

# La construcción de lo público en la escuela: tensiones y desafíos\*

Juan José Burgos Acosta\*

Fecha de recepción: 7 de junio de 2012

Fecha de revisión: 24 de agosto de 2012

Fecha de aprobación: 26 de octubre de 2012

## Resumen

Este artículo se propone hacer un análisis de las distintas problemáticas que surgen en las relaciones entre educación y política, con el fin de proponer algunas pistas orientadoras que permitan responder a la necesidad de formar, desde la escuela, sujetos políticos capaces de participar en la construcción de lo público a partir del ejercicio de la democracia vivida al interior de las instituciones educativas.

**Palabras claves:** sistema político, reproducción, resistencia, público, escuela, sujeto.

---

\* Artículo de reflexión que presenta resultados de la investigación en "Estudios en pedagogía y políticas educativas" sobre el núcleo problemático de la educación en la época contemporánea, perteneciente al Grupo de investigación Kenta (Universidad Pedagógica Nacional).

\*\* Doctor H.C. en Filosofía de la Educación CIHCE, profesor de la Universidad Pedagógica Nacional y de la Universidad de La Salle. Grupo de investigación Kenta, Universidad Pedagógica Nacional. Candidato a Doctor en Educación Universidad Santo Tomás, Magister en Educación Universidad Javeriana, Magister en Estudios Políticos Universidad Javeriana. Licenciado en Teología Universidad Javeriana, Licenciado en Filosofía, Universidad Santo Tomás. Correo electrónico: chasjjba14@yahoo.es

## **The construction of the public matters at schools: tensions and challenges**

### **Abstract**

This paper aims to analyze the different problems that arise in the relationship between education and politics, in order to propose some guidelines to respond to the need for training, at school, political subjects able to participate in the construction of the public matters by exercising the democracy experienced within educational institutions.

**Keywords:** political system, reproduction, resistance, public, school, subject.

## **A construção do público na escola: tensões e desafios**

### **Resumo**

Este artigo propõe fazer uma análise dos vários problemas que surgem nas relações entre educação e política, a fim de propor algumas pistas de orientação que possam responder à necessidade de formar, desde a escola, sujeitos políticos capazes de participar na construção do público a partir do exercício da democracia vivida dentro das instituições de ensino.

**Palavras-chave:** sistema político, reprodução, resistência, público, escola, sujeito.

### **Introducción**

La forma tradicional como se ha abordado cualquier problemática en amplios sectores de la academia ha tendido a ser desde el punto de vista lineal, formal o jurídico, a causa de que “vivimos bajo el imperio de los principios de disyunción, reducción y abstracción, cuyo conjunto constituye lo que llamo el Paradigma de simplificación” (Morin, 1998, p. 29). Esta

“inteligencia ciega” es la que destruye los conjuntos y las totalidades y, además, aísla a todos los objetos de sus ambientes. No se puede concebir la conjugación de lo uno con lo múltiple. Según Edgar Morin, ese ha sido el papel de los análisis sociales, en cuanto disipa la aparente complejidad de los fenómenos, a fin de revelar el orden simple al que obedecen, mutilando y reduciendo el conocimiento como

si la verdad estuviera encerrada en una caja fuerte de la que bastara poseer la llave.

Pues bien, este es el presupuesto básico con el cual arranca este artículo de reflexión cuyo objetivo principal es hacer un análisis sobre la construcción de lo público en la escuela, teniendo en cuenta las diferentes tensiones que surgen en su interior, en el sentido de que puede, por un lado, reproducir las tramas políticas y educativas del sistema imperante, pero al mismo tiempo generar procesos de resistencia de la misma forma en que sucede en la sociedad. Para ello, se presenta en primer lugar una mirada del concepto de lo público; luego se describe de qué manera la política se reinventa dentro del escenario escolar; posteriormente se abre la discusión sobre la formación ciudadana dentro del sistema educativo, precisamente para la reinención de lo político; y finalmente se proponen algunas conclusiones que pueden resultar inquietantes y orientadoras para el debate de la construcción de lo público dentro de la escuela.

Ahora bien, es necesario abordar la problemática antes mencionada desde una mirada compleja y al mismo tiempo sistémica, ya que, de esa manera, se pretende comprender mejor el debate. ¿Qué es lo sistémico y lo complejo? Rozo (2005) considera que esta nueva visión de la teoría sistémica, que incluye un calificativo de compleja, apunta hacia la comprensión de sistemas sociales abiertos dinámicos en constantes interacciones y conexiones entre los elementos que los configuran y en interacciones y relaciones del sistema como totalidad con el entorno y los sistema en el entorno.

