

La educación y la ciudadanía argentina con todo el futuro por delante. Desde la tradición homogeneizadora hacia el horizonte de la diversidad como valor

Desirée Toibero*

*Universidad Nacional de Córdoba. desireetoibero@gmail.com

Resumen

Este artículo presenta un análisis con perspectiva histórica de la relación entre educación y ciudadanía en Argentina, desde la aprobación de la Ley 1420 en 1884 hasta los debates contemporáneos. En el recorrido, se busca trascender la mera reconstrucción de los discursos del pasado para reflexionar sobre las tensiones entre la tradición, los cambios en el presente y el futuro del vínculo entre educación y ciudadanía. Mediante la metáfora “todo el futuro por delante”, el trabajo enfatiza la necesidad fundamental de interpelar al pasado como ejercicio para comprender nuestro presente y delinear posibles horizontes en la compleja relación entre formación ciudadana y proyecto educativo nacional.

Palabras clave: Historia de la educación argentina, ciudadanía, políticas educativas, diversidad

Argentine education and citizenship with a whole future ahead. From the homogenizing tradition to the horizon of diversity as a value

Abstract

This article presents a historical analysis of the relationship between education and citizenship in Argentina, from the passage of Law 1420 in 1884 to contemporary debates. In doing so, it seeks to transcend the mere reconstruction of past discourses to reflect on the tensions between tradition, changes in the present, and the future of the relationship between education and citizenship. Using the metaphor “the whole future lies ahead,” the article emphasizes the fundamental need to interrogate the past as an exercise in understanding our present and outlining possible horizons in the complex relationship between civic education and the national educational project.

Keywords: History of education argentina, citizenship, educational policies, diversity

RESEÑAS N° 26
AÑO 2025
[pp. 12 – 29
Recibido: 30/3/2025
Aceptado: 20/04/2025
ISSN 2796-9304

Introducción: La historia como interrogación del presente

El estudio de la historia de la educación en Argentina no sólo constituye un ejercicio de reconstrucción del pasado, sino que implica una reflexión crítica sobre las tensiones entre tradición y cambio que configuran nuestro presente, a la vez que proyectan posibles horizontes hacia el futuro. Lo que tenemos por delante es el futuro como campo de posibilidades, pero su configuración depende fundamentalmente de las respuestas que demos a las preguntas que desde nuestro presente formulamos al pasado. Como sostiene Alba Rico (2017), nos encontramos ante “la trabajosa y delicada labor de desmontaje” de estructuras heredadas, donde paradójicamente, “la primera transformación del mundo que debemos abordar es la de conservarlo” (p. 95). Este principio aparentemente contradictorio nos invita a pensar el vínculo entre ciudadanía y educación no como una sucesión de rupturas radicales, sino como un proceso de reelaboraciones sucesivas donde cada momento histórico redefine los términos de la relación entre educación y ciudadanía.

Siguiendo la perspectiva de Bloch (2020), quien definió a la historia como “la historia de los hombres en el tiempo”, y la de Romero (1976), quien sostenía que “nadie entiende verdaderamente el pasado si no le apasiona el presente y el futuro” (p. 42), este artículo propone un análisis con perspectiva histórica de la relación entre educación y ciudadanía en Argentina, atendiendo a las continuidades y rupturas desde la sanción de la Ley 1420 hasta los debates contemporáneos. La expresión recuperada de Alba Rico (2017) resulta particularmente esclarecedora para comprender la perspectiva historiográfica desde la cual abordamos este análisis. Como señala el autor, la historia construida por los seres humanos “se parece... a una cadena de montaje, donde los humanos producen pequeñas ceremonias” (p. 85). Estas ceremonias o rituales se reproducen sin necesidad de una conciencia crítica sobre su sentido histórico, mientras el futuro avanza transformando nuestro mundo. En este marco, la tarea del historiador consiste en “dar la vuelta, mirar el pasado y formularle preguntas” para comprender el proceso que nos trajo hasta aquí y desde allí proponer caminos que nos conduzcan hacia el futuro.

Hacia una historia crítica de la educación: Enfoques metodológicos

El presente trabajo asume una metodología de investigación histórico-crítica que combina el análisis documental con la interpretación hermenéutica de discursos y normativas educativas. Desde la perspectiva del análisis crítico del discurso, siguiendo el enfoque de Van Dijk (2009), se analizan las fuentes

consultadas para identificar las relaciones de poder y las estrategias discursivas que construyeron distintas concepciones de ciudadanía a lo largo del tiempo en relación con la educación. Este enfoque metodológico permite comprender cómo el discurso educativo ha funcionado histórica y socialmente como un dispositivo que reproduce o transforma las relaciones de poder en la sociedad argentina.

A la vez que el aporte de la perspectiva hermenéutica gadameriana enriquece la interpretación con la noción de **fusión de horizontes** (Gadamer, 1977), que nos permite comprender los textos históricos y las normativas educativas no como objetos aislados, sino como expresiones situadas en tradiciones específicas que dialogan con nuestro presente.

Las fuentes primarias analizadas incluyen debates parlamentarios relacionados con la sanción de leyes educativas (Ley 1420 de 1884, Ley Federal de Educación de 1993, Ley de Educación Nacional 26.206 de 2006, Ley de Educación Sexual Integral 26.150 de 2006); discursos presidenciales y ministeriales sobre política educativa y documentos curriculares oficiales.

