

El carácter social de la educación en contextos de ciudadanía¹

RESUMEN

■ FR. MAURICIO ANTONIO CORTÉS GALLEGO, O.P.²

Al comenzar esta disertación quisiera explicar mi intencionalidad con la misma y el camino metodológico que llevaremos para lograr alcanzar dicha intencionalidad.

La decisión de denominar a esta Lección Inaugural “El carácter social de la educación en tiempos de ciudadanía” responde a unas convicciones personales y comunitarias en torno al valor irrenunciable de la comunidad en cualquier proceso educativo teniendo los ojos puestos en la tradición pedagógica cristiana dominicana y tomista que define a la comunidad y lo social, como definitivos en el binomio enseñanza-aprendizaje; convicción que se enriquece, desde el ejercicio que históricamente puedo hacer, con intuiciones que van desde la escolástica y la modernidad a la luz de pedagogos paradigmáticos como Rousseau, Durkheim y Pestalozzi hasta llegar a las primeras décadas del siglo XX con personajes como Vigotsky y su consideración del valor pedagógico del entorno sin olvidar la referencia a la Escuela de Frankfurt y su Teoría Crítica que evidencia la necesidad de los procesos emancipatorios en cualquier dinámica social.

Toda esta tradición pedagógica y filosófica social tiene su repercusión en nuestro contexto latinoamericano dando origen a una comprensión de los procesos educativos más encarnada, comprometida y proyectada y de la cual somos herederos hoy a pesar de los acallamientos históricos y del posicionamiento unilaterales de visiones funcionalistas y pragmáticas de lo que signifique la formación de seres humanos.

Intentaremos dilucidar estos referentes latinoamericanos y colombianos en la comprensión de lo que signifique una educación socialmente relevante a partir de tres educadores paradigmáticos: Paulo Freire, Enrique Dussel y Orlando Fals Borda. De igual manera intentaremos dilucidar unas perspectivas actuales de su pensamiento a través de dos experiencias humanas determinantes de cualquier cambio social: el lenguaje y la cotidianidad. El telón de

¹Lección Inaugural del Año Académico, Universidad Santo Tomás Villavicencio, Enero de 2011.

² Doctorado en Educación (c), UNED (España). Magister en Educación, Pontificia Universidad Javeriana – Bogotá. Licenciado en Filosofía e Historia, Universidad Santo Tomás – Bogotá. Director Académico y de Investigación, docente Universidad Santo Tomás – Villavicencio.

fondo, elemento transversal de discusión en las últimas décadas será el tema de la Ciudadanía, mejor aún, en sintonía con una comprensión plural y diversa de la sociedad, de las ciudadanías. Será pues este el pretexto fundamental y que nos puede dar el punto de arranque para el logro de estas pretensiones.

Palabras clave: Ciudadanía, Emancipación, Educación popular, lenguaje, vida cotidiana.

ABSTRACT

The decision to call this Inaugural Lesson “The social character of Education in Contexts of Citizenship” responds to personal and community convictions about the abdicated value of the community in any learning process, focus on the Dominican-Thomist-Christian pedagogic tradition, that defines the community and the social subject as very important matter in the binomial teaching learning process; it is a conviction that gets enrich from the humble and historical exercise that I can do, with all the Enlightenment and Modernity process, from paradigmatic educationalists like Rousseau, Durkheim and Pestalozzi (The way Gertrudis teaches her sons 1801) to the first decades of the XX century with Vigotsky and his consideration about the value of the pedagogic environment, without forgetting the reference of Frankfurt school and its Critical Theory that shows the need of the emancipatory process in each social dynamic.

All this pedagogical and philosophical social tradition has an impact in our Latin-American context, giving rise to an understanding about a more planned and committed educational process, of which nowadays we are heirs in spite of the unilateral positioning of the functionalist and pragmatic visions about what education of human beings really means.

We will try to clarify these Colombian and Latin American references about what an important education really means, and all of these base on three paradigmatic educators: Paulo Freire, Enrique Dussel and Orlando Fals Borda. At the same time, we will try to clarify some present perspectives through two human being experiences decisive for a social change: language and everyday life. The backdrop, main point of this discussion during the last decades will be the citizenship subject, in tune with a plural and varied comprehension of the society. This will be the perfect excuse and the starting point to reach these pretentious.

Keywords: Citizenship, Empowerment, Community education, language, everyday life.

ANTECEDENTES

Más allá de tratarse de un debate de moda, la reflexión sobre temas de “Ciudadanía” es, para nuestro caso, la expresión de una búsqueda de respuestas al problema de convivencia y violencia que ha marcado la historia de Colombia en el último siglo en los ámbitos más complejos (como los relacionados con la comprensión de las relaciones sociales, políticas o económicas) y los más cotidianos (como los relacionados con la vida diaria y la construcción del propio proyecto de vida) que terminan definiendo el perfil y la personalidad del país y de cada uno de sus ciudadanos e instituciones.

