

EDUCAÇÃO X REALIDADE

23(1):57-72  
jan/jun. 1998

# ¿CÓMO SE RECONSTRUYE LA CIUDADANÍA EN LAS REFORMAS EDUCATIVAS DE LOS '90?

Renata Giovine

**RESUMEN** – *¿Cómo se reconstruye la ciudadanía en las reformas educativas de los '90?* En un momento como el actual en el que pareciera que los estados nacionales pierden protagonismo en la producción y reproducción de identidades, en el que se debilita la concepción moderna de ciudadanía y, por ende, también la concepción de la escuela moderna, aparece en los discursos de las reformas educativas una apelación a reconstruir una nueva ciudadanía. Este texto retoma este aspecto central de la relación educación y democracia en el proceso de construcción de los estados nacionales, y analiza cómo se redefine en una sociedad posindustrial y en una cultura posmoderna, el concepto de ciudadanía y qué nuevo papel se le asigna a la escuela en la formación ciudadana, haciendo especial referencia al caso argentino.

**Palabras claves:** *ciudadanía, identidad nacional, escuela moderna, reforma educativa.*

**ABSTRACT** – *How can citizenship be reconstructed in the educational reforms of the 90's?* At a time like the present, when it seems that the national states are losing their protagonism in the production and reproduction of identities, in which the modern conception of citizenship weakens, and in doing so, so does the conception of the modern school, an appeal to reconstruct a new citizenship appears in the discourse of educational reforms. This text refreshes this central aspect of the relationship between education and democracy, in the process of building the national states, and analyzes how the concept of citizenship is redefined in a postindustrial society and in a postmodern culture, and what new role is assigned to the school in the citizenship formation, making a special reference to the Argentine case.

**Key-words:** *citizenship, national identity, modern school, educational reform.*

## Introducción

Sociedad posindustrial, cultura posmoderna; desencanto del desencanto. La escuela pública, como una de las principales instituciones modernas, se encuentra en crisis en este final de siglo, sobre todo, por dos grandes tipos de cuestionamientos. Por un lado, el posmodernismo que pone en duda los pilares básicos en los cuales se basa el discurso educativo: la formación de un sujeto único y homogéneo, la creencia en la razón ilustrada, el progreso y el poder emancipatorio de la ciencia y de la educación institucionalizada. Por otro, la nueva alianza de la derecha, esa combinación — ¿aparentemente? — contradictoria de neoconservadurismo y neoliberalismo, de formación de sujetos disciplinados moralmente (apelando a una vuelta a determinados valores tradicionales), y capaces de realizar las mejores “elecciones de consumo” (Apple, 1994) en un gran hipermercado mundial globalizado; que caratula a la escuela, desde una perspectiva instrumental, como de baja calidad, ineficiente, organizada en un sistema altamente centralizado y burocrático, alejado de los problemas cotidianos de las instituciones escolares.

En este contexto se subvierte el concepto liberal e ilustrado de ciudadanía como elemento homogeneizador de construcción de una identidad política que haga posible la pertenencia de una población determinada a una comunidad política bien delimitada; máxime cuando se desdibujan los planteos nacionales de desarrollo autónomo y se impulsa la globalización, no sólo económica, sino en todas las esferas de la sociedad. Y, por ende, el papel que le cabe a la escuela en la formación del ciudadano.

El presente trabajo tiene como objetivo analizar qué nuevas tendencias se están abriendo en el actual debate educativo con respecto al papel de la escuela en la formación ciudadana. Para ello, es necesario en un momento como el actual en que desde ciertos discursos “antiutopistas” se propugna un sujeto cosificado carente de historia social (Giroux, 1993), “recuperar la memoria” e indagar qué tipo de ciudadano debía formar la escuela, considerada como la institución moderna por excelencia que aseguraba el pasaje del espacio privado al público, la socialización política y la “identidad como sujetos modernos, concientes de poseer una razón que era instrumento absoluto para explicarse la realidad y modificar el entorno” (Beltrán Llavador y San Martín Alonso:80).

## Escuela y ciudadanía en la sociedad moderna

El comienzo de la modernidad significó una ruptura del orden tradicional. Lord Acton sostuvo que la Edad Moderna “fundó un nuevo orden de cosas, bajo la ley de la innovación, que minaba el antiguo dominio de la continuidad” (Giddens, 1985, p. 15). Es el fin del “encantamiento” según lo expresó Max

Weber, dado que significa la desacralización de Occidente, que conlleva al desmoronamiento del régimen feudal, su sistema de poder y sus criterios de legitimación.

La sociedad moderna se erige a partir de nuevas pautas de regulación social que se van estructurando en el proceso de constitución y consolidación de los estados nacionales, de un estado que aparece como garante y, luego, mediador de los intereses individuales. De un estado representante del “capitalismo liberal” y, luego, de un estado representante del “capitalismo de organización” (Habermas, 1975).

Para Bendix (1976) el problema fundamental a resolver en los incipientes estados modernos era “la ampliación de la ciudadanía a las clases bajas y en qué medida hacerlo” (p. 61); es decir, cómo responder y en qué grado a las protestas sociales de las clases desposeídas frente al ideal de igualdad ante la ley propugnado por los pensadores liberales de la Revolución Francesa.