Por último, el análisis se estructura diacrónicamente en cuatro momentos históricos claves: la sanción de la Ley 1420 en 1884, la recuperación democrática de 1983, las reformas neoliberales de la década de 1990 y los debates educativos del siglo XXI, con especial atención a la Ley de Educación Sexual Integral (ESI) como paradigma de un nuevo modelo de ciudadanía.

La matriz fundacional: Ley 1420 y la construcción de una ciudadanía homogénea

Como educadora formada en Historia y en Política, comienzo por traer a la presencia el contexto de época que acompañó un acontecimiento de la sanción de la Ley 1420 tan relevante en lo que hace a la construcción de la identidad nacional, en momentos de consolidación del Estado Nación en Argentina. Por ello, me permito iniciar con algunas referencias de época que ilustran ese contexto. Al respecto, Oscar Terán (2008) sostendrá que, con las dificultades derivadas de legitimar un poder en formación, el Estado argentino tomó en sus manos a la educación pública como dispositivo nacionalizador disputando las esferas que se encontraban controladas por otros poderes de la sociedad. En el caso de la educación, la disputa principal se dio contra la educación religiosa en la búsqueda de establecer un mundo común laico, colocando a la esfera estatal por encima de las demás y garantizando la independencia de cada una de ellas (Walzer, 1997).

En apoyo a la comprensión de esta búsqueda de legitimidad y construcción de poder, resulta esclarecedor considerar los debates legislativos que se produjeron en el Congreso Nacional con motivo de la aprobación de la Ley 1420 en 1884, donde se oficializa el vínculo entre educación y construcción de ciudadanía, buscando promover la internalización de una identidad colectiva (Oszlak, 1982). El ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública, Eduardo Wilde, durante los debates parlamentarios de 1884 en torno a la Ley 1420, expresó: “El Estado tiene una misión distinta de la iglesia [...] respetar los derechos, procurar la felicidad del pueblo; mientras que la iglesia debe preparar las almas para el cielo” (Wilde, 1884, como se citó en Troncoso, 1984, p. 54).

Hacia 1880, el poder político en Argentina estaba concentrado en manos de una elite que había logrado consolidarse como hegemónica en torno a un proyecto de país diseñado según sus propios intereses. Este grupo dominante implementó un modelo de desarrollo basado en principios modernizadores y una perspectiva liberal en lo económico que, simultáneamente, debía armonizarse con posturas marcadamente conservadoras en el ámbito político (Rapoport, 2005). Como señala Ansaldi (1991), esta oligarquía argentina representa un caso paradigmático de dominación política de clase, donde “las clases económicamente dominantes ejercen también, en forma directa, por sí mismas, la dominación política” (p. 15).

El proyecto oficial sobre educación pública estaba, así, inspirado en el liberalismo de fines del siglo XIX, que pretendía formar ciudadanos adaptados a las instituciones capitalistas. La consigna sarmientina de “Educar al soberano” resumió esta intención y la educación pasó a ser esencialmente pública, hacedora de ciudadanos a la vez que constructora de una Nación (Chiaramonte, 2007). Se pretendía concretar el paso de las lealtades locales a lo nacional como espacio de referencia para la construcción de la ciudadanía y, por tanto, para la definición de la pertenencia. Esta matriz estado-céntrica estuvo acompañada de una fuerte tendencia a la homogenización social y cultural.

En los debates parlamentarios de 1884, encontramos posiciones que evidencian esta priorización del sentido político de la ciudadanía. El diputado Demaría, en la sesión del 4 de julio de 1883, afirmó: “Es la difusión de la enseñanza lo que más eficazmente contribuye a la libertad, a la paz, y al mantenimiento de las instituciones” (Demaría, 1883, como se citó en Troncoso, 1984, p. 12).

Por su parte, el legislador Onésimo Leguizamón, durante el debate parlamentario del 8 de julio de 1883, sostuvo:

Solo los pueblos educados son libres... No es posible comprender siquiera las ventajas del sistema representativo republicano, si el pueblo que lo ha de practicar es un pueblo inconsciente de sus destinos y de sus derechos...

Nuestro gobierno se funda en el sufragio popular y una de las causas que lo desacredita es la superabundancia del elemento ignorante en las masas... (Leguizamón, 1883, como se citó en Troncoso, 1984, p. 18)

El análisis de estos discursos revela una concepción instrumental de la educación, orientada fundamentalmente a la formación de ciudadanos que pudieran sostener el proyecto político de la élite gobernante. La educación se presentaba como una herramienta civilizatoria que permitiría superar la “ignorancia” de las masas, considerada como un obstáculo para el funcionamiento adecuado del sistema republicano. Profundizando el análisis desde la política, se promueve una ciudadanía concebida como un status uniforme para miembros de la comunidad política (varones, blancos, adultos y propietarios). Status que en la práctica estaba restringido al grupo hegemónico pero que prometía, al menos en el debate político, ampliarse hacia un grupo de varones inmigrantes, con el apoyo de la educación.