Particularmente en lo relacionado con los retos que ello ofrece a la Educación, no cabe duda de que se trata de una realidad paradójica y en muchos casos irónica³: una sociedad absolutamente creativa y vinculada como comunidad por su cultura y al mismo tiempo una sociedad anulada y atomizada por la guerra fratricida. Se trata de una realidad que lleva al conflicto a su expresión más aguda, (Cosser,

³ Ironía que se expresa de manera magistral en la obra de García Márquez y que en su “Macondo” de “Cien años de soledad”, mediado por lo que los expertos han llamado “realismo mágico”, nos ofrece una semblanza de una cultura dramáticamente mágica y expuesta a una ruda realidad de superstición, violencia, injusticias y sueños.

1980)⁴ y que en muchos casos ha cruzado los límites de la racionalidad hasta el punto de la barbarie. Una situación tan compleja y dolorosa ha movido a muchos agentes sociales de todos los escenarios a tratar de dar una respuesta contundente y responsable.

LA CULTURA POPULAR EN AMÉRICA LATINA

Históricamente es posible detectar momentos y escenarios que definen la complejidad del fenómeno social educativo en nuestra región. La comprensión funcionalista de la educación en América Latina unida a unos procesos sociales y culturales de exclusión y pobreza, a mediados del siglo XX detonaron la inconformidad ante estas comprensiones cerradas que veían en la escuela unidades herméticas que custodiaban de cualquier “desviación” y “contaminación” ideológica sobre todo de corte socialista. La pretensión de educar mano de obra calificada para los retos de la industria y el comercio terminaron por generar un movimiento de inconformidad que plantearía en la filosofía, la teología y la pedagogía nuevas alternativas que coincidían en la formación social de los individuos y las comunidades hacia respuestas a necesidades que la cotidianidad demandaba. Una categoría paradigmática de estos movimientos es la de “Cultura Popular”, categoría que pretende desentrañar las intenciones y aspiraciones de las comunidades y los individuos mediados por instrumentos como la hermenéutica de corte filosófico o la exégesis de corte bíblico y teológico.⁵ Respecto a esta Cultura Popular planteaba E. Dussel en su célebre texto “Filosofía de la Liberación”:

La cultura popular es la que incluye la cultura de masas, el oprimido como oprimido y que refleja la cultura imperial, y la exterioridad propiamente distinta de los

grupos oprimidos. La revolución cultural de liberación debe partir y debe efectuarla el pueblo y desde su cultura popular. Dicha cultura posee los símbolos, los valores, los usos, las tradiciones de sabiduría, la memoria de compromisos históricos; conoce sus enemigos, sus amigos, sus aliados. La cultura popular, lejos de ser una cultura menor, es el núcleo más incontaminado e irradiativo de resistencia del oprimido contra el opresor. Pero no hay que creer en el espontaneísmo.

Más de treinta años después de estas palabras bien merece la pena resaltar varios elementos históricos útiles en este recorrido histórico:

En primer lugar la utilización de categorías de corte marxista que, a pesar de los giros políticos después de los cambios de los años ochenta y noventa en países de tradición comunista, sigue vigente en un neomarxismo mejor ilustrado, abierto y en diálogo con otros discursos que nos alerta sobre una realidad patente y dramática en la permanencia de “opresores y oprimidos” en sistemas y teorías sociales aparentemente más sofisticadas pero con el mismo “apetito comercial y financiero” de siempre. De igual manera es importante valorar el reconocimiento de la cultura popular como depositaria de su propio destino, como protagonista, por sus mediaciones, de una historia que todavía se sigue construyendo: la de la identidad, la de las reivindicaciones, la de los deberes y derechos, la del pan, la de la paz.

Sin embargo no se puede pensar de manera ingenua sobre la dinámica de esos grupos. Muchos de ellos hicieron lecturas fundamentalistas que condujeron a respuestas de poco alcance y en el peor de los casos, a respuestas violentas que sólo agravaron la situación de las personas y comunidades. Sólo una apreciación profunda y comprometida con la realidad pudo mantener a flote una razonable respuesta que hoy todavía

⁴ Nos atenemos metodológicamente a una definición inicial de conflicto como la propuesta por Lewis A. Coser: “una lucha en torno a valores y reclamos, de una condición, poder y recursos limitados, en la cual las metas de los oponentes son neutralizar, perjudicar o eliminar a sus rivales”.

