

**AL CABO DE UN SIGLO...
EDUCACIÓN E IDENTIDAD NACIONAL EN LA ARGENTINA**

*(AT THE END OF A CENTURY...
EDUCATION AND NATIONAL IDENTITY IN ARGENTINA)*

ANA MARÍA ZOPPI*

RESUMEN

Educación y «formación de la identidad nacional», planteada desde una perspectiva normativa, fueron una y la misma cosa en la escuela pública argentina configurada a fines del siglo XIX. Al cabo de un siglo, en este trabajo se intenta analizar el tratamiento del tema que se hace en los Contenidos Básicos Comunes establecidos para el país por el Programa de Transformación Educativa. A ese fin, se recorre el desarrollo de la teoría de la identidad en la antropología y se considera, a la nacionalidad, en ese contexto, como una forma particular de identidad. Así, se obtienen las claves para la consideración de la actual propuesta político-educativa.

ABSTRACT

Education and «development of national identity», as seen from a normative approach, were just the same inside the Argentine public school built up in the late XIX century. One hundred years after, an analysis about the look on this subject sustained in the Basic Common Contents stated for all the country by the Education Transformation Programme is intended along this paper. Diming to this goal, the development of theory of identity as seen by anthropology is studied, and nationality, into this context, is considered as a particular way of identity. Thees clues for the consideration of the present political-educative proposel are obstained.

1- INTRODUCCIÓN

Abordaré esta problemática no solo desde la movilización emocional que nos genera este fin de siglo (que es, además, fin de un milenio) sino, también, desde un interés pedagógico particular. Acercarnos a este «fin» tiene también el valor de una metáfora que podría señalar el abandono o la muerte (según se lo mire desde el campo político o el intelectual) del ciclo vital de la educación pública argentina (entendiendo por tal la gratuita y obligatoria) que nació hacia el final del pasado siglo con el mandato fundacional de contribuir a «integrar» la sociedad argentina y, en relación con ello «construir» su identidad nacional o nacionalidad. Acudimos aquí a la información histórica para reconocer que esta génesis tiene su correlato en un proceso que involucró a todo nuestro subcontinente. Advertimos entonces que (Vázquez, 1979): «En todos los países de los que hemos tenido información, la enseñanza de la historia, espontánea o intencionalmente, ha

* Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - Universidad Nacional de Jujuy.

constituido el instrumento del cual se ha servido el Estado para estimular el sentimiento nacional que le aseguraba la lealtad de sus ciudadanos». Así, la autora sostiene que uno de los problemas que puede justificar para Hispanoamérica tal situación, fue que el Estado precedió a la Nación, de manera que se necesitó una política estatal que fortaleciera la unidad.

A esta consideración, altamente compartida por los intelectuales del campo pedagógico argentino, se refiere también Filmus (1993) cuando enuncia:

«Diversos autores (Weimberg, Tedesco) destacan que el principal papel que desempeñó la escuela en momentos de su primera gran expansión a partir de fines del siglo XIX fue más político que económico. Integrar poblaciones que vivían en regiones sumamente diferenciadas económica, social y culturalmente, incorporar a la cultura e historia nacional a legiones de inmigrantes que portaban los valores y pautas de comportamiento de sus países de origen y dotar de un grado de consenso y hegemonía a un Estado que surgía con un sustento muy endeble, fueron las primeras misiones del Sistema Educativo Nacional. Uno de los mecanismos utilizados para garantizar el éxito de la misión fue la imposición de un conjunto de rituales, necesarios para el reconocimiento masivo de los símbolos patrios y los próceres de nuestra historia. Muchos de estos «ritos» aún sobreviven en nuestras escuelas, pero vaciados y despojados en gran medida de su sentido originario.»

A fin de enriquecer esta caracterización, considero útil recurrir a lo constatado en algunas investigaciones sobre el tema, como las conducidas por Cecilia Braslavsky que la llevan a decir (Braslavsky, 1993):

«La Nación era en definitiva algo externo, dado a los sujetos, objetivado, creado por hombres que antecedieron a cada escolar [...] apropiándose de los datos más importantes de la narración de una historia que se decía era la argentina y de los símbolos más significativos a ella asociados. La mayor parte de los libros de texto que se utilizaban en las escuelas de comienzos del siglo XX compartían esta concepción. [...] Si sistematizamos la lógica de construcción de aquellos textos, podemos hacerlo considerando dos variables. La primera es la fuente de experiencias de las que abrevaban» [...]