La ciudadanía y la educación en la historia reciente: una lectura desde las tensiones del presente

Luego de analizar el acontecimiento fundador del vínculo entre educación y ciudadanía en la Argentina de fines del siglo XIX, nos proponemos avanzar hacia una exploración sobre cómo este vínculo se redefinió en los períodos más recientes. Este salto temporal nos permitirá comprender las continuidades y rupturas que han configurado nuestra práctica educativa contemporánea, particularmente a partir del retorno a la democracia en 1983.

La Historia reciente, como campo de estudio y como contenido escolar, ha adquirido una relevancia fundamental en la configuración de la ciudadanía contemporánea. Como señala Pagès (2018), “enseñar historia reciente implica preparar a los jóvenes para comprender su presente y pensar su futuro” (p. 28), convirtiéndose así en un componente esencial de la formación ciudadana.

A diferencia del período del centenario, donde la historia enseñada en las escuelas buscaba construir un relato homogéneo sobre la Nación, centrado en héroes y batallas del pasado lejano, la incorporación de la Historia reciente al currículum escolar ha introducido temas controversiales y memorias en conflicto. Como sostiene Pagès (2018), “la enseñanza de problemas socialmente relevantes del presente y del pasado reciente es una oportunidad para desarrollar en el alumnado su conciencia histórica y su pensamiento crítico” (p. 28).

En Argentina, la transición democrática iniciada en 1983 marcó un punto de inflexión en esta dirección. La necesidad de construir una ciudadanía democrática después de años de autoritarismo llevó a revisar tanto los

contenidos como las prácticas educativas. La incorporación progresiva de temas como el terrorismo de Estado, la Guerra de Malvinas o las crisis económicas recientes al curriculum escolar refleja un cambio sustancial en la concepción de la ciudadanía que la escuela debe formar: ya no se trata sólo de transmitir una identidad nacional preexistente, sino de construir una memoria colectiva que permita comprender críticamente el presente.

Este giro hacia la Historia reciente como componente central de la formación ciudadana representa una ruptura significativa con el modelo del centenario, donde el pasado se presentaba como un relato cerrado y consensuado. Como afirma Jelin (2013), “la memoria no es un dato dado sino un trabajo, una construcción permanente, abierta y disputada” que forma parte esencial de la construcción de ciudadanía en sociedades democráticas (p. 42). Entendemos que este posicionamiento habilitó la diferencia frente a la homogeneidad de orientación propuesta por los currículums precedentes. Continuando el análisis profundizaremos sobre este tema.

En síntesis, la incorporación de la Historia reciente al curriculum escolar no sólo transforma la propuesta de los contenidos a enseñar, sino que modifica la concepción misma de ciudadanía que la escuela promueve; desde un modelo basado en la transmisión de valores predefinidos hacia otro centrado en la formación de sujetos capaces de participar activamente en la construcción de una memoria colectiva y democrática (Carretero & Borrelli, 2008).

Contexto histórico y testimonios de época en la Historia reciente

Para profundizar en la comprensión de estas transformaciones en torno a la ciudadanía y la educación argentina en las últimas décadas, resulta relevante contextualizar los discursos y las normativas considerando los testimonios de los actores políticos que impulsaron dichos cambios. Los sujetos, sus voces y las condiciones epocales condensan la capacidad de expresar las motivaciones, las expectativas y las tensiones que subyacen en cada proyecto educativo.

Definimos como recorte para abordar la Historia presente la democratización argentina iniciada en 1983 que, a nuestro entender, dio origen a un proceso de reconfiguración del vínculo entre educación y ciudadanía que continúa hasta nuestros días. Los debates del Congreso Pedagógico Nacional (1984-1988) evidenciaron la necesidad de redefinir este vínculo dejando atrás el autoritarismo impuesto desde el Terrorismo Estado en Argentina. Como señaló Raúl Alfonsín en la apertura del Congreso: “La educación es el instrumento privilegiado para la transformación social y la consolidación del régimen democrático. No

habrá democracia sólida sin una escuela que forme ciudadanos democráticos” (Alfonsín, 1984, p. 7).

Este testimonio muestra una continuidad con la concepción sarmientina de “educar al soberano”, pero en un contexto histórico radicalmente distinto: ya no se trataba de construir una identidad nacional homogénea frente a la “amenaza” de la inmigración, sino de reconstruir valores democráticos tras una experiencia traumática.

El cambio de gobierno y la crisis económica que lo acompañó abrieron paso al conjunto de reformas que caracterizaron a la década de 1990, en el marco de políticas neoliberales, que introdujeron nuevas tensiones en el vínculo entre educación y ciudadanía.

El debate legislativo por el tratamiento de la Ley Federal de Educación (1992-1993) se desarrolló en un contexto de transformaciones estructurales del Estado argentino. Como señala Feldfeber (2000), esta reforma educativa no puede comprenderse aislada del conjunto de políticas de ajuste estructural implementadas en el período. A diferencia de interpretaciones polarizadas que caracterizan esta etapa como meramente economicista, el análisis de los debates parlamentarios revela tensiones más complejas entre diferentes interpretaciones del rol del Estado. La educación comenzó a ser conceptualizada no sólo como un derecho vinculado esencialmente a la política social, sino también como un servicio que podía ser provisto por diferentes agentes. Esta redefinición, como documenta Tiramonti (2001), produjo una fragmentación del sistema educativo que, lejos de garantizar mayor libertad de elección, profundizó las desigualdades sociales preexistentes, evidenciadas en numerosos estudios empíricos sobre trayectorias escolares diferenciadas según origen socioeconómico (Braslavsky, 1999; Kessler, 2002).

