



Por *Julieta*

Creado 02/21/2010 - 10:53

¿Pedagogía y Política. Qué quieren y qué pueden los jóvenes ciudadanos egresados de la escuela (Argentina post-2001)? - Miriam Kriger

Miriam Kriger

Doctora en Ciencias Sociales (FLACSO, 2007), Licenciada en Ciencias de la Comunicación Social (UBA). Investigadora CONICET, sede en FLACSO-Argentina. Ha participado en diversas investigaciones junto al Dr. Mario Carretero (UAM) y el Dr. José Antonio Castorina (UBA). Docente de la Cátedra de ¿Psicología y Comunicación? de la Carrera de Ciencias de la Comunicación (Facultad de Ciencias Sociales, UBA) y del seminario ¿Jóvenes, política e identidad nacional? del programa de Doctorado en Periodismo y Comunicación Social de la UNLP. Miembro del Comité Editorial de la *Revista Argentina de Estudios Juventud* realizada por el Observatorio de Jóvenes y Medios de Comunicación de la FPyCS (UNLP). Autora de libros, artículos y diversas publicaciones académicas.

Resumen:

Este artículo propone el reconocimiento del vínculo originario y constitutivo entre política y pedagogía, tomando como punto de partida la sintomática preocupación social por la supuestamente conflictiva relación de los jóvenes con la política. Se reformula este problema desde una perspectiva que incorpora el reconocimiento del carácter cultural (y no biológico) de la capacidad política, y del carácter histórico de **cada** juventud. De este modo, se intenta desnaturalizar y desmoralizar la mirada, para poder afrontar a esta generación en su singularidad, evitando cometer el error de interpelarla a partir de una idealización normativa de la juventud de los sesenta y setenta.

A partir de allí, se analiza el rol de la escuela en la formación de los ciudadanos y de la identidad nacional a lo largo de cuatro etapas. La primera refiere al origen común de la pedagogía y la política en el proyecto moderno ilustrado, dirigido a formar ¿hombres y ciudadanos? cosmopolitas. La segunda es aquella en la cual la pedagogía es subordinada al poder político del Estado, y la escuela se convierte en una herramienta para formar ¿ciudadanos-nacionales?. La tercera comienza cuando la escuela es cuestionada tanto por su vínculo con el Estado ¿que la convierte en ¿reproductora? del poder? como con la nación ¿que atenta contra las promesas ilustradas de igualdad y emancipación? y se genera la disyuntiva de formar ¿ciudadanos o nacionales?. La cuarta es la actual, signada por la ¿resurrección? del Estado y el retorno de los nacionalismos históricos, que demandan a la escuela la formación de ¿ciudadanos ~~os~~-nacionales del mundo global?. En virtud de este largo proceso, se termina proponiendo la existencia de un **registro escolar**

del pasado común (o de la saga nacional) que pervive fuera de la escuela, articulando esquemas interpretativos que organizan la interpretación de la Argentina y la argentinidad, a lo largo del pasado, presente y futuro común.

¿Qué jóvenes? ¿Qué política? ¿Qué problema?

En los últimos años, la relación de los jóvenes con la política se ha ido convirtiendo en una cuestión de creciente interés en la mayor parte de los países democráticos, trascendiendo ampliamente el ámbito de la academia y los especialistas. De un modo notable, ha aumentado la preocupación general al respecto y la baja participación, la supuesta indiferencia o aun el franco rechazo de los jóvenes por la política pasaron a conformarse como tópicos de las más diversas agendas sociales, especialmente la de los medios de comunicación^[1].

En principio, notamos que este interés se transforma en preocupación en la medida en que la relación de las nuevas generaciones con la política es conflictiva y, por ende, se la percibe como una amenaza para la continuidad de una democracia genuina. ¿Cómo legitimar un sistema democrático si no es mediante la participación sustancial y no meramente formal de los ciudadanos? ¿Podría tener lugar la soberanía del pueblo en un ámbito donde los electores no creen en la representación política?

Llegados a este punto, habiendo reconocido la relevancia del tema, podemos vislumbrar sin embargo un error de perspectiva bastante común en el modo en que se suele pensar la juventud actual, a la sombra de una aporía. Como si representara un callejón sin salida que se contrapone al horizonte abierto de la utopía que habría regido la lógica de la juventud del 68, marcando una irrupción inédita hasta entonces ¿y en clave revolucionaria? de los jóvenes al mundo político. Así planteada, la preocupación en cuestión se transforma en algo bien diferente. Se nos revela como una interpelación moral realizada por los adultos a una nueva generación que no parece acomodarse demasiado bien a las expectativas e ideales de los ¿viejos jóvenes?, y que, a diferencia de ellos, estaría más interesada en conservar el mundo que en cambiarlo.

De modo que, por una parte, es preciso confirmar y justificar el carácter conflictivo que se le atribuye a la relación de los jóvenes de hoy con la política. Y, por otra, se hace necesario describir sus dimensiones y comprender sus significados en virtud de sus propias expectativas y de los desafíos que les plantean las sociedades del siglo xxi. Pero ¿y esto es fundamental? de ningún modo tal carácter puede ser presupuesto (mucho menos en base a los logros o frustraciones de la generación precedente), sino que debe ser indagado en sus propios términos. De lo contrario, correríamos el riesgo de tomar como punto de partida un *a priori* moral, creando, por ende, un obstáculo epistemológico.

Por otra parte, plantea algo mucho más elemental: aún en el caso de que tuviéramos evidencia de que la relación de los jóvenes de hoy con la política es efectivamente negativa, ¿por qué cargarlos a ellos con un problema del que la mayor parte de los miembros de la sociedad, incluidos los ¿viejos jóvenes?, no parecerían estar del todo libres? ¿Será que se espera que los jóvenes (en general y por ser jóvenes) tengan una disposición política ¿natural?, una inclinación a transformar, reformar y construir la sociedad en que viven? Evidentemente, el supuesto que naturaliza la necesidad de participación política en los jóvenes resulta de no considerar el carácter histórico y singular (acaso excepcional) de los rasgos y valores de la juventud sesentista y setentista, universalizándolos y pretendiendo construir con ellos algo así como un ideal prescriptivo o en la esencia de ¿la juventud?.

Ahora bien: hechas las salvedades del caso, aquello que se nos revela como la sintomática preocupación por la supuestamente conflictiva relación de los jóvenes de hoy con la política merece, sin lugar a dudas, ser tenido en cuenta. Nos habla de la crisis de representación de la política (Lefort, 1992) en un contexto epocal de hondas transformaciones y nos permite asistir a una suerte de ¿invención? de la juventud que coincide sugestivamente con el anunciado fin de la infancia en la era posmoderna (Lyotard, 1979) o la segunda modernidad (Beck, 1998)^[2]. Pero también nos muestra la necesidad de ahondar el estudio ¿en una línea empírica y comprensiva a la vez? de los vínculos de los ¿nuevos ciudadanos^[3] con la política.

No es casual, entonces, que desde las últimas décadas del siglo xx, marcadas a nivel planetario por la intensificación de los procesos de globalización, la crisis de las identidades políticas tradicionales y el debilitamiento de los estados nacionales (Ortiz, 2002), pero también por el arribo al status de la

internacional las investigaciones sobre la relación de los jóvenes con la política (para una perspectiva comparativa, véase Hahn, 2005, 2006a y 2006b) [4]

, en las que convergen diversas disciplinas, enfoques e intereses.

En América Latina, el campo de los estudios sobre la juventud también comenzó a configurarse alrededor de los noventa (para una revisión del mismo, véase Chaves, 2009), precisamente cuando la euforia posdictatorial fue desplazada por lo que en Argentina llamamos la "desilusión democrática", un término también válido para otros países del continente, ya que señala el momento en el cual se hizo evidente que entre la democracia formal y la sustancial mediaba aún un largo proceso de construcción, vale decir: el desafío de la genuina democratización [6]

. La evidencia de que con la democracia "parafraseando a Alfonsín" "no se come, se educa y ni se cura" (o al menos no lo necesario) contribuyó a instalar un fuerte descrédito de la política frente a la sociedad civil y a debilitar aún más las endeble instituciones democráticas en un contexto de creciente exclusión. En él, la mirada puesta en los jóvenes "tanto por los propios políticos como por los intelectuales y académicos" fue un indicador de dos necesidades de la sociedad, cuyo abordaje dio lugar al desarrollo de dos perspectivas teóricas y líneas de acción que cobraron un notable impulso en la región con la profundización de las crisis locales tras la aplicación de las políticas neoliberales y, especialmente, con su estallido en los primeros años del nuevo milenio. La primera de ellas está ligada al campo de la educación y expresa la necesidad de formar o "educar en y para la democracia" a los futuros ciudadanos (Rodríguez y Dabezies, 1991; Cullen, 2004 y 2008; Ruiz Silva, 2008; Schujman y Siede, 2007; Siede, 2007). La segunda, más ligada al campo de los estudios sociales, responde al reto de viabilizar la inclusión y asegura la supervivencia de amplios sectores de una nueva generación amenazada por procesos de exclusión y empobrecimiento cada vez más salvajes y profundos (entre ellos: Chaves, 2005 y 2006; Kessler, 2004; Nuñez 2003 y 2004; Reguillo, 2003; Saintout, 2006; Urresti, 2000).

