

Educación al soberano del siglo XXI

Educate the ruler of the XXI century

Isabelino Siede

Universidad Nacional de La Plata

Resumen

El bicentenario argentino es una buena oportunidad para analizar las propuestas de educación política producidas en tiempos de la emancipación y en el primer centenario. La pedagogía ilustrada propiciaba una educación crítica, aunque tuvo pocos efectos prácticos, pues sus propósitos quedaron trancos por las guerras. La pedagogía del centenario enfatizó el compromiso cívico como lealtad a la patria mediante dispositivos institucionales de homogeneización y moldeamiento de las emociones para afirmar la identidad nacional. En el presente, es conveniente revisar la vigencia de ambos postulados, redefinir su legitimidad y alcances, al mismo tiempo que incluir el desarrollo de la creatividad como virtud política.

Palabras clave: educación política - pedagogía ilustrada - patriotismo - ciudadanía

Abstract:

The bicentenary is an opportunity to discuss the proposals of political education produced in times of emancipation and the first centenary. Enlightened pedagogy led to critical education, but had little practical effect, because its purposes were cut by war. Centennial pedagogy emphasized civic engagement and loyalty to the homeland through institutional mechanisms of homogenization and shaping of emotions to assert national identity. At present, it is appropriate to review the validity of both assumptions, redefine their legitimacy and goals, at the same time include the development of creativity as a political virtue.

Keywords: political education - enlightened pedagogy - patriotism - citizenship

Los aniversarios sólo expresan recortes arbitrarios en el continuo devenir de la vida. Si lo pensamos seriamente, no habría motivo alguno para considerar hito relevante a una fecha particular, atrapados como estamos en la lógica arbitraria del calendario gregoriano y el sistema decimal de numeración. Sin embargo, el bicentenario de la revolución emancipatoria moviliza emociones y evocaciones colectivas, como ocurrió

también en torno al primer centenario. Si la revolución devino en la independencia política de nuestro país, cien años después ese país se había instituido y la sociedad se preguntaba hacia dónde estaba avanzando. Hoy nos miramos en el espejo de la memoria como lo hiciera aquella generación. De modo azaroso, si se quiere, pero ciertamente efectivo, quedan establecidos, entonces, tres cortes temporales para cotejar: el hito fundante, las remembranzas de la primera centuria y las inquietudes abiertas en el presente.

Uno de los núcleos comunes en el discurso político de los tres tiempos es la pregunta por la educación ciudadana. Amy Guttmann caracteriza a la educación política como “el cultivo de las virtudes, el conocimiento y las habilidades necesarias para la participación política” (2001: 351), pero esos atributos no son siempre los mismos, sino que se definen en contextos históricos y culturales específicos. Revisar las respuestas disímiles y contradictorias que se produjeron en torno a 1810 y 1910, nos puede servir para pensar las expectativas abiertas en el presente. La formación política no es neutral. Se podrá aducir que ningún contenido escolar lo es, pero quizá éste sea el menos neutral de los contenidos, ya que pretende la formación de un sujeto como ciudadano, una categoría relacional y contextual, vinculada con el ejercicio del poder y el gobierno de las sociedades. El propósito pedagógico está atravesado por intereses y matices ideológicos, en tanto se aspira a que una criatura de la especie humana llegue a ser miembro activo de una entidad política específica: el Estado nacional que lo educa. En consecuencia, no es igual formar en la ciudadanía en un contexto u otro, en una trama política o en otra. En la mirada retrospectiva, son numerosas las voces y las veces en que la educación del soberano ha sido enarbolada como prioridad, pero propongo el ejercicio de centrarnos en esos tres hitos seculares para ver cuánto y cómo los enunciados de los dos primeros pueden servir de insumos para pensar este problema en perspectiva presente y futura.

Educar ciudadanos en tiempos de la emancipación

Junto con la ruptura institucional del lazo colonial, varios de los protagonistas de Mayo destacaban la necesidad de formar a las nuevas generaciones en las convicciones de la revolución. Manuel Belgrano, Juan José Castelli, Bernardo de Monteagudo, entre otros, dejaron testimonios de su preocupación por la educación política. Fue, sin embargo, Mariano Moreno quien dio el primer paso relevante en esa dirección, al proponer la lectura obligatoria del *Contrato social* de Rousseau en las escuelas. ¿Qué prioridades establecía Moreno? ¿Cómo imaginaba el porvenir de la ciudadanía rioplatense? Con fe en el futuro y convicciones ilustradas, apostaba a la formación de una ciudadanía racional y crítica, capaz de dejar atrás las ataduras comunitarias y los prejuicios estamentales. En su pensamiento, sólo la razón ciudadana sería garantía de libertad y valla de contención contra las tiranías. En el prólogo de la edición oficial de aquel texto, argumentaba:

“Si los pueblos no se ilustran, si no 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 y, después de vacilar un tiempo entre mil incertidumbres, será, tal vez, nuestra suerte mudar de tiranos sin destruir la tiranía” (Moreno, 2007: 194).

