuneración y sin amparo legal. Incluso existen diversas formas de esclavitud y explotación de niños y niñas. La Convención no prohíbe todo trabajo infantil, pero establece el **derecho de los chicos a ser protegidos contra la explotación económica** (es decir, contra la obligación de trabajar gratis o por una remuneración inadecuada) y **contra el desempeño de cualquier**

actividad que pudiese entrañar peligro o entorpecer su educación, su salud y su desarrollo. En nuestro país, está prohibido que los menores de 14 años trabajen, salvo en algunos casos excepcionales. [Subtítulo: Los derechos de los chicos frente a la Justicia] Los chicos tienen **derecho a la administración correcta de la justicia** cuando se encuentran en una situación de conflicto con la ley. Como los adultos, los chicos tienen **derecho a la defensa, a no ser obligados a declarar contra sí mismos, a ser informados de todos los cargos en su contra y a producir las pruebas para su defensa.** También tienen el **derecho a no sufrir privación de su libertad** hasta cierta edad, salvo en casos excepcionales y sólo si han sido declarados culpables de un delito grave. En algunos países latinoamericanos, se han conocido y denunciado muchos casos de brutales cacerías de "niños de la calle". También son frecuentes los abusos de autoridad por parte de las instituciones de orden público para con los adolescentes de los sectores sociales más pobres. Conocer los derechos de los niños y hacerlos conocer es imprescindible para acercarnos al objetivo de que estos derechos tengan plena vigencia” (Casullo y otros; 1997a: 139. Negrita en el original).

- “La preocupación por la situación de los niños del mundo fue planteada inicialmente en las primeras décadas del siglo xx, cuando finalizó la Primera Guerra Mundial y la Humanidad comenzó a tomar conciencia de la situación de desventaja en la que ellos se encontraban. En sólo cuatro años, esta guerra había dejado un saldo de más de veinte millones de víctimas y gran cantidad de niños huérfanos que quedaron en la más absoluta pobreza. Concluida la guerra, en 1919, se creó una organización internacional, la Sociedad de las Naciones que, unos años después, en 1924, impulsó la primera Declaración de los Derechos del Niño, también llamada Declaración de Ginebra. En ella, los representantes de los países reunidos en la Sociedad de las Naciones hacían un llamado a los gobiernos de todo el mundo para que consideraran a los niños como un grupo que requería medidas especiales de protección para garantizar su normal desarrollo. Sin embargo, sus contenidos nunca fueron llevados a la práctica, es decir que la Declaración no logró que los gobiernos establecieran leyes específicas para proteger a los niños. La Segunda Guerra Mundial fue mucho más brutal que la anterior y los derechos de las personas sufrieron violaciones como nunca antes en la historia. Pero aun así, pasaron otros diez años hasta que la Organización de las Naciones Unidas -que reemplazó a la Sociedad de las Naciones- retomó el tema y aprobó en 1959 la Declaración de los Derechos del Niño, que constaba de un preámbulo y diez principios. Esta Declaración expresaba, claramente, un llamado a los gobiernos de todos los países para que reconocieran los derechos de los chicos y sancionaran leyes que permitieran protegerlos. Sin embargo, ella no establecía medidas concretas para su aplicación y los países que la aprobaban sólo expresaban su compromiso aunque no estaban obligados a implementarla. En 1979, por iniciativa del gobierno polaco, las Naciones Unidas celebraron el Año Internacional del Niño. Representantes de cuarenta y tres países iniciaron, entonces, la redacción de la Convención sobre los Derechos del Niño que recién finalizó diez años más tarde” (Celotto y otros; 2001: 89).

Anexo VIII - Los derechos humanos en los textos escolares del período 2002-2012

En relación con los derechos humanos, planteamos trece notas de análisis de los textos de este período, incluyendo rasgos comunes y diferenciales, que reseñamos a continuación, junto con las citas que les dan sustento:

1. *Sustento filosófico de la dignidad humana.* Las referencias a la dignidad humana, tanto para diferenciar a los seres humanos de los demás seres vivos como para plantear los efectos normativos de ese reconocimiento, reducen significativamente su relevancia, como venía sucediendo en los períodos recientes y en contraste con los períodos anteriores. Generalmente, se enuncia como un dato, sin apelar a justificaciones de ningún tipo.
 - “Las personas somos diferentes unas de otras por diversas razones: el color de la piel, la edad, el sexo, la religión, la situación económica, la escolaridad, la profesión y muchas otras. Sin embargo, todas somos iguales en nuestra **naturaleza humana**. Esto significa que contamos con una serie de características que nos diferencian de los demás seres vivos. Los seres humanos actuamos libremente, por nuestros propios medios, y de acuerdo con nuestras elecciones y valores. La **dignidad humana** constituye el núcleo de nuestra condición. Por lo tanto, ser una persona implica llevar una vida digna; es decir, conocer y gozar de derechos que tenemos sólo por nuestra condición, y que llamamos derechos humanos. La conciencia de que toda persona es sujeto de derechos es un producto histórico, que se consiguió tras siglos de luchas y procesos sociales conflictivos” (Bosoer y otros; 2006: 76. Negrita en el original).
 - “El ser humano tiene la dignidad de **persona**; no es **algo**, sino **alguien**. Es capaz de conocer y conocerse, de elegir y darse libremente, de entrar en comunión con otras personas y de ofrecer una respuesta de fe y amor. Aunque no somos perfectos, ya que tenemos necesidades y muchas veces no hacemos lo que consideramos que deberíamos hacer; sin embargo, existe en nosotros una tendencia hacia la perfección, a obrar cada vez mejor y a ser mejores personas cada día. Hay en nosotros un llamado a ser personas en plenitud” (Ceballos y Almará; 2006: 10. Negrita en el original).
 - “En el lenguaje cotidiano llamamos ‘digno’ a alguien que se destaca o que se merece algo. Pero, en realidad la dignidad es un atributo de todas las personas. Es lo que hace que se nos respete, que tengamos un valor por nosotros mismos, por el solo hecho de existir. **Este valor de las personas es la dignidad**. Es un **valor supremo** (más importante que todo) e **inherente a todos** los seres humanos. Nadie puede quitarle a nadie su condición de persona ni su dignidad. La dignidad es total, no depende de otra cosa: ni del sexo, ni de la edad, ni de la salud, ni de la nacionalidad. La dignidad es lo que nos hace a todos **iguales** y es la base de los derechos que tenemos los hombres y las mujeres que vivimos en el mundo: los **derechos humanos**” (Donatello y otros; 2007: 8. Negrita en el original).
 - “La **dignidad humana** presupone que cada persona ejerza sus propios derechos y se haga responsable de respetar y facilitar a otros el ejercicio de los suyos. La práctica de los derechos y las libertades es constitutiva de la dignidad de una persona. El abuso del ejercicio de los derechos propios de unos implica para otros el menoscabo de los suyos. La dignidad humana se ubica en una trama de interrelaciones en la cual se avanza al ritmo del más lento. Respetar la dignidad del otro posibilita la dignidad propia” (Rins y otros; 2005: 13. Negrita en el original).
 - “[...] los derechos humanos son aquellos derechos que todos tenemos por el hecho de ser personas, sin distinciones de características económicas, sociales, religiosas, físicas, etcétera. **Los derechos humanos expresan lo que necesitamos para realizarnos plenamente como personas y atienden no sólo a nuestras necesidades físicas, sino también sociales**. Son derechos que nos corresponden desde que nacemos y durante toda la vida. El principal objetivo es defender nuestra dignidad y, por lo tanto, garantizarnos una vida en condiciones de igualdad y libertad. Y la pretensión es que estos derechos se cumplan en todas las sociedades y grupos humanos” (Schujman y Mazzeo; 2007: 92. Negrita en el original).

- “Los hombres y las mujeres compartimos una serie de características que nos distinguen del resto de los seres vivos: somos seres libres y, por lo tanto, capaces de pensar, crear y transformar el mundo en que vivimos. El conjunto de estas características constituyen nuestra **dignidad humana**. Más allá, entonces, de las particularidades de cada persona (género, pertenencia étnica, aspecto físico, nivel socioeconómico, etc.), todos tenemos la posibilidad de vivir dignamente y desarrollar nuestras capacidades. Sin embargo, a lo largo de la historia diversos hechos y procesos atentaron contra la dignidad humana. Las guerras, las dictaduras militares, los gobiernos totalitarios y los regímenes racistas, entre otros, acabaron con la vida de millones de personas y sometieron a tantas otras a humillaciones y vejaciones que les impidieron llevar una vida digna. Afortunadamente, a partir de fines del siglo xvm, comenzó a reconocerse que las personas tenemos una serie de **derechos que nos corresponden por el solo hecho de ser humanos** y cuyo ejercicio efectivo garantiza una vida digna. Entre estos derechos, llamados también fundamentales, figuran el derecho a la vida, a recibir educación, a tener un empleo digno y un salario justo, a expresar libremente nuestras opiniones, a vivir en un medio ambiente sano, etcétera. Como esos derechos corresponden a todos los hombres y las mujeres, más allá de sus diferencias, decimos que son **universales** e **inherentes** a todas las personas. Los Estados deben reconocerlos y garantizar su pleno ejercicio; por eso se los considera **inviolables** y **obligatorios**. Esto significa que ningún país puede abolirlos ni contrariar sus principios. También se afirma que estos derechos que la humanidad fue conquistando gradualmente no caducan una vez obtenidos, es decir, son **irreversibles**. Pero al mismo tiempo, son **mejorables** en la medida en que nuevas circunstancias de vida señalen la necesidad de incorporar derechos que anteriormente no habían sido tenidos en cuenta” (Gil Lozano y otros; 2006: 104. Negrita en el original).
 - “[Título] El derecho a la dignidad. [Texto] Es el derecho de cada persona a ser respetada como un ser humano. El artículo 1° de la Declaración Universal de Derechos Humanos lo establece expresamente: ‘Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros’. Por ejemplo, nadie puede ser sometido en contra de su voluntad a un experimento científico para probar los efectos de un nuevo medicamento. Es decir, el derecho prohíbe utilizar a los seres humanos como meros instrumentos para alcanzar otros objetivos sociales, aunque esos objetivos puedan ser considerados socialmente valiosos (por ejemplo, el descubrimiento de nuevos medicamentos para curar enfermedades terminales). Justamente, que las personas sean dignas significa que son fines en sí mismas y que nunca deben ser tratadas sólo como medios para lograr determinados fines” (Schujman y otras; 2004: 65).
2. *Origen y fundamento de los derechos humanos.* Hay preponderancia de argumentos centrados en el origen histórico y en el enunciado positivo de los derechos en el plano internacional. Varios autores incluyen referencias a los debates que, en su formulación original y en los enunciados contemporáneos, suscita el reconocimiento de derechos. Continúa la relación entre los derechos humanos y la ética, aunque en menor medida que en la etapa anterior. Algunos textos aluden a los derechos humanos como morales antes que legales.
- “**Dimensión ética:** Se vincula con las acciones del hombre, con la reflexión sobre las mismas y su relación con la realización plena de la persona; con los valores fundamentales: el bien, la libertad, la justicia, la paz, la verdad, la vida, la solidaridad,... con el respeto de la vida en todas sus manifestaciones y la participación crítica y responsable en la defensa de los derechos humanos, los deberes del ciudadano y en el mejoramiento de la calidad de vida” (Ceballos y Almará; 2006: 21. Negrita en el original).
 - “Los Derechos Humanos son la mayor expresión de los valores universales” (Ceballos y Almará; 2006: 48).
 - “Otra perspectiva desde la que se puede abordar el tema de los derechos es distinguiendo los derechos legales de los derechos morales. Es posible que alguien posea el derecho legal a algo, pero no el derecho moral, y viceversa. Definimos los derechos legales como aquellos que son reconocidos como tales por el sistema legal vigente. Por ejemplo, la ley argentina establece

que los ex funcionarios de gobierno tienen derecho a percibir haberes jubilatorios de por vida una vez que cesan en sus funciones. Este beneficio alcanza tanto a los ex funcionarios de gobiernos democráticos como a los de gobiernos dictatoriales. No hay duda de que todos tienen un derecho legal al estipendio, pero ¿todos tienen derecho moral? A la inversa, es posible tener el derecho moral a algo respecto de lo cual no se tiene derecho legal: Sofya no tiene derecho legal a disponer libremente de su sexualidad, pero la asiste un derecho moral a eso. Precisamente, una de las posibles definiciones de los derechos morales, y tal vez la más importante, es que sirven para reclamar que se les conceda a las personas los derechos legales que no poseen. La Declaración Universal de los Derechos Humanos, sancionada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1948, es una declaración de derechos morales, muchos de los cuales no están reconocidos como derechos en las legislaciones de distintos países. En síntesis, los derechos legales dependen del sistema de leyes en vigencia, el que les conferirá sus variaciones y diferentes aplicaciones. También están sujetos a los cambios temporales y locales que presentan las diferentes legislaciones, ya que los Estados van modificando sus leyes a lo largo del tiempo. Los derechos morales, en cambio, no dependen de ningún sistema de leyes positivas, es decir, de leyes que integran el sistema de leyes de un Estado, sino de un conjunto de principios morales que pueden ser razonablemente defendidos como válidos, con independencia de que sean reconocidos o no por las leyes en vigencia. Admitir el punto de vista de los derechos morales permite diferenciar la legalidad de la legitimidad. Es legal todo lo que la ley permite expresamente o todo lo que no prohíbe, y es legítimo lo que es justo y que no atenta contra derechos básicos. Hay leyes que cumplen con todos los requisitos de la legalidad; sin embargo, su legitimidad es dudosa. Quizá la ley que condenó a Sofya en Nigeria satisface todas las condiciones que exige el sistema legal de ese país, pero no es legítima, porque viola derechos fundamentales” (Correale y Vidiella; 2002: 12).

- “La expresión ‘derechos humanos’ (que suele abreviarse DDHH) hace referencia a los derechos fundamentales de las personas, tanto en su dimensión física y psíquica como en la social. Cada una de estas dimensiones se corresponde con otros tantos principios considerados absolutos en la concepción de estos derechos. El primer principio, expresión de la dimensión biológica de los seres humanos, se refiere a la vida. Éste sostiene que la vida misma no puede ser entendida en su máxima plenitud si las personas no cuentan con todo lo necesario para su conservación y preservación (salud, alimento y abrigo, entre otras cosas). El principio que se corresponde con la dimensión psíquica sostiene que la libertad o autonomía de las personas implica su posibilidad de pensar, expresar sus ideas y actuar en consecuencia. El tercero, que trata la dimensión social, es el de la igualdad, que implica que no se les niegue a algunos seres humanos, por diferencias personales (por ejemplo, ser hombres o mujeres, ancianos o jóvenes, blancos o negros), lo que se les reconoce a otros. Según la consideración de la ‘comunidad internacional’, nombre con el que se agrupa a los Estados miembros de las Naciones Unidas, los derechos humanos son fines que merecen ser perseguidos. Sin embargo, aún no han sido reconocidos en todos los países y en igual medida, tanteen lo que se refiere a los derechos civiles y políticos como en lo que atañe a los económicos, sociales y culturales, división que no implica ningún tipo de jerarquía entre ellos ni la aplicación prioritaria de unos sobre otros, ya que se sostiene que los derechos humanos son inseparables e indivisibles. Uno de los mayores desafíos de muchísimas organizaciones defensoras de los DDHH de la actualidad es lograr que estos derechos se consoliden y lleguen a ser realmente universales, aunque respetando las diferencias culturales. La posibilidad de logro o no se relaciona con las características históricas, sociales o económicas de cada sociedad” (Correale y Vidiella; 2002: 30-31).
- “A todos estos derechos en conjunto se los denomina **Derechos Humanos**, porque nos corresponden a todos por el solo hecho de que somos seres humanos, sin distinción de ningún tipo (nacionalidad, raza, religión, género u opinión política). Pero hay que aclarar que algunos sólo se pueden ejercer después de cierta edad, como los derechos políticos o algunos de los civiles -por ejemplo, no puedes viajar al extranjero por tu cuenta o contraer matrimonio a cualquier edad-, o si tenés la nacionalidad del país donde vivís. Si bien los derechos son universales, cada Estado es responsable de reconocerlos y garantizar su ejercicio. ¿Cómo?

Dictando leyes y exigiendo que se cumplan. Además, debe implementar programas para compensar a los más desfavorecidos” (Dossi y otros; 2005: 36. Negrita en el original).

- “Hay ciertos derechos que nadie puede negarnos ni quitarnos. Son **derechos naturales de los que gozamos sólo por el hecho de que somos seres humanos** -no importa dónde vivimos, cómo somos, qué lengua hablamos, etc.-y son los **Derechos Humanos**. Estos derechos son para todas las personas: son **universales**. Además, su cumplimiento es **obligatorio** y nadie puede atentar contra ellos, es decir que son **inviolables**. La responsabilidad de que se cumplan depende de los Estados, pero también de todos nosotros. El primer paso para contribuir a que se respeten es identificarlos y reconocerlos. A través de la Historia, en los Derechos Humanos, también se fueron definiendo e incluyendo dentro de ellos otros **derechos específicos** para grupos de habitantes del planeta, como los Derechos del niño, de la mujer, de las minorías, etc. [...] Muchos de los derechos de los que hoy gozamos se declararon durante o como consecuencia de estos estallidos, es decir, durante revoluciones o después de guerras. Pero, además, **los Derechos Humanos son el resultado de luchas sociales**, más precisamente de la acción de personas y grupos que denunciaban abusos para erradicarlos y promover la igualdad y el trato digno entre los seres humanos. En la actualidad, estos derechos internacionalmente aceptados son, por suerte, muchos. Como no todos fueron reconocidos al mismo tiempo, para clasificarlos se utiliza el concepto de **generación**: primero, las sociedades pensaron en **derechos individuales**; después comenzaron a definir y declarar los **derechos sociales** y más tarde, ya en un mundo global, se enunciaron otros **derechos**” (Casarino y otros; 2005: 99-100. Negrita en el original).
- “Los derechos humanos son facultades o prerrogativas que tenemos las personas y que fueron reconocidas tanto por las constituciones de los países como por las normas internacionales. Su objetivo es asegurar nuestra dignidad, nuestra libertad y la igualdad. Son derechos que todas las personas tenemos por el solo hecho de ser personas -como el derecho a la vida, a la libertad, a la salud, a tener un trabajo, a educarnos- y son independientes del lugar en que hayamos nacido, de las leyes y del tipo de gobierno que existan en el país donde vivimos, de nuestra condición social, nuestra raza, etcétera. **Las personas tenemos igual dignidad e iguales derechos**. [...] No hay que confundir un derecho cualquiera con los derechos humanos, ni los derechos con las leyes. Si a alguno de ustedes le regalaran un par de zapatillas, tendría un derecho: a usar el par de zapatillas. Si un amigo las tomara prestadas y no las devolviera, les daría rabia y podrían enojarse con el amigo. En cambio, los derechos humanos se refieren a cuestiones relacionadas con otra cosa: con la dignidad humana. Las personas tenemos dignidad y por eso tenemos derechos. Si no ejercemos esos derechos, nuestra dignidad se ve afectada. Para evitar ese daño, cada país tiene leyes que obligan a su gobierno a proteger y garantizar esos derechos” (Donatello y otros; 2007: 12-13. Negrita en el original).
- “La afirmación de la existencia de derechos incuestionables, que le pertenecen al ser humano por el solo hecho de serlo, parecería contar con un acuerdo generalizado. Este consenso permitiría suponer que prevalece un respeto universal por ellos, tanto en la vida cotidiana como en las instituciones y los sistemas políticos. Sin embargo, también hay coincidencia en señalar su violación reiterada, cuando no sistemática. El derecho a la vida, el más evidente y fundante de todos, es cuestionado en forma ininterrumpida: asesinatos, guerras, hambre, masacres... Muchas personas -demasiadas- están realmente muy lejos de ejercer derechos elementales que otros dan por obvios y aun descuidan: salud, educación, participación... ¿Por qué esta contradicción? El tema de los derechos humanos, simple en apariencia, es un nudo en el que convergen tendencias dispares, elaboraciones históricas sucesivas, dilemas éticos, utopías y realidades. Por eso, reconociendo su complejidad, se va a tratar como una **problemática** cuyo estudio demanda el planteo de un conjunto interrelacionado de cuestiones. Pensar los caminos que pueden conducir hacia una sociedad más justa, en la que el respeto por la dignidad humana sea parte de la vida de todas las personas, implica considerar problemáticas sociales relacionadas (violencia cotidiana, pobreza, drogadicción, armamentismo, proliferación nuclear, terrorismo...), tanto como dilemas éticos individuales (qué valores se sustentan en la práctica, cuáles son los que se queman vigentes, cómo lograrlos...)” (Rins y otros; 2005: 7. Negrita en el original).

