

PEDAGOGÍA Y POLÍTICA: Reflexiones y preguntas históricas en torno a la formación de los ciudadanos en la escuela estatal. ¹

por Miriam Kriger²

1. Interpelando a los “nuevos ciudadanos”

En los últimos años la relación de los jóvenes con la política se ha ido convirtiendo en una cuestión de creciente interés en la mayor parte de los países democráticos, trascendiendo ampliamente el ámbito de la academia y los especialistas en educación. Es posible notar cómo la baja participación, la indiferencia o aún el franco rechazo de los “nuevos ciudadanos” por la política, que en los 90 se conformaron como tópicos vertebradores del campo de investigaciones en juventudes a nivel global, fue dando lugar a nuevas preguntas de investigación a medida que en el nuevo milenio los jóvenes fueron reincorporándose crecientemente a la vida pública como sujetos políticos y también como categoría clave del discurso y la interpelación adulta.

Creo que esta problemática, que asume sin dudas visos sintomáticos, es sumamente compleja y merece ser estudiada en toda su complejidad, dado que expresa la crisis de representación de la política en un contexto epocal de hondas transformaciones, así como su posterior rehabilitación tan sólo una década más tarde. Además, nos permite asistir a una suerte de “invención” de la juventud que coincide sugestivamente con el colapso del paradigma neoliberal y con el anunciado fin de la infancia, donde existen: “procesos globales que trascienden los grupos, las clases sociales y las naciones” (Ortiz, 1994, p. 17). Pero también y sobre todo, nos muestra la necesidad de ahondar el estudio – en una línea empírica y comprensiva a la vez- de los vínculos de estos “nuevos ciudadanos” con la política, vitales para que la construcción de sociedades democráticas sea viable.

En América Latina el campo de los estudios sobre la juventud también precisamente cuando la euforia postdictatorial fue desplazada por lo que en Argentina llamamos la “desilusión democrática”, término válido para otros países del continente ya que señala el momento en el cual se hizo evidente que entre la democracia formal y la sustancial mediaba aún un largo proceso de construcción, vale decir: el desafío de la genuina democratización (6). Ya a fines de los 80’, la evidencia de que con la democracia – parafraseando a Alfonsín- no “se come, se educa y ni se cura” (o al menos no lo necesario), contribuyó a instalar un fuerte descrédito de la política frente a la sociedad civil y a debilitar aún más las endeble instituciones democráticas.

Con tales antecedentes, la mirada puesta en los jóvenes –tanto por los propios políticos como por los intelectuales y académicos- fue en un comienzo el indicador de distintas necesidades de la sociedad cuyo abordaje dio lugar al desarrollo de dos perspectivas

¹ Este artículo toma como base el capítulo 1 del libro de la misma autora: *Jóvenes de escarapelas tomar* (EDULP, 2010), y ha sido publicado como material didáctico del curso virtual de posgrado “Educación Política para la construcción de ciudadanos en ámbitos educativos”, dirigido por la Dra. Miriam Kriger en Centro Redes (<http://www.centroredes.org.ar>).

² Investigadora Adjunta del CONICET (Argentina) y docente investigadora de la Universidad de Buenos Aires (mkriger@gmail.com)

teóricas y líneas de acción que cobraron un notable impulso en la región con la profundización de las crisis locales y con su estallido en los primeros años del nuevo milenio, del cual el 2001 argentino resultó emblemático por su virulencia. La primera de ellas está ligada al campo de la educación y expresa la necesidad de formar o “educar en y para la democracia” a los futuros ciudadanos (7); y la segunda, al campo de los estudios sociales, responde al reto de viabilizar la inclusión y asegura la supervivencia de amplios sectores de una nueva generación amenazada por procesos de exclusión y empobrecimiento cada vez más salvajes y profundos (8).

En última instancia, estas perspectivas no pueden sino entramarse allí donde la escuela asumió el desafío de formar a los nuevos ciudadanos, que en verdad implica ni más ni menos que educar al soberano.

Tal es así, que podemos observar muy a menudo cómo quienes sostienen que los jóvenes deben ser “naturalmente” políticos o que la política debe ser “naturalmente” de los jóvenes, en cuanto detectan una falla en este vínculo no suelen echar las culpas ni dirigir sus esperanzas a la naturaleza sino a las instituciones sociales dispuestas justamente para la “domesticación” de los zoonos politikonos, especialmente a la escuela. Pero también quienes piensan, como nosotros, que la capacidad política no surge naturalmente del desarrollo biológico, sino de un proceso cultural de aprendizaje, que incluso contraría a la naturaleza y al sentido común, al plantearse esta problemática también suelen interpelar a la escuela, no como culpable sino como responsable, no como depositaria de esperanzas sino de proyectos.

Ahora sí: los invito a tratar el tema planteado, comenzando por formular los supuestos y los términos que lo han ido constituyendo históricamente como problema, que situamos en la articulación entre pedagogía y política.

2. La formación de los ciudadanos en la escuela

¿Por qué todos los caminos conducen a la escuela? ¿Por qué a ella se le termina reclamando la falta de interés o de participación de los jóvenes en la “cosa pública”?

Todos sabemos la respuesta: ella misma nos ha enseñado que su “razón de ser” es precisamente formar a los ciudadanos. En pocas palabras: se da por sentado que para eso nació y para eso está. En ese compromiso se ha cimentado históricamente su legitimidad.

Es cierto que hay otras instituciones de socialización (primaria y secundaria) que intervienen fuertemente en la formación de los ciudadanos, e incluso que compiten con la escuela cada vez más, restándole protagonismo. No obstante ella sigue siendo hasta ahora la única “garante” oficial al respecto, cuyo carácter público, estatal y obligatorio le confiere el derecho a toda la sociedad a revisar sus prácticas, evaluar sus logros o sus fracasos, criticar o debatir planes de estudios y exigir que cumpla con el compromiso contraído en nombre del “bien común” (9).