Y, en última instancia, creo que estas perspectivas no pueden sino entramarse, teniendo en cuenta que surgen en entornos nacionales donde el proyecto político ha sido pedagógico desde su origen (y viceversa). En esta línea se ubican también los trabajos que desde una perspectiva cognitiva y psicosocial focalizan la problemática en las representaciones e identificaciones de los jóvenes sobre la nación (Aldridge, 2008; Carretero y Kriger, 2006 y 2008; Ruiz Silva, 2009), y analizan cómo ellas intervienen en su formación política (Kriger, 2008a, 2008b, 2009). Me refiero al hecho de que, si bien todos los hombres son sujetos sociales, no todos llegan a ser sujetos políticos, y que ello "del mismo modo que el pensamiento histórico (Winneburg, 1999)" requiere el desarrollo de un potencial que no es natural, sino cultural. Aun cuando todas las acciones que un sujeto social realice tengan siempre implicancias políticas, eso no significa que las prácticas en sí mismas lo sean. Sólo lo son cuando los sujetos que las realizan tienen la intención de transformar en alguna medida el mundo social del que forman parte, y son conscientes de estar interviniendo y "haciendo" historia. De modo que podríamos llamar sujetos políticos a los agentes sociales que poseen conciencia de su densidad histórica y se autocalifican como tomadores de decisiones a futuro y responsables de la dimensión política de sus acciones, aunque no puedan calcular ni controlar todas las consecuencias, resonancias o alcances de las mismas. Enfatizo este punto porque noto "debo decir que con creciente irritación" que se tiende a naturalizar las prácticas políticas y, por ende, a banalizarlas. Cuando se piensa así, la educación política "de la que podríamos decir que es en sí misma una práctica política de alta intensidad (O'Donnell, 2004)" pierde todo su sentido y legitimidad. Y, a propósito de ello, me gustaría señalar algo bastante curioso que he podido observar: quienes sostienen que los jóvenes **deben ser** "naturalmente" políticos o que la política **debe ser** "naturalmente" de los jóvenes, en cuanto detectan una falla en este vínculo no suelen echar las culpas ni dirigir sus esperanzas a la naturaleza, sino a las instituciones sociales dispuestas justamente para la "domesticación" de los **zoones politikones**, especialmente a la escuela. Pero también quienes piensan lo contrario suelen interpelar a la escuela, aunque no como **culpable**, sino como **responsable**, no como depositaria de esperanzas, sino de proyectos.

Ahora sí: los invito a tratar el tema planteado, comenzando por formular los supuestos y los términos que

lo han ido constituyendo históricamente como problema, en toda su complejidad.

La formación de los ciudadanos en la escuela

¿Por qué todos los caminos conducen a la escuela? ¿Por qué a ella se le termina reclamando la falta de interés o de participación de los jóvenes en la "cosa pública"? Todos sabemos la respuesta: ella misma nos ha enseñado que su "razón de ser" es precisamente "hacer de los hombres ciudadanos" (Rousseau, 1760). En ese compromiso se ha cimentado históricamente su legitimidad. Es cierto que hay otras instituciones de socialización (primaria y secundaria) que intervienen fuertemente en la formación de los ciudadanos, e incluso que compiten con la escuela cada vez más, restándole protagonismo. No obstante, ella sigue siendo hasta ahora la única "garante" oficial al respecto, cuyo carácter público, estatal y obligatorio le confiere el derecho a toda la sociedad a revisar sus prácticas, evaluar sus logros o sus fracasos, criticar o debatir planes de estudios y exigir que cumpla con el compromiso contraído en nombre del "bien común". [6]

Ahora bien: ¿qué significa formar ciudadanos? ¿Qué tipo de ciudadanos ha formado la escuela a lo largo de su historia y qué tipo de ciudadanos pretendemos que forme ahora? ¿Suponen todos ellos una relación orgánica, funcional o, al menos, armónica con la política?

A partir de estos interrogantes, les propongo que empecemos a armar de nuevo el juego para pensar la relación de los "jóvenes" con la "política". En relación con el primer término: no creo que debamos interpelar a los "jóvenes" por su juventud "a la que preferiría no atribuir ninguna sustancialidad *a priori*", sino por su condición de "nuevos ciudadanos" e, idealmente, como egresados del sistema escolar, provistos de las herramientas consideradas necesarias para el "buen" ejercicio de la ciudadanía. En cuanto al segundo término: creo que no es posible analizar abstracta o genéricamente el vínculo de los miembros de una sociedad con "la política" sino a través de su concepción más amplia de "lo común". Y, en nuestro caso, entiendo que no podemos pensar la "política" sin incorporar los conceptos de "ciudadanía" y de "identidad nacional", dado que estos tres términos han ido articulando relacionalmente sus significados, desde el comienzo del proyecto moderno hasta la actualidad, configurando distintos vínculos posibles entre los "nuevos ciudadanos" y el pasado, presente y futuro de sus naciones.

Les propongo, entonces, analizar sucintamente algunos puntos nodales del recorrido histórico en el cual la relación entre pedagogía y política se ha reformulado, y para cuyo abordaje he establecido cuatro etapas. La primera refiere al origen común (siglos xvii y xviii) de la pedagogía y la política en el proyecto moderno ilustrado, dirigido a formar "hombres y ciudadanos" cosmopolitas. La segunda (siglo xix y xx) es aquella en la cual la pedagogía es subordinada al poder político del Estado, y la escuela se convierte en una herramienta cultural para formar "ciudadanos nacionales". La tercera (entre mediados y finales del siglo xx) comienza cuando la escuela es cuestionada tanto por su vínculo con el Estado (que la convierte en "reproductora" del poder) como con la nación (que atenta contra las promesas ilustradas de igualdad y emancipación). En este momento, mientras se anuncia la muerte del "mundo de las naciones", la pedagogía recupera en el pensamiento crítico su dimensión política, dando lugar a la disyuntiva de formar "ciudadanos nacionales". Finalmente, la cuarta etapa es la actual, la del nuevo milenio que comienza signado por la "resurrección" del Estado y el retorno de los nacionalismos históricos, aunque en una nueva clave refundacional y que demanda a la escuela la formación de "ciudadanos ~~re~~-nacionales del mundo global".

Primera etapa: hombres y ciudadanos

La política y la pedagogía modernas nacieron juntas y escritas por las mismas plumas. Desde entonces, todo intento de escindir el proyecto político de su dimensión pedagógica (o viceversa) ha puesto en crisis el sentido de ambas.

Para pensar en este origen común, un referente precoz es Melanchton, quien en 1526 ya afirmaba que: "En primer lugar, en una ciudad bien ordenada hay necesidad de escuelas, donde los niños, que son el

semillero de la ciudad, sean instruidos?[\[7\]](#). Su breve sentencia nos muestra cómo a partir de cierto momento histórico la infancia comenzó a ser interpelada como una categoría ligada a la promesa del porvenir (un poco más tarde, al 'progreso?'), a un futuro que sólo a través de su instrucción dejaba de ser incierto y se transformaba en ámbito de realización de un 'buen orden?' común proyectado.

Así, las palabras de Melanchton nos conducen al sentido más profundo del proyecto político-pedagógico, que se desplegará en los siguientes siglos, especialmente entre la formación de los estados ilustrados y la consolidación de los estados nacionales. En una primera etapa, que podemos ubicar en el pasaje del **Ancien Regime** al Siglo de las Luces, la condición humana terminará de emerger desde el dominio de la naturaleza al de la cultura. Entre el 'pacto?' de Hobbes (de 1649) y el 'contrato?' de Rousseau (de 1755), el hombre criatura se transforma en un hombre creador,[\[8\]](#) y 'lo social?' se constituye como un proceso inacabado, reflexivo y consciente, en el 'oficio de vivir?',[\[9\]](#) donde la **cives** construye al **ciudadano**, que construye la **cives**, que construye al **ciudadano**...

En ese mundo socialmente construido **y construible** 'habilitado por el gran horizonte de las primeras utopías'[\[10\]](#) es donde nace la política moderna y donde la escuela estatal funda su ambigüedad constitutiva (¿o acaso su carácter trágico?). Son los tiempos de la Ilustración, en los cuales la educación humanista viene a responder simultáneamente 'y por entonces sin conflicto alguno?' a los ideales de emancipación y de civilización. La escuela es entonces llamada a 'domesticar?' a los niños para transformarlos en hombres primero y luego en ciudadanos. A través de la razón humanista, ella tiene por función liberarlos de la naturaleza, pero, al mismo tiempo, asegurar su sujeción a la ley del Estado (que pasa a imponerse incluso sobre la potestad del padre) y a un proyecto que 'dicho en términos nietzscheanos?' tiene por fin volver 'calculable?' el mundo, pero a costa de que previamente los propios hombres se vuelvan a sí mismos calculables.

Respondiendo a este llamado, a finales del siglo xviii la escolaridad estatal ya está instalada en la mayor parte de los países del viejo continente. Su objetivo central es la formación de una ciudadanía secular y universal (que en ese momento equivalía a decir 'europea?'), regida por una concepción netamente política de la ciudadanía como ideal abstracto, enmarcada institucionalmente en el Estado; pero 'énfatiso?' aún ajena a todo espíritu nacional o nacionalizante.