De acuerdo con lo anterior, la comprensión de las distintas problemáticas que surgen en el análisis de lo público dentro de la escuela ha de filtrarse siempre desde una mirada sistémica y compleja, debido a que con el tiempo se han venido superando las concepciones unívocas y lineales, puesto que en realidad la experiencia muestra que las dinámicas históricas nunca han tenido una sola cara; es decir, no son lineales y cuando han intentado serlo aparecen las tragedias, como por ejemplo, el holocausto judío que es fruto de querer imponer una sola mirada simplista y lineal del mundo, por donde todos tendrían que caminar para encontrar la “verdad” de una supuesta raza superior. De ahí que Vasco (1995) considere que:

Los debates, los foros, los trabajos en grupo, lo mismo que el estudio y la reflexión personal sobre los procesos en los cuales estamos inmersos, constituyen el taller donde se fragua esa versión de la Teoría General de Procesos y Sistemas que nos ayuda a comprender los procesos sociales, políticos, económicos, culturales y ambientales entre los cuales se desarrolla la educación y que no poseen límites fijos ni comportamientos rígidamente determinados, ni relaciones estáticas (p. 513).

## La construcción de lo público

Como bien lo sugieren autores como Aguilar y Betancourt (2000), Herrera (2005), entre otros, en la institución escolar todos los que allí están involucrados aprenden en sus interacciones y en la experiencia que hacen de sus vivencias como sujetos. Es en este escenario institucional y público donde los diferentes actores ponen

de manifiesto no solo sus códigos, relatos y discursos sino también sus posiciones políticas y democráticas, aprendidas, entre otros, en el sistema político en el cual están inmersos. Así lo expresa Herrera y Jilmar (2001):

La escuela, como las demás instituciones, produce su propia cultura, que se expresa en sus propias formas de ser, en sus símbolos y rituales, en sus normas y valores, en los roles y funciones que asigna, en las formas organizativas que estructura, en sus relaciones de poder y en sus códigos de comunicaciones (p. 284).

Es este ámbito escolar quizás el primer escenario público donde se desenvuelven las sociedades modernas. De ahí que lo privado y lo público hagan parte del debate político en las sociedades de hoy y resulte pertinente el abordar dichas problemáticas que emergen dentro del sistema educativo, en tanto es importante diferenciar esos espacios de relación de los individuos, que ciertamente comienzan a manifestarse a la hora de que los sujetos entran en un escenario extraño a sus familias, como lo es la escuela.

El abordaje de esta dimensión político-educativa está bien sustentado por Monroy (2006) y su grupo de investigación, quienes acuden a la filósofa alemana Hannah Arendt a fin de fundamentar la discusión entre lo público y lo privado y la forma en que se manifiesta en los sistemas educativos. En ese sentido, los investigadores consideran que los griegos ofrecen una clara definición en torno a los conceptos de lo público y lo privado para referirse a las diversas actividades que desarrollan en la vida

cotidiana. La esfera de lo privado se relaciona con el mundo del hogar, de la familia, de aquello que constituye un escenario propio e inviolable en el individuo dentro del desarrollo de la civilización, en la medida en que esa esfera privada consistía para los griegos en garantizar un espacio y unas condiciones a aquellos que aspiran a ser reconocidos como ciudadanos.

Por su parte, lo público significa dos fenómenos estrechamente conectados: por una parte se refiere a todo lo que es digno de ser visto y oído por todos; es decir, lo que es apropiado para denominarse asunto de dominio público. Inclusive los sentimientos, la emoción y el afecto solo pueden resultar aptos para ser expuestos en público, y por tanto, lo público sería aquello que interesa a todos. Por otra parte, lo público también significa el propio mundo en cuanto que es común a todos y diferenciado del lugar poseído privadamente en él. Este mundo se refiere a objetos, espacios, lugares, así como a los asuntos de los que se ocupan los hombres que habitan el mundo (Monroy, 2006). Así lo define Arendt (1998):

Vivir juntos en el mundo significa en esencia que un mundo de cosas está entre quienes lo tienen en común, al igual que la mesa está localizada entre los que se sientan alrededor; el mundo, como todo lo que está en medio, une y separa a los hombres al mismo tiempo (p. 62).

La esfera pública, al igual que el mundo en común, convoca, junta, y al mismo tiempo diferencia. Por eso es compleja, está llena de constantes problemáticas inmersas en tramas de

significación que es necesario interpretar para poder entender lo que sucede en su interior.