- “Los derechos humanos son principios sobre cuya base los individuos pueden actuar y los estados pueden legislar y juzgar. También son valores (ideales a alcanzar) que reflejan aspiraciones humanas y protegen la dignidad de cada individuo. Dan un sentido ético y un marco a las relaciones entre las personas o grupos sociales en los estados democráticos. Además de ser universales, son concretos, porque sirven para identificar las violaciones de estos derechos y condenarlas. Existe un compromiso de cada uno de nosotros para su plena vigencia, porque todos somos sujetos de derechos y participamos directa o indirectamente en la creación de las condiciones para su defensa. No alcanza entonces con pactos, convenciones y declaraciones de los gobiernos o instituciones internacionales, se requiere que cada estado y cada sociedad se esfuercen para que los derechos declarados en los papeles se hagan realidad. La incorporación de los derechos a las Constituciones nacionales es un paso decisivo para que los habitantes puedan exigir al estado y a otros individuos o grupos su respeto y su transformación en leyes reglamentadas y marcos normativos para el funcionamiento de todas las instituciones” (Fariña y Klainer; 2004: 74).
- “No siempre se reconoció que todas las personas tenemos los mismos derechos. Piensen que esta idea se basa en el principio de que los seres humanos somos iguales y, en la mayor parte de las sociedades pasadas, se consideraba que las personas eran diferentes desde su nacimiento y que tenían un lugar asignado en la sociedad en el que debían mantenerse siempre. Así, cada grupo social -nobles, campesinos, siervos o esclavos- tenía distintos derechos y obligaciones. Aunque hubo luchas y enfrentamientos entre distintos grupos, la idea de desigualdad se vio como algo ‘natural’ y prevaleció hasta que esa forma de pensar comenzó a cambiar durante los siglos XVII y XVIII” (Urresti y otros; 2009: 103).
- “La Declaración Universal de Derechos Humanos adoptada por la Asamblea General de la ONU el 10 de diciembre de 1948 proclama como la ‘aspiración más elevada del hombre, el advenimiento de un mundo en que los seres humanos, liberados del temor y de la miseria, disfruten de la libertad de palabra y de la libertad de creencias’. La declaración reafirma su fe en los derechos fundamentales del hombre, en la dignidad y el valor de la persona humana y en la igualdad de derechos de hombres y mujeres” (Zajac y otros; 2006: 51).
- “Como puedes ver, el repertorio de derechos que hoy se reconoce a la población es muy amplio: a los tradicionales derechos civiles y políticos, comunes a todas las personas, se han agregado los derechos económicos y sociales, propios de los asalariados, y últimamente, los derechos a un medio ambiente sano para todos y los propios de los usuarios y consumidores. Por otra parte, algunos problemas del siglo pasado (que hoy mantienen toda su vigencia) han llevado a condenar explícitamente los actos de genocidio y toda forma de discriminación; finalmente, las declaraciones internacionales prestan preferente atención a los grupos sociales más vulnerables: los niños y adolescentes, y las mujeres. El conjunto de derechos a los que nos estamos refiriendo constituyen lo que llamamos ‘derechos humanos’” (Recalde; 2005: 136).
- “La teoría de los Derechos Humanos surgió a mediados del siglo XX como una reacción a la gran acumulación de poder de Estados y regímenes políticos que surgieron entre las dos guerras mundiales y especialmente contra el nazismo. De esa terrible situación salió la idea de impulsar un programa en todo el mundo para resistir la gran acumulación de poder que llevó a la matanza de millones de personas. Se propuso entonces una novedosa manera de encarar la defensa de los derechos, con nuevos recursos judiciales, nuevas instituciones de garantía, formas nuevas de accionar de organismos nacionales e internacionales gubernamentales y no gubernamentales, propuestas de concientización y participación democrática. [...] En un sentido amplio, para la mayoría de los sistemas jurídicos modernos *todos los derechos son humanos*, porque protegen directa o indirectamente a las personas. En un sentido restringido, el concepto se limitó en sus orígenes a proteger los derechos y garantías individuales, fijados en las constituciones del siglo XIX. En ese momento no se tenían en cuenta los llamados derechos sociales que apuntaban a la protección de grupos sociales. Estos últimos aparecieron por primera vez en las constituciones del siglo XX. En nuestro país, los derechos sociales, como los de los trabajadores, fueron reconocidos en la reforma a la Constitución Nacional de 1949. Y en la reforma de 1994 se reconocieron derechos solidarios y de los pueblos originarios. En suma, hoy reconocemos como Derechos Humanos al conjunto de derechos que

protegen a personas, grupos sociales y a los pueblos. Y sus fundamentos jurídicos provienen tanto del iusnaturalismo como del positivismo. La mayoría de los organismos internacionales de defensa de los Derechos Humanos consideran que estos son Derechos Naturales e inalienables, por lo que se impone exigir que los gobiernos los reconozcan y protejan en todo el mundo. Otras organizaciones sociales locales ven a los derechos humanos como algo bueno y deseable, sin expedirse sobre si son naturales o no. Simplemente toman estas ideas y buscan de igual manera que los Derechos Humanos sean reconocidos por el Derecho Positivo. De hecho, las organizaciones que impulsan los comedores comunitarios trabajan de este modo, sin entrar en el debate filosófico-jurídico” (Marrone y Claros; 2007: 130. *Itálica en el original*).

- “Es común escuchar hablar de los ‘Derechos Humanos’ con diferentes sentidos y propósitos, hay quienes invocan estas palabras para desacreditar o para voltear regímenes de muy diferente signo político. De modo que es importante definir qué son y en qué sentido vamos a considerarlos. En primer lugar, nos referimos a derechos que han sido conquistados en distintos momentos después de importantes luchas y que han recibido distinto nombre y alcance en cada momento. Suele haber coincidencia cuando se dice que se trata de derechos que nos distinguen como personas. Pero, cuando decimos ‘persona’, ya comienza el debate, para unos es lo que nos hace libres, para otros es la capacidad creadora, es el lenguaje o la capacidad de distinguir lo que está bien o lo que está mal. Hay algo de lo que podemos estar seguros: toda vez que a alguien se lo sometió a sufrimientos crueles, se le negó el rango de persona. Durante mucho tiempo, por ejemplo, se aseguró que los negros no eran personas porque no tenían ‘alma’, y así se justificó su esclavitud. De algún modo, África continúa pagando esa crueldad, como continente olvidado, con sus pueblos carentes de los más elementales Derechos Humanos. Entonces, y a pesar de que continúe el debate sobre lo que nos hace o no más personas, es innegable que el reconocimiento de más derechos para todos es un muy buen punto de partida para lograr un mundo mejor. Y si bien, cuando nos referimos a una persona, la consideramos como un todo indivisible, tengamos en cuenta que su ser persona se expresa en tres niveles: físico, psíquico y social. Así, una primera definición sobre Derechos Humanos reconoce que se trata del conjunto de derechos que protegen integralmente a todas las personas, en todos sus aspectos, individuales (físicos y psíquicos) y colectivos (sociales), desestimando diferencias sociales, étnicas, de género* o de cualquier tipo” (Marrone y Claros; 2008: 114).
- “Todos somos iguales por el hecho de ser humanos. Y por esto, merecemos ser tratados como iguales, es decir, con el mismo respeto. Esto significa que todas las personas, por aquello que tienen en común, deberían tener los mismos derechos; independientemente de cuál fuera su color de piel, sexo, idioma, origen nacional o pertenencia étnica, posición económica, manera de pensar o de vivir, etcétera. Estos derechos que todos gozamos por el hecho de ser personas se conocen como derechos humanos e intentan expresar aquello que necesitamos para realizarnos plenamente como seres humanos. Por ejemplo, el derecho a una alimentación adecuada es un derecho humano básico, ya que una persona que no puede acceder a la alimentación, está siendo dañada gravemente en su condición humana y en sus posibilidades de desarrollo. Pero los derechos humanos no sólo atienden a las necesidades físicas, también se refieren a la vida social de todas las personas. El derecho a expresar con libertad las ideas y el derecho a votar y elegir a los representantes de un país son también derechos humanos. Esto significa que nadie puede perderlos por pertenecer a un grupo en particular, por profesar determinada religión o por ser diferente del grupo mayoritario de una sociedad. En conclusión, **reconocer a alguien como humano es reconocerle ciertos derechos y también necesidades físicas y sociales fundamentales**” (Schujman y Mazzeo; 2007: 73. *Negrita en el original*).
- “Como ya vimos, los derechos humanos nos corresponden por el solo hecho de ser personas. Sin embargo, esta manera de concebir los derechos fundamentales de las personas es relativamente reciente. A lo largo de los siglos, diversos acontecimientos pusieron en peligro la dignidad e, incluso, la vida de millones de personas. Estos tristes episodios hicieron que la humanidad tomara conciencia de la importancia de respetar aquellos derechos relacionados con la libertad y la igualdad de las personas. En buena medida, la historia de estos derechos es, entonces, la historia de la lucha que los hombres y las mujeres de todo el mundo llevaron a cabo para lograr su reconocimiento y pleno ejercicio” (Gil Lozano y otros; 2006: 105).

- “*Derechos* son las posibilidades de hacer o no hacer alguna cosa que el Estado reconoce a sus habitantes, ciudadanos o no. De acuerdo a la doctrina del derecho natural, los derechos son *reconocidos* por el Estado, no *otorgados* por él; esto significa que los derechos de las personas son anteriores a la formación del Estado y que éste es legítimo en la medida que respeta y garantiza su ejercicio. En caso contrario, los habitantes poseen el *derecho de oponerse a la opresión*. Este importante principio, contenido en las primeras declaraciones burguesas de fines del siglo XVIII, ha sido reafirmado por los convencionales de 1994, que en el nuevo artículo 36° reconocieron a los ciudadanos ‘el derecho de resistencia’ contra quienes ejecutaran actos contra el orden constitucional, realizando golpes de Estado. En la realidad histórica, los derechos *han sido conquistados* trabajosamente y *deben ser defendidos* para no perderlos. La adquisición de derechos nunca debe considerarse como definitiva y su expansión siempre es posible, debido al surgimiento de nuevas aspiraciones humanas” (Recalde; 2004b: 47-48. Itálica en el original).
- “El término ‘derechos humanos’ es empleado en distintos ámbitos: en el mundo de la política, en el periodismo, en la vida cotidiana. Y, como sucede con todos los términos, sus usos son variados y contradictorios. Afirmaciones como las siguientes: ‘mis derechos terminan donde empiezan los de los demás’, ‘hay que pensar en los derechos de las víctimas de la delincuencia, no en los derechos de los delincuentes’, ‘tengo derecho a decir lo que pienso’, ‘durante la última dictadura militar se cometieron las más graves violaciones a los derechos humanos de la historia argentina’, son afirmaciones en las que los términos ‘derechos’ y ‘derechos humanos’ aparecen en distintos contextos y con diversos significados. El peligro que corre un término cuando es muy usado es que se vacíe de sentido. Los mismos regímenes dictatoriales son capaces de hablar del respeto a los derechos humanos. O los gobiernos que violan derechos (como el de la libre expresión) pueden llegar a justificar esta violación diciendo que es necesaria para preservar otros derechos (como el de acceso a la alimentación). Y ya sabemos que en más de una oportunidad las grandes potencias han sido capaces de invadir un país, produciendo enormes daños y gran cantidad de muertes, con el argumento de que hay que instalar allí la democracia y el respeto por los derechos humanos. Es necesario, entonces, precisar qué se entiende por derechos humanos y conocer algunas de las discusiones que existen con respecto a diversos aspectos de estos derechos. Los derechos humanos se han ido construyendo a lo largo de la historia y constituyen logros de distintos pueblos que lucharon por su vigencia. Así, por ejemplo, el pueblo francés logró la promulgación de los *Derechos del Hombre y del Ciudadano* en 1789, como resultado de la Revolución Francesa. Mucho sufrimiento y dolor llevó a que la mayoría de los países del mundo acordaran y firmaran en 1948, luego de la Segunda Guerra Mundial, la *Declaración Universal de Derechos Humanos*. En la actualidad los derechos humanos constituyen una materia de discusión internacional en el debate moral y político. En muchas partes del mundo, independientemente de tradiciones culturales o religiosas, cuando se discuten cuestiones como la tortura o el terrorismo, la pobreza o el poder, muy a menudo se argumenta en términos de los derechos humanos y de su violación. Y es permanente la revisión y actualización de los derechos humanos, así como la búsqueda institucional y política para hacer cumplir estos derechos en todas las regiones del planeta. Los derechos humanos intentan expresar aquello que los seres humanos necesitamos para realizarnos plenamente como humanos. Los derechos humanos son, entonces, el catálogo de las necesidades e intereses humanos primordiales físicos, sociales y simbólicos” (Schujman y otras; 2004: 16. Itálica en el original).
- “La Segunda Guerra Mundial implicó un gran retroceso para los Derechos Humanos, pero al finalizar provocó un cambio de criterio a nivel internacional. Después de la Guerra, a raíz de las graves violaciones que en ella se produjeron, comienza a desarrollarse el *Derecho Internacional de los Derechos Humanos*. Comenzó así a pensarse en un sistema que previniera y protegiera a los individuos del exceso en el ejercicio del poder por parte de los-gobernantes. Se pensó que la manera de hacerlo era acentuando el *carácter universal de los derechos humanos*, a través de la *consagración de un catálogo de derechos humanos*, y de la promoción y protección internacionales de los derechos incluidos en el catálogo. También se pensó en un sistema de inspección a cargo de órganos internacionales que controlaran las violaciones, pero esto no tuvo consenso. Sólo se logró una *Declaración Universal de los Derechos Humanos* aprobada y proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 10 de diciembre

de 1948. Recién en 1966 comenzó a prosperar esta idea del control internacional con la firma de *Pactos Internacionales de Derechos Civiles y Políticos, y de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*, que una vez ratificados por los Estados prevén formas de control y organismos supra-nacionales de aplicación” (Zajac y otras; 2005: 43. *Itálica en el original*).

- “¿Es posible aplicar los derechos humanos en todo el planeta y en cualquier cultura? Algunos sostienen que no, porque los derechos humanos son producto de la civilización occidental y que, por ejemplo, para las culturas indígenas o el mundo islámico u oriental representan imposiciones culturales. Esas posiciones dan prioridad al particularismo cultural sobre el universalismo y, por ese motivo, reciben el nombre de **‘relativistas’** o **‘particularistas’**. Los derechos humanos se caracterizan como universales, objetivos y de aplicación a toda la humanidad (*erga omnes*), en la medida en que son derechos que todas las personas tienen por su condición humana (**universalismo**). Afirmar que no pueden ser aplicados a todas las culturas, ¿significa desvirtuarlos? O por el contrario, ¿es necesario reconocer que cada cultura define sus propios derechos humanos? Esas preguntas, como muchas que se plantean en el ámbito de la filosofía, reciben múltiples respuestas. En la Conferencia Internacional de Derechos Humanos celebrada en Viena en 1993, el universalismo o relativismo cultural de los derechos humanos fue uno de los temas centrales de debate. La respuesta a la que se arribó fue que la tensión entre ambas tendencias debía ser resuelta mediante la **adecuación de los derechos humanos a cada situación de conflicto en particular**. Esto significa no vulnerar los valores locales, pero al mismo tiempo respetar los derechos humanos ‘universales, indivisibles, interdependientes y relacionados entre sí’. La balanza parece haberse inclinado hacia la universalidad. Existen prácticas culturales que, a la luz de los derechos humanos, pueden ser consideradas tortuosas. Por ejemplo, una ancestral costumbre en África determina que, antes de la pubertad, el clítoris debe ser extirpado. Esa práctica, a la que fueron sometidas millones de mujeres, puede considerarse una violación a la integridad personal. Ante esas situaciones de conflicto entre prácticas culturales y violación a los derechos humanos, ¿debería prevalecer la práctica cultural, o la consagración efectiva del derecho humano? No todos los ejemplos en que se produce una colisión entre prácticas culturales y derechos humanos contradicen la universalidad que los define. En muchos casos, la normativa internacional permite hacer prevalecer el particularismo cultural, también consagrado como un derecho humano. Por ejemplo, la preservación de ceremonias religiosas vitales para un pueblo indígena en determinadas tierras no puede ser menoscabada exigiendo el traslado del sitio religioso debido a presiones de explotación de los recursos naturales subterráneos que se encuentran en esas tierras. Probablemente, la tensión entre posiciones relativistas y universalistas constituya una ‘aporía’, es decir, una cuestión sin solución (de *a*, que significa ‘sin’, y *porós*, ‘camino, callejón sin salida’). Ante una situación de conflicto entre prácticas culturales específicas y derechos humanos, la filosofía que da fundamento y sentido a los derechos humanos exige, por lo general, resolver la controversia en favor de la universalidad de sus propios valores, una construcción socio-histórica occidental impuesta a escala mundial” (Raffin y otros; 2007: 51. *Destacados en el original*).
- “Existe una corriente filosófica que concibe los derechos humanos como propios de la naturaleza humana y, por lo tanto, anteriores a los Estados. Tiene la virtud de fundamentar e carácter universal (para todos y todas) e inalienable (nada puede hacernos renunciar a ellos) de los derechos, pero no explica el proceso histórico que dio lugar a su reconocimiento. Esa postura, que se conoce como iusnaturalista, interpreta el reconocimiento de los derechos humanos como una paulatina toma de conciencia de la dignidad que poseemos todas las personas por nuestra condición de tales. Sería equivalente a afirmar: ‘La humanidad siempre ha tenido derechos, pero durante varios miles de años no lo supo’. Otra postura, en cambio, considera los derechos humanos como el resultado de una construcción hecha por la humanidad en el transcurso del tiempo. Ella permite comprenderlos como producto de luchas y acuerdos de los que participaron diferentes actores sociales, en distintos contextos históricos. Su ventaja es que deja abierta la posibilidad de seguir construyendo a partir de la propia acción humana” (Di Bernardi y otros; 2008: 26).

3. *Generaciones de derechos*. Varios autores apelan a la imagen de las generaciones para exponer diferentes categorías de derechos según el contexto histórico de su reconocimiento, aunque algunos también incluyen críticas a esa distinción esquemática, tanto en sus fundamentos como en sus consecuencias. Si bien hay consensos respecto a las dos primeras generaciones, las siguientes se presentan de modo diverso, bastante más difuso e incluso contradictorio.
- “Las organizaciones internacionales de Derechos Humanos sistematizan los derechos teniendo en cuenta los temas que tratan y el momento histórico en el que surgen. La clasificación temática ordena los derechos de la siguiente manera: derechos civiles y políticos, según su contenido y ámbito de aplicación; derechos económicos, sociales y culturales, según las necesidades de desarrollo y oportunidades que protejan; derechos de solidaridad o de los pueblos, cuando se busca el bienestar de grupos y generaciones en el presente y en el futuro. Por el momento histórico en el que surgieron, pueden agruparse en cuatro generaciones. La primera corresponde a los derechos civiles y políticos por los que se luchó en los siglos XVII y XVIII con el fin de lograr garantías frente al poder de los Estados absolutistas. En esa etapa se reconoció la libertad e igualdad ante la ley, el derecho a la vida, a la libertad, a petionar a las autoridades y a la participación política. La segunda generación corresponde a los derechos económicos, también llamados derechos a la subsistencia, que se lograron en el siglo XX y que tenían como sujeto de derecho a grupos sociales especiales, como las mujeres, los niños, los trabajadores y ancianos, que se suponía que necesitaban del apoyo del Estado para ejercer esos derechos. Más recientemente, una tercera generación instaure un conjunto de derechos culturales, ambientales y solidarios en los que el sujeto de derecho es la sociedad. Algunos juristas plantean una cuarta generación, en la que el sujeto de derecho es la humanidad y los derechos que instauraría serían, entre otros, el derecho a la paz, a la solidaridad y a la protección del patrimonio cultural y natural. Esta sistematización supone que vamos consiguiendo más derechos a medida que transcurre el tiempo, como si fuera algo progresivo y lineal. Sin embargo, en la historia ha quedado demostrado que los derechos se conquistan pero también pueden perderse” (Marrone y Claros; 2007: 140).
 - “• *Los derechos de primera generación*: son los derechos civiles y políticos, los cuales constituyen límites al poder estatal. Como hecho histórico emblemático de su reconocimiento se señala a la Revolución Francesa de 1789. • *Los derechos de segunda generación*: son los derechos económicos, sociales y culturales. La lucha por la inclusión de estos derechos puede ser interpretada en términos de lucha por la igualdad fáctica. Mientras que los derechos civiles y políticos garantizan la ‘igualdad ante la ley’ o ‘igualdad jurídica’, estos derechos de segunda generación buscan reducir la desigualdad real entre las personas. Son derechos que surgen en el marco del proceso que se inicia con la Revolución Industrial a fines del siglo XVIII y que se extiende hasta avanzado el siglo XX, teniendo como principales defensores a los sectores de izquierda y progresistas. • *Los derechos de tercera generación*: suelen ser llamados también ‘derechos de solidaridad’: el derecho a la paz, al desarrollo, a un medio ambiente sano, el derecho al patrimonio común de la humanidad. No se identifica un hecho histórico aislado como hito de reconocimiento de este tipo de derechos, pero surgen a partir de la constatación de graves problemas mundiales que se dieron durante el siglo XX (guerras mundiales, catástrofes nucleares, hambrunas, contaminación del planeta). • *Los derechos de cuarta generación*: también se los denomina ‘derechos de pertenencia geográfica y protección’. Surgen como resultado de la lucha por el reconocimiento de derechos para las personas que conforman grandes masas de población y que se ven obligadas a emigrar de su comunidad de origen o pertenencia debido a conflictos armados sin la posibilidad de establecer un plazo cierto para el retorno. Un ejemplo típico lo constituye el régimen internacional de los derechos de los refugiados, como así también el derecho de asilo reconocido en el ámbito regional o en las constituciones de los Estados. En la actualidad, multiplicidad de reivindicaciones permiten seguir ampliando el reconocimiento de los derechos. Por ejemplo, los derechos de las minorías. Se denomina ‘minorías’ a grupos, sectores o comunidades de una sociedad que, por diversas razones, se encuentran en situaciones más vulnerables que otros grupos, sectores o comunidades de esa misma sociedad. Son minorías, por ejemplo, las comunidades étnicas, los discapacitados, los ancianos” (Schujman y otras; 2004: 28-29. *Itálica en el original*).

- “Los derechos humanos suelen clasificarse en ‘generaciones’, es decir de acuerdo con el momento histórico en que surgieron los diversos grupos de derecho; se los clasifica en: • **Derechos de primera generación.** Son los derechos **civiles y políticos** (como los derechos a la libertad, a la igualdad, a la propiedad) consagrados primero como derechos-libertades en las declaraciones de derechos de los siglos XVII y XVIII. • **Derechos de segunda generación.** Son los **económicos, sociales y culturales** (por ejemplo, los derechos al trabajo, a la salud, a la educación). Surgieron como derechos sociales, fruto de las luchas de los desposeídos y los trabajadores durante el siglo XIX. • **Derechos de tercera generación.** Son los **derechos-solidaridad** (como los derechos a la paz, al medio ambiente sano y al desarrollo). Surgieron en el ámbito internacional en la década de 1970. [...] La clasificación de los derechos en generaciones tiene consecuencias muy negativas. En primer lugar, supone asignar a cada grupo o generación de derechos características diferentes. En este sentido, se afirma que los derechos civiles y políticos son de **aplicación directa** (‘operativos’), en tanto los derechos económicos, sociales y culturales son de **aplicación progresiva** y, para poder hacerse efectivos, requieren una reglamentación de la norma que los consagre (‘programáticos’). Esta noción contradice el concepto de ‘indivisibilidad, interdependencia e interrelación’ de los derechos humanos: si todos los derechos humanos fueran igualmente realizables, no debería establecerse ninguna diferencia entre ellos. También suele argumentarse que los derechos de segunda generación implican un gran desembolso de recursos por parte del Estado, a diferencia de los de primera generación. Esa afirmación también es falsa. En términos generales, la efectivización de los derechos económicos, sociales y culturales requiere que el Estado invierta recursos. Sin embargo, esto no siempre es así y tampoco implica que los derechos de primera generación no requieran recursos económicos. Por ejemplo, la infraestructura necesaria para realizar elecciones supone importantes gastos para el Estado. Se afirma, por otra parte, que los derechos de primera generación están asociados con un Estado abstencionista, es decir, que no interviene en los asuntos públicos (Estado liberal), en tanto que los de segunda generación necesitan de un Estado intervencionista, es decir, que interviene en los asuntos públicos (Estado de bienestar). La cantidad de dinero que el Estado debe invertir para realizar elecciones también es un ejemplo de que esto no es así. ¿Se pueden hacer distinciones tan tajantes entre los derechos humanos? Generalmente, cuando se produce la violación de un derecho humano, se violan otros al mismo tiempo. Por ejemplo, la violación del derecho a la salud (segunda generación) implica la de los derechos a la vida y a la integridad personal (primera generación). La clasificación alude a los momentos históricos en que surgieron los derechos en cada uno de los Estados-nación. Sin embargo, esta lógica histórica se invierte si nos referimos al momento de consagración jurídica en el plano internacional. En efecto, primero fueron consagrados los derechos económicos, sociales y culturales en la década de 1920, con los convenios de la OIT; y luego los derechos civiles y políticos, con la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948” (Raffin y otros; 2007: 53. Destacados en el original).

4. *Derechos civiles y políticos.* Al presentar los derechos civiles y políticos, se enfatizan algunas tensiones entre igualdad y libertad, el respeto a la privacidad y el derecho a la vida. La alusión a los derechos políticos es bastante más acotada y contextualizada en el proceso político regional. Sólo en un caso se ofrecen orientaciones específicas de actuación ante situaciones de violencia institucional.