Como segunda, se toma en cuenta que a los niños provenientes de contingentes numerosísimos de inmigrantes de los países más variados, tanto como a los provenientes de comunidades indígenas o a los criollos que vivían en el interior,

«se les ofreció una configuración de contenidos de los cuales se excluyeron los que correspondían a sus orígenes, a la identidad nacional y religiosa de sus padres. Se intentó desde la escuela lo que Le Goff (1991)

denominaría un proceso de expropiación de la memoria.»

«Por otra parte, en muchos casos esa configuración de contenidos se articuló a una forma didáctica que denominaremos «irreflexiva», pues no facilitaba la apropiación de aquellos por otro camino que no fuera la memorización.»

Afirmaciones como las citadas nos llevan, entonces, a suponer que «educación» y «formación de la identidad nacional» planteada con una perspectiva normativa, fueron una y la misma cosa en la escuela pública argentina que se configuró a fines del siglo XIX.

A grandes rasgos, podemos decir que esa «norma» o modelo ideal weberiano del hombre argentino que se imponía de hecho, fue construida desde la visión etnocéntrica de los sectores dominantes radicados en el puerto de Buenos Aires de tal modo que:

- hacia afuera: tomó como referencia las metrópolis y buscó promover el cosmopolitismo, y
- hacia adentro: el «otro», percibido como bárbaro o salvaje debía ser anulado por la presión económica, política, socio-cultural y, finalmente, educativa.

Ahora bien ... ha pasado un siglo. Abarcar este período no me llevará en este trabajo a seguir una secuencia cronológica de hechos vinculados con este fenómeno. Ajustaré, en cambio, mi exposición a un corte transversal de lo que acontece en esta nueva circunstancia histórica: el próximo fin del siguiente siglo. Al hacerlo, tampoco recurriré a una estrategia etnográfica que daría cuenta, en una hipótesis posible, de la supervivencia de estas marcas fundacionales pero, también, seguramente, de muchos emergentes, resignificaciones y transformaciones.

Realizaré, en cambio, un particular recorte de la realidad: el tratamiento del tema que se hace en el proyecto político que busca orientar hoy la educación argentina. Acudiré, en consecuencia, a la documentación que lo expresa: algunos textos de funcionarios y técnicos involucrados en el mismo y, fundamentalmente, los Contenidos Básicos Comunes que acaban de ser establecidos en el marco de la denominada «Transformación Educativa».

A los fines del necesario encuadre, procuraré analizarlos a partir de las siguientes preguntas:

* En el contexto de la creciente expansión capitalista como fenómeno económico que pivotea una también creciente globalización en lo cultural ¿este proyecto le asigna al sistema educativo hoy, la misión de coadyudar a la construcción de la «identidad nacional»?

* ¿Qué consideración se hace de este tema? ¿Con qué concepciones subyacentes (ideológicas, políticas, científicas, etc.) se lo aborda?

Antes de procurar las pertinentes respuestas, realizaré un necesario recorrido teórico destinado a la presentación de los referentes desde los cuales intentaré esta lectura. Describiré, entonces, muy sucintamente, los enfoques que ha ido adoptando la teoría de la identidad en la antropología, para luego referirme a la nacionalidad como una forma particular de identidad y, finalmente, analizar las fuentes documentales que he citado y realizar sobre las ideas en ellas contenidas las consideraciones que una lectura personal de las mismas me sugiera.

2- LA TEORÍA DE LA IDENTIDAD EN LA ANTROPOLOGÍA

Apoyaré la consideración de este tema en algunos datos del itinerario histórico de la teoría de la identidad, exhaustivamente estudiada por Guillermo Ruben, especialista de relevante trayectoria científica en el tema.

Asevera este autor (Ruben, 1986, pág.76) que la primera teoría sistemática de la identidad social es la formulada por Hegel en la Alemania de fines del siglo XVIII. A su vez, atendiendo a una realidad socio política y cultural diferente, emerge otra formulación clásica, en los Estados Unidos, en las primeras décadas del siglo actual, enunciada por George Mead.

Asumiendo la comparación de ambas propuestas, Ruben (1986, pág.80) afirma:

«Hegel realiza un movimiento que tiene su origen en la constatación de la falta de unidad política en una sociedad relativamente homogénea. El procura formular una construcción de esa unidad, incluyendo la noción de identidad en su teoría del Estado.