En ese orden de ideas, lo que salta a la vista es que cuando los individuos comienzan a transitar por la escuela se encuentran con una primera mostración y experiencia de lo público; han “abandonado” sus nichos naturales de la esfera privada para asumir una esfera pública caracterizada por formas de interacción mucho más amplias y complejas, en las que hay intereses comunes que se canalizan a través de normas y acuerdos tácitos entre los mismos grupos de referencia; al igual que los conflictos y las tensiones en la vida cotidiana empiezan a complejizarse a medida que pasa el tiempo, no solo en el interior de la población estudiantil, sino también frente a las contradicciones que se experimentan dentro de las políticas institucionales, en términos de democracia, manejo del poder y visiones sobre el mundo. Lo anterior se relaciona con lo que sostienen Herrera, Infante, Díaz y Pinilla (2005, p. 242), en el sentido de que la escuela como multiplicadora y recreadora de la cultura aparece en el escenario público de forma compleja y a veces contradictoria.

A pesar que teóricamente los proyectos educativos institucionales (PEI) mantienen un espíritu democrático, las formas de gestionar los procesos educativos, en muchas de sus presentaciones y ejecuciones lo contradicen.

En la escuela persisten prácticas pedagógicas autoritarias en las que el manejo del poder y del saber por parte de los profesores es vertical. Estos rasgos de autoritarismo y arbitrariedad no permiten a los jóvenes

sentirse en condiciones de participación real (Herrera y Jilmar, 2001, p. 75).

En esa misma línea, las afirmaciones de Aguilar y Betancourt (2000) confirman lo dicho anteriormente:

Muchas de las prácticas educativas desmienten los proyectos educativos propuestos para la democracia porque se incurre en constantes contradicciones en el desarrollo de las dinámicas cotidianas de la vida escolar (p. 25).

De acuerdo con lo expuesto, se hace necesario, entonces, replantear las tradicionales formas de hacer lo político en el interior de los sistemas educativos. Si bien teóricamente, en muchos casos, los proyectos educativos están bien fundamentados desde políticas de participación democrática, la mayoría de sus prácticas los desmienten.

## **Reinventar la política dentro de la escuela**

En los escenarios que ofrece la escuela los individuos construyen su propio mundo interactuando con otros seres “extraños” a su propia familia. Se forman para que se interesen por los asuntos públicos; es decir, por aquellos que importan a todos. Igualmente se sumergen en conflictos, en resistencias, en contratos pequeños, en acuerdos, en discusiones. Los individuos comienzan a avizorar el mundo en el cual viven; se asoman a una ventana desconocida que los va llevando poco a poco a procesos de construcción social. A este respecto, Habermas

(2008) dice “que las interacciones sociales son más o menos cooperativas o estables, más o menos conflictivas o inestables” (p. 138); mientras que Berger y Luckmann (1993), consideran que “los hombres producen juntos un ambiente social con la totalidad de sus formaciones socio-culturales y psicológicas” (p. 72).

Las consideraciones anteriores implican que la construcción de lo público en el interior de los sistemas educativos pasa por la reinención de la política en tanto que esta es acción y a la vez discurso; elementos que filtran todas las dinámicas de los escenarios formativos. Es acción, porque corresponde a la condición humana de la pluralidad, al hecho de que los seres humanos vivan en la tierra y habiten en el mundo. La acción demanda la virtud del valor para abandonar por momentos la comodidad de la intimidad y de la privacidad y para participar en los escenarios de lo público; es decir, los ámbitos donde los seres humanos se ocupan de los asuntos humanos, que son los que van más allá de la simple supervivencia (Monroy, 2006).

Y es discurso porque hace parte de la política en la medida en que, como lo afirma Echeverría (1996), estar *entre nos* implica hablar, y esta categoría también es acción:

Al postular que el lenguaje es generativo, estamos sosteniendo que el lenguaje es acción. A través del lenguaje, no solo hablamos de las cosas, sino que alteramos el curso espontáneo de los acontecimientos: hacemos que las cosas ocurran (p. 34).

Al mismo tiempo, toda acción debe cumplir un criterio fundamental para que se logren cierto tipo de transformaciones, dicha acción ha de ser reflexionada a fin de ampliar el horizonte de posibilidades en el cual los individuos actúan.

De acuerdo con lo anterior, es posible afirmar, entonces, que todos los espacios de relación en el interior de la escuela se constituyen en oportunidades para la formación política, en la medida en que los que participan de ellos están interactuando constantemente. En ese sentido, las aulas van constituyéndose en espacios, no solo de recepción de cierto tipo de conocimientos, sino también de oportunidades importantes de construcción de convivencia, de ejercicio de poder, de liderazgo y de toma de decisiones en torno a las distintas problemáticas que van surgiendo. Ya el aula no tiene una connotación y/o definición desde un espacio físico con un solo objetivo, que es la recepción de conocimientos, como lo considera un esquema educativo tradicional, sino que reviste sentidos y experiencias mucho más amplias, problemáticas, conflictivas y críticas; pero al mismo tiempo proyectivas y constructivas de nuevas relaciones con conciencia social y política sobre lo que a todos interesa. Lo que lleva a considerar que “pensar no es solo meditar, especular o criticar, pensar es sobre todo problematizar lo que hacemos y lo que decimos” (Quiceno, 2011, p. 153).