La ciudadanía se constituye, así, en uno de los conceptos básicos del estado liberal, concibiéndosela como un “único status uniforme” que se concede a través de derechos y obligaciones a los individuos — primeramente, varones adultos — que son miembros integrantes de una comunidad política (Marshall, 1967). En este sentido, la ciudadanía se basa en un principio de igualdad básica, en un primer momento individual, luego política y social en virtud de la extensión de los derechos respectivos, pero que se halla en una constante tensión con las desigualdades de las clases sociales que es inherente al modo de producción capitalista.

Es necesario agregar otro elemento en la definición de la ciudadanía. Si, como ya se ha mencionado, la modernidad se define por el proceso de secularización, como así también por la separación funcional de los subsistemas sociales (Touraine, 1995), es una tarea prioritaria de los estados nacionales la incorporación de la población a un núcleo cultural común — producido socialmente — a través de instituciones especializadas, en las cuales se forme al “hombre público” que debe ser capaz de subordinar “sus intereses y sus afectos privados al interés superior de la nación” (p. 187). De ahí que los estados adoptaran “políticas estatales de nacionalización” — un único idioma, símbolos patrios, una historia “oficial” — que aumentaran la homogeneidad cultural (Linz, 1995).

Y será la escuela la institución encargada de transmitir esa cultura civilizatoria homogénea. Así, la educación sistemática se constituye en uno de los derechos sociales fundamentales, dado que deber “borrar” las diferencias hereditarias y crear al ciudadano que requiere el estado moderno.

Por lo tanto, el acceso a la ciudadanía no sólo implica el goce gradual de derechos civiles, políticos y sociales, sino también un proceso de identificación nacional. Y es este proceso el que le da sentido y orientación al desarrollo y expansión de los sistemas educativos modernos, cuya función no es sólo la de socializar en una cultura común a las nuevas generaciones, sino también la de

gobierno y regulación moral de los sujetos; en el doble sentido que Foucault da a esta expresión que comprende tanto el gobierno y regulación externa —“tecnologías de dominación”—, como de autogobierno y autoregulación —“tecnologías del yo”. Con ello la ampliación de la ciudadanía se constituye en un patrón de gobernabilidad del sistema político y la escuela en uno de los principales mecanismos de control de la sociedad moderna.

Si se analiza el caso argentino, durante el siglo pasado se puede observar cómo se va creando la ilusión de preexistencia de una identidad nacional<sup>1</sup>. Chiaramonte (1989;1991) afirma que luego de 1810 existía una ambigüedad en el sentimiento colectivo debido a la coexistencia de tres tendencias de identidad política: americana, provincial y rioplatense —luego, argentina—; y una certeza que era el sentimiento antihispanista. De ahí la necesidad de crear un espacio público único que centralizara la actividad política de la sociedad: el estado nacional; y de recurrir a políticas de nacionalización que produjeran y distribuyeran un “imaginario compartido”: la nación (Tiramonti, 1995; Braslavsky, 1995).

Sarmiento fue uno de los hombres de la elite ilustrada y liberal que pensó la nacionalidad<sup>2</sup> argentina: la necesidad de una homogeneidad cultural que hiciera posible la construcción de una nación. Y es desde esta perspectiva que concibe a la instrucción pública como una de las instituciones que puede llevar a cabo ese proceso de homogeneización cultural, productora y reforzadora del mito nacional; que puede moldear al ciudadano de la Argentina moderna.

Adhiere al pensamiento sansimoniano —al cual accede a través de la lectura del utopista Leroux— que sostiene que la educación esta ligada a “la tarea de integración entre individuo y organismo social y al servicio de la consolidación del Estado-Nación” (Puiggrós, 1990<sup>a</sup>, p. 17). A diferencia de Alberdi, quien adjudica un papel accesorio a la educación, Sarmiento le otorga un rol fundamental para la construcción de una república de ciudadanos que no tenían una existencia real y que por lo tanto había que crearlos:

*Una fuerte unidad nacional sin tradiciones, sin historia, y entre individuos venidos de todos los puntos de la tierra, no puede formarse sino por una fuerte educación común que amalgame las razas, las tradiciones de esos pueblos en el sentimiento de los intereses, del porvenir y de la gloria de la nueva patria (Sarmiento en Botana, 1984, p. 320).*

Está presente en esta cita una de las grandes narrativas modernas: la obligación de olvidar en nombre de la unidad bajo una forma legal-racional de “violencia involucrada en el establecimiento del mandato nacional” (Bhabha en Trend, 1995, p. 14). Así, la producción de un ciudadano debe basarse en la construcción de un sujeto abstracto que sirva a los intereses de la nueva república, pero invirtiendo los términos: la república crea al ciudadano y éste a la sociedad moderna. En esto consistiría lo que Puiggrós (1990b) denomina im-

plantación pedagógica: la república crear a los ciudadanos a través de la educación popular o común — instrucción pública — para todos, y este sujeto pedagógico generar los nuevos sujetos políticos y sociales. La escuela — como la portadora oficial de la civilización — brindar una cultura letrada que le permita al futuro ciudadano ir accediendo al goce de los derechos individuales y políticos<sup>3</sup>.

Bajo el lema de “civilización o barbarie”, la escuela debía entonces implementar un “proceso de expropiación de la memoria” colectiva (Le Goff, 1991); debía formar un nuevo ciudadano único y homogéneo. En este proceso estarían involucradas dos cuestiones importantes.