Mead parece realizar un movimiento opuesto. Considerando que la sociedad americana de su época ya poseía aquella unidad de organización (o Estado) única e indivisible, Mead está preocupado con su propia sociedad y su falta de identidad universal. Mas no puede ver la construcción de esa identidad en la teoría del Estado (como Hegel) una vez que éste ya estaba completamente consolidado. En términos un tanto groseros, puede representarse esta oposición polar de la siguiente manera: la identidad en Alemania es una necesidad de una sociedad relativamente homogénea y consolidada, pero desposeída de una organización política única. La identidad en los Estados Unidos es la necesidad de un Estado constituido y consolidado pero desposeído de una sociedad relativamente homogénea. Tanto Hegel como Mead supieron entender estas necesidades y formularon sus respectivas versiones de una única teoría de la identidad» [...] El concepto de identidad es llevado por Hegel al interior del Estado considerado como un Todo, donde se minimizan las diferencias y las desigualdades y se racionaliza una unidad que contiene la multiplicidad. Este es el idealismo en Hegel. Para Mead, el camino es inverso: el concepto de identidad es llevado al interior de la sociedad a través del «otro generalizado» que permite una formulación -también ideal-

de un modelo de sociedad organizada en la cual la presencia de ese «otro generalizado» (único y universal para toda la sociedad) minimiza conflictos, diferencias y desigualdades. Este es el idealismo en Mead.»

Atento a esta caracterización, cabe pensar que aquí se encuentran elementos de una teoría científica (en este caso, la de George Mead) construida para una situación que nos involucró a los americanos en general, tal como se describió en la introducción de este trabajo.

A través del tiempo, nuevos desarrollos teóricos han agregado otros elementos a la teoría de la identidad que se fue constituyendo al interior de la antropología. Acota Barth, por ejemplo, en 1969 que los grupos étnicos son organizaciones sociales en que «las personas se incluyen o son incluidas por los otros».

Acudo a otro hito, sin embargo, para marcar este recorrido, que emerge en 1972 cuando Levi-Strauss destaca que toda la sociedad escoge una dimensión «irreductible» para demostrar su condición ontológica de ser. Advierte entonces que «Cada sociedad constituye en trazos distintivos solamente algunos aspectos ... pero no hay quien pueda predecir cuáles ni para qué fines».

Afirmándose en esta ideas, y de cara a la creciente globalización cultural impuesta por la expansión del capitalismo, se desarrolla simultáneamente el debate con las teorías de la aculturación. Agigantando y reificando la noción de «cultura» como algo único, diferente, consolidado, finalmente, irreductible, se tiene la idea de que las culturas pueden «desaparecer», al enfrentarse con otras más poderosas. La aculturación implica esta «inclusión» en algo tecnológicamente superior. A juzgar por los rasgos trasvasados se puede medir numéricamente, en el contexto de este enfoque, el «porcentaje de aculturación».

En el interior de esta perspectiva, se pueden reconocer dos momentos:

- uno pre-sociológico: evidenciable en los estudios clásicos de inmigración, en que se analiza cómo las personas pierden sus lazos culturales en los nuevos contextos: esto es, cómo se produce la «trans-culturación», y
- otro sociológico, desarrollado en América Latina por Cardozo de Oliveira, en que se puede observar que son los grupos sociales los que se aíslan, semi-integran o viven una aculturación intermitente.

A los vaivenes de este debate se refiere Ruben (1992, pág.86) cuando dice:

«Muchos fueron los esfuerzos de investigación dirigidos, ya a partir de los años 30, a la focalización de las «culturas originales» y de los procesos de cambio y transformación que especialmente (no únicamente) a partir de la antropología americana influenciaron el pensamiento social. Es en ese contexto de cambio, transformación y homogeneización que surgieron las teorías estructuralistas, como tendencia justamente inversa, de permanencias y de invariantes. Como ocurre generalmente en estos casos, no hay una sustitución exacta de una por la otra. [...] Hay razones empíricas,

entretanto, que se tornarán factores esenciales para la resolución del conflicto. Se trata de la constatación mundial de la permanencia de las minorías étnicas, incluso enfrentando violentas y perversas agresiones. Este hecho de carácter empírico fue fundamental para el fortalecimiento y el crecimiento de una teoría general de la identidad contemporánea que, a partir de ese momento (la década del 60) descolocó definitivamente el paradigma de la aculturación, de la transformación de las culturas y de la desaparición de las sociedades que conviven en forma minoritaria.»

