

LA CONSTRUCCIÓN DE LOS ESTADOS NACIONALES Y EL CONOCIMIENTO DE LAS INSTITUCIONES COMO FUENTE EN LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA

El proyecto de cooperación
Jornadas Educación y Ciudadanía
con Perú, Bolivia, Ecuador y Paraguay

Patrícia-Victòria Martínez i Àlvarez (ed.)



Jornadas Educación y Ciudadanía

La construcción de los estados nacionales y el conocimiento de las instituciones como fuente en la educación para la ciudadanía : el proyecto de cooperación Jornadas Educación y Ciudadanía con Perú, Bolivia, Ecuador y Paraguay

Recull de ponències presentades en les Jornades Educación y Ciudadanía al llarg de les seves quatre primeres edicions, entre el 2008 i el 2011, celebrades a Barcelona i organitzades per la Universitat de Barcelona

Referències bibliogràfiques
ISBN 978-84-475-3573-6

I. Universitat de Barcelona

1. Estat 2. Ciutadania 3. Educació 4. Democràcia
 5. Descentralització administrativa 6. Catalunya
 7. Bolívia 8. Equador 9. Paraguai 10. Perú
 11. Congressos
-

© Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona

Adolf Florensa, s/n
08028 Barcelona
Tel.: 934 035 530
Fax: 934 035 531
www.publicacions.ub.edu
comercial.edicions@ub.edu

ISBN	978-84-475-3573-6
DEPÓSITO LEGAL	B-41.573-2011
IMPRESIÓN Y ENCUADERNACIÓN	Gráficas Rey

Queda rigurosamente prohibida la reproducción total o parcial de esta obra. Ninguna parte de esta publicación, incluido el diseño de la cubierta, puede ser reproducida, almacenada, transmitida o utilizada mediante ningún tipo de medio o sistema, sin autorización previa por escrito del editor.

ÍNDICE

Las autoras y los autores.	9
Prólogo	
Patricia-V. MARTÍNEZ I ÀLVAREZ. El proyecto «Jornadas de Educación y Ciudadanía con Perú, Bolivia, Ecuador y Paraguay» y la publicación «La construcción de los estados y el conocimiento de las instituciones como fuente en la educación para la ciudadanía»	13
Presentación	
Carles CARRERAS	17
María Ángeles DEL RINCÓN.	19
Pilar GARCÍA JORDÁN	23
PRIMERA PARTE	
Reflexiones sobre la construcción de los estados, las instituciones y los procesos democráticos en América Latina (siglos XIX-XXI)	
Cielo ZAIDENWERG. La educación como formadora de ciudadanos nacionales en el estado-nación en América Latina. Algunas consideraciones históricas	29
Herib CABALLERO CAMPOS. De la centralización a la descentralización. Cambios en el Estado paraguayo (1989-2010)	43
Eva MORALES RAYA. La importancia de las fronteras en la construcción del estado-nación y de la ciudadanía en el Cono Sur: el caso de la Triple Frontera (Argentina, Brasil y Paraguay).	51
Gabriela DALLA CORTE CABALLERO. El caso paraguayo. La elección del obispo diocesano: poder civil y poder religioso	61
Natàlia ESVERTIT COBES. Construyendo la nación en la distancia: un análisis del tejido asociativo ecuatoriano y sus expresiones identitarias en el área de Barcelona y su entorno	75

SEGUNDA PARTE

Las experiencias de trabajo y de reflexión sobre la ciudadanía en el Parlamento de Cataluña y en la Universidad de Barcelona

Lluís G. PIBERNAT RIERA. El conocimiento de las instituciones propias de los estados democráticos como fuente en la educación para la ciudadanía . . .	91
Enric PRATS. Educación para las ciudadanías en sociedades líquidas en su dimensión política	95
Esther MARTÍN. Un nuevo reto de la democracia constitucional. La integración de la inmigración y el reconocimiento del derecho de sufragio de los extranjeros residentes	109
Immaculada BARRAL I VIÑALS. Inmigración y derechos sociales: la protección de los consumidores. El caso de los servicios públicos de mediación en Cataluña.	121
Joaquim PRATS. Ciudadanía y educación: experiencias y visiones universitarias . .	133

TERCERA PARTE

Las Jornadas «Educación y Ciudadanía»: un espacio para la reflexión acerca de las posibilidades de cooperación entre las universidades y las instituciones de representación política