La primera (ya mencionada) hace referencia a la conformación de la identidad nacional como un producto artificial, como una abstracción en la que no se incluye a las identidades sociales preexistentes (la familiar, la local, todas aquellas que tuvieran resabios coloniales, hispanos, indígenas, gauchos), las cuales quedan alojadas en la categoría del “otro” —al cual se debe normalizar o exterminar. La ampliación de la ciudadanía se realiza a través de un proceso de inclusión basada en la exclusión de los sujetos reales. Por lo tanto, la formación ciudadana no se sustentan en los valores, costumbres y tradiciones de dichos sujetos, sino que apelar a la “adecuación de los contenidos a pautas racionales y universalistas de conducta” (Tedesco, 1986, p. 116).<sup>4</sup>

La segunda, íntimamente relacionada con la anterior, se refiere al principio de igualdad básica —formal— en el ejercicio de los derechos ciudadanos. En el discurso educativo la igualdad se torna uniformidad que oculta tanto la existencia de diferencias sociales, culturales y económicas, como así también la diversidad de prácticas educativas que se producen en su interior. Por ende, la formación ciudadana se funda en una cultura común “preexistente” y en un sujeto esencial “que preexiste a su constitución en el lenguaje y en lo social” (Silva, 1996, p. 254).

La escuela se va así legitimando y orientando a través de la fe generalizada en la ciudadanía letrada (Popkewitz, 1994) que, a lo largo del siglo XX, se amplía con la conquista de los derechos sociales. Su incorporación al status de ciudadanía intenta disminuir las desigualdades de clase y propender a una mayor participación social y económica (Marshall, 1967). El principio de igualdad —ahora también— social se basa en un movimiento de universalización y en la idea de “solidaridad nacional” garantizada por el estado a través de la seguridad social.

Si bien se generaliza la convicción de que la educación institucionalizada se constituye en un factor de movilidad social y que a través de la igualdad de oportunidades se eliminan los privilegios hereditarios; se observan, no obstante, limitaciones que obedecen tanto a la cuestión de la ciudadanía como al sistema económico. En este sentido, ese status “único y uniforme” fundado en una racionalidad legal-procedimental se ve distorsionado por los diferentes status que los ciudadanos adquieren, también, de acuerdo a la distribución desigual de

las oportunidades educativas. De este modo la educación operaría como “un instrumento de estratificación social” (Marshall, p. 102) y el nivel de tolerancia de estas desigualdades se vincula con los procesos de regulación y gobierno de la conducta humana, y de identificación nacional, a los que ya se ha hecho referencia.

Justamente es el tema de las desigualdades uno de los cuestionamientos más fuerte que le realizaron los teóricos críticos a la escuela capitalista; sin embargo, “la posición modernista e iluminista constituía la base común del pensamiento liberal y del pensamiento crítico de fundamentación marxista sobre la escuela” (Silva, 1996, p. 252). La formación de un sujeto único (abstracto o autónomo) plenamente legitimado por el saber (funcional o crítico) se basa en una “metanarración racional” (Lyotard, 1984) y en las ideas de progreso y emancipación.

## **Escuela y ciudadanía en la sociedad posmoderna**

Como ya se ha explicitado en la introducción, la escuela moderna y el ideal de formación de una ciudadanía homogénea entran en crisis en este final de siglo, como así también entran en crisis los presupuestos de la sociedad moderna.

Pareciera que se estaría asistiendo a un cambio epocal similar al que representó la modernidad, a un proceso de transformación estructural de lo político, lo económico y lo cultural que implicaría nuevas pautas de regulación social. El mismo sería consecuencia de la combinación de 1) modificaciones en la economía capitalista —globalizada— que traen aparejadas una reorganización del proceso de producción y de trabajo (pasaje del modelo taylorista-fordista al posfordista); 2) una revolución tecnológica producida por las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación —pasaje de la era de la “grafoesfera” a la “videoesfera” (Debray, 1995)-; 3) los cambios demográficos en las sociedades avanzadas que —producto de contingentes inmigratorios no “tradicionales”— alteran su homogeneidad cultural; y, 4) la proliferación de nuevos sujetos sociales, emergentes de las transformaciones de las estructuras familiares y de las prácticas sexuales, de una mayor conciencia ecológica y de la lucha por el reconocimiento de identidades culturales minoritarias.

Frente a este nuevo escenario mundial los estados nacionales —como principios organizadores de la sociedad y constitutivos de identidad— pierden gran parte del protagonismo alcanzado y son considerados “especies en peligro” (Sartori, 1995), que deben ceder paso a favor de lo local y de lo regional o mundial. Esto no significa que los estados-nación tiendan a desaparecer, ya que desde una perspectiva weberiana siguen manteniendo el monopolio de la coacción física como instrumento de dominio dentro de un territorio determinado. Pero sí implica una debilidad de sus funciones de regulación; de producción y reproducción de identidades.

En esta sociedad global o de redes, tal como la denomina Castells (1994) —definida por su centralidad en el conocimiento y la información— en la que

las naciones quedan posicionadas de manera selectiva y desigual<sup>5</sup> cambian y se complejizan las relaciones entre estado e individuo. Más específicamente, la concepción moderna de ciudadanía se estaría debilitando porque se debilita el estado —como espacio público único ordenador de la cultura política de una nación— y porque también se debilita —y se desconfía de— la obsesión por la formación de un sujeto homogéneo, único, esencial. Por ende, se debilita —y se desconfía de— la escuela moderna.