- “Los derechos civiles, que forman parte de los derechos de primera generación, son aquellos que protegen la **igualdad de todas las personas ante la ley**. Se fundan en la convicción de que todo: contamos con una esfera de **privacidad**, que no debe ser invadida ni por nuestros semejantes ni por el Estado. Esta categoría comprende los siguientes grupos de derechos: el derecho a la vida, a la libertad y a la seguridad; el derecho a la igualdad ante la ley y al respeto de las diferencias; y el derecho a la libertad de pensamiento, de expresión y de reunión” (Bosoer y otros; 2006: 78. Negrita en el original).
- “Los derechos civiles se refieren a la **protección de la privacidad en la vida de las personas, en la cual, el Gobierno no tiene derecho a intervenir**. Estos derechos incluyen el derecho a la libertad individual, a la seguridad, a la libertad de pensamiento y de conciencia, a

la libertad de expresión y a la libertad de reunión y asociación. [...] Entre los derechos civiles, se cuentan, incluso, el derecho de todas las personas a ser tratadas de igual modo ante la ley y el derecho a gozar de todas las garantías judiciales” (Schujman y Mazzeo; 2007: 95. Negrita en el original).

- “Si hiciéramos un registro de las palabras que oímos en los diálogos cotidianos, tal vez una de las más frecuentes sea ‘libertad’. Es un concepto muy utilizado, y sus usos son variados. Por ejemplo, solemos escuchar: ‘no tengo tiempo, no soy libre de hacer lo que quiero’, ‘¿soy libre si apenas me alcanza para comer?’, ‘no soy libre si me obligan a decir lo que no quiero’, ‘no me siento con libertad para tomar esa decisión’. Estas frases nos hablan de diversas *concepciones* de libertad. La libertad entendida como ausencia de restricción por parte de otros se relaciona íntimamente con la definición clásica de derechos civiles. Es el derecho a elegir y desarrollar el propio plan de vida. Así, se respeta mi libertad individual si el Estado no pone obstáculos arbitrarios a esa elección y a ese desarrollo” (Schujman y otras; 2004: 64. Itálica en el original).
- “Sin embargo ninguno de estos documentos señalados, ni la Convención Americana, ni nuestra legislación establecen un catálogo de prelación de los distintos derechos enunciados y existen opiniones divergentes en relación a cuál es el derecho más importante o si están todos en la misma categoría. Algunos dicen que es la vida el derecho que ocupa el primer lugar. Otros opinan que no, ya que no se puede hablar de vida humana digna sin libertad. Así otros piensan que lo más importante es la dignidad. Planteada la problemática, más adelante hablaremos de algunos de los derechos humanos que se consideran los más importantes: como son la vida, la libertad y la igualdad” (Zajac y otras; 2005: 63).
- “**¿Qué aconseja la CORREPI que hagas si te detienen?** Tenés derecho a llamar por teléfono a un familiar, abogado o amigo y recurrir a un abogado particular o público (defensor oficial). La incomunicación sólo la dispone el juez. Los menores de 18 años no pueden ser detenidos por averiguación de identidad. Además, no es obligatorio salir con documentos a la calle. Éste suele ser un pretexto para detenerte, por eso conviene llevarlos encima. Los menores pueden ser detenidos en el momento en que cometen un delito ‘in fraganti’ o por orden judicial. **Si sos menor y te detienen:** no te pueden esposar, ni llevarte en un auto que no sea policial. Tampoco pueden encerrarte en un calabozo ni tenerte junto con mayores de edad. Los oficiales tienen prohibido quitarte los cordones o el cinturón. Asimismo, no deben dejarte incomunicado. **Al entrar en la comisaría:** el policía debe avisar al juez de menores. Preguntá qué juez está de turno. El único que puede revisarte o hacerte quitar la ropa es un médico. Aunque tenga guardapolvo, pedile su matrícula (es como un carnet). No firmes cualquier cosa; si te obligan, pone antes de la firma ‘apelo’ o ‘firmo bajo presión sin leer’ y, si te trataron mal, ‘pido médico’. Una vez afuera, podés denunciarlo. **Si te detienen ‘para identificar’:** en la Ciudad de Buenos Aires te tienen que liberar a las diez horas. En la provincia de Buenos Aires no podés estar demorado más de doce horas. **Si te detienen por una contravención:** (ingresar o consumir bebidas alcohólicas en un lugar público, pelear en un espacio público, conducir en estado de ebriedad, portar elementos aptos para la violencia, entre otras): interviene el juez de paz o el juez en lo criminal y correccional. Si te declara culpable, pueden multarte o ponerte preso hasta noventa días. Después de la notificación, tenés sólo tres días para apelarla. Si te notificas sin apelar, aceptas la falta y te queda un antecedente. **Si durante la detención no respetan tus derechos:** podés denunciarlo personalmente si sos mayor de edad o por intermedio de tus padres o tutores, si sos menor. Las denuncias se presentan en: Capital Federal, ante la Cámara de Apelaciones en lo Criminal y Correccional, Viamonte 1153, planta baja, de 7:30 a 13:30. En la provincia de Buenos Aires, las denuncias se presentan ante la fiscalía de turno (‘UFI’: Unidad Funcional de Instrucción) del departamento judicial que corresponda” (Di Bernardi y otros; 2008: 65. Negrita en el original).

5. *Derechos sociales.* Los derechos sociales se presentan como deuda pendiente y, en el proceso nacional y regional, en contraposición a las políticas neoliberales de la década del ’90 en América Latina.

- “Los derechos de segunda generación, es decir, los **económicos, sociales y culturales**, tienen como objetivo asegurar a todos los individuos un **bienestar** mínimo de vida. Los individuos son considerados integrantes de un **grupo social**, ya sea porque requieren una atención especial -por ejemplo, por ser menores, pobres, desempleados, ancianos, enfermos o analfabetos- o porque pertenecen a un sector social específico, como el de los trabajadores, los empresarios o los investigadores. A diferencia de lo que ocurre con los derechos civiles y políticos, el sujeto de estos derechos no es sólo un individuo, sino también cualquier organización social. Dentro de este grupo de derechos se incluyen el derecho al trabajo en condiciones dignas, a la salud, a una vivienda, a la alimentación, a la educación y a la cultura. Su reconocimiento constitucional sobrevino con posterioridad al de los derechos civiles y políticos, en el contexto de los llamados **Estados de Bienestar**. En un proceso que comenzó a fines del siglo XIX y se aceleró entre 1945 y la década de 1970, los Estados tendieron a garantizar a todos los habitantes protección gubernamental básica en salud, educación, vivienda y renta, mediante seguros de desempleo y de salud, ayuda directa para pobres, aumentos de salarios, etcétera. A partir de la década de 1970, se aplicaron **políticas neoliberales**. Como consecuencia, disminuyeron las asignaciones del Estado para atender las necesidades de la población, se perdieron muchas conquistas sociales y se deterioraron las condiciones en el trabajo. Según la ideología neoliberal, el poder de intervención del Estado en la economía debe restringirse para lograr un crecimiento rápido y estable que beneficie a toda la sociedad. Actualmente, se acepta que el Estado debe obrar como promotor de los derechos económicos, sociales y culturales, procurando **condiciones básicas de bienestar** para todas las personas que están bajo su jurisdicción. Sin embargo, en general, las sociedades son desiguales y no todos sus integrantes logran satisfacer sus necesidades básicas ni tienen las mismas posibilidades de desarrollarse” (Bosoer y otros; 2006: 90).
- “**Si bien los derechos sociales, económicos y culturales, están garantizados por la Constitución, no se están llevando a la práctica** y un gran número de argentinos y argentinas ven vulnerados sus derechos en el transcurso de su vida cotidiana. ¿Qué implica el cumplimiento de los derechos sociales, económicos y culturales? Implica que las personas tengan **seguridad económica, bienestar y vivan de manera digna**. Hoy en día muchas personas en nuestro país viven en condiciones de extrema pobreza y no pueden disfrutar de un nivel de vida adecuado. [...] Ya en democracia, la Argentina tuvo que afrontar una serie de problemas -inflación, hiperinflación y recortes del gasto público (es decir, del Estado) para asumir el pago de la deuda externa-, que produjeron un mayor retroceso económico, mayor desempleo y deterioro de la calidad de vida. Una de las políticas para superar estos problemas fue la **privatización de las empresas estatales** con el objetivo de lograr mayor eficiencia. Durante los años noventa, en la Argentina, muchas empresas nacionales de servicios públicos, por ejemplo, las de teléfonos, agua, gas y electricidad y de insumos básicos -como el petróleo o el acero, entre otras- quedaron en manos privadas. Estas empresas prestan servicios básicos para la población y pasaron a ser administradas con la lógica de la ganancia propia de cualquier empresa común. ¿Esta privatización lesionó los Derechos Humanos? **Algunas empresas empezaron a brindar servicios que benefician a los usuarios, otras, en cambio, subieron las tarifas y sólo prestan los servicios rentables**. Por ejemplo, la privatización del servicio del ferrocarril ha sido una política que afectó profundamente a centenares de miles de personas porque se cerraron los trayectos que no eran rentables” (Casarino y otros; 2005: 114-115).
- “Desde el punto de vista formal, los argentinos hemos recuperado la democracia y disfrutamos de sus beneficios. Quienes más estimamos esta conquista somos los adultos, que hemos vivido la angustia de los gobiernos autoritarios; los docentes, en particular, apreciamos el clima de libertad existente, imprescindible para el buen desempeño de nuestra actividad. Sin embargo, buena parte de nuestra población vive desde hace varios lustros en una situación socioeconómica crítica. Lejos de haberse hecho realidad las expectativas de mejora social que existieron al finalizar la última dictadura, las condiciones de vida y de trabajo han empeorado considerablemente en los últimos treinta años. No se ha concretado el anuncio que formuló el doctor Raúl Ricardo Alfonsín, al asumir la presidencia de la Nación en 1983: ‘Con la democracia se come, se cura, se educa...’ De esta manera, una porción muy importante de

nuestra población vive una democracia incompleta, ya que no puede disfrutar efectivamente de buena parte de sus derechos sociales” (Recalde; 2008: 38).

- “Históricamente representó un avance superar el individualismo liberal y consagrar el principio de la solidaridad social. En los hechos, la aplicación práctica de este principio ha sido muy irregular, dependiendo fundamentalmente de la situación económica de los respectivos países y de la vocación de sus gobiernos de atender a las necesidades populares. La causa principal de la frecuente inobservancia de los derechos sociales es la existencia de estructuras socioeconómicas atrasadas, que no permiten hacer extensivo al grueso de la población un nivel razonable de bienestar. A pesar de su aparente soberanía política, nuestros países no han resuelto su real dependencia económica, lo que determina un desarrollo capitalista atrasado, fuertes desigualdades entre sus diversas regiones y una marcada polarización social. Desde mediados de la década de 1970 la situación empeoró notablemente, coincidiendo con las políticas económicas neoliberales que en gran medida retomaron la filosofía del llamado ‘capitalismo salvaje’. Esta orientación se profundizó todavía más en la década de los ‘90, en la que triunfó totalmente la política de ‘retirada del Estado’, que en el plano social significó desatender las necesidades más urgentes de los sectores de menores recursos. Para lograr el equilibrio de las cuentas públicas se aplicaron sucesivas políticas de ‘ajuste’, cuyo mayor impacto se produjo en las áreas sociales” (Recalde; 2004b: 64).
- “Uno de los obstáculos que enfrenta el Estado para poder cumplir con sus obligaciones vinculadas a los derechos económicos, sociales y culturales, es el pago de la deuda externa. Lograr que los habitantes de nuestro país gocen de los derechos económicos, sociales y culturales equivale a pagar la deuda social que el Estado ha ido contrayendo en las últimas décadas. La deuda social es, en términos numéricos, la cantidad de dinero necesaria para que todos los habitantes del país tengan ingresos suficientes para quedar por encima de las líneas de pobreza y de indigencia. Pero también, la deuda social es todo lo que el Estado debe aún hacer para que todos los habitantes logren un desarrollo humano adecuado, no sólo relacionado con los ingresos sino también con el acceso a la salud, a la educación, a la vivienda. El pago de esta deuda social entra en conflicto con el pago de otra deuda: la deuda externa. Se ha creado, en torno al tema de la deuda externa, un círculo vicioso a través de los préstamos. Se concede financiamiento para un supuesto desarrollo, pero las condiciones que se exigen para el cumplimiento de los pagos son tan duras que los países endeudados terminan cayendo en la recesión y liquidando sus posibilidades de progreso económico y de bienestar para sus habitantes” (Schujman y otras; 2004: 126).
- “El concepto de derechos humanos se ha ido construyendo a lo largo de la historia. Aún en la actualidad, muchas personas asocian los derechos humanos sólo con los derechos civiles y políticos: el derecho a la vida, a la integridad física, a votar en elecciones libres, entre otros. Sin embargo, una persona debe gozar de todos sus derechos para que su dignidad esté garantizada. Su vida debe ser respetada, debe poder expresar lo que piensa, votar, pero también tener acceso a la educación, a la vivienda, al trabajo, y a la salud. La clasificación de Los derechos humanos en derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales se usa para facilitar su estudio, pero esta separación no implica que unos sean más importantes que otros. Los derechos económicos, sociales y culturales son un grupo dentro del conjunto de los derechos humanos. Se consideran **derechos económicos, sociales y culturales** (DESC) aquellos destinados a garantizar condiciones dignas de vida para todas las personas, teniendo en cuenta sus necesidades económicas, sociales y culturales. Incluyen, por ejemplo, el derecho de las personas a alimentarse adecuadamente, a tener un lugar digno donde vivir, a poder aprender y enseñar sus tradiciones. La denominación ‘derechos económicos sociales y culturales’ comenzó a usarse en 1966 cuando la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) aprobó en forma separada dos pactos internacionales sobre derechos humanos: el **Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales** y el **Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos**. Muchos de los DESC reconocidos en los tratados internacionales figuraban con anterioridad en las leyes de cada uno de los Estados que suscribieron los Pactos” (Raffin y otros; 2007: 158. Negrita en el original).
- “Los **derechos económicos, sociales y culturales** (DESC), como los demás derechos humanos, procuran la satisfacción de las necesidades que posee toda persona por su condición

de tal. Un trabajo digno, el cuidado de la salud, la seguridad social una alimentación adecuada, el acceso al agua potable, una vivienda, educación que permita que nos desarrollemos como personas resultan indispensables para que cada mujer y cada hombre tengan una vida digna. A diferencia de los derechos predominantemente civiles y políticos, los DESC requieren que los gobiernos nacionales, provinciales y municipales de cada país diseñen e implementen políticas públicas que favorezcan su disfrute y su vigencia real. Desde una visión equivocada, se ha señalado durante largo tiempo que, para cumplir con sus compromisos con respecto a los derechos civiles y políticos, los Estados debían evitar la realización de conductas que dañaran esos derechos. En cambio, cuando se trata de derechos económicos, sociales y culturales, las obligaciones estatales debían ser de carácter positivo, entendiéndose por ello no la omisión, sino la acción concreta. Lo expresado significa, en otras palabras, que para respetar y garantizar los derechos civiles y políticos, a los Estados les alcanzaría con no hacer, mientras que los económicos, sociales y culturales demandarían llevar a cabo actos concretos de política pública. En realidad, es posible afirmar que todos los derechos exigen, según la situación, que el Estado se abstenga o actúe. No obstante, los DESC se caracterizan, esencialmente, por ser **programáticos**, es decir que necesitan, en mayor medida, programas orientados a hacer realidad, en forma **progresiva**, el más adecuado acceso a ellos por parte de niñas, niños, mujeres y hombres. Recordá que ‘progresivo’ quiere decir que siempre debe tender a un avance o mejora, y nunca a un retroceso, en el disfrute de los derechos y en la satisfacción de las necesidades humanas. En ese sentido, los Estados deben diseñar, implementar y controlar los programas que sean necesarios para hacer posible el goce efectivo de los derechos sociales. No basta con que exista una legislación que proclame estos derechos o que fije objetivos a cumplir, sino que la conducta de los tres poderes del Estado tiene que estar orientada a permitir el desarrollo integral de las personas” (Di Bernardi y otros; 2008: 84. Negrita en el original).

6. *Referencias al Proceso de Reorganización Nacional, en relación con los derechos humanos.* Todos los textos incluyen información sobre este período y no presentan diferencias significativas en la valoración de sus rasgos, que caracterizan como dictadura. Se establecen pocas vinculaciones con la violencia política del período previo, aunque sí se presenta detalladamente el procesamiento judicial del período subsiguiente.
 - “En múltiples oportunidades -y, especialmente, durante la última dictadura militar- se violó el **derecho a la vida, a la libertad y a la seguridad**. A partir de 1976, miles de personas sospechadas de subversivas, es decir, contrarias al orden establecido, fueron secuestradas por bandas armadas, encarceladas en centros clandestinos de detención, torturadas y sometidas a condiciones de vida infrahumanas. Muchas fueron eliminadas físicamente y pasaron a formar parte del grupo de desaparecidos. La Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (Conadep), que investigó durante el gobierno democrático las violaciones de los derechos humanos cometidas por la dictadura, documentó la desaparición de 8961 personas. Sin embargo, según estimaciones recientes del gobierno estadounidense, la cifra asciende a 22 mil. Otros la consideran aun mayor. Además, una gran cantidad de niños y niñas fueron secuestrados junto a sus padres o nacieron durante el cautiverio de sus madres en centros clandestinos de detención, y fueron apropiados ilegalmente por otras personas. Los organismos de derechos humanos, en especial las Abuelas de Plaza de Mayo, continúan, en la actualidad, una intensa labor para identificarlos. En otro plano, recientemente se han registrado casos de sujeción a la servidumbre que afectaron a inmigrantes limítrofes. Las víctimas son sometidas a encierros, falta de pago por trabajos realizados, dominación psíquica y tratos crueles. Asimismo, la inseguridad y la violencia atañían contra el derecho a la vida. En la Argentina también se ha violado en numerosas oportunidades el derecho a la libertad de expresión. Esto sucedió, principalmente, en aquellos momentos en los que se interrumpió la democracia. Su manifestación más evidente fue la censura en la literatura y en los medios de comunicación. Muchos periodistas, artistas, escritores e intelectuales que se oponían al gobierno fueron incluidos en listas negras y perseguidos. Algunos, incluso, fueron asesinados y otros debieron exiliarse” (Bosoer y otros; 2006: 80).

- “El juicio a las juntas se instaló en la memoria colectiva de la Argentina como un punto central dentro de la historia de los derechos humanos. Sin embargo, no cerró el debate; más bien, dejó abierto un interrogante sobre la relación que se establece entre la verdad y la justicia. Se conoció la verdad, pero el proceso judicial quedó trunco debido a que los responsables de graves violaciones a los derechos humanos fueron, en algunos casos, eximidos del cumplimiento de sus condenas y, en otros, exculpados por normas legales sancionadas por el Congreso Nacional con ese fin” (Correale y Vidiella; 2002: 44).
- “En la Argentina -así como en otros países de América latina-, las dictaduras militares de los años 60 y 70 significaron un verdadero eclipse de los Derechos Humanos. Pocas veces los derechos elementales de las personas estuvieron tan amenazados como durante el **Proceso de Reorganización Nacional (1976-1983) que ejerció el terrorismo de Estado**. Durante estas dictaduras militares se organizaban políticas para controlar, mediante el miedo, a los ciudadanos, perseguir a dirigentes sindicales, militantes de izquierda y activistas pro Derechos Humanos. Además, al mismo tiempo, la economía, la salud, el trabajo y la educación quedaban en manos de **sectores ligados al poder económico** que fijaban políticas más para su beneficio propio que para el bienestar de la población” (Casarino y otros; 2005: 105. Negrita en el original).
- “El golpe militar del 24 de marzo de 1976 inició un proceso que se autodenominó **Proceso de Reorganización Nacional** porque manifestaba e propósito de reordenar la sociedad. Las instituciones democráticas fueron totalmente suspendidas, igual que la Constitución y muchos de los derechos de las personas. Una Junta Militar, integrada por los jefes de las tres Fuerzas Armadas, asumió el poder absoluto e implemento un **plan para infundir un terror generalizado** e inmovilizar a la sociedad, cambiándole hasta los aspectos de su vida privada. Los métodos de represión fueron variados. Uno fue el **asesinato** directo de personas, cuyos nombres informaban los militares a los diarios, identificándolos como integrantes de los grupos guerrilleros muertos en ‘enfrentamientos’ que, en la mayoría de los casos, no habían tenido lugar. Otro método fue la detención de hombres y mujeres que quedaban ‘a disposición del Poder Ejecutivo’, sin juicio de ningún tipo y por tiempo indeterminado. Pero lo más novedoso y brutal fue el **secuestro de personas** que eran encerradas en los más de 300 **centros de detención clandestinos**, donde permanecían varios meses, torturadas y, en su mayor parte, finalmente asesinadas. Las personas asesinadas por este mecanismo se calculan en más de 30.000. Aun hoy se habla de ellas como **desaparecidas**, porque luego de ser secuestradas no se sabía ni dónde estaban ni qué les había pasado; y ninguna autoridad daba respuesta a sus familiares. En la actualidad, aún se ignora cuándo y de qué modo murió la mayoría de ellas y dónde están sus cuerpos. Para completar este horror, también **fueron secuestrados niños y niñas** de corta edad, algunos junto a sus padres, y otros que nacieron de mujeres que estaban embarazadas cuando fueron llevadas a los centros clandestinos. Allí se las mantenía con vida hasta que dieran a luz, para luego apropiarse de sus hijos y entregarlos a familias que los criaban sin decirles su verdadera identidad. La represión tampoco respetó fronteras. En la década de 1970, varios países de América Latina estaban en manos de gobiernos militares. Un acuerdo, llamado **Plan Cóndor**, coordinó las acciones de las dictaduras de la Argentina, Chile, Paraguay, Uruguay y Brasil para que las detenciones y la represión alcanzaran a los ciudadanos de un país aunque residieran en otro. El conjunto de la sociedad quedó bajo un sistema de control que buscaba ‘sospechosos’ de ideología ‘subversiva’ y que alcanzaba los lugares de trabajo, las escuelas, los medios de comunicación, las expresiones artísticas y hasta cuestiones de la vida privada, como la apariencia física, el vocabulario, la vestimenta y el estado civil. Un grupo de adolescentes que pedían el boleto estudiantil, un trabajador que defendía sus derechos, un periodista que denunciaba lo que estaba ocurriendo, un joven con barba y jeans gastados: todos eran sospechosos” (Urresti y otros; 2009: 108. Negrita en el original).
- “Si bien el ‘Proceso de Reorganización Nacional’ había creado ‘leyes’ donde estableció la pena de muerte, no la aplicó legalmente: los miles de secuestrados, torturados y asesinados fueron dentro de la represión clandestina. Es decir que el Terrorismo de Estado tenía dos facetas: una legal o **pública**, y una ilegal o **clandestina**. La faz pública presentaba sus propias normas, no las constitucionales: el ‘Estatuto para el Proceso de Reorganización Nacional’, el

‘Reglamento para el funcionamiento de la Junta Militar, Poder Ejecutivo Nacional y Comisión de Asesoramiento Legislativo’, y leyes de expropiación por causa de utilidad pública (1977), la ley que permitía la expulsión de extranjeros (24/3/76), la ley de nacionalidad y ciudadanía (1978), la situación de los arrestados en virtud del Estado de sitio, por medio de la cual quedaban sin efecto las solicitudes de opción para salir del país (29/3/76), la suspensión del derecho de huelga (marzo de 1976), etcétera. La metodología aplicada en la represión clandestina está descrita con ejemplos concretos en el libro *Nunca Más* escrito por la CONADEP en el gobierno de Alfonsín. Con ella se violaron absolutamente todos los derechos humanos. En ella se ‘popularizó’ la figura del **detenido-desaparecido**” (Zajac y otros; 2006: 118. Negrita en el original).