Custodio ARIAS NIETO. Democratización, descentralización y universidad en el Perú.	141
José Luis VARGAS. Jornada de trabajo e intercambio de experiencias entre la Universidad de Barcelona, el Parlamento de Cataluña y las universidades e instituciones parlamentarias peruanas	153
Rina CORNEJO MUÑOZ. Participación ciudadana en un país diverso: el papel que la universidad debe cumplir.	165
Magdalena CAJÍAS DE LA VEGA. La educación boliviana en un nuevo contexto político-social	177

La educación como formadora de ciudadanos nacionales en el estado-nación en América Latina. Algunas consideraciones históricas

Cielo ZAIDENWERG
TEIAA/Universitat de Barcelona

Resumen: En América Latina el proceso de consolidación de los estados nacionales se realizó a través de diferentes vías, una de ellas fue la política educativa impulsada y sostenida por el mismo Estado. A través de esta herramienta, se buscó generar un sentimiento de pertenencia a la nación mediante el aprendizaje de normas básicas de ciudadanía política y de prácticas rituales que transmitieran una fuerte y homogénea idea de patria en América Latina.

Palabras clave: América Latina, política educativa, escuela, estado-nación, ciudadanos, patriotas.

1. Introducción

En este artículo nos proponemos analizar el papel desempeñado por la educación como herramienta de nacionalización en la formación de los estados nacionales latinoamericanos. Para ello será necesario entender el fenómeno de creación del *estado-nación*, la labor educativa y la institución escolar como elemento que se desprende de dicho fenómeno.

Las clases dirigentes atribuyeron a la educación y a las políticas educativas funciones tales como las de integración de los distintos grupos sociales, culturales y étnicos, la creación de una identidad nacional y la legitimación del poder del Estado. Para Gabriela Ossenbach se trataba de conseguir que el Estado, mediante una compleja red de funciones que llevaban a efecto la dirección cultural e ideológica de la sociedad, consiguiera cierta unidad entre los diversos sectores de la sociedad. La educación adquiere, en ese sentido, una significación relevante dado su carácter de órgano óptimo para la generación de dicho consenso (Ossenbach, 1993).

En este trabajo concebimos la escuela como un mecanismo de generación de ciudadanos y a la vez de formación de *cueros dóciles*,¹ ya sea por el trasvase de ciertos contenidos, de alguna manera, «oficiales», ya sea por el disciplinamiento que se plantea como institución.

Los relatos vinculados al origen de la nación se han transmitido en la mayoría de los países latinoamericanos a través de las *efemérides patrias*,² una modalidad que se desarrolló hacia finales del siglo XIX en el marco de proyectos de iniciativa estatal que concedían a la escuela y a la infancia un lugar privilegiado en el proceso de formación de una identidad común. Desde entonces, las efemérides escolares se constituyen como una práctica ritual, presentes en cada calendario escolar y de carácter obligatorio en todos los niveles educativos.

Hechas estas consideraciones, examinaremos aquí, en un primer apartado y en forma genérica, los aspectos más significativos que nos interesan del modelo de estado-nación latinoamericano. En un segundo apartado señalaremos algunas nociones básicas en lo que se refiere al papel del Estado como educador. Para finalizar, se analizará en qué medida la institución escolar buscó alcanzar la formación del ciudadano y su nacionalización.

2. Estado-nación en Latinoamérica

Para entender el fenómeno del estado-nación en América Latina, debemos tener en cuenta que, a pesar de que el proceso de emancipación e independencia haya supuesto un punto común de arranque en la experiencia nacional para estos países, el acto de ruptura con el poder imperial no significó la automática suplantación del Estado colonial por un Estado nacional. La mayoría de los movimientos emancipadores tuvieron un carácter municipal, limitados generalmente a la localidad de residencia de las autoridades coloniales. Gradualmente, y en la medida en que consiguieron suscitar apoyos, se fueron extendiendo hasta adquirir un

1. Michael Foucault desarrolla este concepto en *Vigilar y castigar*; según el autor, en la edad clásica ha habido «un descubrimiento del cuerpo como objeto y como blanco de poder», del cuerpo manipulable, controlable, adiestrable, utilizable. Pero no será hasta los siglos XVII y XVIII cuando ciertos métodos y técnicas permitirán el control de las operaciones de ese «cuerpo-objeto», del «cuerpo-máquina», instaurándose como «las disciplinas» generadoras del sistema de dominación reinante en la Modernidad Temprana, cuyo fin será regular y normalizar a la población; entre ellas destacamos la educación (Foucault, 1987: 140). Este trabajo se inscribe en el proyecto de investigación financiado por el MICINN (España), HAR2009-07094.

