

Sujeto y pedagogía: ciudadanía y formación docente

SILVIA REDÓN

Universidad del Mar, Valparaíso, Chile

GRACIELA RUBIO

Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile

El presente artículo pretende desarrollar una reflexión respecto a los modos en que la ciudadanía se manifiesta en su relación con la formación docente. La discusión pretende abrir espacios para la comprensión sobre procesos sociales y vivencias subjetivas que, presentes en el contexto pedagógico, permiten sugerir vínculos y significaciones de los sujetos con la vida cívica ¹.

La comprensión de la ciudadanía desde la subjetividad y la cultura, nos conduce hacia un marco interpretativo que transita por caminos opuestos a los propuestos por la racionalidad instrumental. Pues, al centrarse en el sujeto y su capacidad constructora de mundos, posibles a partir de la interpretación de su propio presente, la acción individual y colectiva cobra una nueva trascendencia. En esta perspectiva la subjetividad social, como referencia explicativa, se redimensiona, politizándose ².

Desde la consideración de la subjetividad social, es que emergen articulados los procesos de construcción de memoria individual y colectiva. Al respecto Adela Cortina ha señalado que el ser social del sujeto supera al de la ciudadanía. No obstante, al mismo tiempo, la vivencia de nuestra experiencia cotidiana nos conduce, desde nuestra particularidad, a reconocer la complejidad que alcanzan los

¹ Esta discusión teórica forma parte del análisis de los discursos presentes en los futuros profesionales de la educación. Desde allí reflexiona sobre las exigencias a que deben responder los procesos de Formación inicial en el ámbito pedagógico en el mundo global. La investigación que se señala, forma parte de un proyecto concursable de la Pontificia Universidad Católica, Proyecto DI-CODIGO 188.736/2005. Vicerrectoría de Investigación y estudios avanzados. PUCV. Involucra a una unidad de estudio de alumnos egresados de las carreras de Educación parvularia y Educación general Básica de la PUCV. En este artículo no se exponen los aspectos metodológicos, ni tampoco los resultados específicos producto del análisis del discurso y tendencias cuantitativas de las respuestas de los informantes, sólo comprende las fases de reflexión teórica inspirada sobre la misma.

² "Si se entiende por política (...) la conflictiva y nunca acabada construcción del orden deseado, (es) la subjetividad social la que ofrece las motivaciones que alimentan dicho proceso de construcción", LECHNER, Norbert (2002): *Las sombras del mañana. La Dimensión subjetiva de la política*. LOM, Santiago, p. 8. Lechner aclara que el supuesto que se esconde tras esta afirmación es la confianza en que la política pueda contribuir efectivamente a la sociedad. Es decir, reafirma la política como una condición de la existencia colectiva creada por sujetos y sociedades, que se opone a la concepción de una sociedad entendida como un orden "natural" en el que los fenómenos que allí acontecen (todos de interpretación humana) se explican por razones de "regulación natural" en el presente, y se proyectan hacia el futuro posible como una conservación "del orden" y que convergen con la mirada de un pasado de discurso historicista, que asume una relación causal evolutiva de los hechos históricos, que se resume en la afirmación: "Así debía ser". Preocupante, más aún cuando se trata de la mirada de humanos sobre actos humanos y peor aún de su propia sociedad.

Se ha considerado desde una dimensión subjetiva de los fenómenos sociales y políticos que existe una relación entre la vivencia del tiempo histórico y las formas de construcción de sentido relacionadas con el orden social y las posibilidades de construcción de futuro.

fenómenos colectivos, individuales, políticos y culturales. El reconocimiento de la *multidimensionalidad*³ de los fenómenos de carácter factico y experiencial nos remite a la importancia del sujeto y el rol dinamizador que puede alcanzar en la ciudadanía ante los desafíos que emergen en esta sociedad postindustrial o desmodernizada⁴.

1. De la construcción de significados al poder y la ética

Desde el ámbito cultural la capacidad de los sujetos de simbolización y significación subyace a toda forma de vida social. Al respecto, Ricoeur nos habla del *principio de alteridad* como *posibilidad de construcción* que subyace a toda actividad de conocimiento y reflexión, en la medida en que dicha actividad surge en referencia a otro y otros, dando origen con ello, a formas de pensar y significar (Ricoeur, *La historia, la memoria y el olvido*, FCE, 2004).