Ilustrar parecía ser para Moreno, combatir las ilusiones antiguas y las que podrían venir a reemplazarlas. Ellas seguramente se asentarían en las ignorancias agazapadas en el sentido común, en las tradiciones culturales heredadas y en las inequidades aceptadas como dogma indiscutido. El mayor peligro para el proceso emancipatorio -advertía Moreno- no estaba en la reacción de las fuerzas metropolitanas, sino en los residuos coloniales del mismo sujeto revolucionario. Si a los enemigos exteriores se los podía combatir con la fuerza de las armas, se abría también una guerra entre las ideas del viejo orden y los principios emergentes, que ameritaba una decidida convocatoria intelectual:

“[...] El soldado que opone su pecho a las balas de los enemigos exteriores, no hace mayor servicio que el sabio que abandona su retiro, y ataca con frente serena la ambición, la ignorancia, el egoísmo, y demás pasiones, enemigos interiores del estado y tanto más terribles, cuanto ejercen una guerra oculta, y logran frecuentemente de sus rivales una venganza segura. Me lisonjeo de no haber mirado con indiferencia una obligación tan sagrada de que ningún ciudadano está exceptuado, y en esta materia creo haber merecido más bien una censura de temerario, que la de insensible o indiferente [...]” (2007: 194).

En el pensamiento de Moreno, la educación popular abriría el camino hacia la *criticidad* de los ciudadanos para que pudieran comprender su situación de sometimiento y quebraran las cadenas estamentales, iniciando la construcción de un orden social renovado. En consonancia con la obra del pensador ginebrino, abogaba por formar una ciudadanía a la que el contrato social liberaba y, al mismo tiempo, constreñía en el nuevo orden de la libertad, la justicia y la razón:

“Este tránsito del estado natural al civil produce en el hombre un cambio muy notable, sustituyendo en su conducta la justicia al instinto y dando a sus acciones la moral de que carecían anteriormente. Sólo entonces, cuando la voz del deber sustituye al impulso físico y el derecho al apetito, el hombre, que hasta entonces no había pensado más que en sí mismo, se ve obligado a proceder con arreglo a otros principios y a consultar a su razón antes de atender sus inclinaciones. Aunque se prive en este estado de bastantes ventajas que poseía de la naturaleza, conquista otras tan grandes, sus facultades se ejercitan y desarrollan, sus ideas se amplían, sus sentimientos se ennoblecen, su alma entera se eleva a tal grado que si el abuso de

esta nueva condición no le degradase en ocasiones por debajo de la que ha salido, debería bendecir el instante feliz en que la abandonó para siempre, pasando a ser, de un animal estúpido y limitado, un ser inteligente y un hombre” (Rousseau, 1998: 38).

La libertad, la igualdad y la justicia eran concebidas como productos de un proceso emancipatorio de carácter político e intelectual al mismo tiempo. En múltiples ocasiones Moreno dio señales de su pensamiento pedagógico. En el emblemático Plan de Operaciones, planteaba:

[...] “ya que la América del Sud ha proclamado su independencia, para gozar de una justa y completa libertad, no carezca por más tiempo de las luces que se le han encubierto hasta ahora y que pueden conducirla en su gloriosa insurrección” (2007: 38).

Es cierto que también argüía la necesidad de controlar la circulación de ideas y proponía moldear la opinión pública, pero lo fundaba en la transición hacia una libertad que no se podía conquistar sin costos. La formación cívica que planteaba excedía el marco escolar y tenía carácter de adoctrinamiento en las nuevas ideas, como así también de denuncia de las instituciones decadentes y revelación de la dignidad solapada por yugos ancestrales ahora considerados ilegítimos.

Tales intenciones se ahogarían en el olvido antes aún que su abogado defensor: a propuesta del Cabildo de Buenos Aires y a despecho de la posición de su Secretario, la Junta dispuso que el texto obligatorio para las escuelas de la patria fuera el *Tratado de las obligaciones del hombre*, escrito por Juan de Escoiquiz.¹ El libro escogido por el Cabildo es, como su nombre lo anticipa, un reservorio de deberes sin mayor fundamento que la tradición y la preservación del orden social, una herramienta para sosegar los ímpetus revoltosos y domeñar las pasiones:

“Debemos el mayor respeto a nuestro gobierno, cuyas leyes estamos obligados a cumplir exactamente; y por consiguiente a los que hacen sus veces como son los gobernadores, jueces, &c. La tranquilidad y la seguridad pública dependen de la observancia de las órdenes del gobierno y de sus ministros, y así es necesario para el bien público, y para el bien privado de cada particular, que se obedezcan puntualmente sus órdenes y leyes; pues de otro modo todo sería un puro desorden, y nadie podría vivir quieto y seguro” (1949: 24-25).²

La elección del texto anticipaba el enfriamiento de los ánimos que propiciaría el gobierno, una vez desprendido de Moreno y ya neutralizados sus partidarios. La *criticidad* pregonada por el secretario era un arma de ruptura con el orden colonial, pero también podría usarse para cuestionar la instalación de una nueva elite dirigente. Instituir un orden nuevo requería, en la visión de Saavedra y Funes, entre otros, mitigar la participación y cerrar filas contra el enemigo común.³

¿Qué valores predominarían en los años subsiguientes? Una respuesta se puede encontrar en la decisión de la Junta Grande de usar el Colegio San Carlos como cuartel militar, en 1811:

“La patria está en peligro y la guerra debe ser el principal objeto a que se dirijan las atenciones del gobierno. Las virtudes guerreras serán el camino de las distinciones, de los honores, de las dignidades [...]. Todos los ciudadanos nacerán soldados y recibirán desde su infancia una educación conforme a su destino [...]. Las ciudades no ofrecerán sino la imagen de la guerra. En fin, todo ciudadano mirará [...] la guerra como un estado natural” (citado por Halperin Donghi, 2002: 201).

