

Educación y ciudadanía aquí y ahora

Los desafíos de la escuela en las voces de los docentes latinoamericanos

Mario Carretero | Catedrático de Psicología Cognitiva en la Univ. Autónoma de Madrid e Investigador de la FLACSO (Argentina).
Miriam Kriger | Profesora de la Universidad de Buenos Aires y Profesora de la FLACSO (Argentina).

En el presente artículo los invitamos a reflexionar sobre los desafíos que enfrenta la escuela en Sud y Centroamérica, en tanto formadora y transformadora de ciudadanía y de identidades nacionales. Comenzaremos planteando las que creemos son preguntas originarias centrales al respecto, para luego escuchar cómo ellas se expresan en las voces de docentes de diferentes países y regiones, puestas en diálogo en el emblemático territorio global del ciberespacio¹.

1. Introducción

Decía Melanchton, en 1526:

«En primer lugar, en una ciudad bien ordenada hay necesidad de escuelas, donde los niños, que son el semillero de la ciudad, sean instruidos»².

Nos parece acertado abrir nuestra reflexión sobre la ciudadanía y la educación recordando esta frase que quiso adelantarse a su tiempo, avizorando precisamente el por-venir: tiempos de futuro y de futuridad, proyectando la ciudad y la *cives* del mañana con dos -por entonces nuevos- instrumentos: la escuela y la infancia. Con estas palabras, Melanchton

anunciaba muy tempranamente la aparición de la infancia³, caracterizándola ya como una categoría pletórica, potencial, prometedora, y, sobre todo, auspiciante de un futuro que empezaba a tener el significado del Progreso.

Sintomáticamente, cinco siglos más tarde, la invitación a construir escuelas y a recordar que en la infancia está el futuro, se sigue escuchando -tanto en los escenarios de la política como de la educación- con una fuerza singular en nuestro continente, donde los proyectos nacionales tuvieron una impronta originaria fuertemente pedagógico-civilizatoria. Esta cita nos trae hoy el eco de aquella Gran Promesa moderna, fuertemente puesta en cuestión y que parece no ofrecer ninguna novedad, pero que, sin embargo, sigue siendo

¹ Todos los fragmentos citados pertenecen al campus virtual del Curso de Posgrado en la Enseñanza de las Ciencias Sociales de FLACSO-Argentina (www.flacso.org.ar – Flacsovirtual // Dirección: Mario Carretero - Coordinación Académica: Miriam Kriger), y han sido seleccionados entre las intervenciones de casi cuatrocientos cursantes-colegas que han participado del mismo entre 2005 y 2007.

² Melanchton en *In laudem novae scholae* de 1526 (cit. por Manacorda, 1983, p. 308 de la trad. al español).

³ Descubrimiento de la infancia que diversos autores (ampliar en Manacorda, 1983) sitúan entre los siglos XV y XVI, y respecto del cual hace un importante aporte la tesis de P. Ariès (1987), que a través de la iconografía pictórica analiza el cambio que se produce en torno al niño y su inserción en la vida social y familiar. Básicamente, se trata de la caracterización de los que se difundirán como rasgos infantiles más aceptados: la indefensión, la necesidad de ser protegido, y su disposición permanente al juego, que recién en el siglo XIX será relacionada con la disposición al aprendizaje.

la única capaz de habilitar un horizonte de expectativas del cual la escuela extraiga su sentido emancipatorio. Y es preciso admitir que pese a los anuncios de su muerte desde mediados del siglo XX, en la última década venimos asistiendo crecientemente a su reivindicación -elegías de por medio- y acaso su pronta resurrección, según se interprete este renovado interés por la escuela, la infancia, el Estado, la memoria y el pasado común... en función del futuro y el proyecto de las sociedades.

Como sea, y en una América Latina anhelante aún de modernización, la escuela sigue estando en la base de los proyectos nacionales (que siguen siendo pedagógicos y civilizatorios), y toda vez que ella es pauperizada, destituida o “galponizada” -parafraseando a Duschatzky y Corea (2000)- la promesa de justicia es puesta en jaque, y la sociedad entera queda amenazada.