La facultad de simbolización de la experiencia, que anida en el lenguaje, nos ratifica nuestra capacidad creadora, a través del discurso, que al mismo tiempo se revela como una acción construida con sentido político. "Si hay un elemento característico de la Posmodernidad es la definición de nuestro universo como simbólico. Definirlo como simbólico implica reconocer su carácter *discursivo*, por un lado, y *constructivo* por otro. Discurso y construcción son los dos ejes de un proceso continuo: nuestro universo es simbólico porque está construido por discursos. Y "definir" es, precisamente, la capacidad de *reducir a discurso* la naturaleza y generar una nueva naturaleza, que ya no es *natural*, sino cultural y social. Este proceso discursivo supone la conversión/traducción de lo que simplemente *es* a un sistema relativo de valores y símbolos. "Definir" pasa a ser, entonces, un acto político en toda su dimensión"⁵.

En una línea convergente, Cortina nos afirma cómo se despliega la palabra en su facultad simbolizadora del dolor y el placer, pero sobre todo de "lo conveniente y lo dañoso, lo justo y lo injusto... el sentido del bien y del mal"⁶. Frente a esta valoración ineludible es que la simbolización de la experiencia individual y colectiva se ha expresado históricamente (social e intelectualmente entendida). En este contexto, la memoria del sujeto y las comunidades, el aporte del pensamiento social e historiográfico, así como las diversas teorías y doctrinas, han configurado variados referentes de interpretación para la comprensión de

³ Reivindicando en este acto del pensamiento a Morín. "El problema de la educación del futuro se caracteriza por una inadecuación, cada vez más amplia, profunda y grave por un lado entre nuestros saberes desunidos, divididos, compartimentados y, por el otro, realidades o problemas cada vez más polidisciplinarios, transversales, multidimensionales, transversales, globales, planetarios. En esta inadecuación devienen invisibles: el contexto/lo global/lo multidimensional/lo complejo. MORIN, E. (2001): *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO, p. 35.

⁴ TOURAINE, A. (2001): *¿Podremos vivir juntos?*FCE, México.

⁵ AGUIRRE, Joaquín M.: La mujer descabezada Representaciones de la Gorgona en la poesía de mujeres: Tina Suárez Rojas. Universidad Complutense de Madrid, 2003. *Espéculo. Revista de estudios literarios*. Universidad Complutense de Madrid El URL de este documento: www.ucm.es/info/especulo/numero24/gorgona.html. Usamos aquí una cita que proviene del mundo literario entendido desde una perspectiva mas bien transdisciplinaria que ratifica la simbolicidad de los actos humanos, en clave interpretativa desde la cultura, en sus diversos ámbitos expresivos. NO podemos dejar de asumir una perspectiva crítica que nos sitúe de un modo óptimo respecto de las debilidades totalizadoras que puede arrojar una adhesión exclusiva a una teoría simbólica del acontecer social. Pues, consideramos que el fenómeno social trasciende a cualquier visión que pretenda ser exclusiva. El propio Norbert Lechner al asumir un análisis cultural desde la "subjetividad" apoya la idea de construcción social del poder y sus referentes uniendo política y simbolización cada uno de estos ejes entendidos como referentes activos en la descripción del fenómeno. Ver LECHNER, Norbert, *Las sombras del mañana. La dimensión subjetiva de la política*. LOM, 2002, p. 18.

⁶ CORTINA, Adela (2003): *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Alianza, Madrid, p. 45.

la existencia social. En cada una de estas aproximaciones ha habido una relación con la dimensión ética y política para la construcción de los referentes de experiencia, tanto individual como colectiva. Emerge en este planteamiento la pregunta por lo que es *justo*, y la búsqueda de *la felicidad*, que según Cortina, vienen a caracterizar el devenir filosófico, político y experiencial de la vida colectiva desde la antigüedad hasta nuestros días. Más aun, se confirma que hoy, en las sociedades *postliberales*, “la cohesión social” se presenta como un objetivo imprescindible, contexto en el cual la consideración y redefinición del concepto de ciudadanía se constituye en un foco de reflexión desde la experiencia del presente multicultural, global, y desde la consideración ineludible de todas las formas anteriores construidas.