La guerra desbarató aquellos proyectos de la pedagogía ilustrada, pero fue en sí misma una escuela de virtudes cívicas, cohesionando voluntades, imprimiendo disciplina y orden, asegurando la postergación de las expectativas sectoriales. Coraje y obediencia eran las cualidades personales que requería la hora y toda pretensión intelectual empezaba a ser vista como riesgosa y disolvente. Estas prioridades pueden encontrarse vigentes en 1816, cuando el gobernador de Buenos Aires envió una nota de felicitación a Don Rufino Sánchez, director de una de las escuelas primarias de la ciudad:

“Fue un honorable examen sobre temas generales el que rindieron los ocho estudiantes bajo su dirección el 28 del mes pasado en la iglesia de San Ignacio... Como recompensa a su brillante desempeño, ofrezco ocho carabinas con bayonetas que Ud. deberá entregarles a cada uno de ellos en mi nombre con una copia de esta nota; y que estas armas los acompañen desde hoy como premio a su estudio, y que sólo las usen para defender su sagrada religión y los derechos de su patria, sin avergonzar jamás estos honores. Por favor, acepte también una carabina y un par de pistolas para su uso personal como una muy merecida recompensa a su virtuoso esfuerzo” (citado por Szuchman, 1988: 12).

Con rudeza castrense, la mejor recompensa para un buen docente era un pequeño arsenal... Mientras tanto, los sueños emancipatorios quedaban enmohecidos y olvidados. Algunos de los dirigentes más lúcidos de la Revolución hubieron de vestir uniformes militares para defender con espada lo que la época no les permitía defender con la pluma y la palabra. Ningún gesto es más elocuente sobre la relevancia que el ideario ilustrado daba a la educación pública, que las horas dedicadas por Manuel Belgrano, general en campaña en las provincias del Norte, para redactar el reglamento de las cuatro escuelas que propuso fundar con el premio que le dedicara la Asamblea. Donar un emolumento de dudoso cobro podría dar cuenta de una generosidad impostada y superficial, pero dedicar los

escasos tiempos de ocio a la conducción de un ejército para dar forma a la propuesta pedagógica, diluye toda sospecha: Belgrano coincidía con Moreno en que la batalla definitiva se daba en el terreno de las ideas. En el articulado de aquel reglamento, redactado en mayo de 1813, la voz de Belgrano suena menos ampulosa y tiene expectativas más acotadas que las expuestas en sus años del Consulado, pero persiste en su apuesta a la educación popular. Al morir, pocos años después, ya el vértigo revolucionario se había devorado a sus compañeros de lucha y creía que todo su proyecto político había fracasado.

La generación ilustrada dejó un legado pedagógico inconcluso: su convicción de que la educación política era una herramienta de emancipación personal y colectiva. La criticidad en las ideas era, bajo el influjo kantiano y rousseauiano, un camino de ruptura de las costumbres inerciales y las creencias infundadas. Los avatares de las guerras civiles dejaron en el tintero aquellos proyectos y el sistema educativo argentino cobraría impulso muchas décadas más tarde, cuando se empezaran a apagar el eco de las balas y el galope de las montoneras.

Educar ciudadanos en tiempos del primer centenario

A comienzos del siglo XX, la elite gobernante era acompañada por un haz de intelectuales que daban sustento letrado a la gestión política y cultural. Acosados por la militancia opositora y asustados por la presencia inquietante de una población migrante que rompía los moldes de las tradiciones locales, enfrentaron el Centenario con el orgullo de los logros económicos y la melancolía por los tiempos idos.

Entre los voceros del régimen, Joaquín V. González expresaba una de las primeras convocatorias a despabilar el entusiasmo patriótico y el fervor nacional. ¿Qué imagen de ciudadanía proponía a los educadores? Con más temores que esperanzas y más apego al orden que a la crítica, su deseo emergía del pasado glorioso y pretendía resucitar las lealtades adormecidas en las nuevas generaciones. En su pensamiento, sólo el compromiso patriótico evitaría el desmadre de los logros y garantizaría la cohesión futura de la sociedad. Así decía en su libro *Patria*:

“Nos falta mayor suma de educación nacional, más cultivo de los sentimientos que vigorizan, acrecientan y confortan esa virtud del patriotismo, que otros pueblos cultivan y estimulan para ser fuertes en las adversidades domésticas e invencibles en la guerra. [...] El patriotismo inoculado en el seno del hogar, enseñado en la escuela, atemperado después con la experiencia, pero siempre alimentado en toda la edad de la vida, será la fuerza incontrarrestable de esta República llamada a tan grandiosos destinos, como lo fuera de otras que hoy imponen al mundo su dirección y sus leyes” (1911: 99-100).