Amparada en estos hechos la cuestión de la identidad empieza a plantearse para la antropología en otros términos ¿qué es lo que hace que una sociedad permanezca, supuesto que es esto lo que efectivamente ocurre?

A modo de importante aporte conceptual Ruben advierte sobre la «trampa» que se cierra sobre la teoría de la identidad en las versiones clásica o moderna hasta aquí rápidamente relevadas: constituir la diferencia (que es consustancial a la identidad y legítima) en algo permanente. Hay que colocarle «historia», hay que agregarle «proceso» a todo esto. Anular la idea de identidad ligada a aquello que no se transforma, estático, irreductible. La identidad como marca ontológica es una herencia del racismo, en la sociedad y en la antropología. Lo que hace que la agregación social permanezca no son los rasgos propios de la descripción folklórica etnocéntrica (lengua, religión, costumbres, vestido, etc.) sino el mismo proceso de construcción de esos signos, lo que implica ubicarse en una teoría general de lo simbólico.

A partir de este interés, Ruben se apoya en la teoría del símbolo de Sperber. Aquí no se trata de interpretar los símbolos dentro de un sistema cerrado de significaciones; ni tampoco de asignar significados desde un sistema teórico exterior a los fenómenos. Se trata, en cambio, de tomar el sistema de símbolos como una teoría del conocimiento. Así considerada, la actividad simbólica nunca se cierra en la medida en que nunca se termina de aprender. Lo que se construye socialmente como símbolo tuvo un proceso de elaboración, de producción y de transmisión de conocimiento. Atravesando la posición de la escuela hermenéutica en la antropología, que respeta la interpretación del actor, en sentido estricto (Geertz), lo nuevo aquí es el reconocimiento de que ese proceso implica la puesta en juego de sucesivos actos de conocimiento que se abren a la posibilidad del cambio con resultados dinámicos, nuevos, originales. Todo proceso de nueva significación es simbólico: la identidad, entonces, no es un irreductible. Aumentan esta convicción, ideas como la siguiente (Sperber, 1988, pág. 115):

«Adquirir un dispositivo simbólico conforme a la cultura en que se vive no consiste, pues, en solo tratar simbólicamente materiales de esta cultura, sino en tratar materiales de orígenes diversos de una manera culturalmente determinada.»

Avanzar en esta línea supone pasar, en la teoría de la identidad, de un plano ontológico a uno gnoseológico: la identidad es una construcción simbólica resultante de dinámicos y permanentes procesos de conocimiento. Avisora Sperber (1988, pág. 141):

«La simbolicidad no es una propiedad ni de los objetos, ni de los actos, ni de los enunciados, sino más bien de las representaciones conceptuales que los describen y los interpretan.» Y más adelante (pág. 143):

«No es, por tanto, tarea del dispositivo simbólico descubrir la significación de las representaciones simbólicas, sino al contrario, inventarles una pertinencia y hallarles un puesto en la memoria, pese al fracaso, a este respecto, de las categorías conceptuales de la significación. Una representación es simbólica, precisamente, en la medida en que no es íntegramente explicitable, es decir, significable.»

Acercando otra nueva pista para la revisión de la teoría de la identidad, Ruben destaca que la antropología, en general, ha estudiado las sociedades como el lugar de la «pura cultura» sin reconocer en ellas, simultáneamente, el componente del «valor económico. Acude a Marx para rescatar que, si el capital es trabajo muerto acumulado, hay marcas etnográficas que hacen evidente y particular esa historia: el capital es, entonces, una etnografía cristalizada.

Así, las formas de producción de valor que, por ejemplo, asumen los decisores económicos en las bolsas metropolitanas, son profundamente culturales (y hasta subjetivas) y no, tal como se cree, supuestamente reguladas por una fría racionalidad económica.

Además, y como tercera y última pista, propone como metodología para estudiar las identidades el análisis de «hechos sociales totales» que, en cualquier lugar de la trama social expresen la confluencia de todas las dimensiones de la cultura (la cadena del valor, los rituales, la familia, el lenguaje, etc.). A esto cabe agregar, siguiendo a Mauss, que en las sociedades complejas no hay «un» hecho social total, sino una variedad de alternativas. Afirmándose en sus propias intenciones científicas, entonces, los investigadores «recortan» en la realidad social estos hechos que, en distintas teorías, pueden tener la dimensión de «síntomas», «analizadores», u «operadores totémicos».