2. El análisis del simbolismo de estos festejos rituales cívicos permite reconocer cambios y continuidades en el estudio de la nacionalización, así como en el proceso de formación de ciudadanía. Amuchástegui profundiza en esa dirección analizando, además, las transformaciones que los rituales expresan en la vida política de la sociedad.

carácter nacional. Los débiles aparatos estatales del período independentista estaban constituidos por un reducido conjunto de instituciones administrativas y judiciales de carácter local. A este primitivo aparato se fueron superponiendo órganos políticos como las juntas, triunviratos y directorios, a través de los cuales se intentó sustituir el sistema de dominación colonial, y establecer un polo de poder alrededor del cual conformar un Estado nacional. Estos intentos no siempre fueron exitosos y en muchos casos desembocaron en largos períodos de enfrentamientos regionales y luchas entre facciones políticas (Oszlak, 1997: 21).

En la experiencia latinoamericana, los largos períodos de guerras civiles, que se extendieron entre la independencia y la definitiva organización nacional, pueden visualizarse como una etapa en la que se fueron superando las contradicciones subyacentes en la articulación de los tres principales componentes: economía, nación y sistema de dominación, que conformarían el Estado nacional (Oszlak, 1997: 25).³

En comparación con los estados liberales europeos, los nuevos estados americanos iniciaban procesos muy acelerados de modernización en los que adquirieron un protagonismo muy destacado. Si en Europa el liberalismo proclamó en muchos sectores la necesidad de que el Estado se abstuviera de intervenir en la sociedad, en América Latina el factor político tuvo un peso más significativo que en otras regiones, porque aquí la consolidación del Estado constituyó un prerrequisito esencial para la modernización. La intervención del Estado no se limitó únicamente a medidas de fomento económico y a la homogeneidad del espacio económico, sino que también tendió a la consecución de la unidad nacional. Estas tareas políticas debían ser asumidas, de forma prioritaria, por el emergente Estado latinoamericano (Ossenbach, 1993). De esta manera, el modelo de Estado que se organizó en América Latina, a partir de los fenómenos que hemos señalado, se definió como un «Estado oligárquico», es decir, como una forma de organización en la cual la sociedad política de ese período no transcurrió por cauces democráticos y se caracterizó más bien por una muy limitada representatividad política y una reducida base social de apoyo. El Estado oligárquico, según define Ossenbach, fue posible gracias a la interdependencia entre los propietarios de la tierra y la acción de la burguesía urbana, que mantenían contactos con el mundo exterior buscando las posibilidades de expansión del comercio internacional.⁴

3. Para Oszlak (1997: 15), el Estado no debe confundirse con el Gobierno. El Gobierno es la parte encargada de llevar a cabo las funciones que el Estado delega en otras instituciones y también puede ser considerado como el conjunto de gobernantes que, temporalmente, ejercen cargos durante un período limitado dentro del conjunto del Estado. El Estado, por su parte, se define por atributos tales como el del monopolio fiscal, ejército permanente, monopolio de la fuerza legal, y por ejercer su poder soberano sobre una población y un territorio determinado.

4. Para ampliar este tema, véase Ansaldi y Funes, 1994; Bottana, 1977.

Algunos autores hacen una interesante distinción entre aquellos países que nacieron realmente en el siglo XIX, es decir, que fueron marcados apenas periféricamente por la etapa colonial, y los países portadores de grandes difracciones sociopolíticas desde esta misma época (Zermeño, 1986). En los primeros, que Zermeño denomina «países de modernización temprana» (Argentina, Uruguay, Venezuela), se da una mayor integración sociocultural, mientras que los segundos se caracterizan por su débil herencia democrático-burguesa (México, Perú).