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

A partir de estos interrogantes les propongo que empecemos a armar de nuevo el juego para pensar la relación de los “jóvenes” con la “política”. En relación con el primer término: no creo que debamos interpelar a los “jóvenes” por su juventud –a la que preferiría no atribuir ninguna sustancialidad a priori– sino por su condición de “nuevos ciudadanos” e,

idealmente, como egresados del sistema escolar, provistos de las herramientas consideradas necesarias para el “buen” ejercicio de la ciudadanía. En cuanto al segundo término: creo que no es posible analizar abstracta o genéricamente el vínculo de los miembros de una sociedad con “la política”, sino a través de su concepción más amplia de “lo común”. Y en nuestro caso, entiendo que no podemos pensar la “política” sin incorporar los conceptos de “ciudadanía” y de “identidad nacional”, dado que estos tres términos han ido articulando relacionadamente sus significados, desde el comienzo del proyecto moderno hasta la actualidad, configurando distintos vínculos posibles entre los “nuevos ciudadanos” y el pasado, presente y futuro de sus naciones.

A continuación, analizaremos sucintamente algunos puntos nodales del recorrido histórico en el cual la relación entre pedagogía y política se ha reformulado, y para cuyo abordaje he establecido cuatro etapas. La primera refiere al origen común (siglos XVII y XVIII) de la pedagogía y la política en el proyecto moderno ilustrado, dirigido a formar “hombres y ciudadanos” cosmopolitas. La segunda (siglo XIX y XX) es aquella en la cual la pedagogía es subordinada al poder político del Estado, y la escuela se convierte en un herramienta cultural para formar “ciudadanos-nacionales”. La tercera (entre mediados y finales del siglo XX) comienza cuando la escuela es cuestionada tanto por su vínculo con el Estado -que la convierte en “reproductora” del poder- como con la Nación -que atenta contra las promesas ilustradas de igualdad y emancipación-.

En este momento, mientras se anuncia la muerte del “mundo de las naciones” la pedagogía recupera en el pensamiento crítico su dimensión política, dando lugar a la disyuntiva de formar “ciudadanos o nacionales”. Finalmente, la cuarta etapa es la actual, la del nuevo milenio que comienza signado por la “resurrección” del Estado y el retorno de los nacionalismos históricos, aunque en una nueva clave refundacional y que demanda a la escuela la formación de “ciudadanos re-nacionales del mundo global”.

2.1. Primera etapa: Hombres y ciudadanos

La política y la pedagogía modernas nacieron juntas y escritas por las mismas plumas, desde entonces, todo intento de escindir al proyecto político de su dimensión pedagógica (o viceversa) ha puesto en crisis el sentido de ambas. Para pensar en este origen común, un referente precoz es Melanchton, quien en 1526 ya afirmaba que: “En primer lugar, en una ciudad bien ordenada hay necesidad de escuelas, donde los niños, que son el semillero de la ciudad, sean instruidos” (10). Su breve sentencia nos muestra cómo a partir de cierto momento histórico la infancia comenzó a ser interpelada como una categoría ligada a la promesa del porvenir (un poco más tarde al “progreso”), a un futuro que sólo a través de su instrucción dejaba de ser incierto y se transformaba en ámbito de realización de un “buen orden” común proyectado.

Así, las palabras de Melanchton nos conducen al sentido más profundo del proyecto político-pedagógico, que se desplegará en los siguientes siglos, especialmente entre la formación de los estados ilustrados y la consolidación de los estados nacionales. En una primera etapa, que podemos ubicar en el pasaje del *Ancien Regime* al Siglo de las Luces, la condición humana terminará de emerger desde el dominio de la naturaleza al de la cultura. Entre el “pacto” de Hobbes (1649) y el “contrato” de Rousseau (1760) el hombre criatura se transforma en un hombre creador (11) y “lo social” se constituye como un proceso inacabado, reflexivo y consciente, en el “oficio de vivir” (12) donde la *cives* construye al ciudadano, que construye la cives, que construye al ciudadano,...

En ese mundo socialmente construido y construible – habilitado por el gran horizonte de las primeras utopías¹³- es donde nace la política moderna y donde la escuela estatal funda su ambigüedad constitutiva (¿o acaso su carácter trágico?). Son los tiempos de la Ilustración, en los cuales la educación humanista viene a responder simultáneamente -y por entonces sin conflicto alguno- a los ideales de emancipación y de civilización. La escuela es entonces llamada a “domesticar” a los niños para transformarlos en hombres primero y luego en ciudadanos. A través de la razón humanista ella tiene por función liberarlos de la naturaleza pero, al mismo tiempo, asegurar su sujeción a la ley del Estado (que pasa a imponerse incluso sobre la potestad del padre) y a un proyecto que -dicho en términos nietzscheanos- tiene por fin volver “calculable” el mundo, pero a costa de que previamente los propios hombres se vuelvan a si mismos calculables.

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

2.2 Segunda etapa: Ciudadanos nacionales

Recién cuando nos acercamos al siglo XIX y a medida que el cosmopolitismo francés va siendo desplazado por el romanticismo germánico, dando lugar a la fusión entre estado y nación en la cual se configura el llamado “mundo de las naciones”¹⁴, el sentido de la escolaridad se modifica sustancialmente. Entramos en una etapa dominada por una concepción etnocultural, esencialista y pre-política de una Nación, ya no pensada como la portadora de valores universales sino como comunidad etnocultural particular que al “despertar” busca su realización en el Estado.