Agregaré aquí, para concluir esta rápida reseña teórica, que Ruben afirma finalmente en este tema que en la antropología estaríamos pasando de una teoría de la «identidad», que nos supone idénticos, al concepto de «estilo», como «una manera de ser» en la que la identidad estaría dada por las redundancias: «lo mismo» hecho y ratificado de diferentes maneras en los distintos campos sociales (el arte, el deporte, las celebraciones, las acciones productivas, etc.). Ahora bien, este estudio de «lo mismo» no tiene que ser el estudio de lo obvio: hay que buscar en los hechos sociales las huellas que deja lo fugitivo.

3- LA NACIONALIDAD: FORMA PARTICULAR DE IDENTIDAD

Al iniciar este trabajo, destacué que en nuestra experiencia histórica resultaba claro que la «conformación» de la nacionalidad era un medio necesario para garantizar

el sostenimiento del estado, en el contexto que imponía, en ese momento, el avance del capitalismo. Cobra sentido, entonces, el carácter determinante de la estructura económica, tal como lo destaca Ruben, cuyas ideas seguiré para una sucinta revisión teórica de los supuestos sobre los que se construye esta ideología.

Asevera Ruben (1984, pág. 15):

«No se trata, en este caso, de compartir características heredadas de algún ancestro común, ni de caracteres homogéneos de tipo cultural. Se trata de compartir, fundamentalmente, un determinado espacio económico homogéneo. Esto es, espacios más o menos cerrados donde se localizan procesos de producción, procesos de trabajo y explotación relativamente semejantes.»

Así, (pág.40):

«De cualquier manera y en cualquier caso, la constitución de la nacionalidad moderna significa la instauración de formas universales y homogeneizantes dirigidas al establecimiento de un mismo código de relaciones sociales. Se trata de unificar procesos económicos, lenguas, costumbres y de deshacer las fronteras de lo diverso, sin que esto implique hacer lo mismo con las fronteras de la desigualdad».

A través de este recorrido conceptual podemos encontrar los elementos que nos llevan a aceptar lo que, en este trabajo, finalmente define Ruben (1984, pág.60) como «nacionalidad»:

«La nacionalidad es un campo de lucha entre los hombres que viven en sociedades marcadas por las clases sociales y que se construye pactando y negociando a partir de situaciones de desigualdad.»

Aumenta el énfasis en esta cuestión cuando destaca (pág. 74):

«Los pactos no significan, como muchas veces se cree, equilibrio, acuerdo total o consenso. Tampoco significan empate, oscurecimiento o anulación de las desigualdades y de la relación de dominación que los acompaña. Significan diferentes formas de viabilidad de un proceso social [...]. Su importancia no reside tanto en la permanencia, sino en su transformación que es constante.»

Avisorando el horizonte de fines del siglo XX, afirma Ruben (1984, pág. 82):

«Asistimos a un proceso universal, complicado y paradójico. De un lado, una tendencia creciente a la universalización de la economía, de la cultura y de todas las esferas de la vida social. De otro, también a una tendencia

creciente a las reivindicaciones autonomistas de etnias, que se transformarán en naciones y de luchas por la consolidación de las independencias nacionales.»

Acota, entonces (pág. 85):

«La nacionalidad continúa siendo una relación social que caracteriza el momento de la historia universal que nos toca vivir. Pero también se transforma y, con ella, se transforma la sociedad universal en su totalidad».

4- LA IDENTIDAD NACIONAL EN EL PROYECTO DE «TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA»

Acudiendo a los referentes teóricos que he identificado hasta aquí, me dedicaré ahora al prometido análisis de los Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica, elaborados en el contexto político-económico de esta Argentina de fines del Siglo XX (concretamente, aprobados en 1994) por el actual gobierno educativo. Ante todo corresponde consignar aquí que, en los alcances de estos contenidos, las alusiones explícitas al tema «nacionalidad» son mínimas (se limitan al estudio de «La nación: territorio, gobierno, normas comunes. El pasado y la memoria colectiva, costumbres comunes y sentimientos de pertenencia» en el 2do ciclo y «Unidades de solidaridad, desde la aldea a la nación. La nación y el estado. El nacionalismo, los movimientos nacionalistas. Conflictos y solidaridades. Organismos supranacionales en el 3er. ciclo), razón por la cual recurriré a los criterios explicativos propuestos para «lo social» en general, en la medida en que este tema particular de hecho, puede ser allí contenido.