La Nación: algunas consideraciones

Algunos autores conciben la nación como una comunidad política imaginada e históricamente determinada (Anderson, 1993; Fernández Bravo, 2000; Romero y otros, 2004). Anderson, particularmente, denomina «comunidades imaginadas» a las comunidades construidas socialmente e imaginadas por personas que se perciben a sí mismas como parte de ese mismo grupo. Ello se consigue, ciertamente, cuando toda la sociedad, independientemente de la separación espacial, se siente parte de esa nación con la que comparte, entre otras cuestiones, un destino. El autor revela que es *imaginada* porque aun los miembros de la nación más pequeña no conocerán jamás a la mayoría de sus compatriotas, no los verán ni oirán siquiera hablar de ellos, pero en la mente de cada uno vive la imagen de su comunidad (Anderson, 1993: 46). En este sentido, Hobsbawm (1994), desde una perspectiva historiográfica diferente, identifica este mismo proceso de formación de la nación como la «fase C», que tiene lugar cuando la nación es reconocida por las masas.⁵ Para ello, el destino común debe ser memorizado, transmitido de generación en generación por la familia: los cantos, las músicas, las danzas, los libros, y, a continuación, por la escuela, que integra el pasado nacional en el espíritu de los niños; identificarse con el pasado hace presente la comunidad de destino, que se logra cuando la tradición se impone (Morín, 1994: 36). Gellner, por su parte, sostendrá que la Nación, más que una comunidad de personas de un mismo origen étnico y racial que comparten dichos elementos culturales, es: «Las naciones hacen al hombre; las naciones son las constructoras de las con-

5. Eric Hobsbawm resaltó en su obra la importancia del fenómeno de creación de la nación: «Supongamos que un día después de una guerra nuclear, un historiador intergaláctico aterriza en un planeta muerto con el propósito de investigar la causa de la lejana y pequeña catástrofe que han registrado los censores de su galaxia. El historiador o la historiadora —me abstengo de especular acerca del problema de la reproducción fisiológica extraterrestre— consulta las bibliotecas y los archivos terrestres, que se han conservado, pues la tecnología del armamento nuclear avanzado ha sido diseñada para destruir a las personas, en lugar de las propiedades. Nuestro observador, después de estudiar un poco, sacará la conclusión de que los últimos dos siglos de la historia humana del planeta Tierra son incomprensibles si no se entiende un poco el término «nación» y el vocabulario que de él se deriva. Este término parece expresar algo importante en los asuntos humanos. Pero ¿exactamente qué? Ahí radica el misterio» (Hobsbawm, 1994: 1).

vicciones, fidelidades y solidaridades de los hombres. Una simple categoría de individuos llega a ser una nación si y cuando los miembros de la categoría se reconocen mutua y firmemente ciertos deberes y derechos en virtud de su común calidad de miembros», y concluye que «es ese reconocimiento del prójimo como individuo de su clase lo que los convierte en nación, y no los demás atributos comunes, cualesquiera que puedan ser, que distinguen a esa categoría de los no miembros de ella» (Gellner, 1988: 20). Anderson, Hobsbawm y Gellner postulan que las naciones y el nacionalismo son productos de la modernidad y han sido creados como medios para fines políticos y económicos; sin embargo, a diferencia de Gellner y Hobsbawm, Anderson no rechaza la idea del nacionalismo ni le atribuye a la nación concepciones negativas, sino que resalta el aspecto fundamentalmente cultural del fenómeno, atribuyéndole características como la «imaginación» y la «creación» (Sanders, 1997).

En realidad, desde este punto de vista, la nación es un mito incluso en el presente. En un territorio como el que ocupa Latinoamérica, donde hay una gran heterogeneidad étnica y cultural entre las distintas regiones geográficas, y donde una gran parte de la población posee orígenes inmigratorios diversos, todo concepto «objetivo» de nación resulta inaplicable. Esta situación no es excepcional de manera alguna, ya que la gran mayoría de los países están constituidos por mosaicos multiétnicos que no son, propiamente hablando, naciones. Más aún, en la línea de lo sostenido por Anderson relativo a que todas las naciones, aun las más homogéneas, son construcciones sociales.

Más allá de estas teorías, resulta interesante resaltar la idea de que las comunidades no deben distinguirse por su falsedad o legitimidad, sino por el estilo en que son imaginadas (Anderson, 1993: 52). Entonces, a partir de estos considerandos descifraremos uno de los instrumentos más efectivos para imaginar naciones en Latinoamérica y para consolidarse como tales, esto es, la educación y las efemérides patrias.