Las consideraciones anteriores desembocan en dos categorías fundamentales para la reinención de la política en los escenarios escolares: *subjetividad y ciudadanía*. La propuesta teórica de De Sousa (1998) sobre subjetividad, ciudadanía y emancipación, puede ofrecer algunas

luzes útiles para el ejercicio de la construcción de lo público en las instituciones educativas. El autor describe la crisis de la modernidad como consecuencia de una excesiva aplicación de la regulación en detrimento de la emancipación, cuando observa la tensión entre la subjetividad individualista y la ciudadanía que se agota en la regulación o la estatización. Según Villareal Sánchez (2006), para Boaventura de Sousa Santos el proceso histórico de la ciudadanía y de la subjetividad son autónomos aunque íntimamente relacionados. Desde la emancipación es posible pensar en nuevas formas de ciudadanía colectiva y no individual, más fundamentadas en formas y criterios de participación que en derechos y deberes, en las que sea posible una relación más equilibrada con la subjetividad.

La obligación política horizontal entre ciudadanos, la participación y la solidaridad concretas en la formulación de la voluntad general son las únicas susceptibles de fundar una cultura política, una nueva calidad de vida personal y colectiva basadas en la autonomía y en el autogobierno, en la descentralización, la democracia participativa, el cooperativismo y en la producción socialmente útil. La politización de lo social, lo cultural, lo personal y en general de todas las actividades formativas abren un inmenso campo para el ejercicio de la ciudadanía pública en la escuela.

Los aportes anteriormente señalados tienen una incidencia enorme en el ejercicio de la formación de una cultura política para la construcción de lo público en el interior de las instituciones educativas, en la medida en

que el tejido de lo público —es decir, de lo que interesa a todos—, implica unas prácticas políticas que no solo se constituyen en un deber de la escuela hacia fuera (la mayoría de las veces reproductora de los sistemas políticos hegemónicos), sino también en una responsabilidad ética desde dentro; aspecto del que han adolecido históricamente las instituciones educativas y que es necesario reconsiderar para acortar las grandes distancias entre los proyectos educativos institucionales, cargados de gran argumentación política y democrática y las prácticas cotidianas reales, que en la mayoría de los casos son contradictorias, como lo advierten Herrera y Jilmar (2005), profesores e investigadores de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia:

La preparación para la vida pública no ha sido una práctica con sentido interno, pues las instituciones se gobiernan como espacios privados. Así, no es concebible una narrativa del otro en escena pública, como portador de derechos y responsabilidades inaplazables. Se dice que se debe aprender a vivir del ejercicio de los políticos pero no se menciona cómo aprender a vivir del ejercicio del gobierno del rector y de los consejos de dirección del colegio. La experiencia escolar es entonces pre-política en relación con sus propios asuntos y reproductora en relación con los asuntos de la vida política de fuera (p. 263).

Esta fuerte contradicción crea grandes vacíos en la construcción de lo público, porque no permite generar espacios de participación crítica para resignificar y reorientar las actividades que se planean en la escuela, como bien lo

denuncia el documental *La educación prohibida*, difundido desde el mes de agosto de 2012:

Ustedes tienen que saber esto así como está... La educación está concentrada en los contenidos curriculares... Se generan dinámicas educativas que reproducen el sistema imperante en el cual hay ganadores y perdedores... Todo mundo habla de paz y convivencia pero nadie educa para ello (La educación prohibida, 2011).

Al respecto Giroux (2006) afirma también:

Las escuelas se hallan vinculadas a un conjunto más amplio de procesos políticos y culturales, y no solo reflejan los antagonismos que se hallan incorporados en tales procesos, sino que también los encarnan y los reproducen (p.199).

La discusión sobre la construcción de lo público en las instituciones educativas, que también está relacionada con la construcción del sujeto político, puede situarse desde el concepto que Chantal Mouffe (1999) desarrolla acerca de la diferenciación entre la *política* y lo *político*. Considera esta pensadora que lo *político* está ligado a la dimensión de antagonismo y de hostilidad que existe en las relaciones humanas; antagonismo que se manifiesta como diversidad de las relaciones sociales. Y la *política*, que apunta a establecer un orden, a organizar la coexistencia humana en condiciones que son siempre conflictivas, pues están atravesadas por lo político.