Obsérvese que, en la visión de González, el patriotismo es algo que “se inocula”, como una vacuna, en edades tempranas, sin apelar al criterio sino a sentimientos

que han de acompañar a cada sujeto durante toda su trayectoria vital. La frase puede dar cuenta de las influencias del higienismo social que invadía las esferas de la pedagogía y las ciencias sociales. También Juan P. Ramos se preguntaba en 1910:

“¿Dónde está el sentimiento que nosotros como pueblo, infiltramos en el alma del hijo del extranjero, dónde la calenturienta y dinámica fiebre del ideal común? Comencemos por la escuela, pues, como lo ha querido hacer el presidente del Consejo Nacional de Educación: hagámosle servir para afirmar el principio de la nacionalidad. [...] Tenemos por el momento dos problemas que realizar en la escuela: el del analfabetismo y el de la nacionalidad. El primero es asequible con el maestro y con el libro; el segundo, derivado de él, con la constancia y con el ejemplo, con la sugestión de nuestra alma nacional” (citado por Clementi, 1984: 115).

Ramos habla de “infiltrar”, como puede apreciarse, con cierto tono de ilicitud: hay que *invadir a los hijos de quienes invaden*, entrar en sus sentimientos como ellos penetran en nuestras tierras. Aquí hay nuevamente un diagnóstico y un remedio prescripto: se trata de operar sobre las emociones y para eso nada mejor que una estrategia litúrgica que se oriente tanto al moldeamiento de las creencias como de los cuerpos, tanto a difundir doctrina como a manipular los sentimientos, a través de la sugestión.

“[...] El presidente del Consejo Nacional de Educación, el agudísimo médico e historiador-sociólogo positivista José María Ramos Mejía, impone en la enseñanza primaria una liturgia cívica de intensidad casi japonesa: los niños aprenden a descifrar y reiterar diariamente fórmulas que en versos atormentados y prosa no más lisa los comprometen a entregar hasta la última gota de sangre en defensa de la bandera; esas promesas son gritadas frente a un altar de la patria que es deber de los maestros mantener adornado de flores siempre frescas... No escapa a la perspicacia de Ramos Mejía que ese espectáculo bordea el ridículo; juzga sin embargo que esas ceremonias de gusto dudoso son necesarias para contrarrestar las graves influencias desnacionalizadoras” (Halperin Donghi, 1987: 226-227).

Desde estos autores vinculados con el orden político imperante en tiempos del centenario, la educación política debería dar prioridad a la formación de sentimientos de lealtad a la patria, de cohesión social y de abnegación de los intereses personales o sectoriales en beneficio del país. El valor predominante es el *compromiso*, entendido como una afectación emocional que se inicia en la primera infancia, se sostiene en el tiempo mediante rituales periódicos y conforma una caja de resonancia en cada sujeto, que puede ser interpelada desde los discursos del poder cuando la patria requiera el alistamiento para su defensa o la aprobación de los lineamientos institucionales adoptados por las elites. Este reemplazo de la criticidad emancipatoria por la lealtad a

la nacionalidad forma parte de un proceso medianamente largo y sutil, iniciado por el romanticismo en las primeras décadas del siglo XIX y adoptado como política pública de muchos estados nacionales a fines del mismo siglo.⁴

Entre las estrategias para tal tarea, cobró prioridad la enseñanza de la historia nacional que, según la preocupación de Ricardo Rojas, era una herramienta clave de la educación política en otras naciones y podía serlo también aquí, siempre y cuando se revisara el tinte cosmopolita heredado de Sarmiento y sus coetáneos. Junto con Gálvez y otros cultores de un incipiente nacionalismo cultural, Rojas bregó por reorientar la enseñanza escolar hacia una educación patriótica, centrada en relatos míticos, la exaltación de las virtudes de los héroes y las riquezas del territorio. Según el planteo de Rojas,

“[...] se ha de educar en la escuela primaria la conciencia de nacionalidad; en la secundaria ha de razonársela poniéndola en contacto con el proceso general de la civilización; en el universitario se ha de investigar la verdad histórica, prefiriendo para ello los problemas y fuentes de la propia tradición nacional. [...] La enseñanza primaria es escuela de ciudadanía, así en la extensión de los temas estudiados como en la orientación de su propaganda política” (Rojas, 1971: 74-75).

Rojas postulaba que el nivel primario asumiera la tarea de “propaganda”, mientras la “verdad” quedaría para niveles superiores de formación. Según el texto, en los primeros tramos se debe suscitar una “conciencia” no razonada, que sea escuela de ciudadanía, pero ¿qué ciudadanía se lograría por este medio? Probablemente, una población dispuesta a seguir los dictados de sentimientos colectivos, a homogeneizar su manera de actuar en pos de objetivos compartidos (o asumidos como comunes merced a la propaganda oficial). Así era, según este autor, la educación alemana, que tomaba como ejemplo:

“No podría ser sino acentuadamente nacionalista, la enseñanza de la Historia de un pueblo que, desde lo hondo de su espíritu, lanza el grito de aclamación a la patria, que millares de voces corean: *¡Alemania, Alemania sobre todos, sobre todo el mundo!* Tal país nos interesa, a nosotros los argentinos, que estamos forjando una nación, pues ésta ha de ser, según el sueño de todos, fuerte y dominadora, pero con fortaleza de espíritu. La evolución de Alemania enseñanos lo que puede una idea que se anuncia en la palabra de un hombre; una idea que después se difunde hasta poseer a otros hombres; idea a cuyo fuego sagrado se trasmuta la masa heterogénea en unidad orgánica y vibrante” (Rojas, 1930:153).