Pero en rigor, sabemos que el orden de los hechos es inverso: que “las naciones son hijas del estado” (Nisbet, 1973: 164) y que es éste quien lleva cabo la gran empresa de “invención de la nación” (Hobsbawm y Ranger, 1984), basada centralmente en la unificación de las lenguas, la creación de las historiografías nacionales y la escolarización. De modo que la escuela asume aquí un rol crucial: “naturalizar” a los “ciudadanos nacionales”. Y en este sentido su función es reconocida tanto por quienes postulan que las naciones son ficciones historiográficas, como por quienes llevaron a cabo dicha empresa, reconociendo, por ejemplo, que “no hay más poderoso instrumento para la elaboración de la nacionalidad y para unificar los ideales y los sentimientos del futuro ciudadano que la escuela primaria¹⁵”.

Hoy podemos decir que la escuela cumplió con creces esta demanda. Durante más de un siglo se dedicó a formar con éxito – o a “producir” a gran escala, según se lo mire – una amplia gama de “ciudadanos nacionales”: franceses, argentinos, ingleses, colombianos, suizos, españoles, mexicanos, etcétera. Logró incluso proveerlos desde su primera infancia de un stock de persistentes imágenes y estereotipos acerca de sí mismos y los otros. Más aún, contribuyó a desarrollar el revanchismo¹⁶ entre países, sobre todo vecinos -fenómeno que Freud (1929) denominó con maestría y ácida ironía como “narcisismo de las pequeñas diferencias”- y a fomentar el belicismo, creando sentimientos de fidelidad a la nación, incluso por encima de la propia vida, llevando a millones de hombres a elegir morir y matar en su nombre.

En Argentina, en los orígenes del sistema educativo los ideales republicanos y los nacionalistas convergieron también para la formación de los ciudadanos nacionales. En esta línea, en 1887 la escuela incorpora los festejos de las efemérides patrias y en los años siguientes se terminan de montar formalmente las bases de la “educación nacionalizante” (Escudé, 1990). En 1888 se decreta que la historia nacional se enseñe seis horas semanales en primero y segundo grado (en lugar de sólo dos horas en sexto, como hasta entonces); en 1889 se establece que los cursos de historia, geografía argentina e instrucción cívica estén dictados por ciudadanos argentinos, lo cual coincide, además, con la campaña para matricular a los alumnos, incorporar a la población al llamado de la ley de educación, construir edificios y contar con docentes. Asimismo, entre fines del siglo XIX y comienzos del XX, se reproduce en el plano político-pedagógico el desplazamiento europeo del ideario ilustrado por el romántico germano. Como ejemplo, leemos en la revista *El Monitor* de 1910, un artículo que enaltece la educación patriótica alemana y caracteriza a Francia, aún cosmopolita, como lugar del peligro y decadencia: “la única nación donde con pasmosa facilidad ha crecido más lozano y echado hondas raíces el miserable arbusto del antipatriotismo...” (citado por Escudé, 1990).

De modo que si bien -como señala Tiramonti- la escuela es en nuestro país: “una pieza privilegiada para la producción y reproducción del orden en el contexto de la ingeniería moderna” (Tiramonti, 2004:96), en cuya materialización queda referenciado “el núcleo de la identidad social de los argentinos” (op.cit.); también es cierto que -como afirman Devoto y Madero- ella es usada como “medio para promover los valores propios de la nacionalidad, comprometida así en la construcción de un sujeto social y moral: el niño argentino” (Devoto y Madero, 1999: 144).

Ahora bien, y de modo más general: ¿Qué tipo de relación mantienen en esta etapa la pedagogía y la política? Sin lugar a dudas, una mucho menos simétrica que en la anterior; una en donde la escuela logra sus mayores éxitos convertida en eficaz “herramienta cultural” (Wertsch, 1998), en manos de un Estado decidido a “construir”, “hacer”, “inventar” o “imaginar” la Nación. En este nuevo vínculo, el ideal de civilización comienza a eclipsar al de emancipación, al mismo ritmo que los particularismos románticos eclipsan al universalismo ilustrado (17). No obstante, es preciso enfatizar que hablamos de eclipsamiento pero no de desplazamiento; o de distanciamiento, pero no de ruptura. La legitimidad de la escuela en este período se consolida precisamente sobre su singular versatilidad para conciliar estas tensiones sin disolverlas, e incluso para constituirse en tal ambivalencia. Como resultado, logra garantizar -a un mismo tiempo- la sujeción de los individuos al Estado y su lealtad a la Nación, sin abandonar tampoco la promesa de libertad y fraternidad, aunque es cierto que a medida que la sujeción y la lealtad amplían sus dominios, la igualdad y la fraternidad restringen en cambio su sentido, desde el otrora ilimitado horizonte ilustrado a las bien acotadas fronteras de los estados nacionales.

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

2.3 Tercera etapa: ciudadanos o nacionales

La nueva etapa comienza cuando el equilibrio logrado en la etapa anterior entra en crisis, precisamente en la plétora de los estados nacionales, que se autoconcebían como logros de la civilización y el progreso histórico, y sin embargo, como lo expresa tan poéticamente Jean Luc Nancy (1993): “todo sucedió como si la historia no pudiera esperarse a si misma” (18). Vale decir, cuando el encuentro entre razón y dominio instrumental no conduce a los hombres al esperado progreso, sino que los precipita en la caída más profunda de la civilización.

El Holocausto e Hiroshima son los acontecimientos que ponen en evidencia la derrota del proyecto moderno en lo que concierne a su promesa humanista de progreso histórico, pero también demuestran el triunfo colosal de este mismo proyecto en cuanto al logro de la capacidad técnica de dominio y destrucción. Es esta aparente paradoja la que lleva a los críticos frankfurtianos (a quienes Eco dio el nombre de “apocalípticos”) a postular ya no el fracaso de la historia sino su disolución en un fiasco histórico (19) que conlleva la imposibilidad de toda identificación, precisamente porque lo que se disuelve es el puente entre el pasado y la identidad: si el pasado es un fiasco, no deviene en historia y sin historia no hay sujeto histórico ni identidad. Adorno y Horkheimer (1947) anuncian por ello la “autodestrucción de la Ilustración”, confirmando la sospecha de Walter Benjamin de que la Historia no conducía al progreso sino a la catástrofe. Aún así -contra viento y marea- es notable que no haya menguado la fe en la pedagogía, el mismo Adorno le pide a la escuela: “que sea capaz de trabajar inmediatamente por la desbarbarización de la humanidad” (Adorno, citado por Guelerman, 2001, p. 37).