La crisis de 2001 y el posterior período de reconstrucción generaron nuevas reflexiones sobre el rol de la educación. Como expresa Adriana Puiggrós: “La escuela debe formar sujetos políticos capaces de reconstruir el lazo social. La ciudadanía no puede reducirse a la empleabilidad; implica la capacidad de incidir en la transformación social y la participación en un proyecto colectivo” (Puiggrós, 2003, p. 27).

Así, el periodo que emerge luego de la crisis del 2001, presentaría una profunda transformación social que resultaría de la polarización entre ganadores y perdedores de la aplicación de las políticas neoliberales (Svampa, 2005).

En este marco de crisis del Contrato Social, encontramos que los debates en torno de la educación permitieron desplegar un discurso capaz de acompañar y producir un cambio, difundiendo ciertas formas de verdad o creencias que hicieran posible la estabilidad del mundo social en el marco de un consenso que viabilizara el pacto social. En la búsqueda de garantizar los cuatro bienes

contractuales: la legitimidad del gobierno, el bienestar económico y social, la seguridad y la identidad colectiva, se desplegaría un discurso orientado a conseguir la estabilización de los presupuestos meta-contractuales sobre los que se asentaría el acuerdo. De modo que, del proceso, surgiría un Contrato Social donde los sujetos *innecesarios* del contrato anterior estarían incluidos a partir de políticas sociales que les permitirían permanecer en las instituciones, desde la exterioridad marginal del sistema socioeconómico.

El debate en torno de la educación posibilitaría un espacio público de participación para la construcción de un discurso que legitimara el ejercicio del poder. En este sentido, recuperaría una de las funciones asignadas fundacionalmente al vínculo entre Estado y educación: es decir, la de constructora de consenso y gobernabilidad.

Esta orientación se advierte desde el inicio del debate legislativo. Así, la nueva propuesta de Ley de Educación Nacional sería presentada como iniciativa del Poder Ejecutivo. Si bien la Ley de Educación Nacional N° 26.206 fue aprobada por el Congreso de la Nación el 14 de diciembre de 2006, la construcción del discurso referido a la articulación entre Ciudadanía y Educación sería construida desde los comienzos del ejercicio de la presidencia de Néstor Kirchner, ligando en sus discursos el proyecto de país con la propuesta de educación. El proyecto presentado por el Presidente de la Nación recogería, al igual que en los periodos anteriores, los núcleos tematizados durante el acontecimiento fundador, aunque operaría el desplazamiento de algunos de sus sentidos originarios. Mientras que sería presentado como antítesis de la Ley vigente (Ley Federal de Educación), de modo que aún en la crítica, la ley previa se convertiría en parte de la tradición con la cual dialogar.

El despliegue del nuevo discurso, entre 2003 y 2006, habría permitido recuperar la centralidad del Estado como organizador de la vida social y, con ello, la contractualidad social. Sin embargo, los sujetos que participan del contrato han cambiado, por lo tanto, las instituciones y la sociedad también. La matriz fundadora de la escuela que oponía la barbarie a la civilización ya no respondería a las demandas complejas de una escuela inserta en una sociedad desigual y con un sistema educativo fragmentado. De modo que las categorías de interpretación previas no serían referentes de lo que sucedía en las instituciones escolares; en su lugar, emergen nuevos términos para comprender y organizar la experiencia de lo que sucede en las escuelas, entre ellas: repitencia, sobreedad, deserción, educabilidad.

Lo relevante en términos de afrontar la crisis sería que la nueva Ley de Educación Nacional no propone otra matriz. En su artículo 3, establece que la educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional,

profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico y social de la Nación. En su desarrollo, las expectativas explicitadas estarían referidas al proceso educativo mismo, que debería orientarse a la permanencia de los alumnos en la escuela proponiendo la ampliación de la obligatoriedad, asumiendo las diferencias bajo el común reconocimiento de los Derechos Humanos.

Profundizando la cuestión, en el análisis del debate legislativo, esto se revela como un “no ser lo que se era anteriormente”, o como abundancia de sentidos atribuidos a las realidades educativas. Habían transcurrido 124 años desde lo que podríamos nombrar como el momento fundacional de la educación argentina, han cambiado los sujetos, las instituciones y la sociedad. Sin embargo, el peso de las expectativas puestas en la institución educativa seguía intacto.

Finalmente, retomando la cuestión relacionada con el vínculo entre educación y ciudadanía, interpretamos que esta propuesta de inclusión universal, orientada a contener a los niños/as y jóvenes en la escuela, tendría efectos en el conjunto del sistema educativo, no solamente en los sectores más vulnerables de la sociedad, pues sería acompañada de una serie de regulaciones orientadas a reducir la exigencia para permanecer en el sistema; esto es, la ampliación de la matrícula, quienes antes no estaban debían permanecer.