Segunda etapa: ciudadanos nacionales

Recién cuando nos acercamos al siglo xix, y a medida que el cosmopolitismo francés va siendo desplazado por el romanticismo germánico dando lugar a la fusión entre Estado y nación en la cual se configura el llamado 'mundo de las naciones'[\[11\]](#), el sentido de la escolaridad se modifica sustancialmente. Entramos en una etapa dominada por una concepción etnocultural, esencialista y prepolítica de una nación, ya no pensada como la portadora de valores universales, sino como comunidad etnocultural particular que al 'despertar?' busca su realización en el Estado.

Pero en rigor, sabemos que el orden de los hechos es inverso: que 'las naciones son hijas del Estado?' (Nisbet, 1973: 164) y que es este quien lleva a cabo la gran empresa de 'invención de la nación?' (Hobsbawm y Ranger, 1984), basada centralmente en la unificación de las lenguas, la creación de las historiografías nacionales y la escolarización. De modo que la escuela asume aquí un rol crucial: 'naturalizar?' a los 'ciudadanos nacionales?'. Y, en este sentido, su función es reconocida tanto por quienes postulan que las naciones son ficciones historiográficas, como por quienes llevaron a cabo dicha empresa, reconociendo, por ejemplo, que 'no hay más poderoso instrumento para la **elaboración** de la nacionalidad y para unificar los ideales y los sentimientos del futuro ciudadano que la escuela primaria'[\[12\]](#).

Hoy podemos decir que la escuela cumplió con creces esta demanda. Durante más de un siglo se dedicó a formar con éxito 'o a 'producir?' a gran escala, según se lo mire? una amplia gama de 'ciudadanos nacionales?': franceses, argentinos, ingleses, colombianos, suizos, españoles, mexicanos, etcétera. Logró incluso proveerlos desde su primera infancia de un stock de persistentes imágenes y estereotipos acerca

de sí mismos y los otros. Más aun, contribuyó a desarrollar el revanchismo^[13] entre países, sobre todo vecinos ?fenómeno que Freud (1929) denominó con maestría y ácida ironía como ?narcisismo de las pequeñas diferencias?? y a fomentar el belicismo, creando sentimientos de fidelidad a la nación, incluso por encima de la propia vida, llevando a millones de hombres a elegir morir y matar en su nombre. En Argentina, en los orígenes del sistema educativo, los ideales republicanos y los nacionalistas convergieron también para la formación de los ciudadanos nacionales. En esta línea, en 1887 la escuela incorpora los festejos de las efemérides patrias y en los años siguientes se terminan de montar formalmente las bases de la ?educación nacionalizante? (Escudé, 1990). En 1888 se decreta que la historia nacional se enseñe seis horas semanales en primero y segundo grado (en lugar de sólo dos horas en sexto, como hasta entonces); en 1889 se establece que los cursos de historia, geografía argentina e instrucción cívica estén dictados por ciudadanos argentinos, lo cual coincide, además, con la campaña para matricular a los alumnos, incorporar a la población al llamado de la ley de educación, construir edificios y contar con docentes.

Asimismo, entre fines del siglo xix y comienzos del xx, se reproduce en el plano político pedagógico el desplazamiento europeo del ideario ilustrado por el romántico germano. Como ejemplo, leemos en la revista ***El Monitor***

de 1910 un artículo que enaltece la educación patriótica alemana y caracteriza a Francia, aún cosmopolita, como lugar del peligro y decadencia: ?la única nación donde con pasmosa facilidad ha crecido más lozano y echado hondas raíces el miserable arbusto del antipatriotismo? (citado por Escudé, 1990). De modo que, si bien la escuela es en nuestro país ?una pieza privilegiada para la producción y reproducción del orden en el contexto de la ***ingeniería moderna***? (Tiramonti, 2004: 96), en cuya materialización queda referenciado ?el núcleo de la identidad social de los argentinos?, también es cierto que ella es usada como ?medio para promover los valores propios de la nacionalidad, comprometida así en la construcción de un sujeto social y moral: el niño argentino? (Devoto y Madero, 1999: 144).

Ahora bien, de modo más general: ¿qué tipo de relación mantienen en esta etapa la pedagogía y la política? Sin lugar a dudas, una mucho menos simétrica que en la anterior; una en donde la escuela logra sus mayores éxitos convertida en eficaz ?herramienta cultural? (Wertsch, 1987), en manos de un Estado decidido a ?construir?, ?hacer?, ?inventar? o ?imaginar? la nación. En este nuevo vínculo, el ideal de civilización comienza a eclipsar al de emancipación, al mismo ritmo que los particularismos románticos eclipsan al universalismo ilustrado.^[14] No obstante, es preciso enfatizar que hablamos de eclipsamiento pero no de desplazamiento; o de distanciamiento, pero no de ruptura. La legitimidad de la escuela en este período se consolida precisamente sobre su singular versatilidad para conciliar estas tensiones sindisolverlas, e incluso para constituirse en tal ambivalencia. Como resultado, logra garantizar ?a un mismo tiempo? la sujeción de los individuos al Estado y su lealtad a la nación, sin abandonar la promesa de libertad y fraternidad, aunque es cierto que, a medida que la sujeción y la lealtad amplían sus dominios, la igualdad y la fraternidad restringen en cambio su sentido, desde el otrora ilimitado horizonte ilustrado a las bien acotadas fronteras de los estados nacionales.

De esta manera, la reconfiguración del equilibrio entre los ideales ilustrados y románticos implica una fuerte resignificación del concepto de ?ciudadanía?, que deja de ser abstracto para ?anudarse? ?utilizando la metáfora de Brubaker (1996)? a la idea de ?etnicidad? y a la singularidad de los caracteres nacionales. Podemos decir que se rompe la simetría que había caracterizado originariamente el vínculo entre pedagogía y política, quedando la primera (oficialmente) subordinada a la forma instituida de la segunda; es decir: al poder del Estado nacional.

Tercera etapa: ciudadanos o nacionales

La nueva etapa comienza cuando el equilibrio logrado en la etapa anterior entra en crisis, precisamente en la plétora de los estados nacionales, que se autoconcebían como logros de la civilización y el progreso histórico. Y, sin embargo, como lo expresa tan poéticamente Jean Luc Nancy, ?todo sucedió como si la

historia no pudiera esperarse a si misma?[\[15\]](#). Vale decir, cuando el encuentro entre razón y dominio instrumental no conduce a los hombres al esperado progreso, sino que los precipita en la caída más profunda de la civilización.

El Holocausto e Hiroshima son los acontecimientos que ponen en evidencia la derrota del proyecto moderno en lo que concierne a su promesa humanista de progreso histórico, pero también demuestran el triunfo colosal de este mismo proyecto en cuanto al logro de la capacidad técnica de dominio y destrucción. Es esta aparente paradoja la que lleva a los críticos frankfurtianos (a quienes Eco dio el nombre de "apocalípticos") a postular ya no el fracaso de la historia, sino su disolución en **un fiasco histórico**[\[6\]](#) que conlleva la imposibilidad de toda identificación, precisamente porque lo que se disuelve es el puente entre el pasado y la identidad: si el pasado es un fiasco, no deviene en historia, y sin historia no hay sujeto histórico ni identidad. Adorno y Horkheimer (1947) anuncian por ello la "autodestrucción de la Ilustración", confirmando la sospecha de Walter Benjamin de que la historia no conducía al progreso sino a la catástrofe. Aun así "contra viento y marea", es notable que no haya menguado la fe en la pedagogía. El mismo Adorno le pide a la escuela "que sea capaz de trabajar inmediatamente por la desbarbarización de la humanidad" (citado por Guelerman, 2001: 37).

Unas décadas más tarde, y desde otra perspectiva "Estado Benefactor y reconstrucción de Europa de por medio", se le critica a la escuela relegar su función política y transformadora para convertirse en un instrumento en manos del poder instituido. Los críticos de los setenta la caracterizan nada menos que como "aparato ideológico del Estado" (Althusser, 1968), al servicio de la "reproducción" de las desigualdades y del "control social" (Bernstein, 1971). Sin embargo, la fe no cesa tampoco entre estos agnósticos marxistas, ya que, por las mismas razones que la critican, la escuela pasa a representar la esperanza más potente de una nueva pedagogía, dirigida ya no a la emancipación del hombre, sino a la "liberación del oprimido" (parafraseando a Paulo Freire). Se depositan en ella "como en el origen, pero con un giro reivindicatorio" las más altas promesas de justicia para un "auténtico" cambio social. Aunque adhiero a la idea de que la escuela consagrada por el Estado nacional estaba dirigida más a la conservación que a la creación y a formar en la obediencia más que a desarrollar la capacidad política de los futuros ciudadanos, en mi opinión, las teorías marxistas de la reproducción del poder cometieron una grave omisión al eludir y subestimar[\[17\]](#) la fuerza de la nación, dirigiendo su artillería casi exclusivamente contra el Estado. Acaso ello se deba a que "como señala Anderson (1991)", para ellos, "el nacionalismo ha sido una **anomalía** incómoda". No obstante, son muy significativos los elementos que permiten establecer nexos sustanciales entre la reproducción del Poder (en mayúsculas: hablamos del Leviathan) y la formación de la identidad nacional. No es casual que estos se conviertan en objeto de amplio interés entre los críticos recién después de la emblemática caída del muro de Berlín, que señala la disolución de la Unión Soviética y el fin de la Guerra Fría[\[18\]](#)

En efecto, a partir de la década del noventa se intensifican, por una parte, las líneas de estudio internacionales dedicadas a comparar el rol de la escuela en la formación de visiones estereotipadas de "los otros" y en la transmisión de historias nacionales con un alto sesgo político[\[19\]](#). Por otra parte, como nos muestra exhaustivamente Carretero (2007), se generan en diferentes países (entre ellos, México, EEUU, España) fuertes controversias públicas sobre los programas escolares que rebasan rápidamente el ámbito educativo y requieren ser dirimidas en las instancias más altas de la política. [\[20\]](#) Ellas expresan tanto un alto nivel de conflicto entre historias oficiales y memorias sociales, como entre el Estado y el mercado, ambos referentes de legitimidad social.