Unas décadas más tarde, y desde otra perspectiva -Estado Benefactor y reconstrucción de Europa de por medio- se le critica a la escuela relegar su función política y transformadora para convertirse en un instrumento en manos del poder instituido. Los críticos de los 70´ la caracterizan nada menos que como “aparato ideológico del estado” (Althusser, 1968), al servicio de la “reproducción” de las desigualdades y del “control social” (Bernstein, 1971). Sin embargo, la fe no cesa tampoco entre estos agnósticos marxistas., ya que, por las mismas razones que la critican, la escuela pasa a representar la esperanza más potente de una nueva pedagogía dirigida ya no a la emancipación del hombre sino a la liberación “del oprimido” (parafraseando a Paulo Freire). Se depositan en ella –como en el origen, pero con un giro reivindicatorio- las más altas promesas de justicia para un “auténtico” cambio social.

Aunque adhiero a la idea de que la escuela consagrada por el estado nacional estaba dirigida más a la conservación que a la creación y a formar en la obediencia más que a desarrollar la capacidad política de los futuros ciudadanos, en mi opinión, las teorías marxistas de la reproducción del poder cometieron una grave omisión al eludir y subestimar (20) la fuerza de la Nación, dirigiendo su artillería casi exclusivamente contra el Estado. Acaso ello se deba a que -como señala Anderson (1991)- para ellos “el nacionalismo ha sido una anomalía incómoda”. No obstante, son muy significativos los elementos que permiten establecer nexos sustanciales entre la reproducción del Poder (en mayúsculas: hablamos del Leviathan) y la formación de la identidad nacional. No es causal que estos se conviertan en objeto de amplio interés entre los críticos recién después de la emblemática caída del muro de Berlín, que señala la disolución de la Unión Soviética y el Fin de la Guerra Fría (21).

En efecto, a partir de la década de los 90' se intensifican, por una parte, las líneas de estudio internacionales dedicadas a comparar el rol de la escuela en la formación de visiones estereotipadas de "los otros" y en la transmisión de historias nacionales con un alto sesgo político (22). Por otra parte, como nos muestra exhaustivamente Carretero (2007), se generan en diferentes países (entre ellos México, EEUU, España) fuertes controversias públicas sobre los programas escolares que rebalsan rápidamente el ámbito educativo y requieren ser dirimidas en las instancias más altas de la política (23). Ellas expresan tanto un alto nivel de conflicto entre historias oficiales y memorias sociales; como entre el Estado y el Mercado, ambos referentes de legitimidad social.

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

Para sintetizar, entonces, digamos que en esta etapa se cuestiona doblemente (en dos momentos y desde distintos enfoques) la función de la escuela: como reproductora del poder del Estado y como formadora de identidad nacional. Sin embargo, las fuertes demandas que diversas sociedades le hacen a la escuela a finales de siglo -justamente mientras atraviesa su mayor crisis como formadora de saberes y en lo referido a la llamada "calidad educativa" (24) - nos muestran también que su legitimidad sigue estando centralmente ligada a la capacidad para formar y distribuir identidades sociales e imaginarios políticos.

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

En este sentido, es más que ilustrativo lo que sucede en Argentina durante ese período, cuando el Estado histórico en retirada va dejando vacíos cada vez más amplios en la sociedad y la escuela, materialmente desfondada, quien sale a cubrirlos, quien sí pretende "suturar el desgarró" (Lewkowicz, 2002), pero no como representante del Estado neoliberal sino de la Nación histórica (incluso esencial). La escuela entonces se pone del lado de "la gente", "el pueblo" (a quien piensa no en su carácter subalterno sino en clave civilizatoria, como ciudadanía en construcción), como cimentando una legitimidad desde abajo que se opone a la "política de arriba" representada por el Estado real (asociado a un poder corrupto).

Nacionalista, social y antipolítica, la escuela asume un rol nutricional y toma poder en lo simbólico, mientras atraviesa su mayor empobrecimiento material. Así, logra asumir el rol de bastión de la Nación y utiliza para ello el mismo repertorio oficial tradicional,

incluidos los rituales, la simbología y la iconografía decimonónicas, que sin embargo cobran un vigor contestatario frente a un Estado abandonado y cipayo. Podemos decir, por primera vez en su historia, que la escuela argentina demuestra ser capaz de obtener una legitimidad propia y autónoma respecto del Estado, pero no por su impronta para construir una propuesta alternativa, sino por su capacidad para conservar y custodiar el “patrimonio” tradicional de la Nación mientras el Estado lo dilapida. Aunque logra contribuir decisivamente a conjurar las amenazas de anomia social, lo hace en una clave especialmente limitada por su carácter antipolítico; ejerciendo finalmente un rol menos ligado a la transformación que al control del riesgo social, y marcando paradójicamente –como nos dice Tiramonti (2004)- la “frontera de integración” en una sociedad crecientemente excluyente.