La intención de incluir con una política universal tendría efectos también en los sujetos en formación que ya se encontraban en el sistema, habilitando un camino que reducía la tensión por superarse y transformarse en sujetos plenos de derecho para el ejercicio autónomo de la libertad en el marco de la convivencia social.

En su conjunto, se trataría de un tipo de ciudadanía otorgada y sostenida desde el Estado que se complementaría con políticas sociales referidas a planes universales de ayuda y subsidios. Esto sería aceptado y acompañado socialmente, en la medida que constituyó una alternativa de recuperación de una caída previa, aunque ofreciendo el ingreso a una ciudadanía de escaso potencial y en condiciones de desigualdad que no podían resolverse sólo en el ámbito educativo.

Para el análisis que venimos sosteniendo, lo relevante sería que, en su artículo 14, establece la concepción del sistema educativo como un único sistema con dos tipos de gestión: una pública y otra privada; en tanto que su orientación hacia el reconocimiento y el valor de la diversidad profundiza la erosión del espacio educativo público como espacio común.

En este recorrido histórico, hemos querido recoger parte de los cambios y continuidades que evidenciaron cómo, en diferentes momentos de la historia

reciente, la relación entre educación y ciudadanía ha sido redefinida en función de proyectos políticos más amplios, conservando sin embargo la centralidad de la escuela como espacio de formación ciudadana. Al final del recorrido, queremos profundizar en la Ley 26.150 de ESI porque entendemos que sintetiza un cambio en la perspectiva del ciudadano y expresa el avance en reconocimiento de la diversidad.

La Ley de Educación Sexual Integral (ESI) como síntesis de un nuevo paradigma ciudadano

En este recorrido histórico, hemos identificado cómo, en diferentes momentos, la relación entre educación y ciudadanía ha sido redefinida en función de proyectos políticos más amplios, conservando sin embargo la centralidad de la escuela como espacio de formación ciudadana. Desde esta perspectiva, la Ley de Educación Sexual Integral (26.150) emerge como un caso que sintetiza un cambio profundo en la concepción del ciudadano y evidencia el avance en el reconocimiento de la diversidad como valor. A diferencia de la Ley 1420, que buscaba separar las esferas estatales de las religiosas para imponer un control estatal sobre la educación, la ESI representa un avance del Estado sobre dimensiones que tradicionalmente pertenecían al ámbito privado, familiar o religioso.

La ESI propone una concepción de ciudadanía que incorpora derechos sexuales y reproductivos, la equidad de género y el respeto a las diversidades, ámbitos que no formaban parte de la ciudadanía tal como se la entendía en el centenario. Como señala el documento: Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral:

La educación sexual integral constituye una oportunidad para que la escuela, en articulación con otros actores, fortalezca la búsqueda de respuestas eficaces a situaciones de vulneración de derechos como lo son la violencia, el abuso y el maltrato hacia niños, niñas y adolescentes, e implemente medidas de protección y reparación para atender a estos problemas. (Ministerio de Educación de la Nación, 2008, p. 7)

La ESI representa un punto de inflexión en la conceptualización de la formación ciudadana por varias razones fundamentales. En principio, reconoce explícitamente la dimensión sexual como parte constitutiva de la ciudadanía, rompiendo con la tradición que relegaba estos temas al ámbito privado. Como señala Morgade (2016), “la sexualidad no es solo una cuestión personal sino un

campo atravesado por relaciones de poder y desigualdades que requieren una mirada política” (p. 42).

En otro sentido, la ESI introduce una perspectiva de derechos que transforma la relación pedagógica tradicional. Los niños, niñas y adolescentes son reconocidos como sujetos de derecho con autonomía progresiva, lo que representa un cambio radical respecto al modelo disciplinador y tutelar que caracterizó históricamente al sistema educativo argentino (Faur, 2018). Sin embargo, como señala Walsh (2010), esta transición no ha sido lineal ni completa: oscila entre una multiculturalidad formal que reconoce diferencias sin cuestionar jerarquías culturales, y tentativas hacia una interculturalidad crítica que propone transformar las estructuras institucionales heredadas. Los datos empíricos sobre implementación de políticas como la ESI (Faur & Gogna, 2020) revelan que estas transformaciones conceptuales tienen impactos concretos pero heterogéneos en las prácticas educativas cotidianas.

Finalmente, la ESI pone en evidencia las tensiones entre el principio de laicidad educativa y las resistencias de sectores que defienden visiones confesionales y/o privadas sobre la sexualidad. Siguiendo a Wainerman (2020), “estas resistencias revelan que las disputas por la laicidad educativa, que parecían saldadas con la Ley 1420, continúan vigentes bajo nuevas configuraciones” (p. 42). A la vez que podría complejizarse el análisis considerando que aquella disputa revelaba sólo una faceta de la tensión entre lo público y lo privado en relación con el reconocimiento de la libertad de los sujetos frente al avance del poder del Estado.