Esta distinción se aparta de las significaciones que en general se atribuye a la dupla lo político-la política, pero que tiene el mérito de estable-

cer un lazo entre las dos raíces comunes del término “político-a”: por un lado, *pólemos*; por el otro, *polis*. A fuerza de querer privilegiar el “vivir conjuntamente”, propio de la *polis*, dejando de lado el *pólemos*, es decir, el antagonismo y el conflicto, se pierde la posibilidad de aprehender la especificidad de la política democrática. Por eso es insatisfactoria la perspectiva que proponen los autores llamados “comunitarios”. Sin duda, su crítica al individualismo liberal está justificada, pero, como rechazan el pluralismo, son incapaces de dar cabida al conflicto. Por eso, superando una mirada que pretende evadir el conflicto, el objetivo de una política que busca la construcción de lo público desde los escenarios formativos debe movilizar todas las fuerzas que emergen en las dinámicas cotidianas de convivencia y lograr consensos que hagan evidente el respeto a la diversidad de opiniones. En ese sentido, el conflicto, según Gómez (2005), “no puede considerarse negativo en sí mismo; al contrario, es imprescindible para el desarrollo humano” (p. 111). Además hay que tener en cuenta que la crisis es una oportunidad para la renovación y el avance de los grupos sociales, en términos de resignificar y reconfigurar el mundo de la política, en el cual los actores, como sujetos sociales y políticos en formación permanente, tienen una gran responsabilidad en orden a la construcción de lo público.

En ese orden de ideas, las crisis frecuentes que tienen que afrontar las instituciones educativas en cualquier ámbito son una oportunidad para reconsiderar los criterios de formación que se están construyendo colectivamente. No es que las crisis produzcan “desorden”, más bien hacen visibles fallas ocultas que exigen una

reacomodación y replanteamiento del sistema educativo, y le permiten percatarse de que los procesos educacionales no son lineales, sino complejos, pero que al mismo tiempo también requieren que se establezca, por consensos democráticos, directrices que busquen fortalecer identidades colectivas y construir proyectos de emancipación que resistan al sistema político impuesto y que no lo reproduzcan. Al respecto Gómez (2005) afirma: “la constitución de identidades ciudadanas es un proceso que requiere la reconstrucción permanente del juego de significados que en todo momento se está produciendo” (p. 80). Lo que lleva a pensar que posiblemente, como lo sostiene Torres (2007), “los principales problemas de la educación no son metodológicos o pedagógicos, sino políticos” (p. 49).

### **La formación ciudadana en los escenarios educativos**

Afirmar que los problemas de la educación son más políticos que pedagógicos es una apuesta crítica que está inmersa en el marco de la formación ciudadana, dentro de la cual, según esta mirada, hay que tener en cuenta los procesos educativos que se promueven en escenarios institucionales formales. Es claro que en países como Colombia se hace necesario formar buenos matemáticos, buenos lingüistas, buenos empresarios, buenos lectores y escritores, etc.; pero, al lado de ello, antes que nada, la nación requiere formar ciudadanos críticos y comprometidos con el tema de la construcción de la paz y de los derechos humanos, capaces de resistir a los aparatos ideológicos del Estado que pretenden opacar las conciencias de los

ciudadanos y someterlos a modelos políticos cada vez más deshumanizantes, haciendo uso del aparato educativo para tales propósitos. De ahí que no se puede perder de vista la advertencia de Easton, en el sentido de que “el sistema político es un subsistema abstraído de un sistema social total, que debe articularse de manera sistemática con los demás subsistemas” (Easton, 1997, p.62). Y como el aparato educativo es un subsistema, se ha de tener en cuenta la necesidad de su articulación; no obstante, articularse no es integrarse, ni mucho menos someterse o reproducir el sistema político. Se ha de considerar tal articulación desde una concepción crítica, de resistencia y cuestionamiento constante de aquellas formas que pretenden hacer de los ciudadanos objetos manipulables. Es por ello que resulta de suma importancia que

la escuela se pregunte si la forma como está estructurada maximiza el desarrollo de su *ethos* de ciudadanía, pues muchas veces la escuela no se ve como el microcosmos de la sociedad que quisiéramos tener (Hart, 2011, p. 61).

Ahora bien, como se ha venido sosteniendo, el problema de las relaciones entre educación y política está vinculada con la construcción, por un lado del sujeto político, como ya se dijo anteriormente, y por el otro con el problema de la formación ciudadana. En este sentido, lo público en la escuela adquiere sentido y significado, toda vez que su construcción se “resuelve” o realiza teniendo en cuenta esos dos elementos, como matrices o mapas de ruta que el sistema educativo debe contemplar. Sobre el tema de la formación ciudadana, se

han hecho algunos desarrollos importantes, en autores como Herrera y Jilmar (2001), Herrera (2005), Gómez (2005), Aguilar y Betancourt (2000), Montaña (1999), Noguera (1997), Boaventura de Sousa y la Investigación sobre las escuelas de liderazgo en Colombia que se hizo entre 1994 y 2000 (2004), entre otros. Las apreciaciones siguientes intentan sintetizar el concepto de formación ciudadana, que subyace en el pensamiento de los autores en mención y que se convierten en fuentes importantes para la construcción de lo público en el interior de los sistemas educativos.