⁵ Es bien interesante la analogía que exégetas como Carlos Mesters hacen de los textos bíblicos –como el Éxodo– a la luz del éxodo del pueblo pobre de América Latina.

sobrevive en reflexiones que combinan rigor e inmersión en la realidad cotidiana.

Me refiero a la mediación de la educación en procesos de formación que habilitan no sólo para hacer una lectura crítica de la realidad sino también una intervención seria sobre ella. MEJIA, M. y AWARD, M. (2007).

Una combinación “sui generis” de espiritualidad, estudios bíblicos y neomarxismo conducen a aquello que surge a mediados del siglo XX y que tiene, para el caso de la Educación, en Freire su mejor representante.

FREIRE Y LA EDUCACIÓN LIBERADORA

Freire, a partir de sus “círculos de cultura” promueve una nueva comprensión de la educación vinculada íntimamente al ser y quehacer liberador del pueblo en su cotidianidad. Una nueva comprensión que invita a la ruptura de una “cultura del silencio” que, para ese momento histórico, tenía a las comunidades mismas sometidas a un ostracismo que le hacía interpretar la realidad de manera mágica e ingenua y que conducía a una especie de domesticación asesina.

La conciencia sobre la “inconclusión” del proyecto humano ponen frente al dolor de la deshumanización pero también, y sobre todo, frente a la tarea impostergable de la humanización, frente a la tarea vocacional de “Ser más”⁶:

Nuestra preocupación en este trabajo, es sólo presentar algunos aspectos de lo que nos parece constituye lo que venimos llamando “la

pedagogía del oprimido”, aquella que debe ser elaborada con él y no para él, en tanto hombres o pueblos en la lucha permanente de recuperación de su humanidad. Pedagogía que haga de la opresión y sus causas el objeto de reflexión de los oprimidos, de lo que resultará el compromiso necesario para su lucha por la liberación, en la cual esta pedagogía se hará y rehará.

Términos que se harán recurrentes después de su planteamiento a propósito de la tarea de autodeterminación de los pueblos y particularmente de los ciudadanos en ellos y que tomará distintos matices que irán enriqueciendo la propuesta en categorías como autonomía, autorregulación y participación. Un elemento determinante es aquel que, de manera coloquial, podríamos llamar el “hacerse cargo” como posibilidad de reconstrucción de los relatos que vinculan y, con ellos, de la construcción de identidad individual y colectiva. Se trata de la comprensión del “mundo de la vida” como el insumo fundamental en este proceso de autodeterminación⁷ y el relato como el hilo conductor que da razón de las cosmovisiones y formas de relacionarnos, como un ámbito de lo humano en el que, por la mediación del lenguaje como vehículo (en perspectiva de Ricoeur), se llega a una comprensión de las experiencias humanas.

El proceso de autodeterminación como conditio sine qua non del ejercicio de ciudadanía tiene pues en estos hitos históricos un referente importante no sólo para los pueblos en cuestión, es decir, los de Latinoamérica, sino que impactan la comprensión global que hoy podamos tener del ejercicio social de la educación y de esta en la dinámica de la sociedad y en la cultura⁸.

⁶ Freire (2005). Frente al “ser menos” al que se ha visto avocado el pueblo por parte de sus opresores.

⁷ “Partimos del mundo de la vida como base de experiencia personal y colectiva, en el que están incluidas todas las personas y culturas que conforman una sociedad. La educación es el proceso en el que se nos abren diversos mundos, formas de organización y sentidos de la vida. Aquí se encuentra el principio fundamental de toda moral y de las competencias ciudadanas al leer en el rostro del otro las luchas por el reconocimiento, cada uno desde sus visiones omnicomprensivas de la vida, la historia, la religión y los valores” HOYOS, G., RUIZ, A. (2008)

⁸ De este talante social bien puede hablarnos Juan Delval en su clásico texto (por lo menos en nuestro medio) “Los fines de la Educación” cuando, apelando a Durkheim le cita en su definición de educación: “la educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él la sociedad política en su conjunto y el medio especial al que está particularmente destinado” (Durkheim, 1911, p. 70). Y a continuación resume su fórmula de la siguiente manera: “La educación consiste en una socialización metódica de la generación joven” DELVAL, J. (2008).

Freire plantea entonces la necesidad de, por un ejercicio crítico de “concientización”, descubrir los rasgos que ha impreso el sistema opresor en su vida hasta el punto de descubrirse como una “hombre liberándose”, “ni opresor ni oprimido”. Freire (2005). El hombre que está en proceso de liberación debe hacerse protagonista de ella más allá de lo que Freire llama “humanitarismos” que no hacen otra cosa que mantener la condición de opresión.

Es pues la pedagogía del oprimido propuesta por Freire un pilar básico en la comprensión del dinámica de la comprensión social de la educación en Latinoamérica y que encuentra eco en la filosofía de la liberación, particularmente de Enrique Dussel.