De la homogeneidad a la diversidad: transformaciones en el vínculo educación-ciudadanía

A modo de síntesis del recorrido y desde una perspectiva conceptual que nos permita ampliar la mirada, nos proponemos explorar el tránsito desde un modelo educativo homogeneizador hacia otro que incorpora la diversidad como valor en la formación ciudadana. Así, al analizar las continuidades y rupturas entre la propuesta educativa fundada en el siglo XIX y las configuraciones actuales, observamos cambios significativos en la interpretación de la ciudadanía y su vínculo con la educación. Frente a la construcción de una identidad nacional homogénea, capaz de integrar al inmigrante bajo parámetros culturales uniformes, el siglo XXI ha planteado nuevos desafíos que tensionan aquella matriz estado-céntrica.

Este cambio paradigmático se refleja claramente en la normativa del sistema educativo argentino desde la Ley 1420, con su enfoque homogeneizador, hasta

la Ley de Educación Nacional (26.206) de 2006 que reconoce explícitamente la diversidad cultural como un valor a preservar a través de modalidades específicas como la Educación Intercultural Bilingüe (Art. 52) y establece como uno de sus principios “el respeto a las particularidades provinciales y locales” (Art. 5).

Siguiendo a Walsh (2010), en la transición podemos distinguir entre multiculturalidad, interculturalidad funcional e interculturalidad crítica. El primer concepto refiere a la mera coexistencia de culturas diferentes; el segundo reconoce la diversidad existente pero dentro de la estructura social establecida; mientras que el tercero cuestiona el orden desigual y propone una transformación de las estructuras institucionales. Los cambios del sistema educativo argentino dan cuenta de un tránsito incompleto entre estas concepciones. Como argumenta Novaro (2012), las políticas educativas de reconocimiento a la diversidad cultural en Argentina han oscilado entre un multiculturalismo formal que celebra las diferencias sin cuestionar las jerarquías culturales y esfuerzos más recientes por desarrollar una interculturalidad crítica que promueva un diálogo simétrico entre diversos saberes y epistemologías. Al respecto, Diez (2013) documenta, mediante estudios etnográficos en escuelas con población indígena, cómo estas tensiones se manifiestan en las prácticas cotidianas, donde maestros y comunidades negocian significados sobre identidad y ciudadanía más allá de los marcos normativos.

Este cambio de orientación no se reduce a una simple sustitución de opciones, sino que introduce el riesgo de disolución de lo común. De modo que, como correlato de estas transformaciones, se revelan dos procesos paralelos: por un lado, la ampliación de derechos y, por otro, la fragmentación del espacio público que alguna vez pretendió ser homogéneo. Para profundizar esta transición, buscamos analizar las tensiones entre homogeneidad y diversidad en la historia reciente. Tensión que exige asumir la complejidad del proceso de transformación para considerar la construcción de un espacio público que reconozca la pluralidad sin renunciar a los valores democráticos compartidos que sostienen la ciudadanía (Dussel, 2004).

El presente como historia: La educación pública en disputa desde los debates contemporáneos

La llegada al poder de Javier Milei, en diciembre de 2023, ha puesto nuevamente en el centro del debate público el rol de la educación en la formación de ciudadanía. Sus discursos sobre la educación pública evidencian una ruptura significativa con la concepción que predominó desde fines del

siglo XIX, cuando la escuela pública se erigió como dispositivo nacionalizador y garante de la igualdad.

Este cambio de administración ha reintroducido en la agenda pública debates fundamentales sobre el rol de la educación en la formación ciudadana. El análisis del discurso oficial, expresado tanto en declaraciones presidenciales como en documentos programáticos, evidencia un desplazamiento conceptual significativo. En su discurso de asunción del 10 de diciembre de 2023, Milei planteó:

El Estado argentino ha fracasado en su misión de brindar educación de calidad. La libertad de elegir debe ser el principio rector, donde cada familia pueda decidir el modelo educativo que prefiere para sus hijos sin la imposición de un único modelo estatal. (Milei, 2023)

Esta concepción representa, desde una perspectiva histórica, una redefinición del vínculo Estado-educación-ciudadanía que merece ser analizada en términos de sus continuidades y rupturas con tradiciones educativas precedentes. Como señala Puiggrós (2023), esta visión recupera parcialmente elementos del debate educativo de fines del siglo XIX, pero en un contexto socioeconómico y político radicalmente distinto, lo que plantea interrogantes sobre sus implicaciones para la construcción de ciudadanía en una sociedad democrática contemporánea.

La profunda polarización que caracteriza el debate educativo actual nos obliga a preguntarnos si estamos realmente construyendo algo nuevo o simplemente redistribuyendo los elementos de un viejo antagonismo.

Hacia una historia del futuro en la educación: Desafíos de la ciudadanía digital

El actual debate político e ideológico sobre el vínculo de la educación pública y la formación ciudadana no constituye la única encrucijada que enfrenta el vínculo en nuestro tiempo. A estos desafíos, se suman las transformaciones tecnológicas que están reconfigurando profundamente las coordenadas en las que se construye la ciudadanía contemporánea y que proyectan nuevos horizontes para pensar la educación del futuro.