Es claro que los sistemas educativos del siglo XXI reclaman formas de participación mucho más amplias y críticas que pongan en evidencia el respeto al pluralismo y la capacidad de resistirse frente a cualquier forma de opresión o agresión. Estas nuevas dinámicas relacionales que emergen en el conjunto de los actores de los procesos formativos implican que todos los individuos sean tratados como sujetos de derechos y responsabilidades frente a un deber ser que la comunidad educativa se propone. Pero para lograrlo se necesita formar en ambientes de debate y discusión política permanente que cultiven la conciencia crítica colectiva y el liderazgo político en los estudiantes, a fin de que se integren al sistema educativo críticamente y hagan parte de la reinvención de la política, y así poder participar en los asuntos que a todos interesan.

Los problemas que a todos interesan deben verse reflejados y articulados desde los proyectos educativos institucionales construidos, debatidos y evaluados por toda la comunidad, los

cuales deben contemplar un currículo integral, no centrado exclusivamente en los contenidos, sino vinculado a todas las actividades escolares cotidianas en las cuales debe surgir constantemente el diálogo de saberes y experiencias que hagan del acto educativo una oportunidad para participar en lo público, desde una perspectiva más crítica y democrática que supere los esquemas de participación estandarizados que imponen las ideologías políticas hegemónicas fuera de la escuela. Desde este horizonte de comprensión, la escuela debe generar una dinámica que promueva la movilización social, esto es, a través de procesos formativos y de interacción social, como también intensificar la capacidad de los actores sociales para reinventar lo local como ámbito de un desarrollo territorializado. De igual forma, es importante que la escuela propenda a impulsar un modelo de gestión local compartida que intervenga a través de su capacidad de macroinflujo sobre los temas y problemas estratégicos del contexto socio-político en el cual está inmersa.

De acuerdo con lo anterior, es fundamental que la escuela genere una alta competencia pública en todos sus miembros por medio de una pedagogía crítica desde una mirada posmoderna<sup>1</sup>, en la cual sus actores tengan una visión pluralista e integradora, en la que no se trate de anular y/o vencer al oponente, sino de dialogar para construir consensos que beneficien a todas las partes; pues en el siglo XXI la contradicción y el conflicto hacen parte constitutiva de las formas político-educativas y sociales

1 Para Vásquez (2009), una de las definiciones de posmodernidad es "aquello abierto que se opone a lo cerrado, lo plural como distinto a lo homogéneo y lo problemático como opuesto a lo disciplinado" (p. 222).

del ejercicio de la convivencia. No se pretende que las escuelas resuelvan definitivamente las tensiones y conflictos de un modo definitivo, el cual es inherente a la misma condición humana, pero sí que los escenarios afronten con criterio estas dimensiones necesarias para la construcción de lo público.

Participar en lo público requiere normas, valores, actitudes y conductas aceptadas en una comunidad que cree son las mejores para convivir, pero siempre con la posibilidad de ser revisadas por todos los actores. En ese sentido, no se puede imponer la razón del que más tiene poder, sino que es necesario dinamizar procesos intersubjetivos que permitan avanzar en el diseño y creación de ambientes escolares que favorezcan la formación crítica para el desempeño; en una sociedad que reclama participar con responsabilidad en los asuntos que interesan al bien público, toda vez que, como lo señalan las últimas estadísticas<sup>2</sup>, lo público

2 Según un informe difundido por la Organización Transparencia Internacional en Berlín (Alemania), Venezuela es uno de los países más corruptos del mundo y el peor posicionado en América Latina, Chile aparece como el mejor alumno de la región. En una escala de 0 a 10 (desde los países percibidos como más corruptos a los con más baja percepción), Venezuela ocupa el puesto 164 sobre 178 países incluidos en el estudio 2010 de esta ONG, por debajo de Paraguay y de Haití (ambos en el puesto 146). Nicaragua y El Salvador comparten el puesto 127 y Honduras en el 134. Las puntuaciones de Colombia (puesto 78), Perú (78), Guatemala (91) y México (91) empeoraron ligeramente. Por su parte, este año los resultados de Brasil (69), República Dominicana (101) y Argentina (105) no sufrieron modificaciones con respecto al año pasado. Si se mira el caso de América Latina, en lo alto de la tabla mundial del Índice de Percepción de la Corrupción (IPC) se sitúa Chile (21). Lo siguen Uruguay (24), Puerto Rico (33) y Costa Rica (41). De acuerdo con los autores del informe, la corrupción que afecta a la gran mayoría de los países del mundo complica la lucha contra la inestabilidad financiera, el cambio climático y la pobreza.