De modo más amplio, podemos decir que "en un fin de siglo signado por el debilitamiento material y simbólico del Estado nación y la emergencia de múltiples historias e identidades" los términos de "ciudadanía" y "nacionalidad", cuya conjunción había definido el sentido político más hegemónico de la escolarización desde el siglo XIX, se reconfiguran para encarnar la apremiante disyuntiva de la era del "más allá del Estado nacional" (Habermas, 1995): formar ciudadanía o formar nacionalidad.

Para sintetizar, entonces, digamos que en esta etapa se cuestiona doblemente (en dos momentos y desde distintos enfoques) la función de la escuela: como reproductora del poder del Estado y como formadora de identidad nacional. Sin embargo, las fuertes demandas que diversas sociedades le hacen a la escuela a finales de siglo ¿justamente mientras atraviesa su mayor crisis como formadora de saberes y en lo referido a la llamada ¿calidad educativa? [21] nos muestran también que su legitimidad sigue estando centralmente ligada a la capacidad para formar y distribuir identidades sociales e imaginarios políticos.

¿Cuál debería ser la función de la escuela en un mundo nacional que vira a un horizonte globalizado? ¿Contribuir a la formación de nuevas ciudadanía planetarias? ¿Preservar las identidades nacionales y tradicionales frente al avance ¿destituyente? del mercado o la ¿sociedad global? ¿Ambas cosas? En todo caso, ella es interpelada de muchos modos. Como garante estratégico de ese mundo pos o supranacional que comienza a ¿imaginar lo común? rescatando no sólo el capitalismo de mercado sino también los ideales democráticos cosmopolitas del proyecto ilustrado. Y como uno de los últimos bastiones del mundo tradicional, justamente cuando la trama de la nación en tanto ¿comunidad imaginada? ¿como la llama Anderson (1983)? amenaza con desamarrarse.

En este sentido, es más que ilustrativo lo que sucede en Argentina durante ese período, cuando el Estado histórico en retirada va dejando vacíos cada vez más amplios en la sociedad, y la escuela, materialmente desfondada, sale a cubrirlos, pretende ¿suturar el desgarr? [22], pero no como representante del Estado neoliberal, sino de la nación histórica (incluso esencial). La escuela, entonces, se pone del lado de ¿la gente?, ¿el pueblo? (a quien piensa no en su carácter subalterno, sino en clave civilizatoria, como ciudadanía en construcción), como cimentando una legitimidad **desde abajo** que se opone a la ¿política de arriba? representada por el Estado real (asociado a un poder corrupto).

Nacionalista, social y antipolítica, la escuela asume un rol nutricional y toma poder en lo simbólico, mientras atraviesa su mayor empobrecimiento material. Así, logra asumir el rol de bastión de la nación y utiliza para ello el mismo repertorio oficial tradicional, incluidos los rituales, la simbología y la iconografía decimonónicas que, sin embargo, cobran un vigor contestatario frente a un Estado abandonado y cipayo. Podemos decir, por primera vez en su historia, que la escuela argentina demuestra ser capaz de obtener una legitimidad propia y autónoma respecto del Estado, pero no por su impronta para construir una propuesta alternativa, sino por su capacidad para conservar y custodiar el ¿patrimonio? tradicional de la nación mientras el Estado lo dilapida. Aunque logra contribuir decisivamente a conjurar las amenazas de anomia social, lo hace en una clave especialmente limitada por su carácter antipolítico; ejerciendo finalmente un rol menos ligado a la transformación que al control del riesgo social, y marcando paradójicamente ¿como nos dice Tiramonti (2004)? la ¿frontera de integración? en una sociedad crecientemente excluyente.

Cuarta etapa: ciudadanos re-nacionales de un mundo global

Entramos, entonces, en la cuarta etapa, con el nacimiento de un nuevo milenio signado por la virulencia de los nacionalismos y fundamentalismos ¿el hito es el atentado del 11 de septiembre de 2001 en Nueva York? y la resurrección de los estados nacionales cuya muerte se acababa de anunciar. Este brusco giro nos obliga a reconsiderar la avasalladora fuerza de la lealtad nacional en un contexto donde el nacionalismo parece constituirse como ¿la dinámica más poderosa (y el mayor obstáculo) en los países de reciente democratización de la Europa poscomunista? y también en ¿democracias occidentales sólidamente establecidas? (Kymlicka, 2001: 247).

Durante esta etapa, la relación entre pedagogía y política **saggiorna** a un mundo dominado por tendencias que promueven la recuperación del Estado en lo material (aunque es muy discutible la verdad de su debilitamiento previo en las prácticas reales, sobre todo en los países centrales) y el fortalecimiento de los proyectos e identidades nacionales en lo simbólico. Estas tendencias, como sabemos, alcanzarán su punto emblemático en el 2008, cuando los estados nacionales sean interpelados como protagonistas de los ¿mega salvatajes? del capitalismo financiero global. [23]

Junto con el retroceso de la ola neoliberal, podemos observar un efectivo y expandido retorno del nacionalismo a nivel planetario, aunque no siempre con el mismo signo. En América Latina, por ejemplo, lo hace de la mano de gobiernos de una "nueva izquierda" de corte popular, mientras que en Europa lo hace a través de las "nuevas derechas" de corte conservador. [24] Pero, en todos los casos, se remueven agendas y se promueven otras para convocar nuevamente a la escuela, ya no a "inventar", sino a "reinventar" a los ahora ciudadanos nacionales... ¡de la era global renacionalizada!

¿Es posible seguir adelante salteando la encrucijada ético-filosófica planteada desde mediados del siglo xx, que generó la disyuntiva entre formar ciudadanía o formar nacionalidad? Da la impresión de que eso es precisamente lo que sucede en esta cuarta etapa, situada en una época que se postula simultáneamente como el "más allá" y el "más acá" del Estado nacional. En ella, las tensiones entre memorias e historias, herencias y proyectos, imperativos identitarios y ciudadanía democrática, se agudizan pero sin encaminarse hacia la resolución ni hacia el conflicto, generando en muchos casos una suerte de rehabilitación contrahistórica de las identidades y una reivindicación antipolítica de los proyectos democráticos.

Veamos lo que ocurre en Argentina. El colapso integral del 2001 marca un quiebre tan profundo que da lugar, casi inmediatamente, a la "efectiva ilusión" "como la caracterizan Novaro y Palermo (2004)" de que la crisis habría dado fin a "una época" [25] e inaugurado un nuevo tiempo. ¿En qué consiste la novedad de este tiempo, abierto por una ciudadanía que protagonizó el llamado "argentínazo" al grito de "¡Que se vayan todos!"? En recuperar a la nación auténtica y no-política (acaso pre-política, esencial), en rescatar más allá de todo "desacuerdo" (léase: ideologías, partidos, escuelas de pensamiento, etc.) el proyecto nacional que uniría bajo un mismo "destino" a los argentinos.

Es claro que si algo no se trae este "nuevo tiempo" es la novedad. Más bien todo lo contrario: se trata de recuperar, reivindicar y refundar aquel viejo proyecto nacional caído en desgracia **default**, conjurando, por supuesto, la idea de "fiasco", pero también la posibilidad del fracaso histórico. ¿Cómo? Asignando las culpas de la crisis "convertida prácticamente en un desvío moral" a la política. En otras palabras:

redimiendo a la **Nación** (única, mayúscula, esencial, contrahistórica) mediante el sacrificio de la política.

Ahora bien, y dado que estamos hablando de un tiempo de simultaneidades antagónicas: ¿cómo no notar que, mientras la representación de la política se envilece y la ciudadanía se piensa a sí misma no sólo por fuera de ella sino contra ella, en el plano real triunfa como nunca la política tradicional?