- “En 1996, con motivo del recordatorio de los 20 años del golpe militar de 1976, se produjo una multitudinaria manifestación en repudio a la última dictadura y a sus métodos aberrantes. Para el 24 de marzo de 2001, otra impresionante reunión en la Plaza de Mayo conmemoró los 25 años del golpe militar. El 24 de marzo de 2006 se cumplen 30 años del golpe, en un marco de mayor apoyo del gobierno nacional hacia los derechos humanos. Por todo lo ocurrido durante los gobiernos militares, debemos tener memoria y ejercitarla para que las generaciones futuras no desconozcan las atrocidades cometidas por el poder despótico de las dictaduras. La solución de los problemas del país no está en golpear las puertas de los cuarteles ni en atentar contra el gobierno, sino en participar políticamente con propuestas constructivas” (Zajac y otros; 2006: 124).
- “La última dictadura militar argentina, autodenominada ‘Proceso de Reorganización Nacional’, que tuvo lugar entre el 24 de marzo de 1976 y el 10 de diciembre de 1983, destrozó la sociedad, los valores, la economía, la política... 30.000 desaparecidos es el número de personas que las agrupaciones de Derechos Humanos reivindican. Es una cifra estimada, de acuerdo a la memoria oral y que tiene como fuente a los familiares, amigos y a los ex detenidos desaparecidos, que recuperaron su libertad en días o en años. Quienes se habían colocado al frente del genocidio, fomentaban el terror pero públicamente negaban todo, y de este modo confirmaban la lógica de su plan de exterminio: ‘Los desaparecidos no están, no tienen entidad, no existen’ dijo el dictador Jorge Rafael Videla en conferencia de prensa en 1977. Los otros dictadores que le sucedieron, Roberto Viola, Leopoldo Fortunato Galtieri y Reynaldo Bignone, tuvieron la misma política” (Eggers-Brass y Lardiés; 2007: 148).
- “La dictadura estableció un estricto control de los medios de comunicación. Así describe el periodista Horacio Villarruel las condiciones en que trabajaban: ‘no se podían usar despachos de agencias extranjeras, tampoco los de las privadas argentinas ni hacer cobertura propia de noticias. Lo único que se podía dar a conocer en materia económica, política y sindical era lo que venía de la ‘Agencia Oficial Télam’’. Con las radios y la televisión bajo control estatal, la prensa gráfica privada se plegó a la línea dictatorial. Algunos medios dedicaron un gran espacio a contestar la campaña antiargentina que se desplegaba desde el exterior, con el lema ‘los argentinos somos derechos y humanos’. Esta campaña oficial y profusamente apoyada por los medios de comunicación fue lanzada en ocasión de la llegada de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos de la OEA en 1979 para recoger denuncias sobre violaciones a los derechos humanos” (Marrone y Claros; 2007: 163).
- “En nuestro país, el término Derechos Humanos se empezó a usar asociado a las terribles violaciones que se hicieron durante la última dictadura militar (1976-1983). En esos años, se implantó un sistema al que denominamos Terrorismo de Estado, caracterizado por el ejercicio sistemático de la represión ilegal ejercido por el listado, con desaparición de personas, tortura, muerte, robo y sustitución de la identidad de menores, etcétera” (Marrone y Claros; 2008: 116).
- “El autodenominado Proceso de Reorganización Nacional puso en marcha un plan de aniquilamiento y exterminio de todos los grupos y actores sociales que habían protagonizado la oleada de movilización de los tempranos setenta. Para ello organizó desde el propio Estado una maquinaria represiva clandestina que actuó coordinadamente en todo el país violando sistemática y masivamente los derechos humanos al ejecutar una amplia variedad de crímenes: privación ilegítima de la libertad, torturas, asesinatos, saqueos, privación de acceso a la

justicia, entre otros. Su característica más ‘novedosa’ y específica fue la desaparición forzada y masiva de personas” (Schujman y otras; 2004: 188).

- “Las violaciones a los derechos humanos formaban parte de una metodología de represión puesta en práctica por las autoridades del gobierno de facto, para imponer su plan de gobierno. Se trató de un plan minucioso de imposición del terror por parte del Estado (terrorismo de Estado). El terror se transformó, por lo tanto, en una política pública ejercida sistemática y masivamente. Esta política incluía la tortura, los tratos crueles, inhumanos y degradantes, la afectación de la integridad personal, la persecución y la prisión política, La vulneración del derecho a la justicia y a un proceso regular, a la libertad de opinión, expresión e información, a la libertad religiosa y de cultos, a los derechos laborales, a los derechos políticos, y una serie de delitos —homicidio, privación ilegítima de la libertad, robo, secuestro, cambio de identidad, entre otros—. También se conculcaron los derechos económicos, sociales y culturales, producto de la política económico-social implementada: se agravó La situación de los pobres estructurales, aparecieron ‘nuevos’ pobres, se desarticuló el aparato productivo y se desviaron fondos hacia el exterior o hacia manos de élites locales” (Raffin y otros; 2007: 208).
7. *Relación entre derechos humanos y democracia.* En contraste con períodos anteriores, esta relación es menos enfática, como efecto de cierto desencanto acerca de las posibilidades de la democracia de revertir injusticias previas, diferenciando en todos los casos una democracia definida en términos normativos de la democracia efectivamente existente e invocando a la acción política para alcanzar una democracia efectiva y justa.
- “Como dijimos antes, en nuestro país, la expresión ‘derechos humanos’ comenzó a ser utilizada en los reclamos por los atroces crímenes cometidos durante la dictadura militar. Cuando finalizó ese período, se convocó a elecciones libres y se formó un nuevo gobierno constitucional, la mayor parte de la población festejó y mostró una profunda confianza en la democracia. La identificó directamente con los derechos humanos, como si ambos fueran lo mismo. Lo cierto es que vivir en un Estado de derecho, basado en reglas democráticas, es una condición básica para el cumplimiento de todos los derechos. Sin embargo, la democracia política por sí misma no garantiza que todas las personas puedan ejercer todos los derechos humanos. El derecho a la vida, por ejemplo, no implica solo que el Estado no deba quitar la vida a las personas y evitar que otros lo hagan; ni la libertad física consiste solo en no ser encarcelado sin juicio previo; ni la igualdad se reduce a estar regidos por la misma ley. La finalidad de los derechos humanos es defender la vida, la libertad, la igualdad y la dignidad humana. Nuestros derechos son muchos y diferentes, y es necesario que se cumplan todos, en forma conjunta, para lograr una vida digna. Además, como las personas somos, al mismo tiempo, seres físicos, psíquicos y sociales, los derechos deben ser disfrutados en todos esos planos. El Estado está obligado a proteger y garantizar los derechos humanos como condición necesaria para que la vida de las personas se desenvuelva dignamente: debe asegurar la alimentación, la vivienda, el trabajo, la atención de la salud, que los juicios sean justos, que no se discrimine a personas o grupos, que todos accedan por igual a la educación, que no exista la corrupción, que no haya violencia social o doméstica, por ejemplo. Esto depende no solo de que la forma de gobierno sea formalmente democrática (es decir, que todos votemos), sino de las medidas que toman los gobernantes cuando ya están en el poder. La población está compuesta por grupos muy distintos, y algunos de ellos, por sus características o por la situación en la que viven, son muy vulnerables y, por lo tanto, encuentran mayores dificultades para ejercer sus derechos; por ejemplo, los niños y las minorías étnicas. Pero la causa más importante de vulnerabilidad es la pobreza, en especial, cuando afecta a grandes conjuntos de población” (De Luca y otros; 2009: 94).
 - “La vigencia del conjunto de los derechos humanos obliga a plantear una cuestión muy importante: ¿cuál es la forma de gobierno más adecuada para garantizar su vigencia? Sin dudas, **la democracia aparece como la forma más pertinente para la plena vigencia de los derechos humanos.** Condición que se ve reforzada ante experiencias históricas traumáticas, como las padecidas por la sociedad argentina durante la dictadura militar entre 1976 y 1983. Esta experiencia dejó en claro que el autoritarismo y las dictaduras se caracterizan por

suprimir todos los derechos, los individuales y los colectivos. No obstante, la democracia con fuerza y capacidad para contribuir a la vigencia de los derechos no puede ser una democracia de meros procedimientos, un conjunto de fórmulas para organizar el poder y la administración pública. Por el contrario, **el sentido más profundo de la democracia supone la participación activa de todos los ciudadanos**: en el barrio, en la escuela, en las universidades, en el trabajo. Únicamente en democracia que sea una "lucha por más democracia" puede hacer efectivos los derechos humanos" (Schujman y Mazzeo; 2007: 100. Negrita en el original).

- “Para que sea posible exigir el respeto de los derechos humanos al Estado, se requiere dos presupuestos básicos que son: **autodeterminación** y **democracia**. La autodeterminación implica que ese Estado y esa sociedad no se encuentren bajo ningún tipo de colonialismo o dominación extranjera. Es necesaria la existencia de autodeterminación para que se pueda dar el segundo presupuesto necesario para el respeto de los derechos humanos, es decir, la existencia de un Estado democrático. Las democracias del presente y la del futuro están íntimamente vinculadas con los Derechos Humanos. En América Latina se han violado sistemáticamente los > Derechos Humanos, con la correlativa destrucción de los intentos para construir la democracia. Esa situación ha significado atraso y anacronismo, porque la modernización de la sociedad pasa inexorablemente por la democracia en acción conjunta con los derechos humanos. Por tal motivo democracia y derechos humanos tienen un sentido estratégico no sólo para asegurar la vida y la libertad, sino también para posibilitar la construcción de la sociedad. **No hay cambio posible sin una democracia sustentada en los derechos humanos. No hay modernización ni democracia sin derechos humanos**. Los Derechos Humanos son establecidos en la sociedad por el pueblo y en la democracia. La **soberanía popular** es la base de los Derechos Humanos. La autodeterminación de los pueblos, como dijimos, es un requisito previo para el goce de los derechos humanos” (Zajac y otras; 2005: 51. Negrita en el original).
 - “Entre esa renuncia y el nombramiento de Eduardo Duhalde como presidente provisional - lapso que no llegó a dos semanas- se sucedieron otros tres presidentes. Pese a lo delicado de la situación institucional, el traspaso del poder se resolvió en el marco de las instituciones democráticas. Décadas atrás, esta compleja crisis habría sido motivo más que suficiente para que gran parte de la ciudadanía apoyara un golpe de Estado. Sin dudas, quedó demostrada la fortaleza de la democracia como régimen político y también la convicción de que era posible generar nuevos espacios y formas de participación y del valor superior de los derechos humanos. Sin embargo, los sucesos de diciembre de 2001 también pusieron de manifiesto las enormes fallas que aún presenta el sistema democrático para garantizar el disfrute de los derechos, en especial, de los derechos sociales. ¿A qué se debe esa deuda pendiente de la democracia? Para comprender este problema, es importante tener en cuenta que nuestro país venía atravesando, desde alrededor de veinticinco años atrás, grandes transformaciones económicas y sociales que trajeron consecuencias graves para los derechos de la población. Si bien la **década de 1980** se caracterizó por un gran avance en materia de derechos - fundamentalmente políticos y civiles-, también es considerada, por parte de algunas personas especialistas, ‘la década perdida’ para América latina. Las economías crecieron poco o nada (estancamiento), los precios aumentaron (inflación), crecieron la pobreza y la desigualdad social y se incrementó la deuda externa. Las políticas llevadas adelante durante los años noventa agravaron los problemas y convirtieron a **América latina en la región más desigual del mundo**. Es decir, al mismo tiempo que gran parte de los y las ciudadanas consiguieron un mayor respeto de sus derechos políticos y civiles, se enfrentaron a un deterioro de la ciudadanía social. De allí, se presenta un gran desafío para la región: garantizar una ciudadanía integral mediante la lucha contra la pobreza y la desigualdad social” (Di Bernardi y otros; 2008: 163. Negrita en el original).
8. *Discriminación*. La mayor parte de los textos contraponen diferentes formas de discriminación social con el principio de igualdad que da sustento a los derechos humanos.

- “La igualdad entre las personas es un principio que aparece reconocido en varios de los tratados internacionales que fueron incorporados a la Constitución Nacional en 1994: • En la *Convención Americana de Derechos Humanos* el Estado Argentino se obliga a respetar todos los derechos establecidos en la Convención y a garantizar su pleno y libre ejercicio a toda persona, sin discriminación alguna por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opiniones políticas o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición social. • Esta fórmula se repite en la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, en el *Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales* y en el *Pacto Internacional de los Derechos Civiles y Políticos*. También existen tres convenciones internacionales que van dirigidas a eliminar discriminaciones raciales, contra la mujer y contra el niño. Las mismas también han sido incorporadas a nuestra constitución” (Recalde; 2004a: 73. Itálica en el original).
- “**Existe discriminación cuando una persona o un grupo** —debido al sexo, la etnia, el color, el idioma, la nacionalidad, las opiniones o creencias, la edad o la capacidad física o intelectual— **son tratados como si fueran inferiores**. La discriminación consiste en imponer restricciones, marginar, humillar o excluir a las personas a causa de su condición social, su raza, género, orientación sexual, edad, creencias políticas o religiosas, por poseer capacidades físicas o mentales diferentes o por otras características. Cuando una persona o un grupo se siente superior respecto de otra persona o grupo, asume una actitud discriminatoria que niega la dignidad humana, atenta contra la igualdad de derechos y es condición de la violación de los derechos humanos. **Los actos discriminatorios, además de inmorales, son ilegales**. La Declaración Universal de los Derechos Humanos, sancionada en 1948 por las Naciones Unidas (ONU), establece que ‘todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente unos con otros’. Por su parte, la Ley N.º 23.592, Ley de Actos discriminatorios, sancionada y promulgada en 1988, en su Artículo 1º establece que ‘quien arbitrariamente impida, obstruya, restrinja o, de algún modo, menoscabe el pleno ejercicio sobre bases igualitarias de los derechos y garantías fundamentales reconocidos en la Constitución Nacional, será obligado, a pedido del damnificado, a dejar sin efecto el acto discriminatorio o cesar en su realización y a reparar el daño moral y material ocasionados’” (Schujman y Mazzeo; 2007: 76. Destacados en el original).
- “No somos todos iguales. Tenemos diversos orígenes; múltiples culturas, nacionalidades, costumbres y hábitos; distintos colores de piel, de ojos; diferentes contexturas físicas, gustos musicales y artísticos, creencias religiosas, opiniones, orientaciones sexuales e ideologías. Entre las personas existe un sinfín de diversidades. Una persona puede parecerse a otra, pero cada una es única e irrepetible. Suele afirmarse, sin embargo, que ‘todas las personas son iguales’. La noción de igualdad entre las personas, como se entiende en la actualidad, comenzó a reconocerse legalmente a fines del siglo XVIII. Antes de esa época, las leyes daban tratos muy variados a los individuos, de acuerdo con las condiciones de nacimiento, el género, la etnia a la que pertenecían, su nacionalidad, las capacidades físicas y mentales que poseían, su religión y sus opiniones políticas. En la Grecia clásica, los esclavos y extranjeros no podían poseer propiedades, participar en el gobierno ni manifestar públicamente sus creencias. Esa fue también la situación de los cristianos en la antigua Roma, y luego, la de los no cristianos; también la padecieron la mayoría de los campesinos durante la Edad Media y las mujeres en todas las sociedades occidentales. Los esclavos en la Antigüedad, los siervos durante el feudalismo, los indígenas americanos sometidos por los conquistadores españoles y los africanos traídos a América para trabajar como esclavos eran grupos que ni siquiera tenían derecho de disponer de su persona. Con el paso del tiempo, la servidumbre, la esclavitud, la nobleza hereditaria y todos los tratamientos desiguales fueron abolidos legalmente. Sin embargo, las desigualdades persisten. Las personas no están en condición de igualdad con respecto al acceso a los bienes económicos y culturales. La igualdad ante la Ley no implicó igualdad social. Que las personas sean iguales no significa que sean idénticas o que vivan en las mismas condiciones. El principio de no discriminación se basa en la idea de que todas las personas comparten la misma condición de humanidad, la misma aspiración a ser felices. No hay personas mejores que otras, cada una tiene características propias y una forma de vida que constituyen su identidad. Todos los seres humanos son al mismo tiempo iguales y diferentes.

Iguals porque comparten la condición de humanidad y diferentes en cuanto a sus características propias” (Raffin y otros; 2007: 67).

- “En los tratados de derechos humanos, el principio de no discriminación es, a la vez, un **derecho de las personas** y un **principio** fundamental que atraviesa todos los derechos humanos. Como derecho, significa que las personas tienen derecho a no ser objeto de tratos discriminatorios. Como principio implica que el Estado tiene el deber de garantizar que las personas que están en su territorio gocen de todos los derechos humanos reconocidos en Los pactos, sin discriminación de ninguna índole, y deben también adoptar medidas específicas (sancionar leyes, crear políticas precisas) dirigidas a los grupos de personas que se encuentren en una situación de vulnerabilidad social (indígenas, pobres, inmigrantes) con el fin de compensar las desigualdades existentes. La Declaración Universal de Derechos Humanos, la Declaración Americana, la Convención Americana de Derechos Humanos y el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos reconocen la no discriminación como derecho individual y como principio de todo el sistema de derechos humanos. En la actualidad, el principio de no discriminación se ha vuelto tan importante que internacionalmente se entiende que todos los Estados están obligados a respetarlo, hayan o no firmado un tratado al respecto. Los Estados no pueden, en ninguna circunstancia, actuar en contra de este principio, en perjuicio de un grupo o de una persona. Existen tratados específicos, como la **Convención sobre la eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer** y la **Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial**, dirigidos a erradicar las discriminaciones basadas en motivos étnicos o de género” (Raffin y otros; 2007: 71).
 - “La discriminación contra la mujer es la violación de derechos humanos más masiva que existe en la actualidad si tenemos en cuenta que la población femenina constituye más de la mitad de la población total del mundo. Una simple observación de la realidad permite advertir que esa mayoría numérica no se ve reflejada en los ámbitos públicos ni en los espacios de poder. En materia política, las mujeres continúan representadas en forma mínima en los poderes legislativos: para el año 2000 ocupaban alrededor del 13% de los escaños sólo en un 6% de los puestos de gabinete (ministerios). En todo el mundo, las mujeres ganan, en promedio, poco más de la mitad de lo que perciben los hombres por realizar las mismas tareas. El 70% de las personas pobres que hay en el mundo son mujeres, y sólo el 10% de las propiedades se encuentran registradas a su nombre. Según el Instituto de Estadística de la Unesco, se estima que dos terceras partes de las personas adultas analfabetas son mujeres” (Di Bernardi y otros; 2008: 116).
9. *Derechos humanos en el presente.* Todos los textos denuncian la distancia entre la realidad social y política de la Argentina y los enunciados declarativos y normativos del derecho transnacional, incluyendo ejemplos tanto de derechos individuales y sociales. Tras la descripción de las acciones judiciales de los años '80 y la crisis institucional de 2001, se mencionan avances en las decisiones institucionales y políticas posteriores a 2003. En varios casos, la inseguridad aparece como nuevo tema de agenda de los derechos humanos o como categoría que tensiona esos derechos en las demandas de la opinión pública.
- “La Argentina cuenta actualmente, en el marco de un Estado de derecho, con innumerables casos de violación a los derechos humanos. Podemos citar, entre otros, la desprotección en materia de salud y educación de una porción cada vez más importante de personas; los ataques a inmigrantes; la creciente tasa de desempleo; las persecuciones o amenazas a algunos periodistas; las denuncias por torturas y malos tratos; diversas formas de discriminación hacia la mujer; el abandono de políticas sociales que protejan a niños y ancianos, y el aumento constante de la pobreza, que llegó a afectar a la mitad de la población hacia mayo de 2002. Frente a esta situación tan difícil, muchos ciudadanos comenzaron a comprometerse activamente para que el cumplimiento de los derechos sea una realidad de todos. Este compromiso puede reflejarse en actitudes de participación, y no sólo en la emisión del voto que consagra a las autoridades en representación de los ciudadanos. Esta respuesta se traduce también en acciones concretas que aprovechan algunos de los derechos que consagra la

Constitución y en algunas disposiciones legales que amparan a los ciudadanos” (Correale y Vidiella; 2002: 46).

- “Como viste en el capítulo anterior, en 1983 el advenimiento de la democracia fue más que un cambio de régimen de gobierno ya que representó también la recuperación de los Derechos Humanos en nuestro país. Los textos constitucionales retomaron su vigencia y también se instauró un Estado de Derecho con instancias y recursos que garantizaron su aplicación. Además permitió que las personas se organizaran en movimientos sociales y agrupaciones para luchar por sus derechos. En términos generales, los avances más importantes han estado vinculados con el ejercicio de los **derechos políticos**, pero también, por ejemplo, el **movimiento de mujeres** tomó mayor impulso desde 1983 en su lucha para lograr los mismos derechos que los hombres. Incluso se ha avanzado en la **difusión** y la garantía de los **derechos sociales, económicos y culturales**. De todas maneras, como ya te habrás enterado en el capítulo anterior, los Derechos Humanos tienen que ser defendidos en forma permanente. Esto implica seguir transformando y creando nuevas instituciones. **En el siglo xxi el Gobierno Nacional tomó una serie de iniciativas en este sentido**; las que siguen son algunas de ellas: • En el 2004 se **renovaron los integrantes de la Corte Suprema de Justicia** en un intento para recobrar una buena imagen ante la ciudadanía, luego de una etapa en la cual se evidenciaron prácticas irregulares por parte de algunos de sus integrantes. • En esta renovación de la Corte Suprema se **incorporaron, por primera vez en la Historia, dos mujeres en el máximo tribunal**, hecho que contribuye a democratizar la imagen de la administración de justicia. • En el 2004 el **gobierno nacional impulsó la creación de un Museo de la Memoria en el edificio de la Escuela de Mecánica de la Armada (ESMA)** donde funcionó un centro clandestino de detención durante la última dictadura militar. Esta medida se tomó con el fin de construir un espacio de la memoria, promoción y defensa de los Derechos Humanos” (Casarino y otros; 2005: 113. Negrita en el original).
- “Los retrocesos no impidieron que las organizaciones de derechos humanos siguieran luchando. Los hijos de las víctimas crecieron y crearon nuevas organizaciones y nuevas formas de acción, como el ‘escrache’, que es una denuncia y repudio público de los represores con manifestaciones frente a sus casas. Además, se logró el **enjuiciamiento y reencarcelación** de militares por la apropiación de los niños, un delito por el que no habían sido juzgados. También se iniciaron los Juicios de la Verdad que consisten en juicios públicos destinados a ejercer el **derecho a la verdad**, conociendo lo ocurrido con las víctimas. A fines de los años noventa la incansable lucha por los derechos humanos comenzó a mostrar resultados. El Congreso derogó las leyes de Obediencia Debida y Punto Final que, después, fueron declaradas inconstitucionales, lo que permitió reabrir juicios a los que se habían beneficiado con ellas. También se declaró la inconstitucionalidad de los indultos. Estos avances se apoyaron en los tratados internacionales incorporados a la Constitución en 1994, que estipulan que estos crímenes son imprescriptibles (no caducan) y no pueden ser indultados” (Urresti y otros; 2009: 110. Negrita en el original).
- “A pesar de la decepción, las organizaciones de derechos humanos no bajaron los brazos. Durante la década de 1990 se **sumó la generación de los hijos de las víctimas**, que ya eran adolescentes, y se buscaron nuevas formas de acción. Por ejemplo, comenzaron a realizarse ‘**escraches**’, que consisten en la identificación de los represores, su denuncia pública y su repudio, con carteles y manifestaciones delante de sus casas. Los abogados iniciaron **nuevos juicios** contra los militares indultados por delitos por los que no habían sido juzgados (y por los que, por lo tanto, no habían sido indultados), como la **apropiación de niños**. También defendieron el derecho de los familiares de desaparecidos a conocer qué había sucedido con sus seres queridos. Para ello, impulsaron los **Juicios por la Verdad**, en los que se citaba a declarar públicamente a testigos y represores con el propósito de saber la verdad aunque no se los pudiera juzgar ni condenar. Todo ello era, al menos, una forma de mantener viva la lucha y la memoria en la sociedad. Poco a poco se fueron viendo los resultados de tanto esfuerzo. En 1998 se reencarceló a Jorge R. Videla por el delito de apropiación de niños. En 2001, dos jueces declararon la **inconstitucionalidad de las leyes de Punto Final y de Obediencia Debida**. En 2003, por amplia mayoría, **el Congreso anuló ambas leyes** y, dos años más tarde, **la Corte Suprema de Justicia de la Nación las declaró definitivamente inconstitucionales**.