Si el estado entendido como comunidad nacional debe fraccionarse en comunidades menores, “locales” y, a su vez, ser absorbido por comunidades regionales o globales, pero no desaparecer, cuál es su nuevo papel en la formación del ciudadano. Si las formas de constitución de las identidades cambian, si se fragmentan los lugares de identificación; si las identidades se vuelven precarias, inestables, sujetas a afiliaciones múltiples, superpuestas, plurales perdiendo su carácter estable, su “unicidad” (Laclau, 1993; Barbero, 1994; Sartori, 1995) cuál es el nuevo sentido u orientación del proceso de identificación nacional, cuando ya no se pueden definir las identidades nacionales en términos puramente espaciales ni tampoco —a partir del reconocimiento de la diferencia— bajo un pretendido principio de igualdad uniformizante que enmascara “una práctica social totalitaria y homogeneizadora del sujeto y la ciudadanía” (Martínez Bonafé, 1995, p. 12).

Y, por último, si la cuestión de la ciudadanía debe ser complejizada y reconstruida, también debe plantearse un nuevo vínculo entre ella y la escuela; y, si se concibe a la reforma educativa no sólo como un mecanismo formal para responder a los cambios, sino como parte del proceso de cambio cultural que “sirve para estructurar la lealtad y la solidaridad social” (Popkewitz, 1994, p. 120) cómo se relacionaría la reforma —en tanto práctica política que se construye socialmente— con los nuevos elementos de cambio político-culturales que redefinen las pautas de gobierno y regulación moral de los sujetos.

Braslavsky, Cosse y Dussel (1995) identifican dos grandes corrientes en el actual debate sobre la ciudadanía. La primera sostiene que la nueva ciudadanía se define en el mercado por la capacidad o competencia de las personas de incorporarse a él; por lo tanto, el principio fundamental de la democracia es asegurar la libertad privada, sobre todo la de consumir; y el papel de la escuela, por ende, es el de formar usuarios o consumidores, y legitimar las tendencias a la individuación, a la privatización y a la transnacionalización cultural (García Delgado, 1994). Desde esta posición las escuelas son tratadas como cualquier otra mercancía o servicio<sup>6</sup> que deben competir entre sí y la productividad o “valor de uso” se medirá en términos de la calidad educativa —concebida desde una racionalidad instrumental, tecnocrática, performativa-.

La segunda se basa en el respeto por la diversidad, el pluralismo, la heterogeneidad cultural, lingüística, religiosa en el espacio público, propugnando una democracia que garantice una ciudadanía inclusiva e igual (Linz, 1995), compleja, múltiple, crítica (Giroux, 1993)<sup>7</sup>. La tarea de la escuela consistiría en

“proporcionar el aprendizaje de los mecanismos institucionales y políticos que sostengan una vida democrática basada en la tolerancia y la responsabilidad ciudadana” (Braslavsky, Cosse y Dussel, 1995, p. 204). Esto estaría suponiendo renunciar a posturas esencialistas que propugnan la búsqueda de paradigmas pedagógicos universalistas y a partir de la aceptación de la diversidad de lo real, concebir sujetos que “se vuelven, cada vez más, “sí mismos múltiples”, de identidad inestable y vagamente integrada... [porque] proliferan los lugares sociales donde se adoptan decisiones que afectarán a su vida” (Laclau, 1993, p. 19).

En las actuales reformas educativas estaría prevaleciendo la primera de estas corrientes, incorporando —funcionalmente— algunos componentes de la segunda. Y aquí es necesario referirse brevemente al proyecto global que la estaría direccionando, el neoliberal.

El proyecto neoliberal supone una nueva racionalidad cuyo principio constitutivo es la libertad de elección: la libertad económica es una condición necesaria para la libertad política, de ahí que el sistema político deba ser tratado “de un modo simétrico al económico”, dado que ambos se consideran “mercados” en los que el “resultado” se determina a través del intercambio entre los agentes —capaces de realizar opciones libre y racionalmente— que persiguen sus propios intereses individuales (Friedman y Friedman, 1980)<sup>8</sup>.

Esta nueva racionalidad implica tanto continuidad como ruptura con la modernidad. Continuidad con algunos aspectos de la cultura y política individualista propia del liberalismo del siglo pasado. Ruptura porque reconfigura valores, creencias, reglas constitutivas del proyecto moderno; apelando a un nuevo vocabulario cuyos términos claves serían privatización, desregulación, descentralización, eficiencia. Nuevas estrategias discursivas que apuntan a producir y organizar el conocimiento sobre la realidad, otorgándole un carácter único, inevitable y natural.

Así se enuncia el pasaje del estado omnipresente a un estado mínimo, donde lo público se confunde (y se disuelve) con lo social, con lo privado; de la primacía del interés general al predominio de los intereses particulares; del sujeto en tanto actor político al agente económico maximizador y meritocrático; del ciudadano al consumidor; de la escuela pública pensada en términos de la esfera política a la escuela que debe “funcionar a semejanza del mercado” (Silva, 1996, p. 111). Esto último es debido, también, a que al conocimiento se le asigna un valor económico fundamental pues se lo considera el principal medio de producción, una “mercancía informacional indispensable... en la competición mundial por el poder” (Lyotard, 1984, p. 17), respecto del cual ya no serán los estados nacionales quienes fijen las prioridades en cuanto a su producción y distribución, sino las exigencias del comercio privado transnacional.