En esta línea, me permito sugerir que el "nuevo tiempo" acaso fue inaugurado oficialmente el 1º de enero de 2002 por Eduardo Duhalde, cuando, al asumir como presidente de la nación (recordemos que fue el tercero en menos de diez días) [26], augura y sentencia a un mismo tiempo que "Los argentinos estamos condenados al éxito". Con esta breve frase, es un viejo político quien logra invertir el signo de la condena fatal que pesaba sobre los argentinos transformando la maldición en bendición, aunque sin liberarlos de su (ineludible) destino común y, por supuesto, sin colocarlos en un terreno menos mítico y más político de la historia común. Es por ello que la "condena al éxito" interpela a los argentinos como refundadores más que como reconstructores, y en una suerte de "pase discursivo" (donde la magia es sustituida por el poder performativo del lenguaje) los trae de la profundidad de la crisis al horizonte de este "nuevo tiempo" (ahí vemos a pleno la "efectiva ilusión" del "después de la crisis"). A partir de entonces, y claramente a partir de las elecciones presidenciales de 2003, cuando "tras la rabia, el jacobinismo y el regeneracionismo predominantes en el 2002" es posible percibir una "recuperación del crédito democrático" (Romero, 2004: 281), la llegada al gobierno de Néstor Kirchner marca (o coincide con) el comienzo de una efectiva recuperación del país, ya en el plano de las prácticas reales. Mientras tanto, en el nivel representacional, la refundación opera como un potente **leit motiv** de la argentinidad, que toma forma en imágenes tan vívidas como la de "la salida del infierno", utilizada reiteradamente por Kirchner en sus discursos.

Pero, ¿cuál es el rol que se le asigna a la pedagogía y más específicamente a la educación estatal en este nuevo escenario cuando, tras más de una década de retiro, el Estado recupera su protagonismo y, alegóricamente, vuelve a desposar a la nación? Además de ser convocada como parte y testigo de estas

segundas nupcias de sus progenitores, la escuela vuelve a asumir funciones claves en formación de los ciudadanos de la ?nueva Argentina?, y fundamentalmente retoma centralidad en la transmisión de sentimientos de identidad nacional y en la formación de conocimientos sobre el pasado común, así como también en la gestión de la memoria reciente, especialmente de la última dictadura militar.

Tarea difícil la que se le asigna a esta escuela, aún no repuesta de las secuelas de la crisis, pero cuya promesa parece resistirlo todo. Según los hallazgos de Saintout en un estudio realizado en el año 2002, los jóvenes seriamente afectados por la crisis cuestionan a la escuela por estar alejada de sus preocupaciones y expectativas reales, sin embargo, ?gran parte de ellos sigue esperando ?algo? de la educación. Aunque no tienen claro, o no aparece de una sola forma, qué es eso que se espera, sin duda está relacionado con la posibilidad de algo bueno, de que la escuela pueda ser quien les permita ?entrar?, desarrollarse, vivir mejor, y si no es así, al menos resistir y defenderse. Hay una expectativa sin certeza, casi una esperanza...? (2006: 159).

De este modo, podemos comprender que el Estado que tradicionalmente le había conferido a la escuela su legitimidad ahora necesita de ella para legitimar su propio ?regreso a casa?, y que hay sobrados motivos para confiar en ella como agente clave de esta ?refundación?: ¿qué otra institución ha demostrado tanta versatilidad y tanta eficacia para sostener la trama de lo común, así como para mantener viva la esperanza de inclusión en sociedades crecientemente excluyentes? ¿Qué otros agentes aparecen como tan capaces y tan dispuestos a viabilizar la reidentificación con la nación, la expectativa de inserción y la proyección de un futuro común en este nuevo contexto?

Todo ello nos lleva a concluir que en esta última etapa la relación entre pedagogía y política es la más ambigua e indefinida de todas. Porque coexisten dos necesidades difíciles de conciliar: la de construir democracias pluralistas y la de responder a los apremios identitarios más particularistas. Si bien es cierto que se retoma la impronta del humanismo ilustrado y cobra fuerza una nueva ética planetaria, también lo es que la escuela pierde esa autonomía que, como beneficio secundario, le había conferido el abandono del Estado y se convierte nuevamente en una herramienta clave para la reinención de los estados nacionales. De este modo, queda ligada tanto a los imperativos globales como al poder del Estado nacional, pero también a las luchas de los nuevos y viejos nacionalismos vernáculos y de las minorías culturales, étnicas y/o religiosas.

Obviamente, y dado que se trata del tiempo presente, no estamos aún en condiciones de establecer con certezas la naturaleza del vínculo del que nos ocupamos, sino apenas de entrever los desafíos que ya nos está planteando. En mi opinión, el factor crucial radica en la doble potencia que puede asumir en este contexto la pedagogía como práctica política transformadora, pero también como herramienta cultural al servicio de las identidades e imaginarios más tradicionales. En esta doble potencia creo que reside el núcleo del problema que nos ocupa y que nos refiere, en última instancia, a la pregunta de cómo construir ciudadanías políticas pluralistas en contextos de refundación de los nacionalismos.

En relación con ese reto, el caso argentino es emblemático, ya que por su precocidad y agudeza nos ofrece la oportunidad de analizar el desarrollo de procesos que en los últimos años se han extendido cada vez más a escala planetaria. Hoy ?o, mejor dicho, aquí y ahora? creo que debemos tener en cuenta lo que Milstein (2009) señala acerca de la vulneración de las fronteras entre el adentro y el afuera escolar a partir de la desestructuración del Estado nación en los noventa, y lo que Duschatzky (2009) caracteriza como la potencia y el impacto creciente de ?lo no escolar en la escuela?, para postular precisamente también la fuerza y la vigencia de lo escolar ?fuera de la escuela?. Me refiero a la existencia de un **registro escolar** que persiste, deslocalizado, desterritorializado, pero enraizado en los sentidos más profundos (y más tradicionales) de la escolaridad.

Hablo de la escuela que acaso sea más posible hallar fuera que dentro de las propias escuelas, donde pareciera que últimamente todos ?docentes, alumnos, padres, y la sociedad entera como eventual parte y/o testigo? buscan algo que no está, mientras no se reconocen entre sí y se interpelan fallidamente (no sabemos muy bien si jugando al ?gallito ciego? o al ?huevo podrido?). Pero si ?la escuela? no está allí... ¿¿Dónde está? ¡Acá está!?. ¿Desde qué lugar sostiene su interpelación, su promesa, su esperanza, e

incluso su amenaza? ¡Desde afuera de la escuela! Distribuida entre los cuerpos que la reclaman pero no advierten que la han encarnado, hilvanando un registro intersubjetivo o un modo social de interpretación que ¿pese a todo? invita a seguir siendo ¿nosotros? (¿los mismos?).

Para comenzar a pensar el **registro escolar** en los términos que vengo proponiendo ¿integrando como crucial la relación entre pasado y presente que se actualiza a través de las grandes narrativas celebratorias de la nación?, sería muy útil considerar la existencia de lo que Wertsch (2004) denominó **matrices narrativas esquemáticas**. Este término hace referencia a esquemas estructurantes profundos que, a diferencia de las narrativas específicas, persisten subyacentemente a lo largo del tiempo, incluso con los cambios de regímenes políticos y los consiguientes **aggiornamientos** de las historias oficiales y curriculum escolares. Podríamos pensar que estas narrativas esquemáticas organizan significativamente la interpretación de lo común a través del tiempo, estableciendo puentes entre generaciones y construyendo una identidad colectiva en clave ¿oficial?.

Sin duda, hay muchas razones para postular que la escuela y la enseñanza de la historia han sido y siguen siendo agentes estratégicos en la transmisión e internalización de ciertas matrices, creando un registro común tanto entre diferentes épocas como entre diferentes clases sociales, religiones, culturas, etnias, géneros, etc., de acuerdo con el carácter profundamente encarnado y resistente atribuido por Jenkins (1996) a las identidades primarias. Efectivamente, he podido observar en estudios previos (Carretero y Kriger, 2005, 2006 y 2008) que muchos rasgos de estas estrategias interpretativas y comprensivas aprendidas en la infancia, y fortalecidas a lo largo de doce años de escolarización, persisten en las representaciones adultas, y, como dice Ferró, ¿la imagen que tenemos de otros pueblos, y hasta de nosotros mismos, está asociada a la historia tal como se nos contó cuando éramos niños. Ella deja su huella en nosotros para toda la existencia? (1981: 9).

En consecuencia, creo necesario contribuir al esclarecimiento del rol de la escuela en la conformación de las representaciones de los jóvenes sobre la nación, la ciudadanía y la política. Pero no se trata de comparar a la escuela con otros agentes o ámbitos, sino de ver cómo interactúa con ellos. En este sentido, postulo la existencia de un **registro escolar** más que de un espacio escolar, apelando con él a un cierto modo específico de pensar y transmitir la identidad y el pasado comunes que puede restringir la posibilidad de pensar históricamente (Carretero y Kriger, 2006, 2008).

Como pudimos ver a lo largo de este artículo, el registro escolar de la historia tuvo su origen en la articulación entre pedagogía y política, pero ha trascendido los muros de la institución escolar, especialmente a través de los medios de comunicación. Hoy podemos ver cómo ellos se suman a **uhistory boom** autoproclamado como renovador y desmitificador, pero que sólo da vuelta el discurso escolar oficial, lo invierte sin revertirlo. Moviéndose siempre dentro de un mismo marco, no cuenta **otra** historia, ni incluye **otras** voces, sino que termina generando los mismos efectos: básicamente, la lealtad a la nación ontológica y sus grandes próceres, cuya idealización se ha renovado paradójicamente a través de su humanización. Estoy convencida de que es necesario ampliar el conocimiento sobre los modos en que el registro escolar de la historia interviene ¿inhibiendo o habilitando? la construcción de agentes sociales capaces de pensar históricamente y actuar políticamente. Es decir: jóvenes empoderados y capaces de establecer compromisos con su comunidad, que no estén fundados en la ficción de la saga nacional decimonónica, sino en la conciencia y la potencia que sólo puede deparar la comprensión reflexiva de la historia como fundamento del presente y del futuro común.