Por un lado, las tecnologías digitales han creado espacios de interacción social paralelos a los tradicionales, donde se configuran identidades colectivas, se articulan demandas y se ejercen nuevas formas de participación ciudadana. Inés Dussel (2018) ofrece una perspectiva valiosa sobre la formación ciudadana en entornos digitales desde el contexto latinoamericano. En su trabajo sobre

cultura visual y educación, la autora argumenta que la ciudadanía digital debe entenderse más allá del acceso tecnológico, en la medida que las tecnologías digitales no serían sólo herramientas sino espacios de producción de saberes y de formas políticas que reconfiguran profundamente lo que entendemos por ciudadanía. Al respecto afirma: “La escuela enfrenta el desafío de formar en una visualidad crítica que permita a los estudiantes cuestionar las representaciones dominantes y participar en la creación de nuevas narrativas” (Dussel, 2018, p. 85).

Siguiendo el argumento, las prácticas educativas deberían atender a las maneras en las que las tecnologías digitales modifican las formas de participación política y la construcción de ciudadanía. Estas consideraciones resultan particularmente relevantes para el contexto argentino, donde las desigualdades socioeconómicas se traducen en brechas digitales que afectarían el ejercicio pleno de la ciudadanía. Esto último, no solo por el acceso a dispositivos y conectividad, sino por la disponibilidad de capacidades vinculadas a una participación crítica y ética en los entornos digitales. En esta línea, la formación ciudadana necesitaría orientarse al desarrollo de capacidades como el análisis crítico de la información, la comprensión de los mecanismos algorítmicos que regulan las plataformas digitales y la capacidad para reconocer y resistir formas de manipulación digital.

Por otro lado, la inteligencia artificial (IA) plantea interrogantes fundamentales sobre la autonomía y la agencia humana que están en la base de cualquier concepción de ciudadanía democrática. Como advierte Byung-Chul Han (2014), las tecnologías digitales avanzadas no solo procesan datos, sino que moldean sutilmente nuestros deseos, creencias y comportamientos, constituyendo una forma de poder que el autor denomina psicopolítica. En este contexto, la educación enfrenta el desafío de formar ciudadanos capaces de preservar su autonomía frente a sistemas que podrían conocer a los sujetos, incluso mejor que ellos mismos.

La escuela, como espacio de formación ciudadana, se encuentra así con otra encrucijada: la de incorporar críticamente estas tecnologías mientras preserva las formas de vinculación humana y de construcción de sentido que constituyen el fundamento de toda comunidad política. Este desafío no es meramente técnico, sino fundamentalmente político y ético, pues implica definir qué tipo de relaciones sociales y qué concepción de lo humano queremos sostener en un mundo cada vez más mediado por algoritmos e inteligencias artificiales. Desde estas intencionalidades, la formación ciudadana del futuro deberá equilibrar la alfabetización digital con una profunda educación que fortalezca capacidades esencialmente humanas como la empatía, la creatividad y el pensamiento crítico.

En este sentido, proponer políticas para el futuro, en un mundo interrelacionado donde aún resulta una incógnita el impacto de la IA y de los avances en las tecnologías de la comunicación, quizás implique asumir una perspectiva conservadora que proteja la humanización del vínculo educativo como pilar para construir ciudadanía en el futuro.

Reflexiones finales: La educación y la ciudadanía con todo el pasado por delante

El recorrido histórico que hemos trazado desde la Ley 1420 hasta nuestros días revela que la educación ha sido y continúa siendo un campo donde se dirimen las tensiones fundamentales de la sociedad argentina. Siguiendo la perspectiva de Santiago Alba Rico (2017), podríamos decir que tenemos “todo el pasado por delante”: no como un territorio acabado y clausurado, sino como un espacio vivo que seguimos interrogando desde las preguntas y preocupaciones de nuestro presente.

Las políticas educativas actuales, entendidas como respuestas a estos interrogantes, son las que configurarán el futuro de la educación y la ciudadanía argentina. Desde nuestra perspectiva, en educación esto significa que no se trataría simplemente de destruir lo existente para construir algo completamente nuevo, sino de conservar aquello que ha permitido la democratización del conocimiento mientras se transforman las estructuras que continúan reproduciendo desigualdades.

La matriz educativa fundacional que buscaba construir una ciudadanía homogénea para integrar la diversidad ha dado paso a configuraciones mucho más complejas. En este contexto, cabe preguntarnos ¿hasta qué punto seguimos habitando, sin saberlo, esas pequeñas ceremonias ritualizadas que nos legó aquella matriz estado-céntrica? ¿En qué medida nuestras discusiones actuales sobre educación y ciudadanía continúan atrapadas en dicotomías del siglo XIX, aunque con nuevos ropajes conceptuales? Por otra parte, la profunda polarización que caracteriza el debate educativo actual nos alerta sobre la orientación de nuestras acciones ¿Estamos realmente construyendo algo nuevo o simplemente redistribuyendo los elementos de un viejo antagonismo? En este sentido, la paradoja que plantea Alba Rico resulta iluminadora: “la primera transformación del mundo que debemos abordar es la de conservarlo” (2017, p. 95). ¿Qué significa esto para la educación argentina? Quizás implique que, mientras buscamos las formas y las maneras de introducir reformas radicales, necesitamos sostener algunas certezas sobre aquello que queremos y necesitamos preservar de nuestra tradición educativa.