2. El sujeto, el ciudadano (dos entradas) y el sentido

Vivimos en sociedades que experimentan, en palabras de Touraine, una *desmodernización*, es decir, sociedades en las cuales la cultura se ha desvinculado de la organización social. “Vemos como se separan, por un lado el universo objetivado de los signos de la globalización y, por otro, conjuntos de valores, de expresiones culturales, de lugares de la memoria que ya no constituyen sociedades en la medida en que quedan privados de su actividad instrumental, en lo sucesivo globalizada, y que por lo tanto se cierran sobre sí mismos, dando cada vez más prioridad a los valores sobre las técnicas, a las tradiciones sobre las innovaciones”⁷. A medida que crece la visión de una sociedad global gobernada por los medios de comunicación y el capital, los conjuntos políticos territoriales organizados en estados de diverso tipo, se desvanecen, generándose una fragmentación creciente de la experiencia y una búsqueda de sentido de pertenencia que ya no radica en el principio de *soberanía popular* arraigado desde la modernidad. La vida de los sujetos en la sociedad industrial articuló, no sin contradicciones, la relación entre los ámbitos de experiencia privados y público, teniendo como eje regulador al estado y las ideas de bien común y soberanía popular, hoy la cultura de masas ha llenado el espacio de lo público penetrando el mundo privado. “Una parte de nosotros mismos se baña en la cultura mundial, mientras que otra privada de un espacio público en el que se formen y apliquen las normas sociales, se encierra, ya sea en el hedonismo, ya en la búsqueda de pertenencias inmediatamente vividas... ciudadanos del mundo sin responsabilidades, derechos y deberes por una parte, y por la otra, defensores de un espacio privado sumergido por las horas de la cultura mundial”⁸.

En la visión de Touraine, se ha producido una disociación entre el “*mundo instrumental y el mundo simbólico*” (técnica y valores), debido a un debilitamiento de los agentes mediadores de la experiencia social; las instituciones, la sociedad local, la lengua y la educación. Técnica y símbolo quedan como entes sin sentido al ser afectadas por el movimiento de globalización que ha desprendido a la economía de su marco social y que se ha apoyado en dudosa regulación mediática, que busca la homogeneización a través de la entrega de un sentido y que propende, como acto reflejo, a la privatización de la experiencia. En este marco, el sujeto aparece debilitado, buscando solo en su proyecto personal un referente, un espacio en el cual encontrar”...la combinación de instrumentalidad y la identidad, de lo técnico y lo simbólico, es el proyecto de

⁷ TOURAINE, A., *op. cit.*, p. 10.

⁸ Idem, p. 13.

vida personal, para que la existencia no se reduzca a una experiencia caleidoscópica, a un conjunto discontinuo de respuestas a los estímulos del entorno social”⁹.

Touraine propone recuperar a este sujeto debilitado. Es en *el proyecto* en que el sujeto puede transformar una experiencia vivida en construcción de sí mismo como actor; “Ese esfuerzo por ser un actor es lo que denomino *sujeto*, que no se confunde ni con el conjunto de la experiencia ni con un principio superior que lo oriente y le dé una vocación. EL *sujeto* no tiene otro contenido que la producción de sí mismo. No sirve a ninguna causa, ningún valor, ninguna otra ley que a su propio desmembramiento en un universo en movimiento, sin orden ni equilibrio. El *sujeto* es una formación de libertad...”¹⁰. Debemos entender esta aproximación al sujeto como una búsqueda de sí en medio de la incertidumbre y las amenazas multidimensionales que existen hoy, y sin la existencia de instituciones que otorguen estabilidad a los sentidos construidos. No obstante, la propia emergencia del sujeto sólo es posible a través del “reconocimiento del otro como un sujeto que también trabaja, a su manera, para combinar una memoria cultural con un proyecto instrumental. Esto define una sociedad multicultural, tan alejada de la fragmentación de la vida social en comunidades, como de una sociedad de masas unificada por sus técnicas y su lógica mercantil que rechaza su diversidad cultural.”¹¹ A la idea de sujeto mediático, Touraine opone la de *sujeto de sociedades multiculturales*, que necesita de instituciones que protejan la libertad del sujeto y la mutua comunicación.

La necesidad de redefinir el significado y la acción de las instituciones nos exige considerar, desde este presente multicultural e incierto, una nueva forma de concebir la ciudadanía, esto es, el vínculo político del sujeto con otros. Esta debe ser entendida bajo una nueva definición que articule *justicia y pertenencia* en la vida en sociedad. La ética de la autenticidad, de fidelidad a la identidad individual y comunitaria ha de complementar al menos la ética de la justicia. “No basta la justicia procedimental para vivir, hacen falta el sentido y la felicidad que se encuentran en las comunidades”¹².