Rojas no podía saberlo, pero en esa época se formaban en las escuelas alemanas quienes luego engrosarían las huestes nacionalsocialistas. Es difícil evaluar cuánto de aquella pedagogía aportó las bases culturales para que se asentara el ideario nazi, pero

es probable que contribuyera bastante en la exaltación de sentimientos cohesivos y en detrimento de la criticidad, tan perniciosa, para esa trama de ideas, como la diversidad y el pluralismo. Bajo esta inspiración, la enseñanza escolar adoptó entonces un fuerte énfasis de exaltación de lo nacional, de valoración de las tradiciones, de convocatoria a la homogeneidad. Junto con fechas patrias y anécdotas de encendido tono moral, los currículos incorporaron referencias a la defensa del territorio, de la raza predominante y de la lengua oficial.

También los dispositivos institucionales dieron cuenta de que la homogeneidad era el imperativo de la hora y la diversidad un problema a evitar o erradicar. Rodolfo Senet, emblemático pedagogo de principios de siglo, planteaba que la escuela debía controlar la vida familiar y los padres deberían controlar a las familias de los amigos de sus hijos:

“La acción del maestro es directa en la escuela; allí estudia y trata de penetrar en la psicología íntima de cada niño; es indirecta en el hogar, pero como la mala conducta de un alumno fuera del recinto de la escuela refluye en ella, perjudicando la buena educación de los sentimientos de sus compañeros, se ve en la obligación de extender más allá su radio de acción, tratando de corregir la conducta del niño fuera de la escuela; pero si el hogar no coadyuva en esta obra y fomenta su mala conducta, no queda más recurso que sacrificar al malo por la salud de todos” (Senet, 1918: 38).

La escuela habría de expandir su área de influencia como agencia de control de cualquier desvío, para incidir en el hogar, en la calle y en las intimidades. Los “descarriados”, quienes no se avinieran a enderezarse, deberían abandonar las aulas. La imagen de “la manzana podrida que pudre al cajón” anticipa la lógica del terrorismo de Estado y contribuirá, seguramente, a sentar las bases culturales de su instalación. Este discurso político crecería en las décadas siguientes para convocar a “exterminar a los agentes del mal” de la sociedad argentina.

Como vemos, González, Ramos, Ramos Mejía y Rojas, entre muchos otros intelectuales relevantes del primer centenario, evaluaron que la prioridad de la educación política era la gestación del sentimiento de lealtad patriótica y disolución de las diferencias, de las raíces foráneas y del cosmopolitismo. El *compromiso* era la virtud clave para “argentinar” a las primeras generaciones nacidas en este suelo e hijas de la inmigración aluvial.

Educar ciudadanos y ciudadanas desde el bicentenario

Revivir las expectativas de 1810 y 1910 no despeja mecánicamente el camino para responder nuestra inquietud sobre la ciudadanía que demanda la nueva centuria, pero nos ofrece algunas pistas sobre las rutas transitadas y claves de lectura sobre los restos deshinchados de ilusiones viejas. Queda en nosotros discutir la vigencia y la

reformulación de aquellas expectativas desde el panorama presente de nuestras escuelas y de la sociedad argentina.

Del pensamiento de Moreno y sus coetáneos perdura la expectativa de que el conocimiento distribuido por la escuela sea una herramienta de libertad y lucha contra la injusticia. Se trata, sin duda, de una herencia a recuperar y enfatizar en la escuela actual. Ahora bien, conviene también atender a las impugnaciones más punzantes de aquel legado ilustrado, ingenuamente creyente en la unicidad de la razón, la univocidad de la verdad y la enunciación de un conocimiento universal contrapuesto a cualquier otro discurso alternativo, siempre entendido como expresión de barbarie e ignorancia (Ranciere, 2003). Sin caer en los viejos abusos ni echar el agua con el niño dentro, parece prudente evaluar qué del aporte ilustrado sigue en pie y qué amerita una revisión. En otro escrito hemos postulado que “Lo mejor del ideario ilustrado y de los sistemas educativos que lo encarnaron es la política de distribución masiva de saberes. Nada indica que esos saberes sean emancipatorios, ni igualitarios, ni inclusores por sí mismos. Lo que sí podemos pensar es que la disponibilidad pública de dichos saberes es más democratizadora que su ocultamiento y quien accede a ellos tienen también la posibilidad de desecharlos. Lo peor, en cambio, del ideario ilustrado es su desprecio de las voces que considera inferiores, su acendrado énfasis en una razón que se supone universal pero lleva en su orillo marca de clase, de etnia y de cultura hegemónica. Aun en las vertientes más democratizadoras del progresismo iluminista está esa matriz civilizatoria del que ofrece una mano tendida desde arriba, para que el otro se iguale en mí, intente llegar a ser lo que yo ya soy” (Siede, 2006: 43).

La escuela puede ser una palestra de criticidad política si enseña a leer, escribir, hablar, escuchar y pensar con voz propia en la red de discursos que propone el entorno, si invita a preguntar y preguntarse sobre la realidad social, si promueve el diálogo argumentativo y la deliberación fundada sobre problemas de la comunidad local y global. Educar en la criticidad es ayudar a entender en qué mundo vivimos y construir parámetros para evaluar la distancia entre lo que somos y lo que deseamos ser. En una sociedad de enormes desigualdades, de instituciones aún endebles, de fuertes contradicciones, la criticidad es una herramienta para tomar posición ante conflictos de intereses y situaciones injustas en las que, como ciudadanos, debemos intervenir.