2.4. Cuarta etapa: Ciudadanos re-nacionales de un mundo global

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

Durante esta etapa la relación entre pedagogía y política se aggiorna a un mundo dominado por tendencias que promueven la recuperación del Estado en lo material (aunque es muy discutible la verdad de su debilitamiento previo en las prácticas reales, sobre todo en los países centrales) y el fortalecimiento de los proyectos e identidades nacionales en lo simbólico. Estas tendencias, como sabemos, alcanzarán su punto emblemático en el 2008, cuando los estados nacionales sean interpelados como protagonistas de los “mega salvatajes” del capitalismo financiero global (26). Junto con el retroceso de la ola neoliberal, podemos observar un efectivo y expandido retorno del nacionalismo a nivel planetario, aunque no siempre con el mismo signo. En América Latina, por ejemplo, lo hace de la mano de gobiernos de una “nueva izquierda” de corte popular, mientras que en Europa lo hace a través de las “nuevas derechas” de corte conservador (27). Pero en todos los casos se remueven agendas y se promueven otras para convocar nuevamente a la escuela, ya no a “inventar” sino a “re inventar” a los ahora ciudadanos nacionales... ¿de la era global renacionalizada! ¿Es posible seguir adelante salteando la encrucijada ético-filosófica planteada desde mediados del siglo XX, que generó la disyuntiva entre formar ciudadanía o formar nacionalidad? Da la impresión de que eso es precisamente lo que sucede en esta cuarta etapa, situada en una época que se postula simultáneamente como el “más allá” y el “más acá” del estado nacional. En ella, las tensiones entre memorias e historias, herencias y proyectos, imperativos identitarios y ciudadanías democráticas, se agudizan pero sin encaminarse hacia la resolución ni hacia el conflicto, generando en muchos casos una suerte de rehabilitación contrahistórica de las identidades y a una reivindicación anti política de los proyectos democráticos.

Veamos lo que ocurre en Argentina. El colapso integral del 2001 marca un quiebre tan profundo que da lugar, casi inmediatamente, a la “efectiva ilusión” –como la

caracterizan Novaro y Palermo (2004)- de que la crisis habría dado fin a “una época” (28) e inaugurado un nuevo tiempo. ¿En qué consiste la novedad de este tiempo, abierto por una ciudadanía que protagonizó el llamado “argentinazo” al grito de “¡Que se vayan todos!”? En recuperar a la nación auténtica y no-política (acaso pre-política, esencial); en rescatar más allá de todo “desacuerdo” (léase: ideologías, partidos, escuelas de pensamiento, etc.) el proyecto nacional que uniría bajo un mismo “destino” a los argentinos.

Es claro que si algo no se trae este “nuevo tiempo” es la novedad. Más bien todo lo contrario: se trata de recuperar, reivindicar y refundar aquel viejo proyecto nacional caído en desgracia/default, conjurando por supuesto la idea de “fiasco” pero también la posibilidad del fracaso histórico. ¿Cómo? Asignando las culpas de la crisis –convertida prácticamente en un desvío moral- a la política. En otras palabras: redimiendo a la Nación (Única, mayúscula, esencial, contrahistórica) mediante el sacrificio de la ¿Pero cuál es el rol que se le asigna a la pedagogía y más específicamente a la educación estatal en este nuevo escenario cuando, tras más de una década de retiro, el Estado recupera su protagonismo y, alegóricamente, vuelve a desposar a la Nación? Además de ser convocada como parte y testigo de estas segundas nupcias de sus progenitores, la escuela vuelve a asumir funciones claves en formación de los ciudadanos de la “nueva Argentina”, y fundamentalmente retoma centralidad en la transmisión de sentimientos de identidad nacional y en la formación de conocimientos sobre el pasado común, así como también en la gestión de la memoria reciente, especialmente de la última dictadura militar.

Tarea difícil la que se le asigna a esta escuela, aún no repuesta de las secuelas de la crisis, pero cuya promesa parece resistirlo todo. Según los hallazgos de Saintout (2006) en un estudio realizado en el año 2002, los jóvenes seriamente afectados por la crisis cuestionan a la escuela por estar alejada de sus preocupaciones y expectativas reales, sin embargo “gran parte de ellos, sigue esperando “algo” de la educación. Aunque no tienen claro, o no aparece de una sola forma, qué es eso que se espera, sin duda está relacionado con la posibilidad de algo bueno, de que la escuela pueda ser quien les permita “entrar”, desarrollarse, vivir mejor, y si no es así, al menos resistir y defenderse. Hay una expectativa sin certeza, casi una esperanza...” (op.cit.: 159). (29)

De este modo, podemos comprender el Estado que tradicionalmente le había conferido a la escuela su legitimidad, ahora necesita de ella para legitimar su propio “regreso a casa” y que hay sobrados motivos para confiar en ella como agente clave de esta “refundación”: ¿qué otra institución ha demostrado tanta versatilidad y tanta eficacia para sostener la trama de lo común, así como para mantener viva la esperanza de inclusión en sociedades crecientemente excluyentes? ¿Qué otros agentes aparecen como tan capaces y tan dispuestos a viabilizar la re-identificación con la nación, la expectativa de inserción y la proyección de un futuro común en este nuevo contexto? Todo ello nos lleva a concluir que en esta última etapa la relación entre pedagogía y política es la más ambigua e indefinida de todas. Porque coexisten dos necesidades difíciles de conciliar: la de construir democracias pluralistas y la de responder a los apremios identitarios más particularistas. Si bien es cierto que se retoma la impronta del humanismo ilustrado y cobra fuerza una nueva ética planetaria; también lo es que la escuela pierde esa autonomía que, como beneficio secundario, le había conferido el abandono del Estado y se convierte nuevamente en una herramienta clave para la reinención de los estados nacionales. De este modo, queda ligada tanto a los

imperativos globales como al poder del Estado nacional, pero también a las luchas de los nuevos y viejos nacionalismos vernáculos y de las minorías culturales, étnicas y/o religiosas.

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

3. CERRANDO PARA ABRIR...

En esta clase hemos reafirmado el reconocimiento del vínculo originario y constitutivo entre la pedagogía y la política. Partimos de lo que caractericé como “la sintomática preocupación social por la supuestamente conflictiva relación de los jóvenes”, aunque para reformular el problema desde una perspectiva que nos permitiera afrontar a esta generación en su singularidad, evitando cometer el error de interpelarla a partir de una idealización normativa de la juventud de los 60´ y los 70´.