En momentos en que los gobiernos asignan importantes sumas de dinero para luchar contra los problemas

se ha convertido en muchos países de América Latina, en una oportunidad para enriquecerse en detrimento del bienestar de los ciudadanos. Por tanto, formar en la responsabilidad social es una tarea urgente que deben promover los sistemas de formación, con el objetivo de que el aparato educativo se convierta en una alternativa de resistencia para afrontar los problemas más importantes que vive hoy la humanidad.

Todo esto genera una serie de dinámicas educativo-políticas en el interior de las instituciones educativas que hay que tener en cuenta en los procesos de formación, para que estos no se queden en lo que comúnmente se llama “letra muerta”. Pero quizá lo más importante es el aporte que desde la educación se puede hacer a los procesos de consolidación del nuevo país que todos sueñan.

## A manera de conclusión: los griegos nuevamente

William Ospina, uno de los poetas y ensayistas colombianos más ponderados de las últimas décadas, se pregunta: ¿Por qué los griegos

mundiales más urgentes, como la inestabilidad de los mercados financieros, el cambio climático y la pobreza, la corrupción sigue siendo un obstáculo, escribe esta ONG.

El IPC es una encuesta que resulta de consultas a empresarios y expertos de cada país sobre la percepción que tienen del manejo del gobierno y de los funcionarios en general en lo relacionado con los fondos públicos. La novedad en esta edición del ranking consiste en la publicación de las fuentes que sostienen la construcción del IPC (Bertelsmann Foundation, Economist Intelligence, Global Insight, IMD International Suiza, Centro de Competitividad Mundial y el Foro Económico Mundial). De acuerdo al IPC 2010 casi el 75% de los 178 países incluidos en el índice obtuvieron una puntuación inferior a cinco, lo que indica que existe un grave problema de corrupción. (Los países más corruptos de América Latina, 2010).

siguen influyendo tanto en nuestras formas de pensar y de construir conocimiento para el bien común? Mirando por el espejo retrovisor a los grandes clásicos, por ejemplo, Aristóteles considera que la política es la vida en la *polis*, por una condición de naturaleza. La naturaleza no deja nada al azar y por eso para que haya vida en la *polis*, una forma de vida política para el bien común, se necesita que en la condición de la naturaleza haya un hombre que esté dotado de las posibilidades de hacer lo político. El hombre es un animal político que vive en lo político y desde ahí actúa. Pero esa vida tiene una forma que es estética. La forma estética de la *polis* es limitada y requiere del uso de la palabra, pues es lo que le permite discernir algo, discutir sobre lo que es justo y lo que es injusto. En ese sentido también es una forma ética, concluye el poeta.

Para Ospina (2005), esa cosmovisión de articular la forma de la *polis* con la forma de la palabra, con la expresión de lo justo y sus fines para lo público, es lo que hizo a los griegos dignos de su tiempo, de su presente. Aristóteles fundó, a juicio de la modernidad, la política como discurso y como vida práctica. Con su discurso Aristóteles desmitifica la política, a partir de una cosmovisión del orden de la naturaleza. Lo que hace que ese discurso sea una práctica, un modo de vida, es que el político vive en y para la *polis*. Cualquiera que se dedique a hacer daño a la comunidad es *antinatura* y debe vivir fuera de la *polis*. Hay estética en la forma de la vida y, a la vez, belleza y sabiduría. La diferencia de los hombres en la *polis* no es que uno tenga más poder que otro, es aquel que tiene más discernimiento de lo que es justo

e injusto, esa es la sabiduría y eso es vivir en la *polis* como se debe.

Pero no solo el mencionado poeta acude a los griegos para recuperar sus enseñanzas, en la construcción de lo público también Leo Strauss, especialista en los clásicos griegos, quien hizo una fuerte crítica a las miradas empíricas positivistas de la ciencia política, sostiene que la historia de la filosofía política constituye una educación en la conciencia de los problemas perennes y fundamentales, y que

la única condición para que esta historia sea posible es la presuposición de que a lo largo de los cambios históricos persisten los mismos problemas fundamentales, sin ninguna solución específica para ellos[...] Y frente a la crisis que se vive, hoy estamos obligados a reconsiderar la filosofía clásica (Strauss y Cropsey, 2010, pp. 861, 864).