3. Estado y política educativa

Según Oscar Oszlak, una de las propiedades de la «condición de ser» del Estado nacional es la capacidad de internalizar una identidad colectiva mediante la emisión de símbolos que refuercen sentimientos de pertenencia y solidaridad social (Oszlak, 1997: 17). En este punto, la contribución de la educación, de la instrucción histórica en particular, y la celebración de «fechas patrias»⁶ fueron

6. Con «fechas patrias» nos referimos a las conmemoraciones de: a) día de la independencia: 28 de julio en Perú, 6 de agosto en Bolivia, 14 y 15 de mayo en Paraguay; b) fecha en que nacieron o murieron próceres y héroes nacionales como, por ejemplo, el 17 de agosto en Argentina evoca la

fundamentales para conformar lo que se consideraba la nacionalidad en Latinoamérica.

Los sistemas educativos modernos, como en el caso de la Argentina, surgirán paralelamente a la conformación de los estados nacionales; por ello dependerán del Estado y quedarán atados a sus políticas. Dependiente del modelo de estado será el modelo de hombre a formar (Braslavsky, 2001: 5). En este sentido, a la educación se le atribuyeron funciones tales como las de integración de los distintos grupos sociales, culturales y étnicos, la creación de una identidad nacional y la legitimación del poder del Estado. Se trataba, en definitiva, de conseguir el consenso necesario de manera que el Estado trascendiera su función de mando y coerción mediante el ejercicio de políticas sujetas al plano de lo simbólico.

Si tomamos en cuenta las dificultades y obstáculos a los que se enfrenta el Estado en su progresiva consolidación, podremos establecer ciertas diferencias entre los países de la región, léase América Latina. En un país con un estado más consolidado, las reformas impactan de manera prioritaria en el plano de lo institucional y no imponen grandes demandas de represión ni de coacción; en este caso, la política educativa es utilizada como mecanismo generador de consenso. Entonces, la conformación de un verdadero sistema educativo se relaciona íntimamente con el grado de poder político y material asumido por el Estado. En países como Argentina, Uruguay o Costa Rica, la pronta estabilidad del Estado dio lugar a la creación de un sólido sistema educativo. Por el contrario, en estados menos consolidados, el proyecto de gestión política debió apoyarse más en el ejército y otros órganos represivos que en la educación; este fue el caso de países como Guatemala o Ecuador. Lo mismo ocurriría en estados donde las fracturas de la sociedad habían sido más profundas, como en Perú y Bolivia (Ossenbach, 1993).

Para Claudio Lozano, en la historia de la educación en América Latina podemos observar, entre otras, dos situaciones; la primera, lo temprano de los modelos educativos con una escolarización temprana en un contexto de escasa modernidad económica; la segunda, la tardía implantación de la escuela en los países de mayoría indígena, grupo que se encontraba excluido de los resortes de inserción social (Lozano, 1998: 374).

Sin embargo, en la mayoría de casos y con mayor o menor éxito, los estados en América Latina concedieron mucha importancia a la educación, dado su carácter de órgano óptimo para la generación de dicho consenso a largo plazo. Junto a ello, los procesos de secularización del Estado, que se discutieron arduamente en relación con la escuela laica, y los problemas de la libertad de enseñanza formaron también parte de esta lucha hacia el acuerdo. El Estado como

muerte del libertador José de San Martín; en este mismo país se festeja también la creación de la bandera (20 de junio), el himno u otros símbolos nacionales. Estos y demás sucesos son evocados a través de solemnes ceremonias en las escuelas.

representante de lo general rompía el monopolio ejercido por la Iglesia en materia educativa y la secularización de la política se presentaba como requisito imprescindible para una nación unitaria y para el ejercicio de un poder estatal indiscutido. La instauración de la enseñanza laica en muchos países y, en general, la atribución al Estado de la función educadora frente a las pretensiones de la Iglesia contribuirían, de forma decisiva, a la secularización de la sociedad y al proceso de institucionalización política (Ossenbach, 1993: 7). Esta evolución daría como resultado la conformación del Estado Docente.⁷

Grandes intelectuales, que eran al tiempo hombres de gobierno, desarrollaron e implementaron la nueva corriente educativa en Latinoamérica. La preocupación de estos por la instrucción pública debemos ubicarla dentro del contexto histórico-social del siglo XIX, siglo en que se promulgan, primero en Francia y luego en el resto de Europa y América, las primeras leyes de la enseñanza primaria universal, laica, pública y obligatoria. Es la época, además, en que se asume la necesidad de escolarizar a las masas, consecuencia ineludible del desarrollo industrial y de la modernización de las sociedades. Aparece, además, por primera vez en diversos países, una cartera o Ministerio de Educación. Los gobiernos invierten una importante proporción de su capital en la creación de escuelas, se experimenta con nuevas metodologías de enseñanza y nuevas teorías de la educación. El lema de los gobiernos de esta época fue, sin duda, el de «progreso y educación» (Weinberg, 1995).