Esto permitió la reapertura de múltiples juicios” (De Luca y otros; 2009: 92. Negrita en el original).

- “Finalmente, durante la presidencia de Néstor Kirchner, primero el Congreso de la Nación declaró la nulidad de las leyes de Punto Final y Obediencia Debida (2003) y luego la Corte Suprema de Justicia de la Nación declaró inconstitucionales las mismas leyes del ‘Perdón’. Gracias a estos hechos, pueden ser juzgados los criminales cuyos delitos habían quedado sin condena. También el Congreso aprobó la ley para elevar a rango constitucional la Convención de la ONU sobre imprescriptibilidad de los crímenes de guerra y de lesa humanidad, a la que el Poder Ejecutivo Nacional adhirió. El Tratado de la ONU es muy importante para la justicia en la Argentina: más allá de la nulidad y la inconstitucionalidad de las leyes del ‘Perdón’, les da instrumentos a los jueces para juzgar los crímenes de la pasada dictadura porque sus conceptos fueron tomados de los tribunales de Nuremberg que sancionaron retroactivamente a los nazis de la Segunda Guerra Mundial” (Zajac y otros; 2006: 120-121).
- “La anulación de las leyes de Punto Final y Obediencia Debida se hizo gradualmente. En 1998 los legisladores las derogaron a futuro, pero esto no servía para anular su acción en el pasado. En el año 2001, los jueces federales Gabriel Cavallo y Claudio Bonadío dictaminaron su inconstitucionalidad, su invalidez y nulidad, que fue confirmada por la Sala II de la Cámara Federal. La sentencia fue apelada, y los Procuradores de la Nación se expidieron en el 2002 y 2004 por la anulación de las leyes, pero faltaba la decisión de la Corte Suprema de Justicia. Para presionar, en el 2003 bajo la presidencia de Néstor Kirchner, el Congreso sancionó la nulidad de dichas leyes, pero esto en realidad pudo ser totalmente efectivo con la ratificación por parte de la Corte Suprema de Justicia en junio de 2005. Gracias a este histórico fallo, numerosos represores fueron detenidos, y en el año 2006 se condenó a prisión perpetua al represor Miguel Etchecolatz por el delito de genocidio. Las amenazas a testigos, fiscales y jueces son los coletazos de los alacranes que ven en peligro su impunidad en esta nueva era de una mayor defensa de los derechos humanos” (Eggers-Brass y Lardiés; 2007: 149).
- “Sin embargo, con ser importante el reconocimiento de la igualdad de las personas no es suficiente: los gobiernos deben crear condiciones que permitan hacer efectiva una razonable igualdad de oportunidades entre los seres humanos, garantizando a todos ellos el disfrute de ciertos derechos elementales: al trabajo, a condiciones dignas de vida, a la educación, a la atención de su salud, al esparcimiento, al pleno desarrollo de sus capacidades, por mencionar solamente los más importantes. Lamentablemente la mayoría de la población del planeta se encuentra muy lejos todavía de haber alcanzado efectivamente esos derechos y nuestro país, que medio siglo atrás se encontraba entre los más adelantados de Latinoamérica, ha retrocedido mucho en los últimos diez años, como resultado de la política neoliberal que ha golpeado fuertemente a gran parte de nuestra población. De esta manera, es obligación de los gobiernos que quieran servir a su población revertir esa situación mediante políticas que beneficien a la mayoría de las personas, llevando a la práctica innumerables declaraciones y documentos que, por ahora, son poco más que letra muerta. Solamente revirtiendo la situación de las regiones y sectores sociales más pobres del país la declamada igualdad de los argentinos comenzará, lentamente, a hacerse realidad. Como verás a continuación, muchas provincias argentinas y una porción muy grande de su población se encuentran en una situación real de inferioridad, careciendo de lo mínimo indispensable para una vida digna” (Recalde; 2004a: 75).
- “Por primera vez en la historia humana, nuestra época ha reconocido plenamente que cada persona tiene derecho a una vida digna que le permita desarrollar al máximo sus potencialidades. Esto incluye, en primer lugar, el derecho a trabajar en condiciones adecuadas y a acceder ,1 vivienda, salud, educación, recreación y oportunidades de progreso, garantizando el propio bienestar y el de su familia. También existe consenso respecto a que no es suficiente reconocer esos derechos, sino que el Estado debe crear las condiciones que permitan que los mismos puedan ponerse en práctica. Además, se admite universalmente que existen límites a la autoridad estatal y que los funcionarios públicos deben ajustar su conducta a lo que marca la ley, servir al interés de la comunidad, y respetar la vida, la seguridad y la honra de las personas. A ellos les corresponde, fundamentalmente, respetar y hacer respetar los derechos de todos los demás. Los que no procedieran así debieran estar sujetos, como

cualquier otra persona, al rigor de la ley. Como veremos a continuación, en nuestro país estamos muy lejos de haber alcanzado esa situación. Un sector muy amplio de nuestra población se ve privado de derechos elementales: el derecho al trabajo, a la educación, a la atención de su salud y a una buena alimentación. Son los pobres e indigentes, que no pueden satisfacer sus necesidades básicas; entre ellos, los más vulnerables son los niños, los adolescentes, las mujeres jefas de hogares y los ancianos. Estos mismos grupos frecuentemente son víctimas de la violencia policial, que también afecta a otros ciudadanos. Las personas que han podido conservar sus trabajos han visto recortado (> en los últimos años muchos de sus derechos, además de sus salarios. Aunque la situación ha mejorado considerablemente, la libertad de prensa no siempre es respetada, particularmente en algunas provincias, y no es raro que los periodistas sufran ataques, detenciones y amenazas que coartan el ejercicio de su actividad” (Recalde; 2005: 136).

- “La situación de los derechos humanos en nuestro país presenta un deterioro generalizado/ debido a la crisis económica, política y social que ha sido el resultado del proyecto neoliberal puesto en práctica durante la década de los años '90. Las tensiones acumuladas a lo largo de esa época se manifestaron en los tradicionales *paros generales* realizados durante las presidencias de Menem y de la Rúa, a los que se fueron agregando otras formas de protesta social que desconocíamos. La culminación de esta ola de protestas, que se inició en 1989, fueron las *jornadas del 19 y 20 de diciembre de 2001*. Siete personas murieron, la mayoría de ellas por disparos, durante la represión en la Plaza de Mayo en Buenos Aires. La policía empleó gases lacrimógenos y balas de goma para dispersar a los manifestantes, algunos armados con palos, que arrojaban piedras y bombas incendiarias, rompían cristales de entidades bancarias y tiendas y prendían fuegos. A lo menos otras dieciséis personas murieron en todo el país como consecuencia de enfrentamientos violentos y episodios de saqueo. A este cuadro hay que agregar varios *episodios* de ‘gatillo fácil’ protagonizados por policías, cuyas víctimas frecuentemente fueron personas jóvenes; un aumento generalizado de la inseguridad, debido al incremento de robos violentos y secuestros extorsivos; la multiplicación de *víctimas inocentes*, entre ellas varios policías caídos en cumplimiento de su deber; las *pésimas condiciones de detención*, acompañada de malos tratos a los presos, a veces menores de edad; las agresiones a periodistas, de quienes se pretendió a veces que revelaran sus fuentes, transgrediendo su código profesional; intimidaciones y *agresiones a personas y organismos defensores de los derechos humanos* (como la balacera que sufrió la casa de la señora Estela Carlotto, presidenta de las Abuelas de Plaza de Mayo, y llamadas intimidatorias sufridas por la Comisión Provincial por la Memoria). Nuestro país fue objeto de visitas de representantes de organismos internacionales de derechos humanos, como el *Comité sobre los Derechos del Niño* de las Naciones Unidas, en cuyo informe se presentaron datos estadísticos alarmantes sobre el aumento de la pobreza entre los niños argentinos y se expresó una ‘profunda preocupación’ por las denuncias de tortura y brutalidad policial contra menores de edad. La Comisión Interamericana de Derechos Humanos también emitió un comunicado en el que hizo referencia al profundo impacto de la crisis social y económica en la situación de los derechos humanos en el país. Algunos países de la Unión Europea -Italia, España, Suecia, Francia- reiteraron sus pedidos de extradición, de militares involucrados en el secuestro y desaparición de personas de las respectivas nacionalidades” (Recalde; 2005: 148 y Recalde; 2004b: 91-92. Itálica en el original).
- “Un resultado muy importante de la normalización institucional fue la revelación de los crímenes de la dictadura. En ese aspecto tuvo un papel fundamental el presidente Alfonsín, quien pocos días después de haber asumido la presidencia de la Nación firmó el decreto 187 por el cual se creó la *Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas* (CONADEP). Este organismo realizó una intensa investigación, cuyos resultados se sintetizaron en el libro *Nunca Más* que fuera entregado el 20 de septiembre de 1984, abriendo las puertas para el juicio a las juntas de comandantes en jefe de la dictadura militar. Las mismas resultaban responsables del secuestro, detención ilegal, tormentos aberrantes y muertes de miles de personas. Se conoce como ‘Juicio a las Juntas’ al proceso judicial realizado en 1985 contra las tres primeras juntas militares del autodenominado Proceso de Reorganización Nacional, debido a las gravísimas violaciones a los derechos humanos de las que fueron responsables sus integrantes. La sentencia condenó a éstos a severas penas por delitos de lesa humanidad,

incluyendo la prisión perpetua. Se trató de un hecho de enorme significación, aunque de alcances limitados. Por las leyes de ‘Punto Final’ y ‘Obediencia Debida’, promulgadas por el mismo presidente radical, el juicio y castigo se limitó a los máximos responsables del genocidio, es decir a los comandantes en jefe que dieron las órdenes, eximiendo de responsabilidad a muchos jefes y oficiales superiores. Durante la presidencia de Menem fueron indultados los comandantes militares y los jefes de la organización Montoneros, lo mismo que varios oficiales ‘carapintadas’ que protagonizaron un movimiento sedicioso en 1987. El indulto, reclamado por los sectores castrenses y grupos de derecha, fue recibido con enorme disgusto por las organizaciones defensoras de los derechos humanos, los familiares de los ‘desaparecidos’ y los ciudadanos democráticos en general. Desde entonces estos grupos no han cesado en sus reclamos de ‘Verdad y justicia’, es decir de total esclarecimiento de los crímenes de la dictadura y de castigo a todos sus organizadores y participantes. Desde 2003 estos reclamos han tenido eco institucional: en agosto de ese año, el Congreso de la Nación dio sanción definitiva a la nulidad de las leyes de Punto Final y Obediencia Debida, que había sido impulsada por el titular del Poder Ejecutivo, doctor Kirchner, El 14 de junio de 2005 la Corte Suprema de Justicia de la Nación emitió un fallo declarando Inconstitucionales a esas leyes, con lo que quedó abierto el camino para enjuiciar a los represores procesados en causas reabiertas por violaciones a los derechos humanos en la última dictadura. De acuerdo a versiones periodísticas, los involucrados serían alrededor de cuatrocientos, de los cuales sólo un diez por ciento permanecería todavía en actividad” (Recalde; 2008: 39. *Itálica en el original*).

- “Junto a la desocupación y la pobreza, la inseguridad es una de las cuestiones que más afligen a la mayoría de los argentinos, de cualquier condición social. Pobres y ricos, los habitantes de los barrios marginales y los de los barrios cerrados viven igualmente atemorizados; lo mismo ocurre con los vecinos de los tranquilos barrios porteños de clase media, aunque algunos estudios rebelan algo aparentemente curioso: los que sufren más la inseguridad son los más pobres, ya que en sus barrios la violencia es mayor y la protección casi no existe. El tema ha encontrado mucho eco en los medios de comunicación y en los partidos políticos, que incluyen en sus plataformas propuestas de solución. También es objeto de la preocupación de los científicos sociales, que tratan de explicar sus causas para encaminar correctamente la prevención del delito. La muerte de varias personas en episodios delictivos ha ocasionado movilizaciones reclamando justicia; algunas de ellas han sido multitudinarias y originado movimientos con proyecciones políticas. Los organismos de derechos humanos también se ocupan del asunto, denunciando la incidencia de las malas condiciones socioeconómicas, la responsabilidad del poder público, la corrupción policial, el maltrato a presos y detenidos, y el pésimo estado de nuestro sistema carcelario, que lejos de cumplir su función regeneradora perturba todavía más a los penados. En realidad, nuestra sociedad no sólo está preocupada por el problema de la inseguridad: también está dividida respecto a las circunstancias que determinaron su aumento en los últimos años y a lo que hay que hacer para lograr que la vida, el honor y los bienes de las personas estén salvaguardados” (Recalde; 2008: 74).
- “En la segunda mitad de los años noventa se notó con crudeza el desempleo, la fragmentación social y la pobreza, y el escenario sociopolítico volvió a transformarse. Irrumpió la protesta social con hechos como los protagonizados por los primeros piqueteros (Cutral Co, 1996), y otros que influyeron en la derrota electoral del Dr. Menem y posteriormente también en la caída del gobierno del Dr. De la Rúa y de la Alianza, al producirse el estallido social del 20 de diciembre de 2001. Junto a ese impulso, algunos jueces procesaron y encarcelaron a los militares que habían participado en el robo y apropiación de niños, dado que estos delitos no estaban amparados por las leyes de Punto Final y Obediencia Debida. Jorge R. Videla y Emilio Massera volvieron a estar presos involucrados en estos casos. Y en el exterior, en España, Italia y Alemania comenzaron juicios contra los militares argentinos que habían hecho desaparecer personas de esas nacionalidades en nuestro país. En agosto de 2003, durante el actual gobierno del Dr. Néstor Kirchner, el Congreso Nacional anuló las leyes de Obediencia Debida y Punto Final, basándose en los tratados internacionales incorporados a la Constitución Nacional en 1994, por los cuales se establece que los crímenes de lesa humanidad no cesan nunca, son imprescriptibles. Por tanto, estas leyes son inconstitucionales” (Marrone y Claros; 2007: 177).

- “Exclusión, desempleo y desigualdad social son factores que influyen en el crecimiento de la inseguridad y la violencia. Pero seríamos ciegos si no viéramos que también está influida por una gran cantidad de otros aspectos, como el cambio en los patrones de consumo de alcohol y drogas, la presencia creciente de armas en el país, los cambios sociales provocados por el nuevo proceso de urbanización, la crisis de valores y violencia institucional, los vicios autoritarios heredados por la Policía de la dictadura militar, o también por el enfoque que hacen de estos temas los medios de comunicación. Cada vez más se percibe el reclamo para que se enfrenten estos problemas con una propuesta integral de seguridad y derechos humanos, dejando atrás falsos dilemas, como el de ‘mano dura vs. garantismo’” (Marrone y Claros; 2008: 121).
- “A partir de la asunción del presidente Néstor Kirchner, el Estado comenzó a revisar las decisiones que se habían tomado en relación con las violaciones a los derechos humanos. Así, en agosto de 2003, el Congreso Nacional aprobó la ley 25.799, que **anuló las normas sobre Punto Final y Obediencia Debida**. A mediados de junio de 2005, la Corte Suprema de Justicia declaró estas dos normas inconstitucionales. El argumento en el que se apoya este fallo es que ambas leyes, al impedir el esclarecimiento y el castigo de los culpables de crímenes que atentaron contra la dignidad humana, violan los tratados internacionales sobre derechos fundamentales incorporados a la Constitución Nacional en 1994. Esta decisión de la Corte Suprema hizo posible que se volvieran a abrir aquellas demandas por las violaciones a los derechos humanos cometidas entre 1976 y 1983. En este mismo sentido, el 24 de marzo de 2004 el presidente Kirchner y el jefe de gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Aníbal Ibarra, firmaron un convenio para construir un **Museo de la Memoria** en el predio de la ‘Escuela de Mecánica de la Armada’. Desde 1976 hasta 1983, ese lugar funcionó como un centro clandestino de detención, en el que permanecieron secuestradas alrededor de 5000 personas. También hubo allí una ‘maternidad clandestina’ que sirvió de base para la apropiación de los bebés que daban a luz las prisioneras embarazadas. Paralelamente a estos logros, algunas organizaciones de derechos humanos se plantearon la necesidad de ampliar sus reclamos a nuevas áreas. Así, por ejemplo, el Centro de Estudios Legales y Sociales (CELS) considera que en la actualidad el desafío central es ‘**ampliar la agenda de derechos humanos** a cuestiones vinculadas con violaciones de derechos en la democracia, tales como la violencia institucional, las condiciones carcelarias, la negación del acceso a la justicia y los derechos sociales.’ La falta de trabajo y la carencia de vivienda, alimentación y educación que padecen gran cantidad de niños constituyen atentados contra la dignidad humana. Frente a esta situación, el reconocimiento pleno de los derechos políticos, sociales, laborales y económicos de todos los miembros de nuestra sociedad resulta imprescindible como garantía para la vida democrática” (Gil Lozano y otros; 2006: 107. Negrita en el original).
- “Desde fines de la década de 1990, los delitos contra las personas y sus propiedades aumentaron vertiginosamente, sobre todo en las grandes ciudades. En consecuencia, la **sensación de inseguridad** se instaló como una de las principales preocupaciones de la opinión pública. Desde el punto de vista de la defensa de los Derechos Humanos este problema es muy complejo. Es incuestionable que el Estado tiene la obligación de garantizar que los ciudadanos no cometan delitos ni agresiones que atenten contra la integridad física y moral de los demás. Para evitar esos delitos, el Estado cuenta con una serie de herramientas, como el dictado de leyes, la administración de justicia y la disuasión y/o represión policial. Asimismo, a través de la enseñanza o de los medios de comunicación, puede promover y divulgar las normas de convivencia que considere adecuadas. Finalmente, dispone de instituciones para asistir a las víctimas de delitos y emergencias. En los últimos años la sensación de inseguridad estuvo acompañada por reclamos de algunos sectores de la sociedad, de medidas que implican una ampliación de las respuestas punitivas por parte del Estado: el endurecimiento de las penas, la restricción de los derechos de los sospechosos, la ampliación de la prisión preventiva, la baja de la edad de imputabilidad, etc. Estas medidas, cuyos efectos para combatir las causas del delito son cuestionables, tienden a restringir derechos y a poner límite a las garantías constitucionales. Según el CELS, ante estos reclamos es necesario subrayar que ‘no hay seguridad sin estado de derecho y sin derechos. Que estos no son un límite ni un obstáculo sino la garantía de que las políticas de seguridad pública serán efectivas y que no se convertirán en violencia desatada’” (Gil Lozano y otros; 2006: 109. Negrita en el original).

- “Hubo, en los últimos años, muchos otros hechos que marcaron simbólicamente la voluntad de memoria y la condena social a la violación sistemática de los derechos humanos. Por ejemplo, la instalación de museos de la memoria en distintos puntos del país, en muchos casos, a partir de la recuperación física de centros clandestinos de detención o la consagración oficial de fechas recordatorias, como el 24 de marzo o el 16 de septiembre. Además, las organizaciones de derechos humanos originadas durante los años de represión han asumido, en muchos casos, un concepto amplio y de integralidad de los derechos humanos, y su acción no se limita a los temas pendientes de la dictadura, sino que se extiende a la defensa de derechos en riesgo en la actualidad” (Di Bernardi y otros; 2008: 157).
10. *Derechos del niño*. Todos los textos dedican algunos fragmentos a los derechos del niño. Generalmente, incluyen denuncias de situaciones de maltrato, abandono y exclusión en la Argentina actual.
- “Los derechos de los niños son derechos humanos y están reconocidos en la Convención sobre los Derechos del Niño. Casi todos los países del mundo han aprobado sus disposiciones y se han comprometido a proteger y asegurar los derechos de la infancia” (Ceballos y Almará; 2006: 80).
 - “La comunidad internacional observó con preocupación que la Declaración Universal de Derechos Humanos no era suficiente para modificar las condiciones de vida de algunos grupos de la población mundial que, por sus características o por la situación en la que vivían, eran más **vulnerables**. Entonces, comenzaron a reconocerse derechos y a exigirse acciones especiales para esos grupos. Así, en 1959, la ONU proclamó la **Declaración de los Derechos del Niño** y, treinta años después, la **Convención Internacional sobre los Derechos del Niño**. Como este último documento es una ‘convención’, se convierte en obligatorio para los gobiernos que la aceptaron y firmaron el acuerdo. ¿Qué cambió con la Convención? Aunque muchos millones de niños y adolescentes continúan sin poder disfrutar de todos sus derechos, es fundamental que esos derechos hayan sido reconocidos. Hasta entonces, los “menores”, como se los llamaba, eran considerados individuos incompletos, que carecían de muchas de las capacidades propias de los adultos: no podían opinar, ni elegir, ni reclamar. Tampoco se los creía responsables, por lo tanto no estaba bien visto que se involucraran en los asuntos de su comunidad. Hoy se los considera sujetos libres, responsables, con derechos y que deben ser respetados así como se respeta a las personas adultas” (Donatello y otros; 2007: 24. Negrita en el original).
 - “¿Cómo lograr que los derechos de los niños sean respetados y que quienes no lo hagan reciban una sanción? Hay diferentes métodos, acciones y estrategias que se complementan y es necesario que se apliquen todos a la vez. * **Normas y leyes**. En cada país deben existir leyes y normas que regulen los derechos y los garanticen. Pero, además, como los niños viven en todo el mundo, se necesitan **leyes internacionales y pactos entre países** que los comprometan a hacerlas cumplir cada uno en su territorio. Los derechos de los niños y los jóvenes pertenecen al Derecho internacional. * **Instituciones**. El funcionamiento de las leyes internacionales es bastante complejo, por lo tanto es necesaria la acción de instituciones estatales, privadas, nacionales e internacionales para fomentar la legislación y vigilar su cumplimiento. * **Cultura, conciencia, educación y responsabilidad**. A pesar de las buenas leyes e instituciones, los derechos no se respetarían si las personas que vivimos en sociedad no estuviéramos alertas y conscientes para prevenir violaciones posibles o denunciar aquellas que se han hecho. Para esto se precisan compromiso e información, objetivos que se logran a través de las campañas de difusión, de la responsabilidad ciudadana y de la educación” (Urresti y otros; 2009: 116. Negrita en el original).
 - “Toda la comunidad internacional ha tomado conciencia que los niños por su falta de madurez física y mental necesitan protección y cuidados especiales. Existen en el mundo niños que viven en condiciones tales que es casi imposible que puedan desarrollarse plenamente e integrarse armoniosamente a la sociedad. El niño es discriminado cuando no puede nacer y desarrollarse en una familia que le brinde protección, amor y comprensión; cuando no se le

garantiza la supervivencia y desarrollo; cuando se lo separa de sus padres en contra de la voluntad de éstos; cuando no puede conocer a sus padres y ser cuidado por ellos; cuando no se preserva su identidad; cuando es traslado o retenido ilícitamente en el extranjero; cuando no se le garantiza la instrucción y la formación de una opinión propia; cuando no se le respeta su libertad de pensamiento, de conciencia y de religión. La Convención sobre los Derechos del Niño incorporada a nuestra legislación con rango constitucional en el año 1994 enumera prolijamente todos sus derechos” (Zajac y otros; 2006: 75).