Esta es la razón por la cual es necesario preguntarnos si las ideas que tan bien expresara Melancthon, aunque ya no formulan la promesa plena, no siguen aún configurando para nosotros un crucial punto de apoyo del cual no podemos prescindir. Sin dudas lo hacen. Porque “la Historia” hizo un giro imprevisto y en vez de llevarnos “adelante” nos devolvió a ese desafío que tan bellamente la modernidad había convertido en horizonte y que el siglo XX -horror y catástrofe mediante- transformó en enigma⁴; y porque incluso los teóricos apocalípticos que postularon la “autodestrucción de la Ilustración” no dejaron de notar que el ideal de la libertad es inseparable del pensamiento ilustrado (Horkheimer y Adorno, 1944).

Entonces: «¿Habríamos de tratar de asirnos a las intenciones de la Ilustración, por débiles que sean, o deberíamos declarar a todo el proyecto de la modernidad como una causa perdida?» (Habermas, 1985). O, en nuestros términos: ¿deberíamos intentar reconvertir el enigma en desafío, considerando que esas contradicciones que se señalan hoy como terminales reproducen las mismas líneas de fuerza que fundaron otrora la matriz civilizatoria de

la “modernidad-mundo” (Ortiz, 1994) y confirieron potencia explosiva a la revolución francesa (Todorov, 1986)⁵?

2. Las voces de los docentes

En momentos en que la globalidad da paso a la globalización, poniendo en cuestión el equilibrio y la vigencia del “mundo de las naciones” (Hobsbawm, 1990), desde este lugar -tangencial o periférico- del planeta, nos enfrentamos a una situación que vertebrada en una misma lógica la promesa de la integración con la realidad de la exclusión (García Canclini, 1999), que maximiza las tensiones entre lo universal y lo particular, y que reedita en una clave plural las historias e identidades nacionales, hegemónicas y oficiales.

Escuchemos entonces cómo este desafío es expresado por docentes de diferentes niveles educativos, países, regiones y contextos de nuestro continente, que han formado parte de los foros de discusión grupal de un curso de capacitación realizado en un campus virtual⁶.

Comenzamos con una reflexión que con sabia ironía pone en evidencia las “exigencias” imposibles -o los dobles vínculos- a las que se ve sometida la escuela cuando se disocian las expectativas de la realidad social en la que se insertan:

«La escuela está atravesada por la exigencia de hacerse cargo de las consecuencias no deseadas de la “globalización”. La escuela debe “contener”, debe “compensar”, debe asegurar “igualdad de oportunidades”, debe preparar ciudadanos “críticos”, debe asegurar el “manejo de las herramientas” indispensables en el mundo actual. ¡Pero la escuela está inmersa en una sociedad que excluye, que margina, que no valora el conocimiento ni la reflexión crítica, y en la que esas “herramientas” están al alcance de unos pocos! Por otro lado, se habla que la escuela debe acompañar los cambios que ha experimentado el concepto “estado-nación”, pero la liturgia patriótica es intocable... Un poco loco ¿no?»

(María Rosa, de Puerto Gallegos)

⁴ Enigma que, como el que le plantea la Esfinge a Edipo, refiere en otra clave al enigma mismo de la condición humana.

⁵ Voltaire plantea el problema con aflicción: «Es triste que, para ser buen patriota, se tenga que ser enemigo del resto de los hombres...» y Rousseau le responde que aunque es el hombre quien precede al ciudadano de acuerdo al “orden de las razones”, en el “orden de los hechos” las cosas se den vuelta. «No comenzamos propiamente a convertirnos en hombres, más que después de haber sido ciudadanos», dice en el *Contrato Social*, y asienta las bases duales que determinan la movilidad de la Modernidad, una empresa donde los hombres se construyen a sí mismos una vez que reconocen su vulnerabilidad radical.