Horizontes y vértigos: de la Argentina a la argentinidad

Propongo volver al problema del que partimos para plantearlo en su especificidad, vale decir: reformularlo como el problema de la relación de los jóvenes ciudadanos con la política en la Argentina poscrítica (o post-2001), signada por una fuerte impronta refundadora. Surgen así una serie de interrogantes acerca de cómo utilizan los egresados de la sistema escolar las herramientas culturales que les ha provisto la escuela para desempeñarse como ciudadanos. ¿De qué modo sus representaciones identitarias e históricas sobre la nación se articulan con su interpretación significativa del presente argentino? ¿Dan lugar a una proyección

política del futuro común?

En otros términos, podemos decir que ahora podemos formularnos la pregunta sobre la relación de los jóvenes con la política, pero como una problemática ?situada? en un contexto de fuerte avivamiento de la identidad nacional, el que la banda de rock Bersuit Vergarabat[27] caracterizó como ?La argentinidad al palo?. Sin sutilezas y con cruda vehemencia, esta expresión da cuenta del vínculo que estaban estableciendo los jóvenes del post-2001 con la identidad nacional, refiriéndose a ella como una metáfora carnal, masculina y vigorosa. No se trataba de la ?argentina de pie?, tal como fue aclamada en discursos de otros tiempos, sino del despliegue de una argentinidad ya no erguida sino erecta, que procuraba el goce narcisista de vibrar con la propia potencia y estar ?al palo?.

En esta situación, la pregunta por la relación de los más jóvenes ciudadanos con la política adquiere otros relieves, porque parte de un fuerte y encarnado presupuesto emotivo. Quiero decir: se trata de la pregunta por cómo se vinculan con la política estos ?nuevos argentinos? fuertemente identificados con el ser nacional. Aquí empieza a surgir una serie de interrogantes: ¿la pasión nacionalista habilita (o no) la concreción de un proyecto político viable? ¿Cómo interviene la interpretación de la crisis como fracaso de la política en la relación de esta nueva generación con la práctica política? ¿Es posible articular la política, sustancialmente ligada al desacuerdo, como nos dice Rancière (1996), con el anhelo de un sentimiento que una a los argentinos por encima de sus diferentes puntos de vista e intereses? ¿Existen modos de construir un proyecto democrático que no impliquen conflicto? ¿Es viable el reemplazo de la política mediante el ?buen ejercicio? individual de la ciudadanía o mediante una ciudadanía social restringida? Todos estos interrogantes van moviendo las piezas de la identidad nacional, de la ciudadanía y de la política, modificando y tensando al máximo las distancias entre ellas, así como también nos muestran su fuerte correlación. Sobre todo, nos permiten tomar conciencia de que estamos atravesando una situación con contrastes y disyuntivas singulares. En este contexto regido aún por el apremio de sobrevivir a la crisis y salir adelante, ¿podría suceder que se tendiera a producir una suerte de ?hipertrofia identitaria? que obstaculizara el acceso a la política, al funcionar como un imperativo de unión?

He encontrado (Kriger, 2007) que la relación de los jóvenes con la política es altamente conflictiva y compleja, que expresan un importante rechazo ?la consideran ?sucia?, ?corrupta? o ?contra los intereses de la gente??., pero al mismo tiempo se muestran identificados muy positivamente con la nación y su historia e interesados en participar como ?ciudadanos? en la construcción del presente y del proyecto común. De modo que esta relación negativa con la política no implica ni permite deducir de ningún modo que los jóvenes sean indiferentes a su país. Por el contrario ?como dijimos?, cursa precisamente con un fuerte interés en él.

Esto permite enfocar el problema desde lo que podríamos definir como una difícil incongruencia entre las expectativas e intereses enunciados por los jóvenes y las vías o herramientas disponibles para realizarlas. Una vez que hemos abandonado todo imperativo moral o ambición de responder qué son o ?deben ser? los jóvenes argentinos, la pregunta es, sencillamente, qué es lo que ellos, en este tiempo y en este lugar, **pueden**. ¿Qué son capaces de hacer en función de sus propias necesidades y deseos de participar del proyecto común? En este sentido, se puede hablar de **capacidad política** y, de manera más general, utilizar los términos de ?habilitación? o ?restricción? para referirnos a aquello que puede abrir o clausurar pensamiento político de los entrevistados. Desde esta perspectiva, propongo abordar su relación con la política como una dimensión más de la relación integral con la Argentina y con la argentinidad, con la historia y la identidad, en virtud de este presente desde el cual se proyecta el futuro posible.

Bibliografía

Adorno, T. y Horkheimer, M. (1947): ***Dialéctica de la ilustración. Fragmentos filosóficos***, Madrid, Trotta, 2001.

Alighiero Manacorda, M., ***Historia de la Educación 2. Del 1500 a nuestros días***, México, Siglo XXI, 1987.

- Anderson, B., **Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo** México, Fondo de Cultura Económica, 1993.
- Anderson, B., ?Prólogo a la edición de 1991?, **Comunidades imaginadas imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo** México, Fondo de Cultura Económica, 1993.
- Alridge, D., ?The Limits of Master Narratives in History Textbooks: An Analysis of Representations of Martin Luther King, Jr.?, en **Teachers College Record**, vol. 108, No. 4, abril, Columbia University, 2006.
- Althusser, L., ?Ideología y aparatos ideológicos del estado?, en Althusser **La filosofía como arma para la revolución** México, Siglo XXI, 2005.
- Barton, K. C., ?Students? ideas about history?, en Levstik, L. S. y Tyson, C. A. (eds.), **Handbook of research in social studies education** New York, Routledge, 2008.
- Bauer, O. (1907), Die Nationalitätenfrage und die Sozialdemokratie** Viena, 1907. Citado en Löwy, M., **¿Patrias o planetas? Nacionalismos e internacionalismos. De Marx a nuestros días** Rosario, Homo Sapiens, 1998.
- Beck, U., **¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización** Barcelona, Paidós, 1998.
- Bernstein, B., **Clases, Códigos y Control** Madrid, Akal, 1981.
- Brubaker, R., **Citizenship and Nationhood in France and Germany** ,New Haven, Harvard University Press, 1996.
- Carretero, M., **Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global** Buenos Aires, Paidós, 2007.
- Carretero, M. y Kriger, M., ?¿Forjar patriotas o educar cosmopolitas? El pasado y el presente de la historia escolar en un mundo global?, en Carretero y Voss, **Aprender y enseñar la historia** , Buenos Aires, Amorrortu, 2005.
- ? ?Enseñanza escolar de la Historia e identidad nacional: Un estudio empírico de las representaciones históricas de niños y adolescentes sobre la efeméride del 12 de octubre de 1492?. Ponencia ante la Conferencia Internacional ?Identity Constructions in Pluralist Societies / Construcción de Identidades en Sociedades Pluralistas?, organizada por la Universidad de Konstanz en Buenos Aires (Goethe Institut), abril del 2005.
- ? ?La usina de la patria y la mente de los alumnos. Un estudio sobre las representaciones de las efemérides escolares argentinas?, en Carretero, Rosa y González (comps), **Enseñanza de la Historia y memoria colectiva**, Buenos Aires, Paidós, 2006.
- ? ?Narrativas históricas y construcción de la identidad nacional: Representaciones de alumnos argentinos sobre el ?Descubrimiento de América??. en **Cultura y educación** No. 20, Madrid, 2008.
- Chaves, M., ?Juventud negada y negativizada: representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea?, en **Revista Última Década** año 13, No. 23, Viña del Mar, CIDPA, diciembre de 2005. <http://www.cidpa.cl>.
- ? ?Construyendo ciudadanía: tres acontecimientos para leer juventudes, prácticas culturales y políticas del estado?, en **Actas Cuartas Jornadas de sociología de la UNLP: la Argentina de la crisis. Desigualdad social, movimientos sociales, política e instituciones** Mesa 9: ¿Podremos vivir juntos? La Plata, 23, 24 y 25 de noviembre de 2005.
- ? ?Investigaciones sobre juventudes en Argentina: estado del arte en ciencias sociales 1983-2006?, en **Papeles de trabajo**, No. 5, Buenos Aires, IDAES, junio de 2009.
- Cullen, C., **Perfiles ético-políticos de la educación** Buenos Aires, Paidós, 2004.
- ? **Cultura política, ciudadanía y gobierno escolar** Buenos Aires, La Crujía, 2008.
- Devoto, F. y Madero, M. (comps), **Historias de la vida privada en la Argentina**, Buenos Aires, Taurus, 1999.
- Duschatzky, S., ?VEO...VEO. QUÉ VES? Percepciones más allá (o más acá) de la violencia?, en Material didáctico del Curso de posgrado: **Violencia escolar: Itinerarios, Estrategias y Reflexiones**,

2009. <http://ecursos.caicyt.gov.ar> [1].

Egan, K., *Mentes educadas. Cultura, instrumentos cognitivos y formas de comprensión*, Barcelona, Paidós, 2000.

Escudé C., *El fracaso del proyecto argentino*, Buenos Aires, Tesis, 1990.

Freud, S., *El malestar de la cultura*, Madrid, Alianza, 2000.