La *criticidad* que pregonaba Moreno lo llevó también a fundar un periódico para que la población conociese los actos de gobierno y se ilustrase en el ejercicio republicano. Hoy hay medios de comunicación en abundancia y la información fluye en caudales que parecen adormecer la capacidad de juicio, mientras establecen una agenda de problemas que no necesariamente traduce las necesidades e intereses de la población. Ciudadanos y ciudadanas necesitamos categorías explicativas para interpretar los datos y discernir críticamente los discursos de ejercicio del poder.

Al mismo tiempo, conviene enfatizar que necesitamos formar a los estudiantes (y a nosotros mismos) en una *crítica dialógica*, que dé razones de sus asertos y esté dispuesta a recibir aportes desde otras lógicas, otras perspectivas y otras tradiciones.

En palabras de Paulo Freire:

“El sujeto que se abre al mundo y a los otros inaugura con su gesto la relación dialógica en que se confirma como inquietud y curiosidad, como inconclusión en permanente movimiento en la Historia” (1997: 130).

La razón solipsista nos conduce una y mil veces al desprecio autoritario de las voces alternativas, nos priva de la duda y de la búsqueda compartida, impide el diálogo fecundo, que es, en política, necesario para que las convicciones no se tornen totalitarias ni pierdan ternura en la lucha. En la cultura política argentina actual hay demasiados actores convencidos de poseer la verdad y pocos dispuestos a buscarla, hay muchos preocupados por imponer sus demandas y escasos propensos a dar razón de ellas. Creemos, entonces, que promover en las aulas una actitud política de crítica dialógica puede llevarnos mucho tiempo, pero es urgente y necesario.

Del mismo modo, es conveniente revisar qué queda hoy de aquel compromiso patriótico que invocaba González. La pedagogía del primer centenario dejó una larga estela en las instituciones. Su gran logro fue contribuir a expandir el sistema educativo e incorporar en la sociedad argentina a las generaciones descendientes de las migraciones masivas (Cucuzza, 2007). La contracara de sus logros es el anquilosamiento de sus expectativas y sus métodos en nuestras prácticas escolares actuales, ya sea en los dispositivos institucionales como en las tradiciones curriculares y didácticas. ¿Qué de su legado conviene reivindicar y qué dejar de lado?

El patriotismo es una lealtad relevante pero no es hoy la única fuente nutricia de las identidades ni tiene legitimidad para imponerse sobre otras. La nacionalidad encuentra complemento indispensable en la adhesión a convicciones supranacionales como los derechos humanos y la defensa ambiental del planeta, o en lealtades más próximas como los géneros, las etnias, las generaciones y las comunidades de creencias. El desafío de constituir una sociedad pluralista radica en articular las lealtades de modo que a nadie se le exija que renuncie a ser quien es para formar parte de la nación. No es la diferencia lo que debilita a los pueblos, sino las homogeneizaciones forzadas, el acallamiento de las disidencias y la segmentación en guetos de clase. Es cierto, hoy como ayer, que las lealtades múltiples pueden entrar en pugna. Aquella contradicción que preocupaba a González está latente en las identidades actuales. Él y muchos otros intelectuales de su época reivindicaban la primacía del compromiso con la nación sobre otros posibles, pero hoy podemos evaluar los efectos históricos de aquella adhesión incondicional que fogueaba la enseñanza escolar: la lealtad a los intereses nacionales se enarboló para perseguir a la “subversión apátrida”; para dar primacía a la religión heredada de la conquista y preservar la organización familiar tradicional; para censurar los “desvíos” del lenguaje en el tango, en el rock y en la cumbia villera; para detener,

en fin, todo aquello que pudiera modificar o desmerecer una “identidad nacional” considerada esencial e inmutable. Lo sabía la dictadura cuando, en su ocaso, tocó las fibras emocionales de una reivindicación territorial que la escuela había sellado a fuego durante décadas, para desencadenar una aventura bélica sin demasiadas prevenciones y resultados devastadores. El derrotero del siglo muestra cuán peligroso es promover que la nación exija lealtades incondicionales. Por el contrario, el *reconocimiento de identidades múltiples* en cada sujeto requiere mantener abierta la pregunta sobre la identidad del proyecto colectivo. El desenvolvimiento de las contradicciones que generan compromisos contrastantes habilita la deliberación política sobre el reconocimiento de nuevos derechos y la adecuación de las instituciones para dar cabida a la diversidad legítima.⁵

En esa dirección, el desafío de la escuela es desmontar aquellos dispositivos pedagógicos que aún insisten en homogeneizar las diferencias y explorar alternativas para incluirlas en una identidad colectiva siempre abierta, flexible y dispuesta a revisarse a sí misma. Ciudadanas y ciudadanos necesitamos recrear nuestras lealtades en un plexo de identidades múltiples, que nos comprometan con las comunidades de las que participamos, que trasciendan nuestros intereses individuales hacia proyectos colectivos y, al mismo tiempo, mantengan vivo el fuego de la diversidad que enriquece la vida social.