FILOSOFÍA DE LA LIBERACIÓN DE DUSSELL. LA PEDAGÓGICA

Dussel comprende el tema pedagógico desde la perspectiva de la alteridad (de la escucha del otro por otro que se revela y en esa revelación propicia el acto educativo), de la moralidad de los actos educativos por su actitud dominadora o liberadora, de los riesgos de los discursos tautológicos de maestros que se repiten e impiden que el discípulo sea otro en su libertad sólo por mantener el status del sistema y hacerse acreedor a los aplausos del mismo⁹. El ejercicio liberador de la educación está definido por una actitud de “discipulado” frente al discípulo y al pueblo que educan por su mismo proceso de búsqueda de liberación: “La veracidad anti ideológica es la actitud fundamental pedagógica: descubrimiento de los engaños del sistema, negación o destrucción de lo que dicho sistema ha introyectado en el pueblo, construcción afirmativa de la exterioridad cultural” (Dussel, 1977).

Previa a esta comprensión de la tarea del maestro está la fundamental comprensión de la educación como “Pedagógica”, es decir “la

proximidad padres-hijos, maestro-discípulo donde convergen la política y la erótica”. Dussel, (1977). Se trata de una visión del acto educativo que integra el “mundo de la vida” de una manera ambiciosa y dramática. No es comprensible un proceso de educación de los individuos, de los ciudadanos sin una remisión a esa proximidad que vincula con lo parental, con lo institucional y con la Cultura y las culturas.

FALS BORDA Y LA INVESTIGACIÓN- ACCIÓN PARTICIPATIVA

Hablar de Fals Borda en la dinámica que se está planteando significa reconocerle como integrador de los ejercicios importantes de la educación popular y la ciencia contemporánea. Es reconocer la viabilidad comprobada del proyecto popular en perspectiva de comprensión sistemática de las formas de hacer y hacerse al conocimiento como mediador de una vida mejor en un contexto de pobreza y miseria.

Herederero de la tradición de K. Lewin (y que tiene vigencia en ideas como la de Donald Schön) aplicó en su propio contexto, el de las comunidades y pueblos excluidos, las metodologías exitosas de otras latitudes que, igual que la investigación-acción participativa proponían el abordaje de temas significativos y cotidianos y la vinculación del investigador como agente de cambio social. La particularidad estaba dada por las lecturas de corte social que se hacían sobre la misma realidad (con categorías como “subversión”) que integraban su comprensión cotidiana relacionada con la exigencia de cambio de condiciones políticas y sociales, lo mismo que su propuesta de comprender, con la mediación de las ciencias sociales y de una manera más sofisticada la realidad y procurar su transformación.

⁹“En estos casos el educador es siempre el que educa; el educando, el que es educado; el educador es quien sabe, los educandos quienes no saben; el educador es quien piensa, el sujeto del proceso o los educandos son los objetos pensados; el educador es quien habla, los educandos quienes escuchan dócilmente; el educador es quien disciplina, los educandos los disciplinados; el educador es quien opta y prescribe su opción, los educandos quienes siguen la prescripción” Dussel, E. “Hacia una pedagogía de la cultura popular” en “Educación y liberación en América Latina” de Juan José Sanz Adrados.

En este sentido bien vale la pena resaltar la vinculación de metodologías exitosas de las ciencias al ejercicio de trabajo con las comunidades y personas, en un trabajo mancomunado y movilizadopor unos intereses comunes y en diálogo permanente del saber popular con otros saberes.

Como es bien conocido, la posibilidad de participar activamente en la dinámica de acopio y comprensión del conocimiento popular es distintivo fundamental del pensamiento de Fals Borda. Se trata de una experiencia integral de búsqueda, praxis y participación que definen la personalidad del agente de cambio en la persona del investigador en sentido estricto lo mismo que del miembro de una comunidad que hace parte de esta dinámica.¹⁰

La participación para Fals Borda “significa romper por medio de vivencias aquella relación asimétrica de sujeto a objeto de sumisión, dependencia, explotación y opresión que existe entre las personas, los grupos y las clases sociales”. (Citado por Pérez, G. 2001). Tal definición es antecedente cercano de las actuales comprensiones de ciudadanía, particularmente vinculadas con modelos como el de la democracia deliberativa habermasiana. No cabe duda que solo una ruptura de las asimetrías mencionadas por Fals Borda permitirá una construcción madura de la identidad del ciudadano del siglo XXI. La apelación a las vivencias como mediación para esta tarea garantiza una relación significativa entre los propósitos de las personas y comunidades y su realización en la vida cotidiana. Fals Borda propone unos ámbitos de participación como la defensa de la vida humana y las culturas, la mejora del control de lo propio (la autogestión) la construcción del contrapoder popular, entre otros; ámbitos que tienen en común lo público como escenario de lo social y la comunicación (diálogo) como mediación fundamental.