Recurriendo a las fuentes de la época nos hacemos eco de la siguiente afirmación en Argentina: «Ahora, nosotros, para hacer una cosa digna de nuestra posición en nuestra época, tenemos que fundar la República, el gobierno futuro, y eso se funda exclusivamente en las escuelas, por más que esta palabra suene humildemente a nuestros oídos. La escuela es la organización definitiva encontrada por las sociedades modernas para los intereses morales, materiales, industriales y políticos. De la escuela parten y a ella vuelven todos sus resortes».⁸

Movidos por esta necesidad de encontrar unas bases sólidas sobre las que fundar los sistemas educativos nacionales, los gobiernos enviaron a ministros y expertos en educación, sobre todo, a Europa, pero también a Norteamérica y otros países para estudiar los diversos sistemas educativos imperantes.

Para ejemplificar la importancia concedida por algunos de los intelectuales y políticos a la educación como vía para la nacionalización, citaré el caso de un político argentino que tuvo un papel destacado en la laboriosa lucha por la cons-

7. El Estado asume la función educativa, en detrimento de la Iglesia y los particulares, sofisticando cada vez más su aparato y políticas en busca de la regulación absoluta de la enseñanza (Álvarez Gallero, 2001).

8. Edificios y fondos de escuelas. Senado, Buenos Aires, sesión del 5 de agosto de 1858. Tomo XVIII, p. 17.

titución de una educación pública; me refiero a D. Sarmiento. Su producción literaria es una obra maestra de la educación latinoamericana, y en ella establecía un contrato social entre el Estado y los ciudadanos.⁹ Rodríguez Galán (2005) extrae cuatro características esenciales del pensamiento educativo sarmentino: la primera es la necesidad de emulación de los pueblos cuya cultura y civilidad aparece como superior; la segunda es la introducción de las ciencias positivas en el currículo escolar; la tercera, la naturaleza esencialmente moral de la educación, es decir, la educación de los hábitos de vida; y por último, la cuarta, la capacidad de «redención» de las personas de culturas «inferiores»: el gaucho, el indio, el negro o el mestizo, el hombre de pueblo, a través de la educación

A lo largo de la historia, tanto la realidad como las ideas educativas en América Latina ofrecen rasgos y caracteres diferentes según los países y las circunstancias consideradas; muchos de ellos perduran aún hoy día convertidos en tradición, o gravitan como inercia institucional o legal, de aquí el interés que reviste su estudio (Weinberg, 1995: 223). Arduos debates parlamentarios, diversos congresos pedagógicos y la sanción de leyes nacionales de educación común dieron el pistoletazo de salida para la puesta en marcha de sólidos sistemas educativos, cuyo objetivo estaba puesto no solo en alfabetizar, sino, además, en generar un sentimiento de pertenencia, de arraigo al país, esto es, afianzar la nacionalización de la población.

La ideología laicista, positivista y liberal que estuvo en los orígenes del Estado Docente, ya descrito líneas arriba, establecería en los principios y en los hechos la distinción, el paralelismo y, en ocasiones, la confrontación entre la educación pública —como norma y modelo general y de mayor legitimidad— y la educación privada —identificada entonces con la impartida por comunidades eclesiásticas—, dicotomía que, aunque con interpretaciones y expresiones que han evolucionado con el tiempo, se ha mantenido hasta nuestros días (Cruz, 2009: 2). A continuación nos haremos eco del fenómeno educativo que corresponde a la institución escolar, su significado, objetivos e importancia en el mecanismo de formación de ciudadanos nacionales.

4. La escuela

Podemos ubicar la expansión de la institución escolar en el mundo moderno entre 1880 y 1930. Durante este período, la mayoría de los países legislaron su educación básica (muchas veces extensible también a sus colonias) y la hicieron obligatoria. Esta situación, acompañada por una explosión de la matrícula, dio lugar al

9. Véase Sarmiento, 1950, 1952, 1956.

fenómeno que Daniel Cano ha denominado la «Escuela Mundo» (Cano, 1989). La escuela se convirtió en un símbolo de aquellos tiempos, en una metáfora del progreso, en una de las mayores construcciones de la modernidad.