La escuela puede ser un espacio de encuentro de distintas tradiciones, creencias disímiles y estilos de vida contrastantes, donde recrear el lazo social como un compromiso con reglas de convivencia y proyectos compartidos. El único compromiso ineludible es con la dignidad humana: la igualdad que importa no es la que homogeneiza, sino la que se conquista dando a cada cual las condiciones de vida, de vivienda, de trabajo y de salud que necesita para construir su proyecto personal de búsqueda de la felicidad. Ese es el compromiso que la educación política debe suscitar de modo irrenunciable.

Finalmente, pero no menos importante, la *creatividad* es quizá la virtud ciudadana emergente de la hora actual. Quienes habitamos la Argentina en las últimas décadas sufrimos el embate del terrorismo de Estado, el terrorismo de mercado y el desmoronamiento de las instituciones. Unidos por el espanto, iniciamos la tercera centuria nacional con la necesidad de revisar el pasado y comprender cómo hemos llegado a equivocarnos tanto, pero también estamos compelidos a inventar respuestas nuevas a problemas viejos, a encontrar alternativas que superen las dicotomías encastradas, a explorar caminos de una cultura política a veces entrampada en los límites de su memoria.

Con nuevos matices y contenidos más oportunos, probablemente necesitemos rescatar aquellas demandas de criticidad y compromiso, con los reajustes que mencionamos, aunque también convendría habilitar el camino de la *creatividad cooperativa* en la construcción de respuestas nuevas a las piedras con que tropezamos recurrentemente en la cultura política de las últimas décadas. Quizá

convenga repasar la vieja admonición de Sartre en tiempos de descolonización política, económica y cultural: “[...] no nos convertimos en lo que somos sino mediante la negación íntima y radical de lo que han hecho de nosotros” (Sartre, 1961: 16). Por aquellos años, el texto sartreano acompañó una búsqueda de cambios acelerados, violentos y estructurales. Con el sosiego que da la distancia, conviene otorgarle un sentido menos literal y quizá más radical a aquel mandato, llevando el desafío a las aulas escolares. Hoy también nos preguntamos cómo se pasa de una sociedad injusta a una sociedad más inclusiva y solidaria. ¿Por qué no mirar la educación política escolar como una invitación a negar dialécticamente lo que han hecho de nosotros, como un espacio de recreación del vínculo social a partir de generar nuevas articulaciones de nuestros legados? La historia que transitamos ha hecho de nosotros una sociedad demasiado acomodaticia en tiempos de escasez e individualista en tiempos de holgura. La educación que recibimos nos ha hecho, más de una vez, confundir criticidad con cinismo paralizante y compromiso con adhesión irracional. La inercia de nuestras representaciones viejas hizo de nosotros una sociedad que espera poco de sus nuevas generaciones y les ofrece en consecuencia. Ciudadanos y ciudadanas necesitamos parir un lazo político de nuevo cuño. Con ese propósito, la escuela puede provocar el desafío de imaginar y ensayar un futuro en el que recuperemos lo mejor de nuestra historia, pero no quedemos atrapados en sus telarañas.

La creatividad es fruto de una exploración sostenida, para que la cotidianidad del aula no se transforme en monotonía sin melodía. Probablemente a eso se refiera Phillippe Meirieu cuando afirma que “toda propuesta pedagógica debe generar su propia superación, toda situación didáctica debe suscitar su propia subversión” (2001: 107). No se trata, creemos, de cambiar sin ton ni son, o apegarse a la novedad permanente que propone el mercado, sino de mantener despiertas la preguntas y abierta la duda sobre lo que hacemos y pensamos. La educación política puede incorporar la creatividad en la revisión de las normas escolares y extraescolares, en la deliberación sobre los problemas comunitarios y sus posibles soluciones, en el juicio sobre los procesos de la historia y sus efectos en el presente, en la búsqueda de respuesta a los dilemas éticos, los conflictos de intereses y las controversias valorativas. No siempre los docentes tenemos, de antemano, “la respuesta correcta” a las preguntas que formulamos en clase, aunque sí podemos plantear las condiciones que debería reunir la respuesta a la que arribemos (Siede, 2007a y b).

La ciudadanía no es un listado estático de derechos y responsabilidades, sino una convocatoria a la acción personal y asociada. Incluir la creatividad en la educación ciudadana es, en definitiva, escapar a las seguridades que otras generaciones pretendían encontrar en la razón o en la historia, para darles el lugar que merecen entre un conjunto mucho más variado de herramientas de acción ética y política.

“Cada individuo debe ser plenamente consciente de que su propia vida es una aventura, incluso cuando cree que está encerrada en una seguridad; todo destino humano implica incertidumbre irreductible, inclusive la certeza absoluta, la de la muerte, ya que ignoramos su fecha. Cada uno debe ser plenamente consciente de su participación en la aventura de la humanidad que ahora tiene una rapidez acelerada, lanzada hacia lo desconocido” (Morin, 1999: 67).

La inseguridad y la incertidumbre pueden paralizar o movilizar a los pueblos, según cómo elijan posicionarse ante ellas. Dos siglos de historia compartida nos vuelven a dejar a las puertas de la insatisfacción, con promesas incumplidas y sueños rotos. Nada nos garantiza que lleguemos a celebrar el tricentenario o que, al hacerlo, no volvamos a mirarnos en el espejo de dolores repetidos. El futuro será fruto de lo que hagamos. Por eso necesitamos educar en el ejercicio del propio poder, en la gestación de ideales compartidos y proyectos de transformación. Es cierto que la escuela no logrará, por sí sola, que la sociedad argentina sea mejor de lo que es, pero probablemente no logremos ser un país más justo y solidario sin una pedagogía política tan crítica, comprometida y creativa, como perseverante y esperanzada.