En la misma línea Martha Nussbaum (2010), refiriéndose a la crisis mundial que se vive, sostiene que es necesario recuperar, tanto para la educación como para la construcción de lo público, los ideales socráticos, pues en ellos se encuentra una fuente importante que se convierte en alternativa frente a la crisis de occidente. Así lo ilustra:

Sócrates sostenía que una vida no examinada no merece ser vivida. En una democracia adepta a la retórica, acalorada y escéptica frente a la argumentación, perdió la vida por su compromiso con el ideal de la mayéutica. Hoy en día, el suyo es un ejemplo central para la teoría y la práctica de la educación humanística en la tradición occidental (Nussbaum, 2010, p. 75).

Las consideraciones anteriores son un marco de referencia que puede servir para que las instituciones encargadas de formar a los nuevos ciudadanos desarrollen proyectos educativos que contemplen competencias encaminadas al reconocimiento de que el bien común es una meta que requiere ser construida por todos los miembros de la comunidad, mediante el diseño de ambientes formativos de respeto, diálogo y concertación. De manera que el ejercicio de la política, como la concebían los griegos, sea un modo de vivir y no una norma para cumplir. Y es que ciertamente, como lo sostiene María La Russo (2011):

La escuela es una de las principales formas de entrada para comprender las instituciones sociales. Si los estudiantes experimentan la escuela como una institución en la que no se sienten seguros, en la que sienten que sus derechos no se respetan o que sus opiniones no se respetan, se crea desconfianza en las instituciones sociales (p. 156).

## Referencias

- Arcudi, B. et ál. (2011). *Comprensiones sobre ciudadanía*. Bogotá: Magisterio.
- Arendt, H. (1998). *Qué es la política*. Barcelona: Paidós.
- Arendt, H. (1998). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Aguilar, S. y Betancourt, J. (2000). *Construcción de cultura*. Bogotá: Democrática. Idep.
- Berger P. y Luckmann T. (1993). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Burgos, J. (2010). *Tramas políticas al interior de la escuela*. Bogotá: Kimpres.
- De Sousa, B. (1998). *De la mano de Alicia, lo social y lo político en la posmodernidad*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores y Unidades.
- Easton, D. (1997). *Enfoque sobre teoría política*. Buenos Aires: Amorrortu
- Echeverría, R. (1996). *La ontología del lenguaje*. Santiago: Dolmen Ediciones.
- Freire, P. (2001). *Política y educación*. México: Siglo XXI Editores.
- Giroux, H. (2006). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI Editores.
- Gómez, H. (2005). *Aprendizaje ciudadano y formación ético-política* Bogotá: Universidad Distrital.
- Giroux, H. (2003). *Teoría y resistencia de la educación*. México: Siglo XXI Editores.
- Habermas, J. (2008). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Madrid: Editorial Trotta.

- Herrera, M. y Jilmar, C. (2001). *Educación y cultura política: una mirada multidisciplinaria*. Bogotá: UPN.
- Herrera, M., Acevedo, R., Pinilla, A. y Díaz, C. (2005). *La construcción de cultura política en Colombia. Proyectos hegemónicos y resistencias culturales*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Hernández, N. (s.f.). Lo que dice la gente lo que hace la gente (1994-2000). *Sistematización de la Experiencia Escuelas de Liderazgo en Colombia*. Bogotá: Editorial Corporativa.
- Magendzo, A. (2004). *Formación ciudadana*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Monroy, B. (2006). *La escuela en la formación de la esfera pública. Una estrategia pedagógica para la formación de cultura política en los espacios escolares*. Bogotá: IDEP.
- Montaña, F. (1999). *Violencia en la escuela*. Bogotá: IDEP.
- Morin, E. (1998). *Introducción al pensamiento Complejo*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Mouffe, C. (1999). *El retorno de lo político: Comunidad, ciudadanía, pluralismo y democracia radical*. Madrid: Paidós.
- Noguera C. (1997). Educación y democracia: un problema más allá de la escuela y el maestro. *Revista Educación y Ciudadanía*, 3, 23-36.
- Ospina, W. (2005). *La revolución de la alegría. Los nuevos centros de la esfera*. Bogotá: Colección punto.
- Rozo J. (2005). *La visión sistémica y compleja. Alquimia política*. Recuperado el 19 de octubre de 2010 de <http://www.analitica.com/va/politica/opinion/7564435.asp>
- Torres, C. (2007). *Educación y neoliberalismo. Ensayos de oposición*. Madrid: Editorial popular.
- Vasco, C. (1995). *La teoría general de procesos y sistemas: segunda parte, Capítulos 2 y 3. Documento de la misión ciencia, educación y desarrollo*. Medellín: Vieco.
- Vásquez, F. (2002). *La cultura como texto*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.