A esta tarea me abocaré en función de las siguientes categorías de análisis que me ha parecido necesario distinguir.

- I- Aliento de un «enfoque etnográfico», ¿agotamiento del «modelo normativo»?
- II- Apropiación conceptual de la diferencia, ¿y de la desigualdad?
- III- Atemperación de los rasgos «irreductibles» y promoción del conocimiento acerca de su construcción y modificación.
- IV- Atención de la cultura, ¿y de la «cadena del valor económico»?
- V- ¿Avanzarán nuestros alumnos en la comprensión de la «dimensión política»: de las luchas, pactos y hegemonías que determinan nuestra «ideología nacional»?
- VI- Aventurarse en la globalización, ¿desde dónde?

I- Aliento de un «enfoque etnográfico», ¿agotamiento del «modelo normativo»?

Acerca de esta cuestión, cabe recordar el carácter normativo que reconocimos en el «patriotismo constitucional», como forma de identidad colectiva «práctico - formal» que ya fue, en cierta manera, una experiencia de los países latinoamericanos mucho antes de que Habermas formulara esta propuesta (Ruben, 1995) en la medida

en que se requería consolidar el Estado a través de la construcción de una nacionalidad común, fin al que se dedicaría la educación pública configurada a fines del siglo pasado en la Argentina.

Acotamos también que en esa modalidad impuesta la Nación «era en definitiva algo externo dado a los sujetos, objetivado» (Braslavsky, 1993).

Acudo ahora a la «Introducción» de los CBC de la EGB para advertir que un nuevo enfoque parece estar propiciándose; cuando se enuncia (pág. 167):

«Reconocer el esfuerzo y los afanes desplegados por los hombres y las mujeres en diferentes territorios y a través del tiempo, mediatizados por sus relaciones económicas, sociales y políticas y sus culturas en permanente proceso de transformación, permite apreciar el valor de lo logrado»...

Además, en la «Síntesis explicativa» del Bloque 2 (Las sociedades a través del tiempo. Cambios, continuidades y diversidad cultural) se expresa (pág. 175):

«Todas las sociedades están signadas por las experiencias y las prácticas a través de las cuales, a lo largo del tiempo, los diferentes grupos han ido configurando la trama de relaciones sociales que le confieren a cada una de ellas su fisonomía social y cultural específica.»

A esto se agrega (pág. 177):

«Para la reconstrucción cronológica en cada diseño curricular se optará por una periodización fundamentada que procure atender al concepto de «modos de vida». En el detalle de los alcances de estos CBC se opta por la distinción de cuatro períodos, a los que se denomina: «La Argentina indígena», «La Argentina colonial», «La Argentina criolla» y «La Argentina aluvional».

Afirmándonos en estos textos, podríamos decir que parece haberse agotado la preocupación por establecer un «tipo ideal» ajeno a los avatares concretos de la historia. Aguzando la mirada, se podría encontrar en ellos en cambio, la fundamentación que permitiría desarrollar en la enseñanza un enfoque más etnográfico desde la reconstrucción de historias de vida o desde la identificación de hechos sociales en los que pueda analizarse ese valor preformativo de la experiencia humana, entre las posibles estrategias.

II- Apropriación conceptual de la «diferencia»... ¿y de la «desigualdad»?

Ahora bien, a esta perspectiva que abre el horizonte al reconocimiento de la «diversidad» y de la tensión dialéctica del «cambio» y la «continuidad» cultural ¿se le puede adscribir, simultáneamente, el reconocimiento de la desigualdad?. A juicio

de todos ¿es lo mismo ser argentino del Barrio Norte que argentino de la Matanza? ¿o de Santiago del Estero? por ejemplo.

Al leer el Bloque 3 (Las actividades humanas y la organización social) encontramos, al respecto, el siguiente planteo en la propuesta de C.B.C. para la E.G.B. (pág. 181)

«Más allá de los elementos compartidos y de los factores que cohesionan a los integrantes de una determinada sociedad, generalmente en ella se reconoce la presencia de diferentes grupos sociales, que se expresan y operan a través de prácticas y modos de organización específicos.

Las diferencias sociales existen en todas las culturas, pero asumen formas diferentes. Van desde la existencia de clases rígidas basadas en el nacimiento hasta diferencias graduadas basadas en la riqueza, la posición social, la educación, el poder» ...