La escuela es «un mecanismo de generación de ciudadanos», como sostendrán algunos liberales, o de «cuerpos dóciles» según algunos foucaultianos, ya sea por el trasvase de ciertos contenidos «oficiales», ya sea por el disciplinamiento que se plantea como institución. Lo cierto es que la invención de algunos elementos como el pupitre, el ordenamiento en filas, la asistencia diaria obligatoria y controlada, la existencia de espacios diferenciados según funciones y sujetos, las campanas, los aparatos psicométricos, test y evaluaciones, los alumnos celadores, centenares de tablas de clasificación en miles de aspectos de alumnos y docentes, etc., pueden ser considerados ejemplos de este riguroso proceso de dominación.

Junto con estos dispositivos, y en forma general, merece destacarse la institucionalización de la escuela obligatoria como mecanismo de control social. Durante el tiempo empleado para su establecimiento, la obligatoriedad solo debía ser aplicada a las clases bajas, ya que las «altas» no dudarían en instruir a sus hijos, y la escuela se convertiría en la única vía de acceso a la civilización, además de paso previo y obligado para la concesión del estatus de ciudadano. Así, por ejemplo, se envían a los niños a la escuela no ya con la intención de que aprendan algo, sino con el propósito de habituarles a permanecer tranquilos y a observar puntualmente lo que se les ordena, para que más adelante no se dejen dominar por sus caprichos momentáneos (Pineau, Dussel, Caruso, 2005). En este sentido, la mayoría de naciones latinoamericanas lograron articular las escuelas, colegios y universidades, valorándolos como espacios privilegiados para la enseñanza, el aprendizaje y la producción de los saberes públicos. En todos los países, después de más de un siglo, la educación llegó a contar, en mayor o menor medida, con un conjunto de rituales institucionales (ideológicos, políticos, académicos, administrativos) tanto como con un cuerpo de personal especializado en la tarea de enseñar la tradición y la historia. Lo que está fuera de duda es que para la élite que gobernaba los designios de las repúblicas latinoamericanas, generalizar la escolarización fue una prioridad estratégica a la que se le encomendaron los objetivos de terminar con los vestigios de la cultura tradicional colonial e indígena, brindar un marco de referencia homogéneo a los hijos de los inmigrantes, legitimar la estructura de poder existente, al tiempo que sentar las bases de un nuevo tipo de sociedad, la conformada por el capitalismo dependiente (Oslack, 1997 y Ossensbach Sauter, 1993). La enseñanza de normas y valores cívicos junto con la conmemoración de fechas patrias sirvieron de colofón para este objetivo.

Ciudadanos y patriotas: enseñanza cívica y efemérides patrias

El fin de la educación liberal y positivista fue la formación del ciudadano y el disciplinamiento del trabajador capitalista como sujeto «único». La educación se

constituyó entonces en un doble juego de obligaciones y derechos. Por un lado, era un derecho incuestionable de los individuos que la sociedad debía garantizar, pero a su vez era una obligación de los ciudadanos para con la sociedad.

El paradigma del «buen ciudadano» fue una constante prescripción en los planes curriculares de la asignatura denominada Educación Cívica, que establecían cómo debía ser este ciudadano ideal. La educación popular garantizaba el progreso de la república, y se servía para ello de un programa formativo que capacitara a la juventud para la adquisición de la personalidad social y moral, y para el adecuado cumplimiento de sus deberes cívicos. Era una necesidad fundamental crear un sentimiento, un concepto y un deber vinculados a la nueva patria.

La enseñanza cívica inculcaba a los niños y niñas el funcionamiento de las instituciones insistiendo, a su vez, en el respeto a las mismas, todo lo cual se encontraba recogido y sistematizado en libros de texto, manuales escolares, etc. En Argentina, por ejemplo, este material didáctico fue uno de los elementos fundamentales en el complejo proceso educativo, porque más allá de su función específica, enseñar a leer y moralizar al educando, se convirtió en la principal fuente de información de maestros y maestras, especialmente, tras completar su formación profesional (Zaidenweg, 2011).