A partir de allí, y para ir adentrándonos en las complejas tramas que configuran la relación de los jóvenes argentinos egresados de la escuela con el proyecto común, hicimos un breve itinerario de las cambiantes relaciones que se fueron componiendo históricamente entre la pedagogía y la política. Luego analizamos el rol de la escuela en la formación de los ciudadanos y de la identidad nacional (de modo general y en la Argentina), a lo largo de cuatro etapas. La primera refiere al origen común de la pedagogía y la política en el proyecto moderno ilustrado, dirigido a formar “hombres y ciudadanos” cosmopolitas. La segunda es aquella en la cual la pedagogía es subordinada al poder político del Estado, y la escuela se convierte en una herramienta para formar “ciudadanos-nacionales”. La tercera comienza cuando la escuela es cuestionada tanto por su vínculo con el Estado -que la convierte en “reproductora” del poder- como con la Nación -que atenta contra las promesas ilustradas de igualdad y emancipación- y se genera la disyuntiva de formar “ciudadanos o nacionales”. La cuarta es la actual, signada por la “resurrección” del Estado y el retorno de los nacionalismos históricos, que demandan a la escuela la formación de “ciudadanos re-nacionales del mundo global”.

Habiendo finalizado este recorrido, espero haber logrado mostrar cómo las significaciones de la “política”, la “identidad nacional” y la “ciudadanía” fueron configurándose relacionamente en la historia de los últimos siglos. Dado el carácter humanista e indisolublemente político-pedagógico del proyecto moderno, pudimos ver que la escuela estatal tuvo desde su origen una función central: la de formar a los “ciudadanos”, aunque entendiendo por tal algo muy diferente en cada una de las etapas que esquemáticamente hemos establecido para su análisis. Dejo abierta la discusión y reflexión acerca de qué entendemos nosotros -aquí y ahora - por tales....

4: NOTAS:

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

(2) Expresión acuñada por Lyotard en su libro “La condición posmoderna”, de 1979. al referirse a la muerte de los Grandes Relatos de la modernidad, entre ellos la Historia, y a la consecuente crisis epistémica a partir de los interrogantes generados por la irrupción de la globalización. en los términos de Hardt y Negri (2002) “podríamos decir que el posmodernismo es lo que nos queda cuando la teoría moderna del constructivismo social es llevada hasta su extremo y cuando toda la subjetividad se reconoce como artificial”.

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

(4) Aunque existen posiciones encontradas al respecto, pienso a los jóvenes como nuevos ciudadanos, porque sin bien los niños son sujetos de derecho, no lo son de un modo pleno y tampoco cargan con los deberes de los ciudadanos. Para convertirnos en ciudadanos debemos conocer las leyes que regulan nuestra sociedad y la escuela es la institución que cumple con la función de instruirnos sobre ellas y nos dota de las herramientas necesarias para el ejercicio de la ciudadanía. Así, considero que es importante el status formal de ciudadanía, y la relevancia que tiene el inicio de su ejercicio con el derecho al voto a la edad en que se espera que los sujetos egresen del sistema escolar. Ello no implica de ningún modo el desconocimiento de los niños como ciudadanos antes de la mayoría de edad, ni tampoco la creencia en que después de que al llegar a ella y al egresar de la escuela, nos encontramos ante ciudadanos plenos. Precisamente es por ello que el rol de la escuela en la educación política de los alumnos es crucial: para que su adquisición sea sustancial y no meramente formal.

(5) Por ejemplo, C. Hahn ha realizado una investigación sobre conductas y actitudes políticas de jóvenes en cinco grandes democracias occidentales (EEUU, Inglaterra, Holanda, Alemania y Noruega), que confirma empíricamente algunos aspectos negativos del vínculo de los jóvenes con la política. Sus resultados muestran, entre otras cosas, la gran mayoría de los jóvenes de todos estos países con culturas y estructuras democráticas bien cimentadas, no confía en los políticos y cree que la política es “sucias” y “corrupta”. Recomendamos especialmente esta lectura, que sin dudas ayuda a pensar la problemática en una escala más amplia, evitándonos el riesgo de hacer una falsa lectura localista, y a su vez, permitiéndonos distinguir aquello que verdaderamente es singular o propio de cada sociedad. Para una interesante revisión del tema a nivel internacional véase Hahn, C. (2006 a y 2006b). Para una revisión más específica de los estudios internacionales sobre la relación entre la enseñanza escolar de la historia con la formación de ciudadanía democráticas, véase Barton (2008).

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

(7) Para una temprana revisión de esta línea en América Latina, véase Rodríguez y Dabezies (1991). En Argentina, hacemos mención de los muy relevantes trabajos de Cullen (2004 y 2008); Ruiz Silva (2008, 2009, 2010); Schujman y Siede (2007); Siede (2007).

(8) En esta línea, en Argentina hay una gran cantidad de investigaciones, entre las que destacamos las de Chaves (2005 y 2006), Reguillo (2003), Kessler (2004), Saintout (2006).

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

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

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

(12) La pedagogía, para Rousseau, se complementa con los fines de la política, porque formar hombres es para él formar ciudadanos: “En el orden natural, por ser todos los hombres iguales, su vocación común es el estado de hombre, y quien está educado para eso no puede cumplir mal los deberes que se relacionan con él. Poco me importa que destinen a mi alumno a la espada, a la Iglesia o a los Tribunales. Antes que la vocación de los padres, la naturaleza lo llama a la vida humana. Vivir es el oficio que quiero enseñarle” (Rousseau, 1760, p. 45).

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

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

(15) Beltrán, J. G., “La educación primaria en la República Argentina”, *Monitor*, 31 de mayo de 1911, p. 317-71 (Conferencia en La Sorbona). Cit por Escudé, 1990, p. 44.