Allí podría sustentarse la posibilidad de evidenciar los encubrimientos y desmitificar la negación de las desigualdades con que suelen operar ideológicamente conceptos altamente inclusores como el de «nacionalidad»; tal como consignara en la definición de Ruben que he considerado.

III- Atemperación de los rasgos «irreductibles» y promoción del conocimiento acerca de su construcción y modificación:

A modo de fuente ilustrativa para este ítem recurriré no ya a los CBC, en cuyos enunciados no queda suficientemente explícito, sino a una publicación también oficial, destinada a la divulgación de la propuesta educativa: el Suplemento Educativo del diario El Territorio de la Provincia de Misiones. A propósito del tema «Los argentinos ¿cómo somos?» desarrollado para trabajar el Derecho a la Identidad en una propuesta didáctica, se sugiere, por ejemplo:

«Se pedirá a los chicos que en su casa elaboren una tarjeta de presentación de los argentinos, teniendo en cuenta distintos aspectos de nuestra cultura que nos caracterizan». [...] Se identificarán los rasgos culturales reconocidos por los chicos, clasificándolos de acuerdo a su origen y a la época en la que surgieron. (Por ejemplo, el tango, los raviolos de los domingos, el asado o el locro, el fútbol, el rock, los modismos del lenguaje tomados del italiano, del francés, del inglés). [...] Podrá observarse que muchos de los rasgos identificados tienen origen extranjero, pudiendo analizarse el lugar de proveniencia, la época en la que surgieron y la vía por la que fueron incorporados (migraciones europeas, de los países limítrofes, por los medios masivos de comunicación).»

A partir de este tipo de experiencias parece evidenciarse nuevamente que no es la intención de este proyecto la imposición normativa de características culturales. Antes bien, parece propiciarse la liberación de lo «irreductible», junto a la conciencia de los factores y procesos sociales (migraciones, contactos culturales, exilios, publicidad, etc.) que contribuyen a su configuración y modificación.

IV -Atención de la «cultura» ... ¿y de la cadena del valor económico?»

Aquí podemos advertir que, si bien no de manera específica para el tema (que podría no corresponder a este nivel de formulación curricular) en estos C.B.C. se toman en cuenta alternativas explicativas, que admiten la posibilidad de reconocer que los aspectos culturales no están desvinculados de los económicos y, complementariamente, que la económica no es una esfera que no esté, a su vez, influenciada por la cultura.

Arribamos a esta afirmación, a partir de expresiones como las siguientes, contenidas en los C.B.C. (pág. 187):

«Las explicaciones se han de producir teniendo en cuenta los numerosos factores causales de diferente naturaleza que se combinan en la determinación de hechos y procesos sociales, distinguiendo condiciones e intencionalidad de los sujetos sociales y reconociendo las diferentes dimensiones del sistema social estudiado y las conexiones entre ellas».

V- Avanzarán nuestros alumnos en la comprensión de la dimensión política: de las luchas, pactos y hegemonías que determinan nuestra «ideología nacional»?

Asumiendo, como en el ítem anterior, que no se trata de una cuestión explícitamente planteada, encontramos que, en general, para la explicación de lo social se admite que (CBC para la EGB, pág. 181) aquellas diferencias sociales (en términos de desigualdad) que se reconocían en la organización social, determinan que las relaciones entre los grupos estén «signadas por procesos de articulaciones que, a veces, se expresan mediante acuerdos y otras, mediante la manifestación de diferentes tipos de conflictos». Atento a que «cada cultura es el resultado del sentimiento y el pensamiento humanos» (pág. 182) se «posibilita la inclusión de conceptos y perspectivas de análisis que permiten avanzar en la explicación de cuestiones tan candentes hoy como la identidad cultural, la presencia de modos de pensar y actuar contrastantes, los prejuicios y las políticas discriminatorias, los conflictos sociales relacionados con la negación de lo otro y de los otros.»

VI- Aventurarse en la globalización ... ¿desde dónde?

Aún cuando una mirada superficial, obnubilada por la inexorabilidad y la

urgencia de involucrarse activamente en la globalización (en la fantasía de que así «entraremos al primer mundo») puede llevar el supuesto de que la «cuestión de la nacionalidad» ha quedado obsoleta y, con ella, la responsabilidad de la escuela en el tema, tenemos elementos para sostener aquí una posición diferente.