He aquí un elemento recurrente entre Freire, Dussel y Fals Borda: el encuentro en el diálogo. Diálogo como encuentro de humanización, como alteridad y revelación, como contacto cultural de tolerancia y resistencia; diálogo que tiene como plataforma y escenario la Cultura y las culturas que la nutren. Cultura y comunicación se constituyen en herencia conceptual de valor inconmensurable en la experiencia y el discurso de estos autores.

EL LENGUAJE COMO MEDIADOR DE LOS PROCESOS DE SOCIALIZACIÓN Y CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA

Coincidir en estas dos categorías en el proceso histórico de la educación social del individuo y particularmente de la construcción de ciudadanía más que un logro de síntesis es una apertura compleja que exige una comprensión orgánica de estas categorías en los procesos de formación de las comunidades y de los individuos en ellas.

Intentar una aproximación a la definición de Cultura y lenguaje nos demandará una opción por perspectivas integrales y sistémicas que nos garanticen responder a un mundo complejo en lo más general del término con una actitud de apertura a procesos plurales e incluyentes.

En el contexto de las comprensiones más conservadoras de nuestro medio, el lenguaje se ha considerado una experiencia supeditada a la dinámica de la Razón tal cual fue concebida por la modernidad, como un instrumento al servicio del Ser.

El “cogito ergo sum” ponía a su servicio toda la experiencia humana de una manera, aparentemente, inobjetable. Descartes:

Si por azar miro por la ventana los hombres que pasan por la calle, a la vista de ellos no deajo

¹⁰ “Nuestra definición de participación es más exigente. Es una afirmación teleológica que implementa una línea a seguir. Es un “standard” a cumplir, por el cual se pueda medir el progreso político, social y económico hacia el cumplimiento de unas metas. En la acción participativa, tanto el investigador como el investigado reconocen, a pesar de su alteridad, que buscan la meta común de avanzar el conocimiento en la búsqueda de la justicia”.

de decir que son hombres..., y no obstante ¿qué veo yo desde mi ventana sino sombreros y capas que pueden encubrir espectros u hombres fingidos que no se mueven sino por resortes? Sin embargo yo juzgo que son verdaderos hombres y así comprendo por la sola capacidad de juicio de mi espíritu, lo que con mis ojos creía ver. (1997).

La idea cartesiana de la Razón como instrumento universal que tiene su sede en una “res cogitans” que “piensa” una “res extensa” (da existencia) concibe en una experiencia cerrada toda la realidad ignorando la pluridimensionalidad de la vida real y concreta en la dinámica de las interacciones y en la dialéctica de diversidad teniendo en el lenguaje la más pura evidencia.

Esta comprensión de carácter subordinacionista sufre un cambio dramático gracias a las teorías lingüísticas de las últimas décadas en el llamado “giro lingüístico” que reivindica al lenguaje en su carácter generador de realidades.

Según Echeverría (1996), la aparición del alfabeto marca un hito fundamental en la historia humana que facilitaría el tránsito del un “lenguaje del devenir” centrado en las acciones individuales de personajes particulares, a un “lenguaje del ser” centrado en la reflexión, el pensamiento racional y su capacidad creativa. En este sentido, entendemos que el lenguaje no solo es descriptivo sino también generativo, creativo y hasta reconstructivo particularmente de lo social. (Wittgenstein, 1981).

Somos pues “seres lingüísticos” y a partir de esa realidad abordamos los fenómenos, incluso los no lingüísticos. Así, cualquier tipo de comprensión o intervención sobre lo humano parte de una comprensión lingüística de su realidad: el lenguaje crea realidades y “al hablar que el lenguaje es generativo estamos sosteniendo que el lenguaje es acción”. (Echeverría, 1996). Y por él “modelamos el futuro, nuestra identidad y el mundo en que vivimos”.

El lenguaje en esta perspectiva posibilita la construcción de lo social y su dinámica por la posibilidad de dar sentido a las acciones y actitudes, asunto que hace del lenguaje el origen de la complejidad de lo humano y lo social por su riqueza y por su posibilidad ilimitada de creación. Sin embargo esta creatividad puede tener orientaciones y giros éticamente inaceptables para unos o para otros y justo ese tipo de situaciones evidencian la plasticidad del lenguaje en lo social y la posibilidad de reconstruirlo a favor de lo que los grupos humanos consideren deseable.