(16). Este revanchismo es caracterizado por Romero (Romero et al, 2004) como un rasgo central de la construcción del pasado histórico argentino, que él llega a caracterizar como una “visión paranoica”, basada en un gesto de sospecha a los vecinos territoriales, en la que se funda a su vez la imagen de la “nación desgarrada”. Otro ejemplo lo dan Vázquez y Gonzalbo Aizpuru (1994), a propósito del rol jugado por la escuela en Francia y Alemania entre las dos guerras mundiales; señalan: “Mientras en Francia se imponía el estudio de la historia nacional a lo largo de toda la educación con el objetivo de generar el sentido de veneración por la patria, los textos alemanes definían a esa nación como ‘una tierra enteramente rodeada de enemigos’” (op.cit.: 3).

(17) Al respecto recomiendo la lectura del artículo “La enseñanza de la historia en la era global”, que he escrito junto a Mario Carretero en el año 2004 (véase: Carretero y Voss, 2004)

(18) Nancy, J.L (1993): *El sentido del mundo*, Ed. La Marca, Buenos Aires, 2003.

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

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

(21) Si bien hay antecedentes relevantes al respecto en Europa desde los años 30´, con la fundación de la UNESCO y el Consejo de Europa, esta preocupación sólo se convirtió en una problemática visible en la década de los 90´.

(22) Para ampliar este punto recomiendo la lectura de Carretero (2007)

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

(24) El contexto en el que se dan las controversias está también caracterizado por las evaluaciones de los estándares a nivel global y por una cada vez mayor debilidad de la escuela como formadora de

conocimientos, especialmente en el área de las humanidades (para ampliar este punto consultar Carretero, 2007)

(25) Lewkowicz (2004 dice que frente al Estado Histórico emerge a fin de siglo un el Estado técnico administrativo. Este no está fundado en la contradicción de clase sino que es “operador de la tensión heterogénea entre el orden financiero o el flujo financiero, y el lazo social” (op. cit.: 193); que “ya no puede decidir la excepción sino que está condenado a operar en la excepción (...), no decide políticas sino que administra lo fatal, lo inevitable (...),no tiene que suturar un desgarró sino tejer algo en lo múltiplemente desamarrado”(Lewkowicz, 2002: 186).

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

(27) Es notable la centralidad y eficacia que está teniendo la apelación a la identidad nacional en el discurso de los políticos a nivel mundial. Como ejemplo extremo de ello, tomemos lo sucedido en las elecciones federales suizas del 2007, un país de larga tradición democrática y abierta, donde la Unión Democrática de Centro ganó con un 29% de los votos, tras una campaña política basada en la reivindicación de la identidad suiza, en una clave claramente xenofóbica y ultranacionalista. Aunque Yvan Perrin, su vicepresidente, prefirió caracterizar su plataforma como patriótica “dado que no atacamos los valores de los demás, sino que defendemos los nuestros”, el polémico afiche publicitario de la campaña no parecía decir lo mismo: presentaba, sin mediaciones, a unas ovejas blancas echando a patadas de Suiza a una oveja negra. A propósito de esta victoria (con cifras sin precedentes desde el año 1919) una editorial del diario El País comentaba: “La ya célebre y polémica campaña de las ovejitas blancas que expulsan a una oveja negra se ha demostrado rentable. Según Perrin, “hoy se ven los frutos de una campaña muy eficaz que ha calado hondo en el pueblo” (Fuente: Diario El País (España), versión impresa del 22-10-2007, Sección Internacional. Editorial de Rodrigo Carrizo desde Ginebra: “La derecha populista gana las elecciones en Suiza”)

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

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

(29) Respecto a este último punto, me permito incorporar literalmente el comentario que me hizo mi amigo Alex Ruiz al leer el borrador final de este libro: “Esto coincide con la idea de Adorno de educación para la emancipación: en tiempos oscuros, la escuela ha de habilitar, al menos, la posibilidad de la resistencia, en palabras del mismo Adorno: “Yo diría, a riesgo de que me reprenda usted por comportarme como un filósofo (que es, en definitiva, lo que soy), que la figura en la que hoy se concreta la emancipación, que no podemos dar sin más por supuesta, dado que más bien habría que conseguirla en todos, y verdaderamente en todos, los puntos de nuestra vida, consiste (como única concreción real, pues, de la emancipación) en que las personas que creen necesario caminar en este sentido influyan del modo más enérgico para que la educación sea una educación para la contradicción y la resistencia” (1998 [1969] pág. 125)”

5. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS:

- Adorno, T.W. (1969): *Educación para la emancipación*. Madrid, Morata, 1998.
- Adorno, T. y Horkheimer, M. (1947): , *Dialéctica de la ilustración. Fragmentos filosóficos*. Madrid: Trotta, 2001.
- Alighiero Manacorda, M. (1983): *Historia de la Educación 2. Del 1500 a nuestros días*. México, Siglo XXI, 1987.
- Althusser, L. (1968): “Ideología y aparatos ideológicos del estado”. En Althusser L., *La filosofía como arma para la revolución* (pp. 102-151). México, D. F: Siglo XXI, 2005.
- Anderson, B. (1983): *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México, FCE, 1991
- Balardini, S. (2000): *La participación social y política en el horizonte del nuevo*

siglo. CLACSO, Buenos Aires.