Guelerman, S., *Memorias en presente. Identidad y transmisión en la Argentina posgenocidio*, Buenos Aires, Norma, 2001.

Habermas, J., *Más allá del Estado Nacional*, Madrid, Trotta, 1997.

Hahn, C. L., 'Becoming political: One woman's story?', en Totten, S. y Petersen, J. E., *Researching and teaching social issues: The personal stories and pedagogical efforts of professors of education*, Lanham, MD, Lexington Books, 2005

'Citizenship education and youth attitudes: Views from England, Germany, and the United States?', en Ertl, H. (ed.), *Cross-national attraction in education: Accounts from England and Germany*, Didcot, Symposium Books, 2006a.

'Comparative and international social studies research?', en Barton, K. C. (ed.), *Research methods in social studies education: Contemporary issues and perspectives*, Greenwich, CT, Information Age Publishing, 2006b.

Hobsbawm, E., *Naciones y Nacionalismo desde 1780*, Barcelona, Crítica, 2000.

Hobsbawm, E. y Ranger, T. (eds), *The Invention of Tradition*, Cambridge, Past and Present Publications, 1984.

Jenkins, R., *Social Identity*, Londres, Routledge, 1996.

Kessler, G., *Sociología del delito amateur*, Buenos Aires, Paidós, 2004.

Kruger, M., 'Historia, Identidad y Proyecto en la Argentina post-2001?', en revista *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, No. XII, UNL Ediciones, Santa Fé, 2008a.

'Las representaciones de los jóvenes sobre la política y la ciudadanía?', *Documento de trabajo: Procesos Comunicacionales y Prácticas Culturales*, Universidad Nacional de Quilmes, No. 3, Bernal, 2008b.

'La argentinidad 'al palo': Representaciones de jóvenes argentinos sobre la historia reciente, del Golpe al Cacerolazo?', en *Oficios Terrestres*, año XV, No. 24, Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP, La Plata, 2009.

Kymlicka, W., *La política vernácula. Nacionalismo, multiculturalismo y ciudadanía*, Barcelona, Paidós, 2003.

Lefort, C., *El arte de escribir y lo político*, Barcelona, Herder, 2007.

Lewkowicz, I., *Sucesos argentinos. Cacerolazo y subjetividad postestatal*, Buenos Aires, Paidós, 2002.

Liotard, J. F., *La condición posmoderna*, Buenos Aires, Planeta, 1993.

Milstein, D., *La Nación en la escuela. Nuevas y viejas tensiones políticas*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2009.

Nisbet, R., *The Quest for Community*, New York, Oxford University Press, 1973.

Novaro, M. y Palermo, V. (comps), *La historia reciente. Argentina en democracia*, Buenos Aires, Edhasa, 2004.

Núñez, P., 'Aportes para un nuevo diseño de políticas de juventud: La participación, el capital social y las diferentes estrategias de grupos de jóvenes?', en *Serie Políticas Sociales* No. 74, Comisión Económica para América Latina (CEPAL), 2003.

'Prácticas políticas en un barrio del Gran Buenos Aires. Un acercamiento a los criterios de justicia en jóvenes de sectores populares?', en *Kairos*, No. 14, San Luis, Universidad Nacional de San Luis, 2004.

<http://www.fices.unsl.edu.ar> [2].

O'Donnell, G., 'Presentación del debate conceptual sobre la democracia?', en *Informe sobre la democracia en América Latina*, PNUD, 2004.

- Ortiz, R., **Mundialización y Cultura** Buenos Aires, Alianza, 1997.
- ? ?Globalización/Mundialización?, en Altamirano, C. (comp.) **Términos críticos de Sociología de la Cultura**, Buenos Aires, Paidós, 2002.
- Rancière, J., El **desacuerdo. Política y filosofía** Buenos Aires, Nueva Visión, 1996.
- Reguillo, R y otros (coords.), **Tiempo de híbridos. Entresiglos. Jóvenes México-Cataluña** México, SEP-IMJ.SGJ-CIIMU, 2003.
- Rodríguez, E y Dabezies, B., **Primer informe sobre la juventud en América Latina, 1990**. Conferencia Iberoamericana de Juventud, Madrid, 1991.
- Romero, L. A. (coord.), Sabato H., De Privitellio L, Quintero, S., **La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares**, Buenos Aires, Siglo XXI, 2004.
- Romero, L. A., ?Veinte años después: un balance?, en Novaro y Palermo (comps.), **La historia reciente. Argentina en democracia**, Buenos Aires, Edhasa, 2004.
- Rousseau J., **Emilio o de la Educación** Madrid, Alianza, 1998.
- Ruiz Silva, A., **El diálogo que somos. Ética discursiva y educación** Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio, 2008.
- ? **La nación en los márgenes**. Tesis doctoral presentada ante FLACSO, Buenos Aires, 2009.
- Saintout, F., **Jóvenes: El futuro llegó hace rato** Buenos Aires, Ediciones de Periodismo y Comunicación, Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de la Plata, 2006.
- Schujman, G. y Siede, I., **Ciudadanía para armar**, Aique, Buenos Aires, 2007.
- Siede, I., **La educación política**, Buenos Aires, Paidós, 2007.
- Tiramonti, G., ?Veinte años de democracia: acepciones y perspectivas para la democratización del sistema educativo?, en Novaro y Palermo (comps.), **La historia reciente. Argentina en democracia**, Buenos Aires, Edhasa, 2004.
- Urresti, M., ?Paradigmas de participación juvenil: un balance histórico?, en Balardini, **La participación social y política de los jóvenes en el horizonte del Nuevo Siglo** Buenos Aires, CLACSO, 2000.

[1] En nuestro ámbito, por ejemplo, frente a las elecciones nacionales del año 2007, el diario **Clarín** expresaba su preocupación con títulos como ?Confusión y apatía en el electorado joven? (sábado 20 de septiembre de 2007, Sección Opinión). Ya en el 2009, en una coyuntura más dura, las exigencias a los jóvenes se vuelven más contundentes. Por ejemplo, el 26 de marzo, el diario **La Nación** publicó una nota titulada ?Los jóvenes deben participar? (firmada por Carlos Conrado Helbling), que dice en el copete: **El hombre nace libre, responsable y sin excusas**. Esta expresión de un polémico escritor francés de posguerra puede ser un estímulo para incitarnos a participar en este momento que atraviesa nuestro país. No hay excusas que justifiquen la falta de colaboración activa y comprometida en el proceso electoral que se avecina. Estamos en un momento crítico y la ausencia de una acción responsable de cada ciudadano seguramente nos afectará como país, en el presente y en nuestras posibilidades futuras?.

[2] Existen autores que se oponen a la idea de que estamos frente al fin de la modernidad y creen que estamos, en cambio, frente al comienzo de una ?segunda modernidad? o una nueva fase del capitalismo (Beck, 1998), entre ellos, en América Latina, destacamos a Renato Ortiz (1994), para quien la llamada ?mundialización? establece una continuidad con lo que Mauss caracterizara como al matriz civilizatoria de la ?modernidad-mundo?

[3] Aunque existe posiciones encontradas al respecto, pienso a los jóvenes como nuevos ciudadanos, porque, sin bien los niños son sujetos de derecho, no lo son de un modo pleno y tampoco cargan con los deberes de los ciudadanos. Para convertirnos en ciudadanos debemos conocer las leyes que regulan nuestra sociedad y la escuela es la institución que cumple con la función de instruirnos sobre ellas y dotarnos de las herramientas necesarias para el ejercicio de la ciudadanía. Así, no considero sin

importancia el hecho de que sólo se pueda ejercer el derecho al voto luego de haber egresado del sistema escolar.

[4] C. Hahn ha realizado una investigación sobre conductas y actitudes políticas de jóvenes en cinco grandes democracias occidentales (EEUU, Inglaterra, Holanda, Alemania y Noruega), que confirma empíricamente algunos aspectos negativos del vínculo de los jóvenes con la política. Sus resultados muestran, entre otras cosas, que la gran mayoría de los jóvenes de todos estos países con culturas y estructuras democráticas bien cimentadas no confía en los políticos y cree que la política es "sucias" y "corrupta". Recomendamos especialmente esta lectura, que sin dudas ayuda a pensar la problemática en una escala más amplia, evitándonos el riesgo de hacer una falsa lectura localista y, a su vez, permitiéndonos distinguir aquello que verdaderamente es singular o propio de cada sociedad. Para una revisión más específica de los estudios internacionales sobre la relación entre la enseñanza escolar de la historia con la formación de ciudadanía democráticas, véase Barton (2008).

[5] Véase al respecto, para conocer estadísticas e indicadores sobre la región, el informe del PNUD (2004).

[6] En cambio no sucede lo mismo "o, por lo menos, no en la misma medida" con otros agentes tan importantes como, por ejemplo, la familia, donde la intervención está restringida por ser del ámbito privado; o los medios de comunicación, cuya dinámica está más pautada por el mercado que por el Estado y su función explícita no es sólo educar, sino informar o entretener, haciendo la salvedad de los medios públicos.

[7] Melancton, en *In laudem novae scholae* de 1526 (citado por Aligheiro Manacorda, 1983, p. 308).