De este modo el proyecto neoliberal estaría restringiendo el campo político al priorizar la competitividad, la eficiencia, la calidad de los “productos” y la exacerbación del individualismo posesivo<sup>9</sup>. Por ende se estarían restringiendo los derechos ciudadanos al redefinir la concepción liberal de ciudadanía desde



la lógica del mercado, ya que puede ser visto como una reacción a ese “único status uniforme” conquistado a lo largo de dos siglos. La educación deja de ser pensada como un derecho social fundamental que iguala a los ciudadanos en su capacidad para que puedan valerse de todos los otros derechos que por su condición les corresponden (Bendix, 1976), para pasar a ser un bien de consumo.

Si se despolitizan los problemas sociales y económicos a través de la presión —nue-vamente— homogeneizadora del ciudadano consumidor (esto es, la libre y racional elección individual resolvería “el orden social en el mejor sentido posible”), el resultado podría ser una tensión cada vez mayor entre los dos términos de esta “ecuación” ciudadano-consumidor (Barbeito y Lo Vuolo, 1992) que puede derivar en más desigualdad económica y social, y en la instalación de viejos y nuevos mecanismos de control y regulación social.

En los actuales discursos de reforma educativa aparece una apelación implícita o explícita a la integración social, a re-construir una “moderna ciudadanía” que ya no se sustenta en la concepción de la Ilustración de ciudadanía letrada basada en una visión estrechamente jurídica de que todos los individuos son tratados de forma objetiva e igual, a partir de garantizar legalmente los derechos ciudadanos; sino en las capacidades o competencias que adquieran para poder competir en un mundo desigualmente globalizado. El sujeto pedagógico debe responder a los actuales requerimientos de organización posfordista, debe ser competitivo, flexible, adaptable, capaz de solucionar problemas en situaciones que cambian vertiginosamente.

Pero qué sucede en sociedades como la argentina signadas por una dualización creciente que se manifiesta en pocos segmentos incorporados a la sociedad informacional y muchos otros marginados de ella.

La reforma educativa encarada por el gobierno nacional en los '90 (sin la participación real de los actores principales involucrados en la misma) pretende responder a las “nuevas tendencias y desafíos” del mundo actual. Para ello se propone la modificación estructural del sistema educativo en el marco de los principios de “integración, eficiencia y gobernabilidad” que permitirán mejorar la calidad de sus “funciones, servicios y resultados” (MCE, 1991, p. 53), apelando a la unidad nacional, al fortalecimiento de la identidad nacional, a la formación de ciudadanos responsables, con “vocación nacional, proyección regional y continental y visión universal” (art. 6 de la Ley Federal de Educación).

De las modificaciones propuestas, algunas de las cuales ya se están implementando con un grado muy variable de aceptación (o resistencia) por parte de los sectores sociales, interesa destacar la redefinición del papel del estado en materia educativa: la estructura delineada por la actual conducción política sería la de un sistema educativo federal “concertado”, pero fuertemente coordinado sobre todo por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (MCE) quien se reserva para sí el control de la calidad, la elaboración de los contenidos básicos comunes (CBC), la articulación de la capacitación docente y de proyectos especiales, y el otorgamiento de fondos para su financiamiento.

De ahí que puede afirmarse que la descentralización de la gestión político-educativa enmascara las verdaderas relaciones de poder en el campo escolar: el MCE se constituye como actor central en la construcción del control escolar que condiciona y relativiza el proceso de descentralización: se descentraliza la “dirección” al mismo tiempo que se centralizan las “estrategias” de gobierno, regulación y control, y la “epistemología” (Popkewitz, 1994, p. 181).

Este proceso de descentralización-centralización implica una ruptura del significado tradicional del estado nacional argentino —ahora controla sin el compromiso de dar— y delega a las jurisdicciones la responsabilidad de impartir una “educación de calidad”<sup>10</sup> y la resolución de los conflictos<sup>11</sup>. El espacio político se fragmenta y se funda en la fragmentación como estrategia de gobernabilidad del sistema. Aparecen nuevas reglas de juego basadas en la eficiencia que rediseñan el panorama educativo para normalizarlo y racionalizarlo, las cuales son centralizadas por el Estado Nacional, pero no mediante una centralización geográfica, sino a través sobre todo de estrategias discursivas y renovados mecanismos de control.

Si como sostiene Narodowski (1996) en la reforma educativa “la unidad del sistema se basa en su diferenciación y el emprendimiento general es la sumatoria de emprendimientos locales...[y que]...la aplicación de la Ley Federal de Educación puede llegar a garantizar a los particulares...la posibilidad de hacerse de la educación que creen necesaria de acuerdo con sus condiciones reales” (p. 98) ¿no se estaría propiciando también una fragmentación de la identidad nacional?

Una fragmentación que en cierta medida es producto de la proliferación de espacios públicos de constitución de identidades, entre los cuales la escuela estaría sufriendo un corrimiento en su autoridad frente a otras instituciones más influyentes que ella, como los medios de comunicación —sobre todo la televisión satelital. Habría una disolución del núcleo cultural común como tarea prioritaria de los estados nacionales en pos de un proceso de transnacionalización cultural en la cual prevalecería una “cultura hedonista del consumo” que conlleva la pluralidad de estilos de vida y una mayor fragilidad de los sujetos (Lipovetsky, 1990). Paradojalmente, también habría una afirmación de identidades culturales más locales que luchan por su reconocimiento, que pueden llegar a intentar suplantar las pretensiones del estado nacional “de conducir una sociedad a la homogeneidad cultural y de la ideología total a modelar un hombre nuevo” (Leca, 1995, p. 55) por una política de identidades basada en el respeto por la diversidad propendiendo a la construcción de estados multiculturales<sup>12</sup>.