Ante estos desafíos, la tarea de quienes pensamos la educación hoy sería comprender que para tener el futuro por delante es importante desmontar un pasado que, sin intervención deliberada, continuará reproduciéndose en rutinas diarias aparentemente insignificantes. El pasado, como herencia y tradición que se hace presente en el hoy, nos interpela como memoria que nos constituye y como responsabilidad que nos convoca a construir, desde las tensiones del presente, los horizontes de la educación y la ciudadanía del futuro.

Fuentes documentales:

Ley N° 1420 de Educación Común. (8 de julio de 1884). Boletín Oficial de la República Argentina.

Ley N° 26.150 de Educación Sexual Integral. (4 de octubre de 2006). Boletín Oficial de la República Argentina.

Ley N° 26.206 de Educación Nacional. (14 de diciembre de 2006). Boletín Oficial de la República Argentina.

Ministerio de Educación de la Nación. (2008). *Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral*. Consejo Federal de Educación.

Referencias bibliográficas

Alba Rico, S. (2017). *Todo el pasado por delante*. Arpa Editores.

Alfonsín, R. (1984). *Discurso de apertura del Congreso Pedagógico Nacional*. Ministerio de Educación y Justicia.

Ansaldi, W. (1991). Frívola y casquivana, mano de hierro en guante de seda. *Anuario de la Escuela de Historia*, 14, pp. 11-33.

Bloch, M. (2020). *Apología para la historia o el oficio de historiador*. Fondo de Cultura Económica.

Braslavsky, C. (1999). *Re-haciendo escuelas: Hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana*. Santillana.

Byung-Chul Han (2014). *Psicopolítica: Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*. Herder.

Chiaramonte, J. C. (2007). *Ciudades, provincias, Estados: Orígenes de la Nación Argentina*. Emecé.

- Diez, M. L. (2013). Repensando la interculturalidad en educación: aportes de la investigación socioantropológica a un campo problemático. *Revista Docencia*, 51, pp. 4-17.
- Dussel, I. (2004). Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista. *Cadernos de Pesquisa*, 34(122), pp. 305-335.
- Dussel, I. (2018). Sobre la precariedad de la escuela. En Larrosa, J. (Ed.). *Elogios de la escuela* (pp. 83-106). Miño y Dávila.
- Faur, E. (2018). *El derecho a la educación sexual integral en la Argentina. Aprendizajes de una experiencia exitosa*. Ministerio de Educación.
- Faur, E. & Gogna, M. (2020). *La educación sexual integral en la Argentina: Balances y desafíos de la implementación de la ley (2008-2018)*. UNFPA.
- Feldfeber, M. (2000). Una transformación sin consenso: El caso de la reforma educativa argentina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 5(9), pp. 27-58.
- Gadamer, H-G. (1977). *Verdad y método: Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Sígueme.
- Jelin, E. (2013). *Los trabajos de la memoria*. IEP.
- Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. IPE-UNESCO.
- Milei, J. (2023). *Discurso de asunción presidencial ante la Asamblea Legislativa* [Transcripción]. Presidencia de la Nación Argentina, Buenos Aires.
- Morgade, G. (2016). *Educación Sexual Integral: Con perspectiva de género*. Universidad de Buenos Aires.
- Novaro, G. (2012). Niños migrantes y escuela: ¿identidades y saberes en disputa? En Novaro, G. (Coord.). *La interculturalidad en debate. Experiencias formativas y procesos de identificación en niños indígenas y migrantes* (pp. 179-203). Biblos.
- Oszlak, O. (1982). *La formación del Estado argentino*. Editorial de Belgrano.
- Pagès, J. (2018). Enseñar historia, enseñar a construir el futuro. *Clío & Asociados*, (26), pp. 6-15. Recuperado de: <https://doi.org/10.14409/cya.v0i26.7226>
- Puiggrós, A. (2003). *Qué pasó en la educación argentina: breve historia desde la conquista hasta el presente*. Galerna.

- Puiggrós, A. (2023). *La escuela pública en debate: historia, política y futuro*. UNIPE Editorial Universitaria.
- Rapoport, M. (2005). *Historia económica, política y social de la Argentina, 1880-2003*. Ariel.
- Romero, J. L. (1976). *Latinoamérica: las ciudades y las ideas*. Siglo XXI.
- Svampa, M. (2005). *La sociedad excluyente: la Argentina bajo el signo del neoliberalismo*. Taurus.
- Terán, O. (2008). *Historia de las ideas en la Argentina: diez lecciones iniciales, 1810-1980*. Siglo XXI.
- Tiramonti, G. (2001). *Modernización educativa de los '90: ¿el fin de la ilusión emancipadora?* FLACSO/Temas Grupo Editorial.
- Troncoso, O. (1984). *Los nacionalistas argentinos, antecedentes y trayectoria*. Centro Editor de América Latina.
- Van Dijk, T. (2009). *Discurso y poder*. Gedisa.
- Wainerman, C. (2020). La implementación de la Educación Sexual Integral en Argentina: balance y perspectivas. *Revista Argentina de Educación*, 38(2), pp. 37-54. Recuperado de: <https://doi.org/10.24215/23468866e025>
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En Viaña, J., Tapia, L. & Walsh, C. *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75-96). Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- Walzer, M. (1997). *Las esferas de la justicia. Una defensa del pluralismo y la igualdad*. Fondo de Cultura Económica.