- “La crisis que soportamos ha golpeado fuertemente a los niños, que por sus características son un sector muy vulnerable. Distintos estudios estadísticos han llegado a esta triste conclusión: ‘En la Argentina, la mayoría de los pobres son niños’. De esta manera, a pesar de los derechos que se les reconocen, en nuestro país los pequeños están muy desprotegidos. [...] La Convención sobre los Derechos del Niño fue aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989. Es bastante más extensa que la anterior declaración, ya que consta de cincuenta y cuatro artículos, y se diferencia de aquélla por una enumeración más extensa de los derechos que hacen al cuidado y bienestar de los menores y por considerarlos como titulares de algunos derechos tradicionalmente reservados a los adultos. También aparecen fuertemente marcadas las responsabilidades de los Estados Partes” (Recalde; 2005: 152).
- “La explotación laboral de los niños es una constante a lo largo de la historia: se ha dado en todas las épocas y en todos los países, y lamentablemente está lejos de haber desaparecido. También es antigua la decisión de proteger a la infancia, lo que se ha concretado en leyes que ya tienen más de cien años y en varias declaraciones internacionales. Esta preocupación también se ha dado en nuestro país: la segunda de nuestras leyes laborales, aprobada en 1907, reglamentó el trabajo de las mujeres y de los menores, prohibiendo que éstos comenzaran a trabajar antes de los catorce años y siempre que hubieran completado la escolaridad primaria; en 1994, se incorporó a la Constitución Nacional la Convención sobre los Derechos del Niño, que en su artículo 32 establece: [se transcribe] A pesar de estas disposiciones son muchos los niños que trabajan: una ‘Encuesta de Actividades de Niños, Niñas y Adolescentes’, realizada a fines de 2004 por el Ministerio de Trabajo de la Nación, determinó que el 6,5% del total de niños entre 5 y 13 años trabaja en las áreas y urbanas y un 20% entre los 14 y los 17 años, en ambos contextos: 193.095 y 263.112, respectivamente. Estos niños y adolescentes trabajan dentro y fuera de su hogar, en las calles de la ciudad, en obras en construcción, hornos de ladrillo y en múltiples tareas rurales. Además de trabajar para el mercado - desde luego, en trabajos informales y en negro-, participan de la producción para el autoconsumo personal y familiar” (Recalde; 2008: 47).
- “Los niños tienen derecho a conocer su identidad, o sea su nombre, nacionalidad y filiación biológica y por extensión familiar. Toda privación de alguno de estos elementos es ilegal y debe ser subsanada. Uno de los casos más dolorosos de apropiación de menores ocurrió durante la última dictadura militar. Este delito se considera imprescriptible, nunca se extingue la responsabilidad por haberlo cometido. Tras décadas después pueden ser perseguidos judicialmente; porque, mientras la persona viva, el delito seguirá actuando sobre ella al privarla de su verdadera identidad. Otros casos sin la connotación política del anterior, pero no por eso menos graves, son los de sustracción y los de venta de menores. Algunas personas, aprovechando las condiciones de extrema pobreza en que viven los padres, ofrecen comprar sus niños por dinero o algunos bienes. En estos casos, además de la privación de la identidad, se opera la transformación de la persona, el niño, en una mercancía. En nuestro país, la Ley de protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes (Ley 20.061/2006), que presentamos al final del libro, protege y garantiza el ejercicio y disfrute pleno, efectivo y permanente de aquellos derechos reconocidos en el ordenamiento jurídico nacional y en los tratados internacionales en los que la Nación sea parte. Así, la Convención sobre los Derechos del Niño es de aplicación obligatoria en las condiciones de su vigencia, en todo acto que se adopte respecto de las personas hasta los dieciocho años de edad. Sus derechos y garantías son de orden público, irrenunciables, interdependientes, indivisibles e intransigibles. Los derechos del niño se efectivizan cuando las familias tienen los ingresos suficientes como para garantizar el acceso a los medios de vida imprescindibles a la vez que el Estado asegura la provisión de

educación y salud en igualdad de oportunidad y calidad en los servicios. Pensar en los derechos de los niños como un derecho individual que debe ser reclamado judicialmente solo se justifica en los casos específicos de vulneración de derechos, pero la política con respecto a la niñez debe ser una política para toda la sociedad, que prescindiera de las políticas asistencialistas. En cuanto a cuestiones controvertidas referidas a la niñez y específicamente a la adolescencia, se encuentra la de la responsabilidad de los menores en la realización de delitos. Se discute desde hace unos años a partir de qué edad o qué criterio se puede tomar en cuenta para determinar si un menor está en condiciones de ser considerado imputable, es decir, de comprender la antijuridicidad de su conducta y de no adecuar la misma a esa comprensión. A su vez esto plantea otras cuestiones en relación con la existencia de tribunales específicos y lugares de detención adecuados, separados de los adultos, además de formas alternativas a la privación de la libertad” (Marrone y Claros; 2007: 150-151).

- “El maltrato de niñas, niños y adolescentes por sus padres, tutores o familiares cercanos es un problema social grave. Aunque no es un fenómeno nuevo, el conocimiento público de los casos de maltrato, su estudio y la elaboración de medidas necesarias para cuidar adecuadamente a las víctimas son recientes. Actualmente se considera **maltrato infantil** a toda conducta que, por acción u omisión, produzca daño físico y/o psíquico en una persona menor de dieciocho años, y afecte el desarrollo de su personalidad. Así, el maltrato físico o emocional, el abandono o negligencia y el abuso sexual son graves violaciones a los derechos humanos de los niños ya que imposibilitan un desarrollo físico, emocional y cognitivo normal. Es indispensable distinguir, sin embargo, si un niño carece de los cuidados básicos debido a que su familia no dispone de las condiciones materiales para proporcionárselos. Ello no implica que se trate de un caso de abandono o maltrato. Cuando la falta de protección se origina en carencias económicas y culturales que se padecen en el hogar, le corresponde al Estado proteger a la familia para que ella pueda atender al niño. Esta distinción es importante para evitar la ‘**penalización de la pobreza**’ que se expresa en una tendencia a separar al niño de su familia e internarlo en instituciones estatales en las que carecen del afecto familiar indispensable para el desarrollo de su personalidad” (Gil Lozano y otros; 2006: 111).

11. *Distinción de responsabilidades.* Se incorpora la preocupación por definir y deslindar responsabilidades en el cumplimiento efectivo de los derechos humanos, lo que culmina en el énfasis sobre la responsabilidad del Estado y la acción complementaria de los particulares y las ONGs, con la posibilidad de acceder a instancias supranacionales.

- “El **reconocimiento formal** de los derechos no implica necesariamente su ejercicio real. En efecto, para que los derechos formales se transformen en reales, hace falta un compromiso universal por parte de los Estados, de la comunidad Internacional y de la sociedad en su conjunto. [...] La protección de los derechos humanos le compete primordialmente al Estado, que tiene una doble responsabilidad. En primer lugar, debe **respetar** esos derechos; en segundo lugar, tiene que **garantizar** que sean cumplidos. Para ello cuenta con varios instrumentos: la sanción de leyes, el poder de policía para velar por la seguridad, la posibilidad de desarrollar políticas públicas que satisfagan las necesidades básicas de todos los individuos y la facultad de penar a los culpables de las violaciones de los derechos humanos. Es decir, aunque los **titulares** de los derechos humanos son las personas, las **obligaciones** que surgen de las normas relacionadas con ellos son de los Estados. A éstos les corresponde atender a las víctimas de las violaciones de los derechos humanos y penar a los responsables. [...] Si el Estado no cumple su función de proteger los derechos humanos, los ciudadanos tienen la facultad de solicitar a la comunidad internacional el resguardo de sus derechos. En este sentido, ha sido fundamental la creación de dos **tribunales internacionales**: la Corte Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) y la Corte Europea de Derechos Humanos. Dichos tribunales poseen la atribución de obligar a acatar sus decisiones a los Estados que hayan firmado **tratados internacionales**. Cuando un país ratifica un tratado, queda obligado a cumplirlo y la ONU tiene la facultad de supervisar que lo haga. Por ejemplo, algunos argentinos que fueron víctimas de la última dictadura militar recurrieron a la CIDH para reclamar la justicia que no hallaban en su país. [...] La sociedad también tiene la responsabilidad de actuar a favor de los derechos humanos. Muchas personas lucharon por

ellos en varios momentos de la historia. En la actualidad, esta lucha es protagonizada, principalmente, por **organizaciones no gubernamentales** (ONG), agrupaciones de individuos cuyo objetivo es la defensa de los derechos, y que no dependen ni política ni económicamente del Estado. Ahora bien, todos, como ciudadanos, tenemos una gran responsabilidad. Por un lado, podemos realizar denuncias y hacer valer nuestros derechos a través de las **garantías constitucionales**. Por otro, es importante que adoptemos **actitudes** concretas y cotidianas que difundan un clima de paz y de respeto, y se opongan a cualquier tipo de violencia y discriminación” (Bosoer y otros; 2006: 77. Negrita en el original).

- “Desde la finalización de la Segunda Guerra Mundial hasta la actualidad, se ha producido un desarrollo progresivo de la protección internacional frente a lo que se denomina el "dominio del Estado". Esto pone de manifiesto una tensión constante entre dos principios: el de la protección internacional, por un lado, y el de la soberanía de los Estados a su libre determinación, por el otro. Desde hace algún tiempo, esta contradicción se está resolviendo en favor de la ampliación de las atribuciones de los organismos internacionales, con el objetivo de brindar a los ciudadanos de la comunidad internacional una protección cada vez mayor frente a posibles violaciones a los derechos humanos. Como ejemplo, podemos citar la creación de tribunales internacionales de derechos humanos que existen en dos sistemas regionales: el sistema europeo y el americano. El primer caso es la Corte Europea de Derechos Humanos, y el segundo, la Corte Interamericana de Derechos Humanos, creada por la Convención Interamericana de Derechos Humanos o Pacto de San José de Costa Rica. El objetivo de dichos tribunales internacionales es pronunciar decisiones obligatorias para los Estados que hayan ratificado convenciones regionales; por ejemplo, la Argentina y otros países americanos que ratificaron el mencionado Pacto de San José de Costa Rica están obligados a acatar sus decisiones. Es importante tener en cuenta que la ratificación de los tratados obliga a los Estados a cumplirlos y faculta a la ONU a controlar si los gobiernos respetan los derechos humanos de sus ciudadanos. Podemos concluir, entonces, que a lo largo de estos años se avanzó hacia una mayor protección internacional de las personas frente a los excesos de poder de los órganos del Estado. En la Argentina, por ejemplo, algunas víctimas de violaciones a los derechos humanos o sus familiares han acudido en estos últimos años -ante la falta de respuesta del Estado nacional a sus demandas- a la Corte Interamericana de Derechos Humanos con el fin de obtener la justicia que no encontraron en el país. Casos como éste evidencian que la cuestión de los derechos humanos dejó de ser una problemática que cada Estado pueda resolver a su gusto y criterio, sino que debe adaptarse al modo como el derecho internacional la concibe y regula. Ahora es una cuestión compartida entre la jurisdicción interna del Estado y la internacional” (Correale y Vidiella; 2002: 36).
- “Uno de los problemas existentes para la vigencia conjunta de los derechos de primera y segunda generaciones reside en la **función** que cada uno de ellos requiere **del Estado**. Los primeros apuntan a disminuirlo, ya que entienden que ese poder crece a expensas de las libertades individuales. Los segundos necesitan ampliarlo, debido a que sólo el poder del Estado puede poner límites a los privilegios excesivos de un sector de la sociedad” (Rins y otros; 2005: 16. Negrita en el original).
- “¿Cómo responder a la demanda de acciones concretas en favor de los derechos humanos de un creciente número de personas, cada vez más conscientes de sus derechos, al tiempo que estos derechos se precisan, amplían y profundizan? ¿Quién debe responder a esta demanda? El Estado nacional está en crisis financiera y retroceso político, exigido por intereses contrapuestos de los distintos sectores sociales y por los organismos financieros internacionales. Los Estados provinciales afrontan los procesos de descentralización en un contexto de crisis. Las empresas defienden sus intereses económicos, compiten y luchan por la supervivencia en un mercado global. Entonces, ¿quién puede hacerlo? ¿Los gremios? ¿Los medios de comunicación masiva? ¿La escuela? Las perspectivas parecen desalentadoras. No obstante, la misma enunciación del problema posibilita una segunda lectura: si existe una demanda creciente de acciones es porque se percibe que las acciones importan; hay más gente que adquiere o recupera su voz, es más consciente de sus derechos y se valoriza a sí misma como sujeto merecedor de derechos, a la par que reflexiona sobre la generalización y la vigencia de estos. Hay un camino recorrido y un espacio para la utopía. Especialmente si se la

entiende como el mejor de los mundos posibles, no como el mejor de los mundos pensables. Pensar un mundo mejor, donde todos puedan ejercer todos los derechos, es pensar en un proyecto de la sociedad humana en su conjunto, sostenido en el tiempo. El largo plazo que demanda su consecución acabada requiere sin embargo que: a) se puedan observar avances y progresos en etapas intermedias para alentar la esperanza en el esfuerzo; b) se distribuyan mejor las cargas a lo largo del camino; c) se puedan ir haciendo las correcciones necesarias y d) no se pierda el rumbo hacia el futuro deseado a causa de estar atrapados en lo inmediato. ¿Qué condiciones son necesarias para la vigencia de los derechos humanos? La primera es que cada ser humano tenga conciencia de que tiene derechos; la sola difusión de esa idea ha sido y es profundamente revolucionaria en cualquier sociedad, basta revisar la historia. Pero no es suficiente. Los derechos tienen que ejercerse o quedan anulados en los hechos” (Rins y otros; 2005: 47).

- “Ya vimos que los derechos humanos son un conjunto de condiciones necesarias para garantizar una vida digna a los seres humanos, es decir, una convivencia en paz de las personas, grupos y Estados sobre la base de los principios de la libertad, la igualdad y la justicia. En este sentido, son una aspiración, un ideal a alcanzar. Pero, además, están reconocidos por leyes, que son obligatorias, es decir que se deben cumplir. Pero... cuando miramos a nuestro alrededor, fácilmente descubrimos que estos derechos no se cumplen. ¿Por qué? ¿Quiénes deben defenderlos?, ¿a quién podemos exigirselo?, ¿cómo hacerlo? En principio, todos debemos defender nuestros derechos y denunciar si los Estados vulneran nuestros derechos o los de otras personas o si no se esfuerzan para garantizarlos. Para facilitar esto, existen organismos del Estado, organizaciones no gubernamentales (como las de derechos humanos que mencionamos antes) y abogados y abogadas especializados a quienes podemos acudir para reclamar que se cumplan las leyes de protección de los derechos. ¿A quién reclamar? En primer lugar, al **Estado**, que se comprometió a protegerlos, a través de la Constitución, las leyes y los tratados internacionales. El Estado está obligado a recibir las denuncias de violaciones de derechos humanos, a investigarlas y a reparar los daños. En el capítulo 7 presentamos las garantías constitucionales, algunas de las cuales se incorporaron a la Constitución Nacional en 1994. Recuerden que son los mecanismos que podemos utilizar para defender nuestros derechos; por ejemplo: el hábeas corpus y el amparo. En 1994 también se creó la Defensoría del Pueblo de la Nación, que recibe denuncias sobre violaciones de derechos humanos. ¿Y si el Estado no atiende las denuncias? Entonces es posible acudir a **organismos internacionales**, como el Comité de Derechos Humanos de la ONU y la Comisión Interamericana de Derechos Humanos, en el marco de la OEA (Organización de Estados Americanos), entre otros. Estos organismos investigan, publican informes y dictan fallos que son obligatorios para el Estado denunciado. No acatarlos puede acarrearle desprestigio y hasta sanciones por parte de otros Estados con los que firmó los tratados” (Urresti y otros; 2009: 111).
- “**La Secretaría de Derechos Humanos**. El Estado cuenta con organismos que desarrollan acciones de promoción y protección de los derechos humanos; por ejemplo, la **Secretaría de Derechos Humanos** del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación. En 2003, para promover el diálogo con la sociedad civil, se creó el **Centro de Recepción de Denuncias y Orientación Ciudadana**. Recibe denuncias referidas a los derechos humanos protegidos por la Constitución Nacional. Atiende de lunes a viernes de 10 a 16, en 25 de Mayo 544, Ciudad de Buenos Aires (5167-6500, denuncias@derhuman.jus.gov.ar). **De la Secretaría de Derechos Humanos también depende la Conadi** Del mismo modo que Abuelas, trabaja en la búsqueda y localización de los niños desaparecidos durante la última dictadura militar en la Argentina y, simultáneamente, para velar por el cumplimiento de los artículos 7, 8 y 11 de la Convención sobre los Derechos del Niño. Cualquier persona puede contactarse con la Conadi de lunes a viernes de 10 a 19 en 25 de Mayo 552, Ciudad de Buenos Aires (4312-6648, conadi@jus.gov.ar, www.conadi.jus.gov.ar)” (De Luca y otros; 2009: 98. Negrita en el original).
- “La vida en un Estado democrático descansa sobre un presupuesto esencial que es la protección, sin discriminaciones, de los derechos humanos. Cuando un Estado desconoce los derechos humanos, genera una reacción adversa de la comunidad internacional. Es frecuente

que los países que obran de esa manera provoquen consecuencias conflictivas con otros que, si se acentúan, pueden amenazar la paz y la seguridad internacionales. Por eso existe la preocupación, puesta de manifiesto a partir de la segunda mitad del siglo xx, por establecer un **sistema internacional de protección de los derechos humanos**, dentro del cual podemos distinguir un **sistema universal**, desarrollado a partir de la actividad de la Organización de las Naciones Unidas, y varios **sistemas regionales**, como el sistema interamericano que se desenvuelve bajo la órbita de la OEA” (Cannellotto y otros; 2009: 107. Negrita en el original).

- “El sistema internacional de protección a los derechos humanos ampara a las personas cuyos derechos han sido violados, supliendo al sistema de protección interna de cada Estado cuando este es insuficiente. Frente a la violación de un derecho protegido por el Pacto de San José de Costa Rica, se puede presentar la denuncia ante la Comisión. Los requisitos de la denuncia son: que no sea anónima, que se hayan agotado todos los recursos internos para remediar la violación del derecho en el Estado denunciado y que no hayan pasado más de seis meses desde que sucedió el hecho. Además, debe describir de la manera más precisa posible cómo se produjo la violación a los derechos humanos. Admitida la denuncia por la Comisión, el procedimiento tiene una etapa de conciliación. Si esta fracasa, la Comisión presenta la denuncia ante la Corte Interamericana de Derechos Humanos, que llevará a juicio al Estado transgresor y, si se comprueba la violación a derechos protegidos por la Convención Americana, puede condenarlo, declarar su responsabilidad internacional, disponer el cese de la violación de los derechos y una reparación a favor del damnificado por la conducta ilícita del Estado. Las denuncias ante la Comisión Interamericana de Derechos Humanos se pueden presentar por Internet, consultando en el sitio <http://www.cidh.oas.org>, donde se puede acceder a un formulario que, una vez completado, se debe enviar por esa vía a la Comisión. También pueden presentarse por correo a la Comisión Interamericana de Derechos Humanos 1889 F Street, N. W. Washington, D. C. 20006 USA. Por fax al siguiente número: 1-202- 458-3992” (Cannellotto y otros; 2009: 109).
- “En las sociedades modernas el Estado es fundamentalmente quien debe proteger los Derechos Humanos, porque es quien tiene el monopolio de la fuerza o poder coactivo. Sin embargo, como ya vimos, la teoría de los Derechos Humanos surgió como resistencia a la excesiva acumulación de poder de los Estados. En nuestro país, la última dictadura militar implementó lo que se denominó el Terrorismo de Estado. Fue una etapa en la que se perdieron los derechos, el Estado dejó de proteger a los ciudadanos y puso el poder represivo del Estado en contra de un sector particular de ciudadanos. (Ya lo estudiaremos con más atención en los próximos capítulos.) [...] Cuando los Estados Nacionales violan los Derechos Humanos, es posible apelar a los organismos internacionales de defensa, que pueden accionar sin correr graves riesgos con acciones que no son solamente declarativas. Por ejemplo, pueden promover el boicot económico hacia el país que viola los Derechos Humanos, también pueden refugiar a los perseguidos políticos o impulsar la detención y enjuiciamiento de funcionarios del país que viola los Derechos humanos, cuando salen al exterior. Los ciudadanos pueden organizarse para lograr el reconocimiento de algún derecho. Por ejemplo, pueden organizar una asociación y por medio de ella encarar una lucha por el reconocimiento de ese derecho. En ese camino, hay quienes podrán ocuparse de buscar fundamentos filosóficos e ideológicos a esos reclamos para posteriormente accionar a través de las fuerzas políticas y lograr así su inclusión en el ordenamiento jurídico. Hay momentos en que puede parecerse ineficaz, absurda, arriesgada cualquier acción frente a un poder ilimitado, ya sea del Estado, de un grupo económico o poder militar. Sin embargo vale la pena recordar que solo se pierden las luchas que se abandonan, no las que son simplemente duras o difíciles” (Marrone y Claros; 2007: 131).
- **“Las constituciones de los Estados democráticos reconocen los derechos humanos y firman tratados internacionales en los que se comprometen a protegerlos y garantizarlos.** Por eso, si bien todos tenemos que respetar los derechos humanos y debemos cumplir con nuestras obligaciones para que estos derechos se cumplan, el Estado es el principal responsable. No es difícil experimentar lo que significa la ausencia del Estado o sus limitaciones para garantizar el cumplimiento de los derechos. Puede vivirlo, por ejemplo, quien concurra a atenderse en un hospital público y deba sufrir las esperas prolongadas, la falta de cobertura para acceder a los remedios que recetan los médicos o la escasez de

equipamientos adecuados para ciertos análisis. Si esto sucede, el derecho a la salud se ve gravemente vulnerado, porque el Estado no lo está garantizando en forma adecuada” (Schujman y Mazzeo; 2007: 93. Negrita en el original).