[8] El momento de la escisión entre el dominio de la naturaleza y el de cultura al que nos referimos bien podría establecerse cuando Hobbes formula el "pacto social" (1649), donde **lo social** emerge como tregua **contra** la naturaleza y el estado de guerra, que instaura la desigualdad entre los hombres a través del orden jurídico **contra** la igualdad de la naturaleza. Sin embargo, es Rousseau quien, al reacondicionar esta tensión en términos positivos, convirtiendo a la naturaleza en directriz y postulando la fórmula tanto más benigna del " **contrato** social" (1755), hace posible su asimilación y su inteligibilidad en el proyecto político moderno, habilitándolo a través de la pedagogía (para ampliar este tema, ver Carretero y Kriger, 2006).

[9] La pedagogía se complementa con los fines de la política, porque formar hombres es para él formar ciudadanos: "En el orden natural, por ser todos los hombres iguales, su vocación común es el estado de hombre, y quien está educado para eso no puede cumplir mal los que se relacionan con él. Poco me importa que destinen a mi alumno a la espada, a la Iglesia o a los Tribunales. Antes que la vocación de los padres, la naturaleza lo llama a la vida humana. Vivir es el oficio que quiero enseñarle" (Rousseau, 1998, p. 45).

[10] Recordemos que en el siglo xvii, entre la política y la escolástica-ficción, surgen las utopías que combinan los ideales de progreso de las nuevas ciencias aplicadas con los del humanismo y las incipientes disciplinas sociales. El encuentro entre utópicos y revolucionarios burgueses generará gran parte del estatuto del saber moderno, enciclopédico y universal.

[11] En relación con la configuración del "mundo de las naciones", Hobsbawm (1990) caracteriza al período que va de 1830 a 1878 como aquel que fijó el "principio de nacionalidad" y cambió el mapa de Europa. Sin embargo, recién comienza a hablar del nacionalismo político y del patriotismo nacional como un proceso propio de la democracia y la política de masas a partir de 1880, en un marco de competencia entre los diversos estados establecidos.

[12] Beltrán, J. G., "La educación primaria en la República Argentina", en *Monitor*, 31 de mayo de 1911, p. 317-71 (conferencia en La Sorbona). Citado por Escudé, 1990, p. 44.

[13] Este revanchismo es caracterizado por Romero (Romero et al., 2004) como un rasgo central de la construcción del pasado histórico argentino, que él llega a caracterizar como una "visión paranoica", basada en un gesto de sospecha a los vecinos territoriales, en la que se funda a su vez la imagen de la "nación desgarrada". Otro ejemplo lo dan Vázquez y Gonzalbo Aizpuru (1994), a propósito del rol jugado por la

escuela en Francia y Alemania entre las dos guerras mundiales: ¿Mientras en Francia se imponía el estudio de la historia nacional a lo largo de toda la educación con el objetivo de **degenerar el sentido de veneración por la patria** los textos alemanes definían a esa nación como **una tierra enteramente rodeada de enemigos**? (op. cit.: p. 3).

[14] Al respecto, recomiendo la lectura del artículo ¿La enseñanza de la historia en la era global?, que he escrito junto a Mario Carretero en el año 2004 (véase Carretero y Voss, 2004).

[15] Nancy, J. L., **El sentido del mundo**, Buenos Aires, La Marca, 2003.

[16] J. J. Sánchez (2001), en el prólogo a la edición en español de **Dialéctica de la Ilustración** de Adorno y Horkheimer, utiliza este término y dice: ¿La crítica de la razón instrumental es el intento de dar razón a este fiasco histórico de la Ilustración, proceso viciado desde sus orígenes, en aras de la autoconservación, por una tendencia al dominio que ha ido comprometiendo en cada avance su propio sentido, liquidando a su paso ¿relegando al olvido? cuanto no se dejaba reducir a material de dominio, hasta terminar destruyendo la ilustración misma en la actual falsa totalidad?.

[17] Lowy (1984) señala tal subestimación entre los marxistas, haciendo la excepción de Otto Bauer.

[18] Si bien hay antecedentes relevantes al respecto en Europa desde los años treinta, con la fundación de la UNESCO y el Consejo de Europa, esta preocupación sólo se convirtió en una problemática visible en la década del noventa.

[19] Para ampliar este punto, recomiendo la lectura de Carretero (2007).

[20] Entre ellas, Carretero (2007) destaca los siguientes casos: México, en reacción con la reforma de los libros de texto durante el gobierno de Salinas de Gortari; EEUU y las guerras culturales desatadas a partir del proyecto de realización de las National History Standards; y España, donde desde 1997 y hasta la actualidad se vienen produciendo intensas disputas en la reforma educativa, en el área de la historia escolar.

[21] El contexto en el que se dan las controversias está también caracterizado por las evaluaciones de los estándares a nivel global y por una cada vez mayor debilidad de la escuela como formadora de conocimientos, especialmente en el área de las humanidades (para ampliar este punto, consultar Carretero, 2007).

[22] Estoy parafraseando a Lewkowicz, quien dice que, frente al Estado Histórico, emerge a fin de siglo un el Estado técnico administrativo. Este no está fundado en la contradicción de clase, sino que es ¿operador de la tensión heterogénea entre el orden financiero o el flujo financiero, y el lazo social? (2002: 193); que ¿ya no puede decidir la excepción sino que está condenado a operar en la excepción [...], no decide políticas sino que administra lo fatal, lo inevitable [...] **no tiene que suturar un desgarro sino tejer algo en lo múltiplemente desamarrado** ¿(2002: 186).

[23] Todo ello abre una cantidad de preguntas acerca de las distancias entre prácticas reales y discursivas, así como también acerca de las efectivas ilusiones portadas por estas últimas.

[24] Es notable la centralidad y eficacia que está teniendo la apelación a la identidad nacional en el discurso de los políticos a nivel mundial. Como ejemplo extremo de ello, tomemos lo sucedido en las elecciones federales suizas del 2007, un país de larga tradición democrática y abierta, donde la Unión Democrática de Centro ganó con un 29% de los votos, tras una campaña política basada en la reivindicación de la identidad suiza, en una clave claramente xenofóbica y ultranacionalista. Aunque Yvan Perrin, su vicepresidente, prefirió caracterizar su plataforma como patriótica ¿dado que no atacamos los valores de los demás, sino que defendemos los nuestros?, el polémico afiche publicitario de la campaña no parecía decir lo mismo: presentaba, sin mediaciones, a unas ovejas blancas echando a patadas de Suiza a una oveja negra. A propósito de esta victoria (con cifras sin precedentes desde el año 1919), una editorial del diario **El País**

comentaba: ¿La ya célebre y polémica campaña de las ovejitas blancas que expulsan a una oveja negra se ha demostrado rentable. Según Perrin, ¿hoy se ven los frutos de una campaña muy eficaz que ha calado hondo en el pueblo? (El País

(España), versión impresa del 22 de octubre de 2007, Sección Internacional. Editorial de Rodrigo Carrizo desde Ginebra ¿La derecha populista gana las elecciones en Suiza? A pesar de las protestas que generó

a nivel internacional esta muestra de xenofobia, el afiche fue copiado en España por el partido ultraderechista de la Democracia, mostrando la misma imagen sobre el fondo de una bandera española y con un lema más que vehemente: ¿¡Compórtate o lárgate! Contra los altos índices de delincuencia extranjera?.

[25] Esta época, según los mismos autores, define el ciclo de los últimos años de vida democrática, que se caracterizaría ¿no sólo por lo que hizo advenir en éste o aquel terreno sino por el patrón de frustración que conllevó la acumulación de promesas incumplidas durante todos ellos? (Novaro y Palermo, 2004: 11).

[26] Eduardo Duhalde asumió como presidente del país en un momento de virtual acefalía política después de los sucesos que el 20 de diciembre de 2001 llevaron a la renuncia de De La Rúa. En los diez días siguientes a dichos sucesos, Argentina tuvo 3 presidentes que renunciaron ¿Puerta (21 al 22 de diciembre), Rodríguez Saá (22 al 29 de diciembre), Camaño (29 de diciembre al 1° de enero)?, y el 1 de enero de 2002 asumió el cargo Duhalde.

[27] La Bersuit es una banda de rock que se instaló como un fenómeno masivo, sobre todo para los jóvenes, a partir del importante auge que tuvo en esos años, llegando a realizar recitales monumentales, para decenas de miles de jóvenes, además de su récord de ventas en discos.

Adjunto	Tamaño
----------------	---------------

kriger.pdf	206.05 KB
----------------------------	-----------

[3]

Revista Argentina de Estudios de Juventud ISSN 1852-4907

Observatorio de Jóvenes, Comunicación Medios | Facultad de Periodismo y Comunicación Social - UNLP

Director de la publicación Florencia Saintout | Diag 113 y 63 - (CP 1900) La Plata - Bs. As. - Argentina

www.perio.unlp.edu.ar/revistadejuventud | revistadejuventud@perio.unlp.edu.ar | Publicación Semestral

[AMNTI](#) - 2009

URL de origen: <http://www.perio.unlp.edu.ar/revistadejuventud/?q=node/39>

Enlaces:

[1] <http://ecursos.caicyt.gov.ar/>

[2] <http://www.fices.unsl.edu.ar/>

[3] http://www.perio.unlp.edu.ar/revistadejuventud/sites/perio.unlp.edu.ar.revistadejuventud/files/kriger_1.pdf