Los manuales escolares y los libros de texto de asignaturas como historia, geografía y, principalmente, de educación cívica generaron y transmitieron una fuerte y homogénea idea de patria en América Latina. Educar también significaba, para las élites gobernantes e intelectuales de la época, crear marcos de referencia que ayudaran a legitimar los cambios ocurridos; por otro lado, la creación de una pedagogía cívica explicaría al ciudadano no solamente sus orígenes sino también la inalterabilidad de sus normas de conducta (Harwich Vallenilla, 2003: 547).

Paralelamente a la labor de moldear al ciudadano, fue necesario imbuirlo de carácter nacional, de mantener vivo el sentimiento de pertenencia al país donde residía; es así como entre otras cosas se insistió en los relatos vinculados al origen de la nación. Estos relatos han sido transmitidos en la mayoría de los países latinoamericanos a través de las *efemérides patrias*, un fenómeno que se desarrolló hacia finales del siglo XIX en el marco de planes estatales y dirigidos especialmente al ámbito escolar; estas efemérides consistían en prácticas, actos y/o gestos que conmemoraran determinados acontecimientos que guardaban relación con hitos del origen de la nación (Amuchástegui, 2002: 40). De carácter obligatorio en todos los niveles educativos, estas prácticas arraigarían en las escuelas de todas las regiones, y de las diferentes naciones, generando un complejo proceso de construcción simbólica de un pasado imaginario mientras se buscaba cimentar ese pasado como «memoria colectiva» para el conjunto de la población (nativos, inmigrantes y sus descendientes).

Las fiestas patrias no pueden entenderse en forma aislada, puesto que fueron expresión de momentos culminantes en la construcción del estado-nación. Hacían

referencia, por un lado, al momento cumbre de la independencia, a partir del cual se evocaban las guerras y los principales héroes nacionales, consiguiendo unir a las comunidades frente a un enemigo extranjero y consolidado; por otro lado, hacían referencia a la soberanía nacional. Esto configuraría, en definitiva, la tradición patria en los diferentes países en América Latina. Las fiestas patrias, desde sus inicios, educaron a los escolares en determinados valores, actitudes, símbolos y recuerdos sobre el pasado de su país, caracterizándose por ser actividades integradoras, capaces de aglutinar a todos los habitantes de una comunidad política. En ellas se celebraba y representaba la supremacía del interés general sobre el interés particular. Los intereses particulares se transformaban en intereses públicos al inducir a sentirse parte de una comunidad política determinada, en la que debían respetarse un conjunto de tradiciones y de valores nacionales. La escuela, en todo caso, debía velar por que las efemérides patrias vincularan, de forma ritualizada, el pasado con el presente, permitiendo justificar, y a la vez legitimar, la supremacía de las instituciones estatales correspondientes y el fundamento de propia nación.

5. Reflexiones finales

Para finalizar, insistimos en la idea de que gran parte de la legitimidad en la que se apoyaron la mayoría de los estados nacionales latinoamericanos, durante el siglo XIX y gran parte del XX, provino de la configuración de proyectos educativos de carácter nacionalista, insertándose, a su vez, en proyectos nacionales de carácter pedagógico civilizatorio. Finalmente, la escuela, como institución educativa moderna, concentró la función de socializar aquellos conocimientos y prácticas pertinentes para forjar al ciudadano. Y lo hizo de una manera autoritaria, por su acción homogeneizadora y, al mismo tiempo, democrática por su carácter de «dadora» de conocimientos; la escuela imponía una identidad fundada en la nación, permitía internalizar los valores de la ciudadanía e integraba a la población bajo una promesa: la de ser un puente para una existencia con mejores condiciones de vida.

Las oligarquías en América Latina intentaron actuar sobre aquellos resortes que resultaban más eficaces, en el largo plazo, para imponer a la sociedad las transformaciones más convenientes en orden al propio grupo y, conseguido esto, para lograr que la auto-reproducción de la sociedad implicara la autorreproducción legitimada de las relaciones de poder existentes (Zaidenwerger, 2011).

En este sentido, las celebraciones patrias venían a confirmar el papel mediador de la educación en dos aspectos: el sociopolítico, articulando al estado y representado por la escuela, con la sociedad civil, los alumnos y los padres; y el socio-histórico, a través de la transmisión de un legado que se representaba como una memoria histórica. Las evocaciones a este pasado contribuyeron, de este modo, a la construcción y distribución del imaginario del pasado común desde muy temprano.