Notas

¹ Canónigo de Zaragoza, que durante algunos años fue profesor del futuro rey Fernando VII.

² Se mantiene la grafía original, diferente de las reglas ortográficas actuales.

³ En abril de 1811, Saavedra se asustaría de la chusma movilizada en su defensa y tomaría pronta distancia de la pueblada que Campana había organizado para echar a los morenistas de la Junta.

⁴ Lo reseña, por ejemplo, Oscar Terán: “A partir de 1880 ya es claro que desde la élite comienza a proponerse un nacionalismo de corte culturalista, esto es, que ser argentino implica estar dentro de los marcos de las leyes nacionales, pero además y en especial estar imbuido de una *cultura nacional*. Este no era un tema exclusivamente argentino ni de los países jóvenes en la época. Por distintos motivos, se trató de una tendencia tan extendida que puede decirse irónicamente que la fabricación de identidades nacionales formó parte de una tarea internacional. Este es un emprendimiento que nace en Inglaterra hacia mediados del siglo XVIII y que en las últimas décadas del XIX recorre todo el arco de los países occidentales.” (2008: 172)

⁵ Mientras escribo este artículo, el Congreso Nacional acaba de incorporar a la legislación el matrimonio igualitario, que reconoce la misma dignidad a las uniones hétero y homosexuales. Tras un debate no exento de rispideces, la diversidad se hace un lugar en el derecho y la inclusión de las diferencias enriquece al conjunto de la sociedad.

Referencias bibliográficas

CLEMENTI, H., *Las fiestas patrias*, Buenos Aires, Siglo XX, 1984.

ESCOIQUIZ, J. de, *Tratado de las obligaciones del hombre*, Buenos Aires, Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, 1949. Copia exacta de la edición de 1816 en la

- Imprenta de M. J. Gandarillas y socios, sin mención del autor.
- FREIRE, P., *Pedagogía de la autonomía, Saberes necesarios para la práctica educativa*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno, 2002.
- GONZÁLEZ, J. V., *Patria*, Buenos Aires, Cabaut y Cia. Editores, 1911.
- GUTTMAN, A., *La educación democrática. Una teoría política de la educación*, Barcelona, Paidós, 2001.
- HALPERIN DONGHI, T., “¿Para qué la inmigración? Ideología y política inmigratoria en la Argentina (1810-1914)” en *El espejo de la historia. Problemas argentinos y perspectivas latinoamericanas*, Buenos Aires, Editorial Sudamericana, 1987.
- *Revolución y guerra, Formación de una elite dirigente en la Argentina criolla*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores, 2002.
- KRIGER, M., *Jóvenes de escarapelas tomar escolaridad, comprensión histórica y formación política en la Argentina contemporánea*, La Plata, Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Observatorio de Jóvenes, Comunicación y Medios, 2010.
- MEIRIEU, P., *La opción de educar. Ética y pedagogía*, Barcelona, Octaedro, 2001.
- MORENO, M., *Plan de Operaciones y otros escritos*, La Plata, Terramar, 2007.
- MORIN, Edgar, *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma; reformar el pensamiento*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1999.
- RANCIERE, J., *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona, Laertes, 2003.
- ROJAS, R., *La historia en las escuelas*. Madrid, Librería “La Facultad”, 1930. Primera edición: 1909.
- *La restauración nacionalista. Crítica de la educación argentina y bases para una reforma en el estudio de las humanidades modernas*. Buenos Aires, Peña Lillo Editor, 1971. Primera edición, 1909.
- ROUSSEAU, J. J., *El Contrato Social*, Madrid, Alba, 1998.
- SALESSI, J., *Médicos, maleantes y maricas, Higiene, criminología y homosexualidad en la construcción de la nación Argentina (Buenos Aires: 1871-1914)*, Rosario, Beatriz Viterbo Editora, 2000.
- SARTRE, J-P, “Prefacio”, en FANON, F., *Los condenados de la tierra*, México, Fondo de Cultura Económica, 1961.
- SENET, R., *Apuntes de Pedagogía*. Buenos Aires, Cabaut y Cia. Editores, 1918.
- SIEDE, I., *La educación política, ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*, Buenos Aires, Paidós, 2007a.
- “Hacia una didáctica de la formación ética y política” en SCHUJMAN, G. y SIEDE, I. A. (Comps.), *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política*. Buenos Aires, Aique, 2007b.
- “Iguales y diferentes en la vida y en la escuela”, en MARTINIS, P. y REDONDO, P. (Comps.), *Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas*, Buenos Aires, Del estante, 2006.

SZUCHMAN, M. D., “En busca del respeto, educación y formación cívica en la Buenos Aires del siglo XIX”, en *Cuadernos de Historia Regional N° 12*, Buenos Aires, Eudeba-Universidad Nacional de Luján, 1988.

TERÁN, O., *Historia de las ideas en la Argentina, Diez lecciones iniciales, 1810-1980*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno, 2008.