⁶ Las intervenciones pertenecen a los foros de discusión de los contenidos de las clases sobre: Geografías globales, Industria Cultural y Sociedad de la Información, Ciencias Sociales y Globalización y Comprensión histórica e identidad nacional, del curso de posgrado en la Enseñanza de las Ciencias Sociales: construcción de conocimiento y actualización disciplinar, coordinado por Miriam Kriger, bajo la dirección de Mario Carretero, en el campus de FLACSO-Argentina (www.flacso.org.ar).

Cumplir con las exigencias derivadas de la función originaria y la promesa fundante de la escolaridad parece ser actualmente un objetivo casi tan imposible como renunciar completamente a ellas. María Rosa señala el carácter sintomático de esta aporía, que tiene dos ejes: uno vinculado con la formación de ciudadanos del Estado y otro con la identidad nacional. Y nos muestra que cuando ya no hay posibilidad de obedecer (o cumplir) las “exigencias”, el desafío se configura como netamente político: redefinir el sentido y la función de la escuela en relación con las grandes transformaciones de las sociedades y de los principios que la fundaron.

En este marco se vuelve especialmente conflictiva la vertebración entre la objetivación de la dimensión global y la subjetivación de la identidad nacional, encarnada en la rutina escolar a través de prácticas disciplinarias:

«Este proceso de globalización lo vivimos a diario en nuestra sociedad local y mundial y se mete en la escuela, en el aula, en el patio, en el izamiento de la bandera, en los actos escolares... Convivimos con lo que queda y añoramos de la modernidad y el enciclopedismo aunque lo criticamos, porque queremos a los chicos derechos formados en el patio en el izamiento de la bandera y prohibimos los celulares en la escuela.»

(Silvia, de Buenos Aires)

Las fronteras entre el “adentro” y el “afuera” de la nación pierden definición crecientemente, en correspondencia con los procesos de desterritorialización en todos los planos sociales: político, económico y también cultural. El escenario de las luchas por la hegemonía se desplaza al espacio global, pensado con las categorías de *centro y periferia*:

«Los procesos de transformación educativa se someten a una tendencia integral asociada a los procesos de globalización que se sintetizan en la llamada sociedad del conocimiento. La mayoría de los sistemas educativos se mueven en una dirección muy semejante y su transformación está llena de adaptaciones, rechazos y conflictos. Estas características, con su propia historia, problemas y tradiciones educativas en cada formación nacional, hacen que se negocien continuamente o se resistan a llevar a cabo las recomendaciones de política provenientes de los centros de decisión.»

(María Dolores, de República Dominicana)

Las dudas más comunes de los docentes se refieren a la capacidad de la escuela periférica para resistir las consecuencias de la profundización de las asimetrías, producidas por la globalización a escala planetaria, nacional, y regional:

«Cuando pienso en el ámbito escolar y en las temáticas que están atravesadas por la globalización, existe mucha tela por cortar... Pero tres temas cruciales y álgidos,

me vienen a la mente: el conflicto armado en el país, el narcotráfico y el del Tratado del Libre Comercio. Analizar cómo estos fenómenos han sido motivados y mantenidos por la dinámica de la globalización e identificar sus diferentes matices es un asunto a discutir en las aulas, con una visión no determinista y sí vinculante.»

(Amanda, de Bogotá)

Otro gran interrogante se suscita en torno a cuál debería ser y cuál podrá ser el rol de la escuela en la transformación o reproducción de las desigualdades sociales. En relación con él, un tema a considerar y evaluar es la versatilidad de las “herramientas culturales” (Wertsch, 1987) disponibles para habilitar usos críticos y consumos alternativos, ajenos en principio a los objetivos para los cuales fueron diseñadas:

«Reconozco que hay herramientas que no resisten otros usos, pero no hay que olvidar que si esto fuera absolutamente así, no hubiera caído la URSS y en su caída escuchar voces a favor del Zar! Los indígenas americanos, elevan su voz en toda América en español, la herramienta de la dominación y la exclusión. ¿Qué pasa con el rock? Nacido maldito se lo lavó (Elvis) para que fuera aceptado por la mayoría blanca, les llevó 30 años sacarle su sentido original, pero en América Latina se lo resignificó y está vivo, y su estética es casi la misma. Creo que no pasa tanto por los medios sino por los receptores. Otro ejemplo: ¡La existencia de este curso por Internet!»