El multiculturalismo y la política de identidades intentan poner en evidencia que el objetivo de integración en la perspectiva neoliberal implica el privilegio de una cultura como la Cultura (con mayúsculas) y la noción de un sujeto único y esencial que se constituye a partir de un proceso de incorporación cultural, colocando a la escuela en el centro del mismo. Por el contrario sostienen

que ya no existe una racionalidad dominante y universal, y que el “sujeto (pos)moderno” es el resultado de las múltiples dinámicas y culturas que lo contienen (Silva, 1996). La tarea de la escuela entonces será la de proveer de herramientas conceptuales y metodológicas que le permita a los alumnos poner en duda los efectos de verdad de los discursos; al decir de Donald (1994) poner en cuestión “la autoridad incorporada en, e instituida por, tradiciones culturales” dominantes.

Si bien en la reforma educativa argentina se hace referencia al respeto por la diversidad, la diferencia, al pluralismo político y cultural, etc., la fragmentación de la identidad nacional a la que se aludía anteriormente ¿no está más emparentada a la idea de un interculturalismo trasnacional que supone el reconocimiento de diferentes culturas para llegar a la asimilación de la Cultura propugnada por el neoliberalismo, produciéndose una licuación de lo nacional como punto de identificación en pos de un ficticio ciudadano cosmopolita carente de historia? Asimismo, y retomando la cita de Narodowski, si de acuerdo a la Ley el Estado Nacional y los estados provinciales deben garantizar los intereses particulares en el ámbito escolar, en un contexto de creciente desigualdad social ¿la fragmentación de la identidad nacional no se estaría dando más que por el lado de un pluralismo democrático basado en el respeto por las diferencias culturales, por (una vez más) la legitimación de las diferencias sociales?

Por último, y teniendo en cuenta las dificultades políticas, económicas como así también técnicas de las jurisdicciones para implementar la reforma educativa, a partir de la concertación un tanto “accidentada” de los contenidos básicos comunes y del espacio de autonomía en la elaboración de sus respectivos currículos que les garantiza la Ley ¿podrán elaborar currículos propios en los que se contemple la formación de ciudadanos complejos, en la que se articule el desarrollo de sus estilos de vida con la construcción de identidades políticas múltiples, construidas en base a la diversidad histórica y regional como así también al respeto de normas y reglas comunes que brinden un horizonte cultural compartido en el que se pueda reconstruir una nueva narrativa de lo nacional como un texto abierto, descentrado? O, por el contrario, ¿realizarán una acomodación “cosmética” de la reforma, en la cual se diluyan tanto las identidades regionales como nacional en pos de una formación de un ciudadano supuestamente cosmopolita, que propicie una situación a la cual Habermas denomina darwinismo social?

#### Notas

1. Chiaramonte refuta a los historiadores de mediados del siglo XIX que sostenían que el sentimiento de identidad nacional era preexistente de la Revolución de 1810 (tal el caso de Mitre) y sostiene que “el proceso abierto en la primera mitad del siglo pasado muestra que la formación de la nueva nación es también un producto “artificial” de la historia del período, y no la traducción de formas primarias del sentimiento de identidad colectiva. Producto de un proceso de construcción no sólo de las formas de orga-

- nización política, sino también de la correspondiente identidad nacional” (1989, p. 92).
2. Se concibe aquí a la nacionalidad como una ficción, una narrativa que cuenta una historia acerca de quiénes somos, donde vivimos, de las creencias y valores que deben ser defendidos y transmitidos en nombre de la unidad nacional; y que está estrechamente relacionado a la producción de nuestras identidades sociales y políticas. Tomás T. da Silva afirma que “al contar historias contaminadas por los significados dominantes, ellas intentan establecer o fijar identidades hegemónicas” (1996, p. 176).
  3. “Y esta igualdad de derechos acordada a todos los hombres...es en las repúblicas un hecho que sirve de base a la organización social...De este principio imprescriptible hoy nace la obligación de todo gobierno a proveer de educación a las generaciones venideras...” (Sarmiento, 1949, p. 26).
  4. Al respecto Sarmiento manifiesta “¿Educamos nosotros argentinamente? No; educamos como el norteamericano Mann, el alemán Froebel y el italiano Pestalozzi nos han enseñado que debe educarse a los niños. Les hacemos aprender de manera racional todo aquello que hoy se enseña en las escuelas bien organizadas del mundo entero” (en Tedesco, 1986, p. 116).
  5. De acuerdo a Castells las sociedades actuales se componen de “flujos intercambiados a través de redes de organizaciones e instituciones” y son dichas redes las que “organizan las posiciones de actores, organizaciones e instituciones en las sociedades y las economías”(p. 44). La red es tanto universal como altamente selectiva, y la posición en la misma depende del lugar estratégico dentro de los flujos de conocimiento e información en el que puedan ubicarse o al que puedan acceder dichos actores, organizaciones e instituciones. Por lo tanto, la sociedad de redes segmenta los países y personas entre aquellos que concentran capital, conocimiento e información (sobre todo los países de la OCDE) y aquellos que continúan siendo “dependientes”, pero que cambian “de una posición de explotación dependiente a la irrelevancia estructural en la nueva economía” (p. 40) y sociedad.
  6. Peters (1994) sostiene que esta “reestructuración comprende cambios importantes ... [que] incluyen recodificaciones discursivas tanto de actividades como de relaciones: el resultado es que los alumnos y aprendices se tornan “consumidores” o “clientes” y los cursos se tornan “paquetes” o “productos”” (p. 213).
  7. Giroux entiende por ciudadanía crítica a aquella basada en la comprensión de que “los individuos están constituidos como agentes humanos dentro de distintos discursos y experiencias éticos y morales” (p. 69).
  8. Milton y Rose Friedman han sido uno de los precursores del sistema de vales o bonos-escuela, introduciendo en el campo educativo el criterio de la libre competencia como mecanismo para garantizar, a partir de la libre elección de establecimientos educativos por parte de los usuarios —padres—, la eficiencia. Dicha propuesta la realizan por primera vez en la década del '50. Una versión argentina la constituye la propuesta de FIEL formulada en 1993 que tuvo considerable repercusión, sobre todo en los sectores empresariales.
  9. Individualismo posesivo es una expresión que Popkewitz (1994) toma de Macpherson para caracterizar la perspectiva democrática liberal que se refiere a la mercantilización