Esta plasticidad demanda una actitud de escucha formada y madura. Es tarea de la sociedad formar a sus miembros para esa escucha y construcción de lo social en el lenguaje. En este sentido merece la pena recordar a Gadamer citado por Echeverría:

“En las relaciones humanas, lo importante es... experimentar el TU como un realmente TU, lo que significa no pasar por alto su planteamiento y escuchar lo que tiene que decirnos. Para lograr esto la apertura es necesaria. Pero ella existe, en último término, no sólo para la persona que uno escucha, sino más bien, toda persona que escucha en fundamentalmente una persona abierta. Sin esta clase de apertura mutua no pueden existir relaciones humanas genuinas. El permanecer juntos siempre significa, también, ser capaces de escucharse mutuamente” (1996).

Escucharse mutuamente que es expresión del encuentro de subjetividades por el ejercicio de habilidades comunicativas, de competencias comunicativas.

Este encuentro en la comunicación permite comprender los contextos e intencionalidades por la apropiación del mundo de la vida (el propio y el de los otros) de sus significados, valores, comprensiones de lo social. Esta pluralidad de realidades por aprehender constituyen la riqueza misma de los escenarios donde se construyen las ciudadanías, que se expresan de diversas formas y que dan forma al Estado desde la particularidad de la

constitución de cada una de ellas por sí mismas y por su relación sistémica.

Justamente es tarea del Estado y de los ciudadanos en esta dinámica, construir las condiciones de participación por la capacidad de persuadir, deliberar, crear escenarios de participación y formación en el debate y el disenso y que dispongan ambientes idóneos de convivencia social.

LA VIDA COTIDIANA, ESCENARIO DE LA CONSTRUCCIÓN CIUDADANA

La cotidianidad se constituye en el escenario del mundo de la vida, en ella interactúan las acciones y emociones humanas y se construye lo social, lo público y lo privado. En ella se construye la identidad y en su seno se ejerce la experiencia de comunidad y ciudadanía. Heller:

“Solo en la cotidianidad se construyen redes de conversación que generan y reproducen la cultura con la participación de todos sus miembros, por esta razón afirmamos que la vida cotidiana es el escenario de la cultura porque en ella se dan un conjunto de actividades que caracterizan las reproducciones particulares creadoras de la posibilidad global y permanente de la reproducción social. En toda sociedad hay vida cotidiana, sin ella no hay sociedad. (Heller, 1998).

Remitirnos a la vida cotidiana en esta exploración significa definirla como punto de partida de cualquier construcción histórica significativa, construcción como la del rol de los individuos en el entramado social en su ejercicio ciudadano.

Dice también Heller a propósito del carácter educativo de la vida cotidiana:

En la vida cotidiana se expresa no solamente el modo por el cual yo he aprendido de mi parte ciertas reglas fundamentales, sino también el modo en el que yo las transmito a mi hijo. En mi formación repercutirán también mis experiencias personales; cuando comunico mi mundo, expreso también estas experiencias. Cuando “transmito” mi mundo contemporáneamente me objetivo también a mí mismo en cuanto me he apropiado ya de este mundo. (1998)

Y es justamente esa apropiación la razón de ser de la búsqueda de sentido de pertenencia a un grupo o una comunidad. Se trata de un ejercicio de identidad que en la experiencia de ciudadanía encuentra una plena razón de ser por procesos reflexivos, éticos y políticos que han tenido particular relevancia en las últimas décadas.

ÉTICA, POLÍTICA Y CIUDADANÍA

Nos encontramos en un punto crucial (en el sentido estricto del término) de nuestra exploración, en el que confluyen los alcances teóricos de una tradición humanista y social como la que se propone en Freire, Dussel y Fals Borda junto con unas categorías de corte histórico y hermenéutico (cultura, lenguaje, vida cotidiana, democracia, participación).

Un punto de encuentro en esta crucial discusión será, para nuestro caso, la reflexión que sobre temas de ciudadanía y democracia ha elaborado la filósofa española Adela Cortina, heredera de la tradición kantiana; la profesora Cortina hace un abordaje de podríamos caracterizar como un esfuerzo por armonizar los retos morales del proyecto de vida individual y subjetivo con la construcción colectiva y de entramado social que se haga cargo de las exigencias morales básicas para hacer viable el proyecto humano. En palabras de Cortina, (2009) “la racionalidad de la justicia y el sentimiento de pertenencia a una comunidad concreta han de ir a la par, si deseamos asegurar ciudadanos plenos y a la vez una democracia sostenible”.

Existe según Cortina un profundo vínculo entre la condición de ciudadano y la comunidad política que le acoge en el ejercicio de sus deberes y derechos fundados en procesos deliberativos y plurales. La participación define la naturaleza del ciudadano y funda su constitución moral y legal.