Avisorar que el final de este siglo XX no presenta los mismos desafíos que el del XIX nos lleva a reconocer que en el campo de la identidad, como en el de casi todas las categorías sociales, algunas cosas permanecen; otras se relocalizan; algunas deben ser tratadas desde otras perspectivas; otras expresan nuevas alternativas (no necesariamente excluyentes); algunas son resultado de evidentes manipulaciones políticas; otras son profundas trampas ideológicas pero ... todas deberían ser analizadas críticamente.

A voces como aquellas podemos oponer, por ejemplo, expresiones de algunos funcionarios que, como Aguerro en este caso (1993), asumen que «hay nuevas demandas desde la sociedad. ... exógenas al propio sistema educativo» para luego precisar:

«La demanda más global es la responsabilidad por la generación y distribución del conocimiento. [...] En segundo lugar, [...] el sistema cultural demanda al sistema educativo [...] la «formación de la identidad nacional» o sea la transmisión de los valores que aseguren la reproducción de la sociedad en la cual está funcionando.»

Ayer esta función era el soporte que llevó a crear y sostener, política y económicamente, la educación pública y gratuita. Acorralado por la perspectiva hegemónica del capitalismo neo-conservador, hoy, el estado busca argumentos para desentenderse de esta función, promoviendo la ilusión de la solución privada. Acota, al respecto, otra prestigiosa investigadora (Puiggrós, 1993):

«Puede sostenerse que el ordenamiento de los saberes mediante la construcción de discursos educacionales institucionalizados puede ser un factor de discriminación para los grupos que no poseen el lenguaje utilizado. Pero la falta de discursos de tal naturaleza y su sustitución por los aprendizajes que se confía que se adquieran en el ambiente conlleva enormes peligros: los niños y jóvenes adquirirán la cultura del ambiente que transitan y los ghettos serán más probables. [...] El discurso escolar es necesario porque su registro tecnológico es compatible con la cultura de grandes sectores sociales; existen centenares de miles de trabajadores de la educación capacitados para utilizarlo y el saber crítico sobre él acumulado es suficiente como para hacerlo susceptible de transformaciones.»

Acudimos, entonces, al desarrollo de las ideas científicas para fundamentarnos y para contribuir a la innovación de los enfoques y contenidos de la educación, cuya

necesidad reconocemos y propiciamos, en la convicción de que la educación destinada a la integración social sigue siendo una misión del sistema escolar.

A pesar del evidente desplazamiento por parte de este proyecto de la centralidad de la cuestión nacional que, si bien es cierto con un criterio normativo estructuró el sistema escolar argentino hasta ahora, el trabajo científicamente fundado para el tratamiento de lo social no puede menos que abrir puertas a la posibilidad de considerar los hechos sociales como procesos históricos, conflictivos, plagados de contradicciones, etc.

Apoyándonos en esto los docentes podemos seguir trabajando en este necesario asunto, desde la reconstrucción conceptual que hoy podemos encarar.

BIBLIOGRAFIA

AGUERRONDO, I. (1993) «Cómo será la escuela del siglo XXI» en «Para qué sirve la escuela»; Buenos Aires; Grupo Edit. Norma.

BRASLAVSKY, C. (1993) «Una función para la escuela: formar sujetos activos en la construcción de su identidad y de la identidad nacional»; en «Para qué sirve la escuela»; Buenos Aires; Grupo Editorial Norma.

FILMUS, D. (comp.) (1993) «Para qué sirve la escuela»; Buenos Aires; Grupo Edit. Norma.

LANZA y FINOCCHIO (1993) «Curriculum presente, ciencia ausente: la enseñanza de la historia en la argentina de hoy»; Buenos Aires; Miño y Dávila.

LE GOFF (1991) El orden de la memoria: el tiempo como imaginario; Barcelona - Buenos Aires; Edic. Paidós Ibérica S.A.

PUIGGROS, A. (1993) «A mí, ¿para qué me sirve la escuela?»; Buenos Aires; Grupo Edit. Norma.

MINISTERIO de CULTURA y EDUCACION de la NACION (1995) Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica; Buenos Aires.

MINISTERIO de EDUCACION de la PROVINCIA de MISIONES (1995) El Territorio Educativo; Posadas; 28 de Noviembre.

RUBEN, G. (1986) Teoría da Identidade: uma critica» en Anuário Antropológico, Editora Universidade de Brasilia.

RUBEN, G. (1992) «A teoria da identidade na Antropologia: um exercicio de Etnografia do Pensamento Moderno» en Correia y Laraia; Homenagem a Roberto Cardoso de Oliveira; UNICAMP.