- Barton, K. C. (2008). Students' ideas about history. In L. S. Levstik & C. A. Tyson (Eds.), *Handbook of research in social studies education* (pp. 239-258). New York: Routledge.
- Beck, Ulrich (1999) *Hijos de la libertad*. Buenos Aires: FCE (Beck, 1998)
- Bernstein, B. (1971): *Clases, Códigos y Control*. Madrid, Akal, 1981
- Brubaker, R (1996): *Citizenship and Nationhood in France and Germany*. New Haven, Harvard University Press.
- Carretero, M. (2007): *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires, Paidós.
- Carretero, M y Kriger, M. (2004): "¿Forjar patriotas o educar cosmopolitas? El pasado y el presente de la historia escolar en un mundo global". En Carretero y Voss (2005): *Aprender y enseñar la historia*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Carretero, M. y Voss J. F (Eds.) (2004): *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Cháves, M. (2005): "Los espacios urbanos de jóvenes en La Plata", Tesis de doctorado, Facultad de Ciencias Naturales y Museo, UNLP, Inédita.
- Cháves, M. (2006): "Investigaciones sobre juventudes en Argentina: estado del arte en ciencias sociales". Con la colaboración de María Graciela Rodríguez y Eleonor Faur. Informe para el Proyecto: *Estudio Nacional sobre Juventud en la Argentina*. Dirigido por Eleonor Faur. UNSAM-DINAJU. Buenos Aires. Mayo 2006.
- Cullen, C. (2004): *Perfiles ético - políticos de la educación*. Paidós, Buenos Aires.
- Cullen, C. (2008): *Cultura política, ciudadanía y gobierno escolar*. La Crujía, Buenos Aires.
- Devoto, F. y Madero, M. (comps) (1999): "*Historias de la vida privada en la Argentina*" (vol. II). Buenos Aires, Taurus.
- Escudé C. (1990): *El fracaso del proyecto argentino*. Buenos Aires: Tesis.
- Freud, S. (1929): *El malestar de la cultura*. Madrid: Alianza, 2000.
- Guelerman, S. (2001): *Memorias en presente. Identidad y transmisión en la Argentina posgenocidio*. Buenos Aires, Norma.
- Habermas, J: (1995): *Más allá del Estado Nacional*. Madrid: Trotta, 1997.
- Hahn, C.L. (2005). Becoming political: One woman's story. In S. Totten & J.E. Petersen. *Researching and teaching social issues: The personal stories and pedagogical efforts of professors of education* (pp.67-83). Lanham, MD: Lexington Books.
- Hahn, C.L. (2006b). Comparative and international social studies research. In K.C. Barton (Ed.), *Research methods in social studies education: Contemporary issues and perspectives* (pp. 139-158). Greenwich, CT: Information Age Publishing
- Hardt, M. y Negri, T. (2002): *Imperio*. Buenos Aires, Paidós, 2003.
- Hobsbawm, E. (1990): *Naciones y Nacionalismo desde 1780*. Barcelona, Crítica, 2000.
- Hobsbawm, E. y Ranger, T. (eds) (1984): *The Invention of Tradition*. Cambridge, Past and Present Publications.
- Kessler, G. (2004): *Sociología del delito amateur*. Buenos Aires, Paidós.

- Kriger, M. (2007): *Historia, Identidad y Proyecto: un estudio de las representaciones de jóvenes argentinos sobre el pasado, presente y futuro de su nación*. Tesis doctoral presentada y aprobada ante FLACSO-Argentina.
- Kriger, M. (2008): “Historia, Identidad y Proyecto en la Argentina post-2001: Las representaciones de los jóvenes sobre la política y la ciudadanía”. Revista *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, ISSN 0328-820 x UNL Ediciones, Número XII, Santa Fé (Kymlicka, 2001: 247).
- Lewkowicz, I. (2002): *Sucesos argentinos. Cacerolazo y subjetividad postestatal*. Buenos Aires, Paidós.
- Lyotard, J. F. (1979): *La condición posmoderna*. Buenos Aires, Planeta, 1993.
- Nisbet, A. (1973): *The Quest for Community*, N. York, Oxford University Press.
- Ortiz, R. (1994). *Mundialización y Cultura*. Buenos Aires, Alianza, 1997.
- Ortiz, R. (2002): “Globalización/ Mundialización”, en Altamirano, C. (comp.) (2002): *Términos críticos de Sociología de la Cultura*. Buenos Aires, Paidós.
- Nancy, J.L (1993): *El sentido del mundo*, Ed. La Marca, Buenos Aires, 2003.
- Novaro, M. y Palermo, V. (comps) (2004): *La historia reciente. Argentina en democracia*. Buenos Aires, Edhasa.
- PNUD (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo) (2004): Informe sobre la Democracia en América Latina. *Hacia una democracia de ciudadanas y ciudadanos*. Buenos Aires, PNUD.
- Reguillo, R y otros (coords) (2003): *Tiempo de híbridos. Entresiglos. Jóvenes México-Cataluña*. México, SEP-IMJ.SGJ-CIIMU
- Rodríguez, E y Dabezies, B.: *Primer informe sobre la juventud en América Latina, 1990*. Conferencia Iberoamericana de Juventud, Madrid, 1991.
- Romero L.A. (coord), Sabato H., De Privitellio L, Quintero, S. (2004): *La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Rousseau J. (1760): *Emilio o de la Educación*. Madrid, Alianza, 1998.
- Ruiz Silva, A. (2008) *El diálogo que somos. Ética discursiva y educación*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Ruiz Silva, A. (2009) *La nación en los márgenes. Estudio de los elementos de carácter representacional, moral y político en relatos de nación de jóvenes de últimos grados de secundaria, de una escuela pública, en el conurbano bonaerense*. Tesis. Doctorado en ciencias sociales. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales FLACSO -Sede académica Argentina-.
- Saintout, F. (2006): *Jóvenes: El futuro llegó hace rato*. Buenos Aires, Ediciones de Periodismo y Comunicación, Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de la Plata.
- Tiramonti, G. (2004b): “Veinte años de democracia: acepciones y perspectivas para la democratización del sistema educativo”. En Novaro y Palermo (comps) (2004): *La historia reciente. Argentina en democracia*. Buenos Aires, Edhasa.
- Vázquez, J. Z. y Gonzalbo Aizpuru, P. (comps.): *La enseñanza de la Historia* (1994). Washington, Interamer OEA.
- Wertsch, J. (1998). *La mente en acción*. Buenos Aires, Aique, 1999.