(Nicanor, de Mar del Plata)

Como señala Alfredo, en todos los casos, el desafío deberá comenzar por asumir que la globalización “está aquí”, enfrentándonos a un reto histórico y político ineludible:

«En 1998 un político y revolucionario contemporáneo decía: “Si alguien grita: ‘Abajo la globalización’ es como si gritara: ‘Abajo la ley de la gravedad’.” ¿Saben quién fue? Ni más ni menos que Fidel Castro... Por eso pienso que hoy resulta irrelevante dedicarse a discutir si globalización-sí o globalización-no. Lo cierto es que está aquí y condiciona lo que comemos y hasta lo que pensamos. Estoy convencido de que el desafío es sacar a la globalización del mundo de lo inexorable y debatir acerca de qué manera los pueblos podrán regularla y gobernarla...»

(Alfredo, de Montevideo)

3. Discusión y perspectivas

¿Este escenario que hemos descrito nos lleva a inferir la ruptura del universo en el que nacieron el pensamiento político-pedagógico⁷ y la praxis de la ciudadanía, y de los cuales extrajo la escuela su sentido originario? ¿O representa una segunda fase de su realización⁸? Mientras tanto, no sabemos aún en qué medida es posible pensar la escuela, particularmente en lo que podríamos llamar la América periférica -con sus rituales patrióticos, sus festejos históricos, sus contenidos regidos por una idea de nación teleológica, que opera como fundamento y destino de la Historia- en un marco legitimador diferente al del Estado nacional⁹.

No hay dudas de que esta nueva situación -aun si la consideramos en continuidad con el mundo previo- cambia totalmente las reglas y el juego de la práctica escolar, en particular en el ámbito de la enseñanza de las Ciencias Sociales y de la Historia. Si estas ya se debatían desde los años 50 en la disyuntiva creciente entre formar conocimiento disciplinar o “lealtad” nacional (Carretero y Kriger, 2005), ahora deben, además, conciliar un sistema de valores global con las reivindicaciones de “nuevas” y “viejas” minorías que proponen “otras” historias y formulan nuevos imaginarios ciudadanos (véase: Carretero, 2007).

Pensamos que la redefinición del rol de la escuela en el presente y en el futuro, se encuentra en estrecha relación con la redefinición integral de las identidades políticas y sociales. En este sentido, el desafío actual de los educadores está ligado a su contribución en los procesos de resignificación de saberes y valores aptos para participar en los procesos de construcción de nuevos imaginarios ciudadanos, en el marco de un mundo global e intercultural a un mismo tiempo, y -parafraseando a García Canclini (1999)¹⁰- en una clave que no sea ni la épica ni el melodrama... pero que pueda incluirlos a ambos. 