VALOR DEL ENTORNO SOCIAL DENTRO DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

Desde esta perspectiva pues la consideración de la condición social de la educación más que “un elemento para tener en cuenta” es *conditio sine qua non* en su definición y comprensión. Tarea crucial y fundamental de la educación es formar para la convivencia y la incorporación a la vida social. Pero no hablamos de los sesgos de algunos momentos históricos como los dados en tiempos de la industrialización, relacionados con la formación para una vida laboral productiva¹¹ sino de experiencia “a lo largo de la vida” que se hace cargo de la tendencia fundamental de todo ser humano a aprender y aprehender la realidad.

Este fuerte acento sobre el carácter socializador de la educación no es pues otra cosa que la aceptación de su papel en la dinámica de transformación y cambio tan apetecible en tiempos de guerra y violencia, de desequilibrios y conflictos de convivencia. Para el caso del contexto latinoamericano es una urgencia que habilite y capacite a todos los seres humanos, a todos los ciudadanos para construir relaciones productivas y armónicas no sólo con sus congéneres sino con su medio y el entorno en general.

Hablamos de la dimensión social de la vida de las personas y colectivos que explica sus comportamientos, define su carácter y ofrece los escenarios donde se hacen posibles experiencias cotidianas como la de la enseñanza y el aprendizaje. La dinámica del lenguaje, los procesos de poder, el ejercicio de los deberes y derechos o la posibilidad de la diversidad y la diferencia. Berger & Luckmann, afirman que:

“... Sin embargo, el individuo no nace miembro de una sociedad: nace con una predisposición hacia la socialidad, y luego llega a ser miembro de una sociedad. En la vida de todo individuo, por lo tanto, existe verdaderamente una secuencia temporal, en cuyo curso el individuo es inducido a participar en la dialéctica de la sociedad” (2001).

Pero este proceso de participación según Berger y Luckmann va más allá de la mera coexistencia: involucra también lo que llaman un “nexo de motivaciones” y una “continua identificación” que nos hablan de un proyecto común de reciprocidad que modifica una y otra vez las relaciones de manera inevitable e impredecible¹².

Reciprocidad mas no uniformidad. En tiempos de totalitarismos bien vale la pena evidenciar el principio de alteridad necesario en una sana convivencia que se nutre de la diversidad y las diferencias en un ejercicio ético que es soporte de las construcciones sociales sin abstraerse a los propósitos de unidad históricamente tan entrañables. En este sentido, visiones humanistas como las de Mounier o Levinás aportan de manera significativa. Este último dedicando buena parte de su discurso al valor de la alteridad llama la atención sobre este soporte ético del que hablamos:

¹¹ “Mas el significado de la “educación a lo largo de la vida” lo tenían muy claro los griegos cuando hablaban de *paideia*, palabra con la que se referían a todo tipo de relaciones, influencias, enseñanzas, aprendizajes, etcétera, que recibían y tenían los ciudadanos en el ámbito de la polis desde que nacían hasta que morían. La ciudad era su mejor educador e instructor. La gente se educaba mientras vivía en la polis y a lo largo de la vida, en la familia, en las calles, en el ágora, en las asambleas, en las palestras, en casa del *grammatista*, en la Academia, en casa de Sócrates, en el teatro, en clases particulares con los sofistas que pasaban por la ciudad, en casa del *citarista*, viviendo. No había un tiempo para la educación y otro para la vida...” Nuñez, V. “La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la pedagogía social”

¹² “El proceso ontogenético por el cual esto se realiza se denomina socialización y, por lo tanto, puede definirse como la inducción amplia y coherente de un individuo en el mundo objetivo de una sociedad o en un sector de él” idem.

“...Hemos de preguntarnos si acaso, justamente en la multiplicidad humana, la alteridad de otro hombre no significa otra cosa que la alteridad lógica de las partes –unas frente a otras- en un todo fraccionado cuyas relaciones rigurosamente recíprocas se gobiernan exclusivamente por la unidad de ese Todo, de ese Uno degradado en sus partes. (2001)”

LA EDUCACIÓN SOCIAL DEL INDIVIDUO. PERSPECTIVAS.

La educación en general se enfrenta con grandes retos relacionados con la formación de los las personas en sus subjetividad y capacidad social, con la constitución de comunidades de aprendizaje y con los procesos de cambio cultural y transformación social que dinamizan la realidad.

En lo relacionado con la formación de la subjetividad debe considerarse su constitución en relación con los otros por procesos de identidad y autoafirmación, por una formación de la sensibilidad y de las emociones, del juicio valorativo y la ética, de la voluntad y la capacidad de autorregulación.