- “Nuestros ideales nos permiten formular proyectos y buscar los medios para tratar de hacerlos realidad. **Muchos de los ideales propios de la democracia están expresados en la Constitución Nacional y en los tratados y pactos internacionales de Derechos Humanos** que nuestro país ha firmado, como la **Convención Americana sobre Derechos Humanos, Pacto de San José de Costa Rica y el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos**, entre muchos otros. Al comparar esos documentos y al observar nuestra realidad, podemos definir los desafíos de la política y de la ciudadanía. Una de las condiciones para hacer frente a estos desafíos es el fortalecimiento del Estado. La experiencia vivida en la Argentina en la década de 1990 ha mostrado claramente que, sin la existencia de un Estado activo, la convivencia social queda sujeta a las leyes del mercado y da lugar a graves problemas económicos, sociales y políticos, en perjuicio de los sectores más desfavorecidos. Además, cuando el Estado abandona su responsabilidad de regular bienes, como el agua limpia, el espacio urbano, el resultado es la contaminación, el agotamiento de los recursos, la congestión del tránsito, etcétera” (Schujman y Mazzeo; 2011: 112. Negrita en el original).
- “Hasta ahora hemos hablado de derechos: es importante que los conozcas, así sabes lo que te corresponde y puedes exigir su cumplimiento. También es importante que sepas que tienes muchos deberes y que del cumplimiento de los mismos depende que mantengas tus derechos. Además, la comunidad nacional sólo puede funcionar democráticamente en la medida en que todas las personas que la componen cumplan con lo que les corresponde. Te damos un ejemplo sencillo, para que entiendas lo que queremos decir: como ya sabes, tienes el *derecho de estudiar*; nadie puede impedirte que accedas a los distintos niveles educativos -a la universidad, por ejemplo- y que obtengas los títulos respectivos. Sin embargo, para que llegues a esta feliz culminación deberás esforzarte y cumplir con distintas obligaciones: matricularte, concurrir a los cursos, cumplir con las actividades que te soliciten, rendir exámenes, aprobarlos... Si cumples todas estas obligaciones mantendrás tu derecho y lograrás lo que te propones: si no cumples, en cambio, perderás tu derecho a obtener un título. Una vez alcanzada la graduación, el ejercicio profesional de determinadas actividades (la de médico o abogado, por ejemplo) está condicionada al cumplimiento de ciertas obligaciones éticas o legales; el profesional que no respeta esas obligaciones es sancionado con la pérdida de su matrícula, lo que implica la prohibición de ejercer la profesión. Otro ejemplo, de carácter más general: el Estado debe garantizar a toda la comunidad una serie de prestaciones básicas en las áreas de salud, educación, justicia, seguridad y coberturas sociales. Disfrutar de esos servicios es un *derecho* de cada persona, pero para que las autoridades puedan cumplir con esto los ciudadanos tienen la *obligación* de pagar sus impuestos” (Recalde; 2004b: 95. Itálica en el original).
- “Todo derecho humano implica un conjunto de prestaciones positivas (de hacer) y de prestaciones negativas (de respetar, de no interferir, de no intervenir) que el Estado debe cumplir. Si el Estado no cumple con sus obligaciones deben establecerse los mecanismos de protección para exigir el cumplimiento de estas obligaciones debidas. Esos medios de protección son los que permiten al titular del derecho reclamar ante el incumplimiento de la obligación estatal. Se puede sostener, entonces, que ser titular de un derecho implica poder exigirle al Estado su cumplimiento. ¿Por qué es el Estado el destinatario de los derechos, es decir, el que está obligado a respetar, proteger y realizar los derechos humanos consagrados en pactos y tratados internacionales? Precisamente, porque son los Estados los que firman esos pactos y tratados y se obligan y comprometen a cumplir con lo firmado. De todos modos, si bien los Estados son los responsables últimos del cumplimiento de los derechos, todos los miembros de la sociedad (particulares, familias, comunidades, organizaciones no gubernamentales, sector empresarial) deben colaborar para su cabal realización” (Schujman y otras; 2004: 33).
- “La irrupción del terrorismo como medio de crear una amenaza permanente a los derechos humanos, la democracia, la paz y la seguridad internacionales representa un desafío a la vigencia y el ejercicio de los derechos humanos. Esta realidad ha impulsado a los Estados a

adoptar iniciativas para contrarrestar estas graves amenazas, entre ellas la formulación de leyes y procedimientos internos para penalizar, investigar y procesar las actividades terroristas, y la negociación de tratados multilaterales sobre cooperación entre los Estados en la lucha contra el terrorismo. Es necesario recordar que sólo se llama violaciones a los derechos humanos a las cometidas por los Estados. **Los grupos e individuos particulares**, aunque realicen acciones reprobables, **desde el punto de vista jurídico no violan los derechos humanos**: son responsables civil (daños y perjuicios) o penalmente (delitos, como homicidio, lesiones, secuestro o privación ilegítima de la libertad). Sin embargo, desde la perspectiva de los derechos humanos, **el Estado es responsable por los actos de terceros** (los terroristas) ante las personas perjudicadas por es responsable cuando no cumple **su deber de prevención** de esos actos. En relación con el respeto, la garantía y la realización efectiva de los derechos humanos de las personas que son detenidas, sometidas a juicio o condenadas por la comisión de de actos terroristas, muchos Estados, debido a la gravedad de esas acciones, dejan de lado los derechos y las garantías aduciendo razones de seguridad nacional e internacional. Sin embargo, los Estados están obligados en todo momento a cumplir con los derechos humanos, incluso durante la suspensión del ejercicio de ciertos derechos y garantías a causa de un ‘estado de excepción’ —guerra, peligro público, etc.—. Nunca pueden suspender, no obstante, la vigencia de un grupo de derechos y garantías: el principio de no discriminación, el derecho a la vida, a la integridad personal, la prohibición de la esclavitud y la servidumbre, el principio de legalidad y de irretroactividad de la ley penal, la libertad de conciencia y religión, la protección de la familia, el derecho al nombre, los derechos del niño, el derecho a la nacionalidad, los derechos políticos, las garantías judiciales indispensables para la protección de esos derechos (habeas corpus, amparo, etc.). Ese grupo de derechos y garantías cuyo ejercicio no puede ser suspendido en ninguna circunstancia recibe el nombre de ‘núcleo irreductible de los derechos humanos’ (artículo 27 de la Convención Americana de Derechos Humanos)” (Raffin y otros; 2007: 203. Negrita en el original).

- “Los Estados nacionales han tenido, hasta hoy, un papel protagonice tanto en la violación como en la concreción de los derechos humanos. Su incorporación en las constituciones nacionales ha sido un paso decisivo que permite a las personas que habitan en un Estado exigir el respeto de sus derechos y reclamar que las leyes sean aplicadas y se conviertan en el marco para el funcionamiento de todas las instituciones. El Estado debe adoptar las medidas que correspondan para prevenir, investigar y sancionar toda violación de los derechos reconocidos y, si es posible, restablecerlos y reparar los daños producidos por su violación. Un ejemplo de esto son las acciones que debió llevar adelante el Estado argentino frente a las violaciones cometidas por la última dictadura militar: juzgar y castigar a los responsables y dictar leyes que establecieran reparaciones morales y materiales a las víctimas. Son temas de discusión el rol y los diferentes grados de responsabilidad de los Estados frente a los distintos tipos de derechos. Está clara la exigibilidad de los derechos civiles y políticos, pero no sucede lo mismo con los sociales, económicos y culturales. Tanto es así que cuando se habla de derechos humanos, muchas personas los asocian sólo con esa primera clase de derechos. En el caso de los derechos económicos, sociales y culturales, al aceptar los tratados internacionales, los Estados se comprometieron a adoptar medidas para que, poco a poco, cada vez más personas pudieran tener un trabajo de calidad, ir a la escuela, acceder a una vivienda y a los alimentos necesarios para nutrirse correctamente, por ejemplo. En general, esta obligación es asumida “en la medida de las posibilidades”, o sea, de los recursos disponibles. Pero sí existen obligaciones inmediatas para los Estados. La primera es adoptar medidas: tienen que encarar, de manera urgente, políticas que conduzcan a evitar el hambre, la falta de vivienda, trabajo o educación básica a toda la población, aunque no pueda asegurar que hoy mismo todos gocen de esos derechos en su totalidad. La segunda, relacionada con los resultados, es que dichas medidas signifiquen un desarrollo progresivo de los derechos. [...] Entre las responsabilidades que los documentos internacionales les asignan a los Estados, figura una tarea primordial: la educación. Que todas las personas conozcamos nuestros derechos y las maneras de hacerlos valer es un hecho fundamental de democratización que afirma que el papel del Estado no excluye la acción de las personas ni de las organizaciones. Más bien les otorga una función complementaria. Las acciones colectivas más tradicionales, desarrolladas por viejas y nuevas organizaciones (partidos políticos, centros estudiantiles, sindicatos, organizaciones no

gubernamentales), o la utilización de mecanismos más informales (denuncia a través de los medios de comunicación, no cooperación, cadenas de correo electrónico) son las modalidades más frecuentes en la lucha por la vigencia de los derechos humanos. Participar significa ejercer el poder con que contamos las personas para tomar decisiones, o bien para presionar a quienes las toman, con el propósito de transformar la realidad. Algunas de las tantas formas de participación en la lucha actual por los derechos humanos que podemos mencionar a modo de ejemplo son: • El reclamo judicial de una madre que pide la atención urgente de su hija en un hospital público. • La denuncia por el derrame de sustancias tóxicas que una organización barrial presenta al defensor del pueblo. • La movilización de una organización de derechos humanos para exigir que se castigue a los responsables del terrorismo de Estado. • Manifestaciones organizadas en diferentes lugares del mundo en forma simultánea para denunciar la pobreza y el hambre. Todas ellas son maneras, no sólo de exigir el cumplimiento de los derechos legislados, sino también de instalar nuevos derechos o de actualizar e contenido de los viejos. También permite difundir información que ayude a comprender el sentido profundo de los derechos humanos, a crear conciencia de la necesidad de su vigencia y a incorporarlos a nuestro pensamiento como orientadores de nuestra vida en sociedad” (Di Bernardi y otros; 2008: 32-35).

12. *Referencias a luchadores y organismos no gubernamentales de defensa de los derechos humanos.* En todos los textos aparecen referencias, en tono elogioso y modelizador, a luchadores por los derechos humanos y, en particular, el movimiento argentino de derechos humanos, generalmente vinculado en su origen con la resistencia ante la dictadura.

- “Durante muchos años, algunas ONG fueron las únicas que se alzaron contra la violación sistemática de los derechos humanos, sobre todo en los países del hemisferio sur, y difundieron los testimonios de las víctimas en los foros internacionales. Esto pudo apreciarse en la Segunda Conferencia Mundial de Derechos Humanos, reunida en Viena, en 1993. La reconocida trayectoria de algunas ONG les permitió estar presentes en las reuniones regionales que precedieron a la Conferencia, en las comisiones preparatorias y en las reuniones plenarias, así como participar activamente en la preparación de la Declaración final. Fueron también, en este caso, las ONG quienes lograron hacer oír ‘la voz de los sin voz’, y se debe a sus presiones el reconocimiento sin ambigüedades de la universalidad e indivisibilidad de los derechos. Esta activa participación en la Conferencia ñolas privó de criticar sus resultados. Algunas, como Amnistía Internacional, denunciaron la imprecisión de los debates, la ausencia de condenas explícitas y la falta de decisiones concretas que permitan a los defensores de derechos humanos luchar con mayor eficacia. En estos últimos años, la globalización y la aplicación de políticas neoliberales han hecho necesarias la multiplicación y la diversificación de la acción de las ONG. Muchas de ellas se han organizado para quejarse por las consecuencias sociales de la aplicación de dichas políticas.y presionan con su presencia y su protesta tanto ante los organismos financieros internacionales como ante los representantes de los países más ricos del mundo en cada lugar donde se reúnen” (Correale y Vidiella; 2002: 41).
- “**Organismos de Derechos Humanos.** Muchos jóvenes se han involucrado activamente en ONG, como el CELS (Centro de Estudios Legales y Sociales), la agrupación H.I.J.O.S. o la fundación Servicio de Paz y Justicia (Serpaj). Estas instituciones surgieron para luchar por el esclarecimiento de los crímenes y para denunciar las violaciones a los Derechos Humanos cometidos por la última dictadura militar. Aunque continúan trabajando en ese sentido, hoy también lo hacen para lograr que todas las personas gocemos de nuestros derechos en democracia” (Dossi y otros; 2005: 45. Negrita en el original).
- “Es evidente que en el mundo existieron y existen injusticias graves que alcanzan a muchos. En el pasado, muchos hombres y mujeres trabajaron por la igualdad, la libertad y la justicia para todos. Aunque muchas veces no pudieron triunfar en el momento, más tarde sus luchas se materializaron en leyes defendidas por los Estados o por organismos especiales. Esas personas ayudaron a que sus contemporáneos pensaran y quisieran remediar los problemas que ellos denunciaban. ¿Quiénes fueron los luchadores por los Derechos Humanos en el mundo? • **Los sindicalistas**, que a lo largo de los siglos xix y xx se propusieron mejorar las condiciones de

trabajo de hombres y mujeres. • **Los sufragistas**, hombres -y también mujeres- que se empeñaron en muchos países del mundo para que los derechos políticos fueran para todos. • **Los impulsores de la independencia de sus países** y de la instauración de la democracia, como Mahatma Gandhi o Nelson Mándela. • **Los defensores de los derechos civiles**, personas que trabajaron en diversos países para que se reconocieran los derechos básicos de todas las personas por igual, como Martin Luther King y Rigoberta Menchú. Pero la lucha no sólo se dio en el pasado. En la actualidad, hombres y mujeres de todo el mundo -alguno puede ser una figura reconocida de la TV, tu vecino, un familiar- siguen luchando y crean redes de instituciones que sirven como un gran paraguas a favor de los Derechos Humanos” (Casarino y otros; 2005: 108. Negrita en el original).

- “Las historias de los movimientos por los derechos humanos son las historias de personas que pensaron que un cambio, una mejora de la situación era posible, persuadieron a otros de esto y pasaron a la acción asumiendo riesgos muchas veces de vida y, por lo común, enfrentando el ridículo, el descreimiento, el ‘no te metás’. Es la historia de personas cuyas vidas tienen un claro punto de inflexión: el momento en que pese a sus miedos (los tenían) decidieron que sus valores las hacían, de pronto, personas diferentes de las que habían sido hasta el día anterior porque a partir de ese momento, **podían**. Recuperaron su poder esencial de seres humanos, ocuparon el espacio público del que antes habían estado excluidos y abrieron un camino nuevo. Ganaron para sí mismos y para otros el derecho a soñar y creer en realidades que todavía no existían, pero que nunca serían si ellos no ocupaban ese lugar único, intransferible: el propio. La historia de los movimientos por los derechos humanos es la historia de la afirmación de la dignidad humana por medio de la acción de quienes decidieron vivir de pie; algunos porque sospecharon, con Voltaire, que ‘Los tiranos nos parecen grandes porque los miramos de rodillas’; otros porque eligieron ir al encuentro de los demás para promoverlos como protagonistas del mejoramiento de sus propias vidas. Todos ellos descubrieron que se es libre cuando se actúa según las propias razones y que tener una razón también es tener una responsabilidad” (Rins y otros; 2005: 57. Negrita en el original).
- “En la Argentina, la mayoría de esas organizaciones se crearon en los años setenta para reclamar por las víctimas del terrorismo de Estado. Luego, siguieron trabajando para que se hiciera justicia (y lograron el castigo a los criminales) y para atender a las víctimas y a sus familiares. Pero durante la democracia se tomó conciencia de que -además de los crímenes cometidos por los gobiernos autoritarios- había que atender muchos otros asuntos importantes vinculados con los derechos humanos: la desnutrición, el trabajo infantil, la violencia familiar, la discriminación, la pobreza, la corrupción, los derechos de los indígenas, la atención de la salud, los ‘chicos en situación de calle’, la desprotección y el maltrato a las personas ancianas o enfermas, la explotación laboral, la situación de los inmigrantes indocumentados, etcétera” (De Luca y otros; 2009: 96).
- “Las **Madres de Plaza de Mayo**, ejemplos de búsqueda ineludible de verdad, justicia y memoria, desde 1986 componen dos organizaciones separadas por diferencias de método y de relación con las demás instituciones sociales. Ambas continúan realizando la ronda de los jueves que iniciaron hace 29 años reclamando en esa época ‘Aparición con vida’. La *Asociación Madres de Plaza de Mayo* presidida por Hebe de Bonafini no negocia con los gobiernos puesto que desconfía de sus promesas, no participa en marchas donde estén los partidos políticos que aceptaron las leyes de impunidad, no acepta indemnizaciones por la desaparición forzada de sus hijos, no pone nombres en las fotos de los asesinados ni acepta las exhumaciones de cadáveres para identificación de los mismos porque afirma que la lucha no es individual sino colectiva. Para difundir sus objetivos, concientizar a la población y generar un espacio donde discutir temas inherentes a los derechos humanos, fundaron la Universidad de las Madres. Por otro lado, las *Madres de Plaza de Mayo Línea Fundadora* constituyen una organización horizontal, sin presidencia, y dejan librado a la voluntad de cada familiar las exhumaciones, las identificaciones, las indemnizaciones y la difusión de la lucha de sus hijos asesinados para que sus hijos ‘desaparecidos’ sean reconocidos como personas que lucharon por un ideal; prefieren unirse con otras agrupaciones de derechos humanos bajo la consigna ‘Juicio y castigo a los culpables’ de modo de hacer más contundente la presión política para lograr los objetivos de justicia. **HIJOS** (Hijos por la Identidad y la Justicia contra el Olvido y

el Silencio) se formó cuando crecieron los hijos de los desaparecidos, pudieron conocer a través de otros quiénes fueron y por qué luchaban sus padres, y comenzaron su pelea por la justicia. Y ante la impunidad y la falta de justicia practican el no violento **escrache** que identifica a los genocidas y torturadores que están libres, para que sus vecinos los conozcan y los desprecien” (Zajac y otros; 2006: 123. Destacados en el original).

- “Distintas agrupaciones que surgieron en ese momento para tratar de averiguar por sus familiares detenidos-desaparecidos están tratando de localizarlos, ya que el derecho a la identidad es uno de los derechos humanos reconocidos en todo el mundo. Las agrupaciones más conocidas por su lucha son Madres de Plaza de Mayo, Abuelas de Plaza de Mayo, Familiares de Desaparecidos y Detenidos por razones políticas, APZW(Asamblea Permanente por los Derechos Humanos), SERPAJ (Servicio de Paz y Justicia, cuyo fundador Adolfo Pérez Esquivel fue reconocido con el Premio Nobel de la Paz en 1980) y el CEES (Centro de Estudios Legales y Sociales)” (Eggers-Brass; 2004: 209).
- “El Movimiento de los Derechos Humanos se formó con grupos y personalidades muy distintas, de diferente origen político y religioso. Se proponían acumular información y pruebas sobre casos individuales, contener a las víctimas, llevar sus denuncias a los espacios públicos, como la Plaza de Mayo, y al resto del mundo con petitorios, misas, marchas y demostraciones callejeras. Muchas de estas actividades no fueron advertidas por la opinión pública. La dictadura las mantuvo ocultas y en contraste difundió una campaña internacional diciendo que los argentinos éramos ‘derechos y humanos’. En este movimiento había dos grandes sectores: los grupos solidarios con las víctimas y los grupos integrados por víctimas. El primer grupo, Liga por los Derechos del Hombre, la APDH y el MEDH, fueron más legalistas y moderados. Por ejemplo, la APDH se ocupaba de armar las listas de las personas detenidas-desaparecidas y publicaba solicitadas con firmas de personas importantes. El Centro de Estudios Legales y Sociales (CELS), nacido en 1980. se ocupaba de los reclamos individuales. El grupo de los directamente afectados, como Madres, Abuelas y Familiares tenían mayores urgencias y fueron más frontales y combativos. Denominaron detenidos-desaparecidos a las víctimas y exigieron abiertamente su ‘Aparición con vida y castigo a los culpables’” (Marrone y Claros; 2007: 172).
- “Los derechos humanos son conquistas que se vienen logrando a lo largo de la historia. Los derechos civiles, como parte de los derechos humanos, son también fruto de luchas ganadas por personas, movimientos y pueblos. Esta lucha se puede leer como respuesta al desprecio concreto sufrido por las personas que no son tratadas como sujetos de derechos. Para poder ser cabalmente sujetos de derechos, debemos poder tener acceso a la verdad sobre nuestro origen. Esa verdad es clave para construir nuestra identidad. Por eso, el derecho a la identidad es un derecho humano fundamental. Un ejemplo de esta lucha y de estos logros es la tarea de la Asociación Abuelas de Plaza de Mayo. Las Abuelas luchan por conocer el paradero de los niños que nacieron durante el secuestro de sus madres por las fuerzas armadas o que fueron apropiados ¡legalmente durante la última dictadura militar y luego entregados a familias extrañas, muchas de las cuales les ocultaron a esos niños y a la sociedad la verdad sobre su origen. Uno de los logros de esta lucha es que se ha incorporado el derecho a la identidad en la Convención sobre los Derechos del Niño, promulgada en 1989. Esta Convención establece que el Estado tiene la obligación de ‘respetar el derecho del niño a preservar su identidad, incluidos la nacionalidad, el nombre y las relaciones familiares de conformidad con la ley sin injerencias ilícitas’” (Schujman y otras; 2004: 67).
- “En nuestro país, el movimiento de Derechos Humanos tuvo un desarrollo muy importante durante la última dictadura militar. La intensa actividad desplegada por el movimiento se centró en la denuncia pública de las violaciones de los Derechos Humanos, tanto en el país como en el ámbito internacional, la exigencia de justicia y la difusión de lo que estaba ocurriendo, ya que la prensa, bajo una estricta censura militar, evitaba en sus notas la referencia a los secuestros y desapariciones. Este movimiento de denuncia estuvo conformado por dos tipos de organizaciones: 1. Los organismos integrados por los familiares de las víctimas o afectados directos de la represión militar (Madres, Familiares, Abuelas, Ex detenidos-desaparecidos y en los '90, HIJOS). 2. Los organismos con un perfil más político integrados por dirigentes partidarios, profesionales, intelectuales y representantes de las

iglesias (Liga, APDH, SERPAJ, CELS, MEDH, MJDH). Estas organizaciones adoptaron una metodología de denuncia centrada en lo legal o jurídico, incluso apelando a tribunales e instituciones del exterior. Los organismos cumplieron una importante función bajo la dictadura militar, tuvieron un destacado protagonismo después de la Guerra de Malvinas de 1982 y en el proceso de la transición a la democracia. Actualmente ocho de ellos integran la Comisión Provincial de la Memoria y apoyan varias de las iniciativas del Estado, las políticas públicas de memoria: la creación del Museo y de un Archivo Nacional de la memoria. Gran parte de los organismos de Derechos Humanos se creó bajo las condiciones del terrorismo de Estado (que comenzó bajo el predominio del paradójicamente Ministro de Bienestar Social José López Rega y la Triple A, durante la presidencia de la viuda de Perón)” (Zajac y otras; 2005: 86).