de los objetos culturales: la inteligencia, el rendimiento y la moralidad son tratados como “hechos objetivos” que se poseen al igual que los bienes materiales. Su exacerbación por parte del proyecto neoliberal es debido a que se le quita la utopía de la igualdad social y se la redefine en términos de eficiencia que lleva a la excelencia vinculada con las fuerzas del mercado; reforzando la idea de que el conocimiento es un bien que genera beneficios económicos.

10. Esta delegación puede ahondar aún más la desigualdad educativa y social si no se atiende seriamente la heterogeneidad económica y educativa de las provincias argentinas, reproduciéndose la incapacidad de la escuela de garantizar el aprendizaje, sobre todo, a los sectores pobres de la sociedad. Algunos datos estadísticos corroborarían esta heterogeneidad en materia educativa: según el Censo de 1991 Argentina alcanzó una tasa de escolaridad en el nivel primario del 95,70%, observándose variaciones interjurisdiccionales que oscilan en un 10%, en cuyos extremos se encuentra a Tierra del Fuego (98,10%) y a Chaco (88,50%). Pero la tasa de retención de una cohorte que termina 6° grado en 1993 es, a nivel nacional, del 65,36%, profundizándose las diferencias jurisdiccionales que van del 87,60% (Tierra del Fuego) al 33,41% (Corrientes). Esta heterogeneidad puede llegar a aumentarse debido a los recortes del gasto público en el marco de las políticas de ajuste estructural, como así también al incumplimiento del aumento presupuestario del 20% que marca la Ley Federal en sus artículos 61 y 63.
11. El Estado Nacional se desresponsabiliza de los problemas, demandas y conflictos sociales, y los desplaza a las jurisdicciones. Un ejemplo reciente lo constituye las declaraciones de la Ministro de Educación ante la convocatoria de Ctera a un paro nacional por reclamos del sector docente y por la represión policial sufrida por los docentes neuquinos: “El conflicto es un problema de la provincia del Neuquén y no hay que nacionalizarlo”. Se estaría así configurando una nueva tecnología de dominación que según García Delgado (1994) implica el pasaje “de un modelo de conflicto de carácter centralizado y antagónico a otro diversificado y competitivo” (p. 259).
12. La cuestión del multiculturalismo está ocupando un lugar importante en la reflexión de politólogos sobre todo europeos debido tanto a la emergencia de los nuevos movimientos sociales como así también a los cambios demográficos de las sociedades avanzadas. Leca entiende por él “un conjunto de situaciones (y reivindicaciones) que se refieren a que 1) existen grupos, que pueden ser reconocidos, en general, por un objetivo social indeleble, de los cuales en teoría o en práctica los miembros no pueden retirarse sobre la base de la asociación voluntaria, aunque no sean todos movilizables no movilizables; 2) dotados, a veces, de “estilos de vida” y de leyes propias; 3) que no se derivan de la división social del trabajo, aunque se puede hacer que ésta asigne a un grupo cultural una única posición en la estratificación social y la distribución de “oportunidades de vida”; 4) que reivindican un derecho a la reproducción de su estilo de vida y su visión del mundo, lo cual los puede conducir a comportamientos de “auto discriminación”; 5) y a la politización 6) lo cual genera un rechazo a la “política ciega a la diferencia”, característica del individualismo igualitario” (p. 66).