En lo relacionado con la educación social del individuo es vital considerar la formación para la diferencia y la diversidad no sólo por un “acto de tolerancia” sino, fundamentalmente, por el descubrimiento en la riqueza de esa diversidad infinitas posibilidades de aprendizaje y crecimiento.

Una actitud de apertura tal amerita un análisis riguroso de los perfiles de los maestros y personas que tienen a su cargo la educación de las personas. La idoneidad en este sentido está relacionada con habilidades y acciones vinculadas a valores significativos en un proyecto de convivencia abierto

y solidario, justo y universal.

La adquisición de habilidades operacionales no se entiende fuera de este contexto y tiene sentido como pretexto de convivencia y como aporte al espacio de coexistencia que es la experiencia básica en el ejercicio de convivencia.

Justamente ese espacio de coexistencia, experiencia básica de convivencia es el escenario primero de intervención en los procesos educativos en perspectiva social, Delors, para la UNESCO propone:

“La educación tiene una doble misión: enseñar la diversidad de la especie humana y contribuir a una toma de conciencia de las semejanzas y la interdependencia entre todos los seres humanos. Desde la primera infancia, la escuela debe, pues, aprovechar todas las oportunidades que se presenten para esa doble enseñanza” (1996)

Pero esa coexistencia no se limita, como se insinuó anteriormente, al plano humano. Es de vital importancia incursionar de manera más comprometida en la educación de la responsabilidad por el entorno, en la incorporación en una dinámica de auto cuidado y cuidado del planeta pero no como tarea adicional sino como experiencia substancial y definitiva a todo ser humano¹³.

La formación para la trascendencia y para la responsabilidad ecológica son realidades fundamentales en procesos pedagógicos que sólo son posibles en la experiencia comunitaria y social, en el espacio relacional en el que interactúan interlocutores válidos: niños, adultos, ancianos, blancos, negros, mujeres, hombres, de derechas e izquierdas, de una opción política o sexual y de otra, etc.

¹³ A propósito de este reto es interesante citar a L. Boff, uno de los representantes más emblemáticos de la Teología de la Liberación y de lo que se ha llamado hoy la Teología de la Tierra y que en tono pedagógico nos plantea: “Con la era ecológica atravesamos los umbrales de una nueva civilización. Esta sólo llegará a consolidarse si tienen lugar transformaciones fundamentales en las mentes de las personas y en los patrones de relación con el Universo en su totalidad. Un nuevo paradigma demanda un nuevo lenguaje, un nuevo imaginario, una nueva política, una nueva pedagogía, una nueva ética, un nuevo descubrimiento de lo sagrado y un nuevo proceso de individuación (espiritualidad).” BOFF, L. “Ecología: grito de la tierra, grito de los pobres”. Editorial Trotta. Madrid, 2002

En un medio excluyente y selectivo la tarea de la educación es incluir e incorporar a individuos concretos en comunidades concretas de desarrollo y aprendizaje que garantice una permanente transformación de la sociedad y la cultura y

propicien escenarios suficientemente atractivos y argumentados que permitan, por procesos dialécticos de consenso, hacer que para todos el mundo sea su hogar y todos los hombres y mujeres sus hermanos y hermanas.

REFERENCIAS

Berger, P & Luckmann. (2001). "La construcción social de la realidad". Buenos Aires: Amorrortu editores.

Cortina, A. (2009). "Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía". Madrid: Alianza editorial. .

Coser, L. (1980). "Teoría del Conflicto Social". México: Fondo de Cultura Económica

Delors, J. (1996). "La educación encierra un tesoro". UNESCO. Madrid: Ediciones Santillana.

Delval, J. (2008). "Los fines de la educación". México: Siglo veintiuno editores.

Descartes, R. (1997). "Meditaciones metafísicas con objeciones y respuestas". Madrid: Alfaguara.

Dussel, E. (1977). "Filosofía de la Liberación". México: Edicol.

Echeverría, R. (1996). "Ontología del Lenguaje". Santiago: Dolmen ediciones.

Freire, P. (2005). "Pedagogía del oprimido". México: Siglo veintiuno editores

Heller, A. (1998). "La revolución de la vida cotidiana". Madrid: Ediciones Península.

Heller, A. (2002). "Sociología de la vida cotidiana". Madrid: Ediciones Península.

Hoyos, G. & Ruiz, A. (2008) "Ciudadanía en formación". Bogotá: Civitas Magisterio.

Núñez, V. (2002). "La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la pedagogía social"

Levinas, E. (2001). "Entre nosotros. Ensayos para pensar en otro". Valencia: Pre-textos.

Pérez, G. (2001). "Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural". Narcea. Madrid: S.A. de ediciones.

Wittgenstein, L. (1981). "Tractatus lógico-philosophicus". Madrid: Alianza editorial.