13. *Derechos sectoriales colectivos*. Aumenta sensiblemente el espacio destinado a nuevas demandas y derechos, generalmente de carácter colectivo o sectorial, con abundantes alusiones a la defensa del medio ambiente, la autodeterminación de los pueblos, el desarrollo y la paz como derechos de los cuales es titular toda la sociedad.

- “En la década de 1970 se formularon los derechos denominados colectivos, que incluyen el derecho a un ambiente sano, a la autodeterminación, al desarrollo y a la paz. Éstos integran la **tercera generación de derechos humanos**. Son colectivos porque sus titulares no son los individuos, sino toda la sociedad. Son también llamados **derechos de solidaridad**; el valor protegido es la **fraternidad** entre las personas y los pueblos. Mientras los derechos civiles y políticos suponen, en lo esencial, un deber de **abstención** del Estado, los económicos, sociales y culturales requieren **acciones** por parte del Estado: en particular, brindar los servicios, las prestaciones y los medios necesarios para que se puedan ejercer. En cambio, los de tercera generación combinan ambos elementos, ya que requieren que el Estado se abstenga de violarlos, pero a la vez que se creen las condiciones para su realización. Exigen también acciones de la comunidad internacional” (Bosoer y otros; 2006: 93. Negrita en el original).
- “**A partir de la aparición de los organismos internacionales surgen los derechos denominados de tercera generación** como, por ejemplo, los derechos de los niños o de las mujeres, el derecho al ambiente sano, a gozar del patrimonio de la humanidad, al desarrollo económico. Son derechos que tienen como sujeto un colectivo (el derecho a la paz no lo goza solamente una persona, ni siquiera un país sino todos los habitantes del mundo)” (Casarino y otros; 2005: 102. Negrita en el original).
- “Hay en desarrollo una **cuarta generación de Derechos** en donde **el sujeto es la Humanidad**. Así se sostiene que la Humanidad tiene derecho a la paz, a la seguridad jurídica, a la solidaridad, y se considera que la humanidad toda es dueña de ciertos tesoros del Planeta. Un ejemplo lo tenemos en el Derecho del Mar: la Convención del Mar ha establecido que los nódulos polimetálicos existentes en la plataforma submarina son de Patrimonio de la Humanidad. Otro ejemplo está en el resguardo de ciertas regiones, que por su belleza natural o por su riqueza histórica, como la Quebrada de Humahuaca, son **patrimonio cultural de la Humanidad**. La Convención Americana sobre Derechos Humanos en el artículo 32 coloca a la Humanidad como beneficiaria del respeto de sus derechos. Como se puede observar, es una generación de derechos en gestación, tendiente al reconocimiento universal de los derechos humanos colocando a la humanidad como centro de toda la normativa” (Zajac y otros; 2006: 129. Negrita en el original).
- “Los derechos de solidaridad corresponden a un sujeto colectivo. Se trata de derechos como el derecho a habitar un medio ambiente sano y ecológicamente equilibrado, a la preservación del patrimonio cultural común de la humanidad, y el derecho de los pueblos a desarrollarse con independencia económica y política. La contaminación del aire y de las aguas, la degradación de la biodiversidad así como la extinción de recursos son algunas de las situaciones que obstaculizan el cumplimiento del derecho de habitar un medio ambiente sano y equilibrado. Por ejemplo, la contaminación del Río de la Plata es muy peligrosa ya que utilizamos el mismo río para abastecernos de agua potable y como descarga para nuestros residuos cloacales e industriales, lo que obliga a las plantas potabilizadoras a extremar los cuidados. Dos de sus

afluentes pueden considerarse ríos muertos: el Riachuelo y el Reconquista. El altísimo nivel de contaminación los convierte en cloacas abiertas que derraman polución y enfermedades sobre todos nosotros. De allí la necesidad de acciones urgentes. Otro gran problema son los residuos. Un pequeño sector posee altos niveles de ingreso, es el que más consume, produce más basura y por ende genera potencialmente más contaminación. El reciclado de los residuos está ofreciendo una solución parcial a un problema cada vez más acuciante. Otra solución parcial consistiría en generar la menor cantidad posible de residuos. Por último, están los derechos de preservación común del patrimonio de la humanidad que reconoce la Convención para la Protección de la Herencia Cultural y Natural de la Humanidad desde 1972. Son lugares considerados excepcionales por lo que merecen este reconocimiento y protección especial para nuestro goce y el de las generaciones futuras” (Marrone y Claros; 2007: 146).

- **“Los derechos colectivos son aquellos cuyos beneficiarios no son personas individuales, sino el conjunto de la sociedad.** Así, podemos mencionar el derecho a un ambiente sano, a la autodeterminación, a la identidad nacional y cultural —de un pueblo, una ciudad o una Nación—, a la independencia económica y política, a la paz y a la coexistencia pacífica, el derecho a la defensa en caso de ser atacados por una fuerza extranjera. Estos derechos colectivos están presentes en la Constitución de la Nación Argentina desde la reforma de 1994” (Schujman y Mazzeo; 2007: 97. Negrita en el original).
- “Los pueblos indígenas viven en amplias zonas de todo el mundo. Se los denomina pueblos indígenas o aborígenes porque estaban viviendo en sus tierras antes de que vinieran los colonizadores de otros lugares. Son los descendientes de las personas que habitaban un país o una región en el momento en que llegaron poblaciones de culturas u orígenes étnicos diferentes. Los recién llegados se convirtieron en el grupo dominante mediante la conquista, la ocupación o la colonización. **La mayor parte de los pueblos indígenas han conservado sus características sociales, culturales, económicas y políticas, que suelen ser muy distintas de las de los demás sectores de las poblaciones nacionales.** Desde que surgieron nuevas naciones a raíz de la independencia de las colonias europeas (españolas, portuguesas, británicas, francesas) en América, en los siglos XVII y XIX, y desde la descolonización que siguió a la Segunda Guerra Mundial, los pueblos indígenas han insistido en mantener su identidad y su patrimonio cultural propios. **Actualmente, tanto la Organización de las Naciones Unidas (ONU) como la Organización Internacional del Trabajo (OIT) reconocen que la determinación y la protección de los derechos de los pueblos indígenas constituyen una parte fundamental de los derechos humanos** y una legítima preocupación de la comunidad internacional. Las organizaciones de los pueblos indígenas insisten en que, como pueblos o naciones originarias, son acreedores de derechos históricos que no necesariamente comparten con otras minorías (por ejemplo, con grupos étnicos inmigrantes). Señalan que fueron víctimas de invasiones, conquistas y despojos en tiempos históricos; por esos motivos, reclaman la restitución de los derechos perdidos” (Schujman y Mazzeo; 2011: 98. Negrita en el original).
- “En América existen alrededor de cuatrocientos pueblos indígenas, que comprenden a más de cuarenta millones de habitantes. Se trata de grupos diversos desde el punto de vista étnico y cultural, que hablan más de doscientas cincuenta lenguas nativas y, a veces, se rigen por sus modelos tradicionales de organización social y productiva. [...] En los últimos años, sus derechos fueron ratificados por los organismos internacionales y las constituciones de varios países, entre los cuales figuran Colombia, Paraguay, Ecuador, Guatemala, México, Perú, Brasil, Nicaragua, Bolivia, Costa Rica, Argentina, Venezuela y Surinam. En 1989 la OIT (Organización Internacional del Trabajo) adoptó el *Convenio 169*, referido a los *Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes*; el mismo año, la *resolución 1022* de la OEA (Organización de Estados Americanos) pidió a la Comisión Interamericana de Derechos Humanos la preparación de un instrumento jurídico relativo a los derechos de los pueblos indígenas. Desde 1991 la *Corte Interamericana de Derechos Humanos* ha dictado varios fallos sobre derechos humanos de los pueblos originarios, particularmente referidos a sus derechos colectivos a la tierra y el territorio. También han aumentado los contactos entre representantes de estos pueblos con los gobiernos e instituciones civiles, locales e internacionales. En las Naciones Unidas se ha conformado un *Foro Permanente* y se ha nombrado un *Relator*

Especial sobre Derechos de los Pueblos Indígenas. Sin embargo, como ocurre en muchas otras cuestiones, existe una considerable distancia entre los abundantes documentos y declaraciones y la realidad, que sigue siendo muy insatisfactoria” (Recalde; 2004b: 177-178. *Itálica en el original*).

- “En los capítulos anteriores hemos considerado los reclamos por el cumplimiento de los derechos llevados adelante por personas individuales o por un conjunto de personas determinadas (por ejemplo, un grupo de trabajadores). En este capítulo veremos que también hay derechos cuya vigencia reclaman los pueblos. Cada una de las personas que conforman un pueblo tiene derechos. Sin embargo, la solución que ese pueblo reclama no se logra individualmente, sino a través de una respuesta que alcance a todos. Algunos reclamos colectivos se refieren al derecho a la libre determinación de los pueblos o a la demanda de los pueblos aborígenes por la tenencia de las tierras en las que viven desde hace siglos (o donde vivían sus antepasados). En el debate actual sobre los derechos humanos se escucha con frecuencia que debido a que son universales, todo tratamiento de derechos específicos no puede ser considerado dentro de los derechos humanos. Y como los derechos humanos son individuales, de la persona, no pueden ser de las colectividades o de los grupos sociales. Sin embargo, muchos derechos humanos sólo pueden ser ejercidos plenamente en forma colectiva. El goce de los derechos individuales resulta ilusorio en sociedades en las que persisten grandes desigualdades socioeconómicas, y regionales, y con fuertes divisiones étnicas (culturales, lingüísticas, religiosas). El pleno ejercicio de ciertos derechos humanos pasa por el reconocimiento de derechos colectivos. Así lo entendieron los redactores de los pactos internacionales al afirmar: ‘Todos los pueblos tienen derecho a la autodeterminación’. Este planteamiento se dio en el marco de las luchas por la descolonización de los años de la posguerra. En ese entonces (más precisamente, en 1966) la comunidad internacional reconoció que los derechos individuales de las personas difícilmente podían ser ejercidos si los pueblos se encontraban colectivamente sojuzgados por los regímenes coloniales. La situación de las diversas minorías étnicas y de los pueblos indígenas en el marco de los Estados nacionales representa otro caso en el que los derechos individuales pasan por los derechos colectivos. La igualdad de derechos de los individuos es una ficción si no se reconocen los derechos de las colectividades a las que estos individuos pertenecen. Los derechos colectivos o grupales deben ser considerados como derechos humanos en la medida en que su reconocimiento y ejercicio promueven a su vez los derechos individuales de sus miembros. Por ejemplo, el derecho de los integrantes de una minoría étnica a usar su propia lengua materna se basa en el derecho de una comunidad lingüística a mantener su lengua” (Schujman y otras; 2004: 134).
- “A partir de la segunda posguerra, los derechos humanos experimentaron una importante evolución en el ámbito internacional. Se crearon instituciones y mecanismos para su promoción, protección y realización efectiva, y se constituyeron nuevos derechos, nuevos sujetos de derecho y nuevos mecanismos de protección de la vida. En primer término, comenzó a considerarse a los pueblos como sujetos de los derechos humanos. Ello implicó, por un lado, la ampliación del concepto —ya que no se trata sólo de individuos sino también de grupos de personas ligadas por diversos lazos— y la consideración de los derechos humanos en forma colectiva. Estos desarrollos se enmarcan en el proceso de descolonización, es decir, de independencia, de los territorios coloniales europeos ubicados en África y Asia, que originó la formación de muchos de los actuales países de esos continentes. El derecho que tales pueblos reclamaban era el de su **libre determinación política, económica, social y cultural**. Su surgimiento permitió rápidamente el reconocimiento del derecho al desarrollo, porque para que un pueblo pueda gozar de su derecho a la libre determinación, es necesario que se den ciertas condiciones económicas y sociales. En el contexto de la Guerra Fría, el fuerte enfrentamiento entre los bloques occidental (capitalista) y oriental (comunista) amenazaba en forma permanente con el estallido de una guerra nuclear capaz de destruir el planeta por completo. Así comenzó a desarrollarse el **derecho a la paz**, que protege a toda la humanidad.
- La proliferación de desechos fabriles, la realización de experimentos nucleares y las acciones contaminantes que realizan individuos, empresas y Estados generaron una toma de conciencia acerca del peligro que corre el medio ambiente, ya que compromete el bienestar no sólo de las

generaciones actuales sino también de las futuras. En este marco surgió el **derecho a un ambiente sano**. La segunda posguerra también dio lugar a la formación de nuevas figuras político-jurídicas, como el **genocidio** y los **crímenes de lesa humanidad**, que fueron consecuencia directa de la traumática y terrible experiencia de la guerra y, en particular, de la *shoah* (holocausto). Algunos grupos que habían sido sometidos y dominados, como los pueblos indígenas y las minorías étnicas, comenzaron a hacer oír sus voces y sus demandas en los foros internacionales, en reclamo del **derecho a su identidad**, a que se los reconozca como sujetos de derecho y a la diversidad de sus formas culturales. Recientemente, las violaciones a los derechos humanos y los delitos cometidos por regímenes dictatoriales o durante conflictos armados posibilitaron el acercamiento a distintas instancias de verdad, justicia, reparación y memoria que, a su vez, promovieron el surgimiento de nuevos mecanismos de protección de la vida. Esta ampliación del derecho a la vida se produjo en la convergencia entre el derecho internacional de los derechos humanos, el derecho internacional humanitario, el derecho internacional penal y el derecho internacional de los refugiados. Los últimos años han sido testigos de la aparición de **nuevos sujetos** de derechos humanos, como los migrantes y los refugiados, y del surgimiento de problemáticas con **alcances inéditos**, como el terrorismo. En el horizonte de la globalización, los derechos humanos han adquirido una nueva dimensión mundial: su valoración se ha universalizado, y sus instancias de protección y realización efectiva están adquiriendo carácter planetario. Se trata de un camino a recorrer, de una lucha cotidiana y de un desafío permanente” (Raffin y otros; 2007: 188-189. Destacados en el original).

ANEXO IX – Proyectos parlamentarios sobre el 24 de marzo a partir de 2002

Proyecto de: LEY Número: 8477 Ingresado por: CAMARA DE DIPUTADOS Año: 2001
Período legislativo: 119 Publicación: TRAMITE PARLAMENTARIO N° 236/2001 Fecha de entrada: 27-FEB-2002

AUTOR RIVAS, Olijela del Valle

TÍTULO: Implementación en los establecimientos de educación media de una clase especial referida a los acontecimientos del 24 de marzo de 1976.-

Proyecto de: LEY Número: 66 Ingresado por: CAMARA DE DIPUTADOS Año: 2002 Período legislativo: 120 Publicación: TRAMITE PARLAMENTARIO N° 2/2002 Fecha de entrada: 04-MAR-2002

AUTOR MACALUSE, Eduardo Gabriel COAUTOR BORDENAVE, Marcela Antonia - BRAVO, Alfredo Pedro - DE NUCCIO, Fabián - OCAÑA, María Graciela - QUIROZ, Elsa Ciria - TAZZIOLI, Atilio Pascual - WALSH, Patricia

TÍTULO: Instituir el día 24 de marzo como Día Nacional de la Memoria, la Verdad y la Justicia.-

SÍNTESIS: ARTICULO 1° Institúyese el 24 de marzo como Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia en conmemoración de quienes resultaron víctimas del proceso iniciado en esa fecha del año 1976. ARTICULO 2° En el seno del Consejo Federal de Cultura y Educación, el Ministerio de Educación de la Nación y las autoridades educativas de las distintas jurisdicciones acordarán la inclusión en los respectivos calendarios escolares de jornadas alusivas al Día Nacional instituido por el artículo anterior, que consoliden la memoria colectiva de la sociedad, generen sentimientos opuestos a todo tipo de autoritarismo y auspicien la defensa permanente del Estado de Derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos. ARTICULO 3° Facúltase al Poder Ejecutivo nacional para disponer en los distintos ámbitos de su competencia la implementación de actividades específicas, en el mismo sentido que el dispuesto para la comunidad educativa en el artículo anterior de la presente ley.

SANCIÓN DEFINITIVA: 17-APR-02 Número de ley: 25633

Diputados: 17-APR-02 CONSIDERACION Y APROBACION. GENERAL AFIRMATIVA. CONSIDERACION Y APROBACION. PARTICULAR AFIRMATIVA.

Senadores: 01-AUG-02 CONSIDERACION Y SANCION. GENERAL AFIRMATIVA. CONSIDERACION Y SANCION. PARTICULAR AFIRMATIVA. Por unanimidad.

Proyecto de: DECLARACION Número: 628 Ingresado por: CAMARA DE DIPUTADOS Año: 2002 Período legislativo: 120

Publicación: TRAMITE PARLAMENTARIO N° 13/2002 Fecha de entrada: 19-MAR-2002

AUTOR VILLAVERDE, Jorge Antonio

TÍTULO: Declarar que el proceso insurreccional del 24 de marzo de 1976 instaló el terrorismo de Estado.

SANCIÓN DEFINITIVA: 12-JUN-02

Proyecto de: RESOLUCION Número: 85 Ingresado por: CAMARA DE DIPUTADOS Año: 2004 Período legislativo: 122 Publicación: TRAMITE PARLAMENTARIO N° 1/2004 Fecha de entrada: 01-MAR-2004

AUTOR IRRAZABAL, Juan Manuel COAUTOR DAZA, Héctor Rubén - LOVAGLIO SARAVIA, Antonio - PERIE, Hugo Rubén

TÍTULO: Solicita al Poder Ejecutivo implementar la lectura del prologo del libro "Nunca Mas" el día 24 de marzo de 2004 en escuela primarias y secundarias.-

Proyecto de: LEY Número: 1030 Ingresado por: CAMARA DE DIPUTADOS Año: 2004
Período legislativo: 122 Publicación: TRAMITE PARLAMENTARIO N° 16/2004 Fecha de entrada: 22-MAR-2004

AUTOR PESO, Stella Marys

TÍTULO. Instituir la Campaña por los Derechos Humanos en el Territorio Nacional, a partir del 24 de Marzo de cada año y por el término de un mes.

Proyecto de: LEY Número: 1073 Ingresado por: CAMARA DE DIPUTADOS Año: 2004
Período legislativo: 122 Publicación: TRAMITE PARLAMENTARIO N° 17/2004 Fecha de entrada: 23-MAR-2004

AUTOR AGUERO, Elda Susana

TÍTULO: Declarar Día Nacional de la Dignidad del Hombre al día 24 de Marzo de cada año.-

Proyecto de: LEY Número: 3 Ingresado por: SENADO P.E. Año: 2006 Período legislativo: 124
Publicación: DIARIO ASUNTOS ENTRADOS N° 10/2006 Mensaje: 223/2006 Fecha de entrada: 06-MAR-2006

AUTOR PODER EJECUTIVO, COAUTOR FERNANDEZ, Alberto J. - FERNANDEZ, Aníbal D - KIRCHNER, Néstor

TÍTULO: Incorporar el día 24 de marzo Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia (Instituído por la ley 25633) entre los feriados nacionales previstos en la ley 21329 y modificatorias.

SÍNTESIS: ARTICULO 1° — Incorpórase el día 24 de marzo —DIA NACIONAL DE LA MEMORIA POR LA VERDAD Y LA JUSTICIA—, instituido por la Ley N° 25.633, entre los feriados nacionales previstos por la Ley N° 21.329 y sus modificatorias y dentro de las excepciones que establece el artículo 3° de la Ley N° 23.555 y sus modificatorias. ARTICULO 2° — La presente ley entrará en vigencia a partir del día siguiente al de su publicación en el Boletín Oficial.

SANCIÓN DEFINITIVA: 15-MAR-06 Número de ley: 26085

Proyecto de: LEY Número: 839 Ingresado por: CAMARA DE DIPUTADOS Año: 2006 Período legislativo: 124 Publicación: TRAMITE PARLAMENTARIO N° 15/2006 Fecha de entrada: 21-MAR-2006

AUTOR TINNIRELLO, Carlos Alberto

TÍTULO: Derogación de la Ley 26.085- Feriado del 24 de Marzo.

Proyecto de: LEY Número: 1786 Ingresado por: CAMARA DE DIPUTADOS Año: 2006
Período legislativo: 124 Publicación: TRAMITE PARLAMENTARIO N° 33/2006 Fecha de entrada: 19-ABR-2006

AUTOR DE MARCHI, Omar Bruno

TÍTULO: Derogación de la ley 26.085 del día 24 de marzo -DÍA NACIONAL DE LA MEMORIA POR LA VERDAD Y LA JUSTICIA.

Proyecto de: DECLARACION Número: 1897 Ingresado por: CAMARA DE DIPUTADOS Año: 2006 Período legislativo: 124 Publicación: TRAMITE PARLAMENTARIO N° 35/2006
Fecha de entrada: 21-ABR-2006

AUTOR MENDEZ DE FERREYRA, Araceli Estela COAUTOR ARTOLA, Isabel
Amanda - CARLOTTO, Remo Gerardo - CESAR, Nora Noemí - CONTI, Diana Beatriz -
CORDOBA, Stella Maris - DAZA, Héctor Rubén - DEPETRI, Edgardo Fernando -
FERRIGNO OBARRIO, Santiago - LOZANO, Claudio R. - MARINO, Juliana Isabel - PERIE,
Hugo Rubén - SOTO, Gladys Beatriz - VACA NARVAJA, Patricia

TÍTULO: Expresar repudio por la solicitada titulada: El 24 de Marzo Hubo Mucho Ruido y Poca Objetividad Todavía Falta Mas Reflexión, publicada en diversos medios el 6 de Abril de 2006.

Proyecto de: LEY Número: 1151 Ingresado por: CAMARA DE SENADORES Año: 2006
Período legislativo: 124 Publicación: DIARIO ASUNTOS ENTRADOS N° 51/2006 Fecha de
entrada: 25-ABR-2006

AUTOR RODRIGUEZ SAA, Adolfo COAUTOR BASUALDO, Roberto Gustavo -
COAUTOR NEGRE DE ALONSO, Liliana Teresita

TÍTULO: Por el que se modifica la ley que instituye el 24 de Marzo como "Día Nacional por la Memoria, la Verdad y la Justicia".-

Proyecto de: LEY Número: 434 Ingresado por: CAMARA DE SENADORES Año: 2008
Período legislativo: 126 Publicación: DIARIO ASUNTOS ENTRADOS N° 20/2008
Fecha de entrada: 12-MAR-2008

AUTOR BORTOLOZZI DE BOGADO, Adriana Raquel

TÍTULO: Por el que se modifica la ley sobre feriado del día 24 de Marzo.-