## Referências Bibliográficas

- APPLE, M. La política del saber oficial: ¿Tiene sentido un currículum nacional?. *Volver a pensar la educación*, Vol. I, Madrid: Morata, 1994.
- ARGENTINA/MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION DE LA NACION. *Bases para la transformación educativa*. Bs. As: 1991.
- BARBEITO, A. y LO VUOLO, R. *La modernización excluyente. Transformaciones económicas y Estado de Bienestar en la Argentina*. Bs. As: Losada, 1992.
- BARBERO, J. Culturas populares e identidades políticas. En: BARBERO, J. y otros *Entre públicos y ciudadanos*. Asociación de comunicadores sociales. Lima: Calandria, 1994.
- BELTRAN LLAVADOR, F. y SAN MARTIN ALONSO, A. ¿Autoevaluación institucional? *Cuadernos de Pedagogía*, N° 244, Febrero, Madrid.
- BENDIX, R. *Estado nacional y ciudadanía*. Bs. As.: Amorrortu, 1976.
- BOTANA, N. *La tradición republicana*. Bs. As.: Sudamericana, 1984.
- BRASLAVSKY, C. La concertación como estrategia de reforma educativa y del estado. En: FLACSO, CONCRETAR y OREALC. *Es posible concertar las políticas educativas*. Bs. As.: Miño y Dávila, 1995.
- BRASLAVSKY, C., COSSE, G. Y DUSSEL, I. Educación para la ciudadanía y los derechos humanos. En TIRAMONTI, BRASLAVSKY. *Filmus Transformaciones de la educación argentina en 10 años de democracia*. Bs. As.: Tesis Norma, 1995.
- CASTELLS, M. Flujos, redes e identidades: una teoría crítica de la sociedad informacional. En: CASTELLS y otros. *Nuevas perspectivas críticas en la educación*. Barcelona: Paidós, 1994.
- CHIARAMONTE, J.C. Formas de identidad en el Río de la Plata luego de 1810. *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana "Dr. E. Ravignani"*, 3° Serie, n° 1, 1° semestre de 1989, Bs. As.
- \_\_\_\_\_. *El mito de los orígenes en la historiografía argentina (manuscrito)*. Bs. As., 1991.
- DEBRAY, R. *El Estado seductor*. Bs. As.: Manantial, 1995.
- DONALD, J. La alfabetización y los límites de la democracia. *Revista Propuesta Educativa*, Año 6, N° 11, Diciembre de 1994, Bs. As.
- DUSSEL, I. *La escuela y la formación de la ciudadanía: reflexiones en tiempos de crisis*. Documento de trabajo FLACSO/IDRC. Bs. As., 1995.
- FRIEDMAN, M. y FRIEDMAN, R. *Libertad de elegir. Hacia un nuevo liberalismo económico*. Barcelona: Grijalbo, 1980.
- GARCIA DELGADO, D. *Los actores sociopolíticos frente al cambio*. Bs. As.: Fundación Universidad a distancia "Hernandarias", 1994.
- GIDDENS, A. *El capitalismo y la moderna teoría social*. Barcelona: Labor, 1985.
- GIROUX, H. *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI, 1993.
- HABERMAS, J. *Problemas de legitimación del capitalismo tardío*. Bs. As.: Amorrortu, 1975.

- LACLAU, E. Poder y representación. *Revista Sociedad*. Facultad de Ciencias Sociales (UBA) N° 4, Mayo de 1994, Bs. As.
- LECA, J. Los tipos de pluralismos y la viabilidad de la democracia. *Revista Agora. Cuaderno de Estudios Políticos*. N° 2, Verano de 1995, Bs. As.
- LE GOFF, J. *El orden de la memoria: el tiempo como imaginario*. Barcelona: Paidós, 1991.
- LINZ, J. Multiculturalismo, pluralismo y democracia. *Revista Agora. Cuaderno de Estudios Políticos*. N° 2, Verano de 1995, Bs. As.
- LIPOVETSKY, G. La revolución de la autonomía. En: SEMPRÚN, J. (comp.) *El sujeto europeo*. Madrid: Pablo Iglesias, 1990.
- LYOTARD, J. *La condición postmoderna*. Madrid: Cátedra, 1984.
- MARSHALL, T.H. *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.
- MARTINEZ BONAFE, J. *La cultura democrática en la escuela. Una hipótesis de trabajo (manuscrito)*. Dpto. de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Valencia, 1995.
- NARODOWSKI, M. *La escuela argentina de fin de siglo. Entre la informática y la merienda reforzada*. Bs. As.: Novedades Educativas, 1996.
- PETERS, M. Governamentalidade neoliberal e educação. En: SILVA, T.T. da (org.) *O sujeito da educação. Estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- POGGI, M. y TIRAMONTI, G. (In)Eficiencia e (In)Eficacia del sistema educativo argentino. En: TIRAMONTI, BRASLAVSKY y Filmus *Transformaciones...* . op. cit.
- POPKEWITZ, T. *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Morata, 1994.
- PUIGGROS, A. *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*. México: Alianza, 1990a.
- \_\_\_\_\_. *Sujetos, Disciplina y Curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*, T. I de Historia de la Educación en la Argentina. Bs. As.: Galerna, 1990b.
- SARMIENTO, D.F. *Educación Popular*. Bs. As.: Lautaro, 1949.
- SARTORI, G. El fundamento del pluralismo. *Revista Agora. Cuaderno de Estudios Políticos*. N° 2, Verano de 1995, Bs. As.
- SILVA, T.T. da. *Identidades terminais. As transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- TEDESCO, J.C. *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Bs. As.: Solar, 1986.
- TIRAMONTI, G. *La concertación de políticas públicas como un nuevo modo de hacer política*. En: FLACSO, CONCRETAR y OREALC. *Es posible...*, op. cit.
- TOURAINÉ, A. *¿Qué es la democracia?*. Bs. As.: Fondo de Cultura Económica, 1995.
- TREND, D. Nacionalidades, pedagogías y medios. *Revista Propuesta Educativa*, Año 6, N° 12, Julio de 1995, Bs. As.

Este artículo se ha elaborado en base a una ponencia presentada en el II Congreso Metropolitano de Educación, UTE, 1 y 2 de Noviembre de 1996, Bs. As.

Renata Giovine es profesora de la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNCPBA). Investigadora del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES) dependiente de la citada universidad. Maestranda de FLACSO/UNMdP – Argentina.

Endereço para correspondência:

Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES)  
Facultad de Ciencias Humanas  
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires  
Pinto 399, 3° Piso  
7000 – Tandil – Pcia. Bs. As. – Argentina  
Tel./fax: 054-0293-21928  
E-mail: rgiovine@fch.unicen.edu.ar