Referencias bibliográficas

- ALIGHIERO MANACORDA, Mario (1983): *Historia de la Educación 2. Del 1500 a nuestros días*. México: Siglo XXI editores (1999).
- ARIÈS, Philippe (1987): *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus.
- BOYD, Carolyn P. (1997): *Historia patria: politics, history, and national identity in Spain, 1875-1975*. Princeton: Princeton University Press. Edición en español: *Historia patria: política, historia e identidad nacional en España: 1875-1975*. Barcelona: Pomares-Corredor (2000).
- CARRETERO, Mario (2007): *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- CARRETERO, Mario; KRIGER, Miriam (2004): “¿Forjar patriotas o educar cosmopolitas? El pasado y el presente de la historia escolar en un mundo global” en M. Carretero y J. F. Voss (comps.): *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires: Ed. Amorrortu.
- CARRETERO, Mario; KRIGER, Miriam (2006): “La usina de la patria y la mente de los alumnos. Un estudio sobre las representaciones de las efemérides escolares argentinas” en M. Carretero, A. Rosa y Ma. F. González (comps.): *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- DUSCHATZKY, Silvia y COREA, Cristina (2000): *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- GARCÍA CANCLINI, Néstor (1999): *La globalización imaginada*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- HABERMAS, Jürgen (1985): “La modernidad, un proyecto inconcluso” en H. Foster (comp.): *La posmodernidad*. Barcelona: Kairós (Edición en español).
- HOBBSBAM, Eric (1990): *Nations and Nationalism since 1780: programme, myth, reality*. Cambridge: Cambridge University Press. Edición en español: *Naciones y Nacionalismo desde 1780*. Barcelona: Crítica (2000).
- HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. (1944): *Dialéctica de la Ilustración. Fragmentos filosóficos*. Madrid: Ed. Trotta (2001).
- KRIGER, Miriam (2005): Curso de posgrado “Enseñanza de las Ciencias Sociales: construcción del conocimiento y actualización disciplinar”. Clase 10: “Globalización y Ciencias Sociales”. Buenos Aires: FLACSO virtual-Argentina.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús (1998): *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. Santa Fe de Bogotá: Convenio Andrés Bello. Ed. Gustavo Gili S.A.
- ORTIZ, Renato (1994): *Mundialización y cultura*. Buenos Aires: Alianza Editorial (1997).
- ROUSSEAU, Jean-Jacques (1760): *Emilio, o De la educación*. Madrid: Alianza Editorial (1998).
- TODOROV, Tzvetan (1989): *Nous et les autres. La réflexion française sur la diversité humaine*. Paris: Du seuil. Edición en español: *Nosotros y los otros*. México: Siglo XXI editores (1991).
- WERTSCH, James V. (1998): *Mind as action*. New York: Oxford University Press. Edición en español: *La mente en acción*. Buenos Aires: Aique (1999).

⁷ Ortega y Gasset definió a la pedagogía de este tiempo como «la ciencia de transformar las sociedades que antes se llamaba política» (Ortega y Gasset, 1916, cit. por Boyd, 1997).

⁸ «La sociedad global y la cultura mundial devienen de una misma lógica, o, como prefiere denominarla Ortiz, de la misma “matriz civilizatoria”. Toma para ello la noción de “civilización” de Marcel Mauss, según la cual ésta es un “conjunto extranacional de fenómenos sociales específicos y comunes a varias sociedades” (M. Mauss: “Théorie des civilisations” en *Oeuvres*, t. 2, París, Minuit, 1974, cit. en Ortiz, 1994, p. 48); esta definición hace posible pensar la mundialización como común y diversa a la vez, como proceso y como totalidad y, en suma, a la “modernidad mundo” como un patrón cuya amplitud “envuelve ciertamente otras manifestaciones, pero, lo que es más importante, que posee una especificidad, fundando una nueva manera de estar en el mundo, estableciendo nuevos valores y legitimaciones” (op. cit., p. 51)» (véase al respecto, para ampliar: Kriger, 2005).

⁹ En esta línea, todo nos lleva a preguntarnos: «¿Quién organiza la interculturalidad en un mundo globalizado, donde el Estado ha dejado de ser la instancia centralizadora del sentido social? ¿Puede el mercado realizar esa función? Jesús Martín Barbero (1998) señala en este sentido al menos tres carencias fundamentales: no puede sedimentar tradiciones, no puede crear vínculos societales, y no puede engendrar innovación social».

¹⁰ Parafraseamos a García Canclini, cuando opina que «las tensiones entre globalización e interculturalidad pueden ser concebidas como una relación entre épica y melodrama» (García Canclini, 1999, p. 34).