Debemos ir desde la universalidad del principio de justicia a la particularidad de la autenticidad. *Las adhesiones raramente se suscitan con teorías racionales, y más precisan para despertar apelar a lazos ancestrales de pertenencia, a esas raíces históricas y tradicionales que constituyen la otra cara del alma. La identidad de las personas...cuenta en nuestros días y en nuestras sociedades con un componente irrenunciable, la igualdad de todos los ciudadanos en dignidad; pero cuenta también con esos elementos específicos de cada individuo y cada comunidad étnica, religiosa o nacional a la que pertenecen, y que son los que les proponen formas de vida buena* (Cortina, 2003, p. 31).

En la convicción de que no existe Sujeto sin *otros*, sin otro Sujeto, Cortina nos propone institucionalizar los *mínimos de justicia* que nos permiten recrearnos como sociedad y poder proyectar una acción colectiva desde *la sociedad civil*. Así, la ciudadanía tiene como soportes: un status legal (los derechos del ciudadano); un status moral (la responsabilidad de los sujetos) y la Identidad (la validación del sentido de

⁹ Idem, p. 21.

¹⁰ Idem, p. 21.

¹¹ idem p. 21.

¹² CORTINA, Adela (2003): *op cit.* p. 32.

pertenencia desde una cultura. Ello nos trae problemas en la definición de una ciudadanía como vínculo y unión entre los sujetos en sociedad que incorpore la complejidad, el pluralismo y la diferencia. Ello deviene necesariamente en una *ética intercultural* que, basada en la comunicación deliberativa, genere una *ciudadanía intercultural*, un tercero, ante la universalidad y la diferencia que incorpora y une la ciudadanía social con la ciudadanía cultural.

3. De la subjetividad social, a la inteligencia deseosa

Asumimos la exigencia de nuevos significados para los conceptos de referencia social. Necesitamos referentes para articular estas ideas como experiencia. A este punto, la concepción de la acción que nos propone José Gimeno Sacristán¹³ presta una gran ayuda. Nos propone entender la acción de los sujetos desde la pulsión/deseo, *Inteligencia-deseosa*, y la consideración moral en un espacio de trascendencia que no diferencia el plano existencial personal, del político social, más bien relanza la acción del sujeto desde su proyecto personal hacia un contexto social-político. Gimeno nos afirma que toda acción movida por la voluntad *crea algo que no existe*, lo que permite extrapolar valorando la acción y sus condicionantes (limitadas e impredecibles en su impacto en relación con otros sujetos) a una acción colectiva por finalidades.

Desde esta perspectiva no existe acción sin fines, no existen sociedades sin utopías, sin una teleología que dé sentido a la acción y a su necesaria reflexión, en palabras de Gimeno, sin una *narrativa*. Tal postura redefine las coordenadas espaciales como referentes de acción, las ensancha desde la propia subjetividad social y fortalece, de paso, el fin trascendente de la acción del sujeto, desligándola del apego coyuntural a un discurso autorreferencial (lo privado) en el cual ha caído en esta sociedad postindustrial.

Las narrativas vienen a ser como constelaciones formadas por enfoques para entender y motivo para querer que la educación se oriente de una u otra forma. Este componente orientador y energético que nos mueve, junto al marco de comprensión del mundo que creemos tal, integra el encuadre desde el que imaginamos aquello a lo que aspiramos...las formas de comprender y las orientaciones del querer no son independientes..."¹⁴.

La misma Cortina nos aclara el concepto de *logos* que ha sido comprendido históricamente por su vínculo exclusivo con la razón, desligándolo de su relación con el *deseo*, reflexionando hasta qué punto el hombre es unión de inteligencia y deseo. La autora nos propone una reconsideración de los textos de Aristóteles, redimensionando la noción de inteligencia y del hombre como *inteligencia deseosa y deseo inteligente*¹⁵. El hombre pasa a ser un sujeto deseoso de felicidad y de búsqueda. "Por eso es prudente quien acuerda deseo e inteligencia, optando por los deseos más conducentes a la felicidad. Si tal acuerdo se busca en el seno de la comunidad y no individualmente, deliberando con los otros miembros de la sociedad, y no sólo consigo mismo, hemos entrado al ámbito de la ciudadanía"¹⁶.

¹³ GIMENO SACRISTÁN, J. (2000): *Educar y convivir en la cultura global*. Morata, Madrid.

¹⁴ GIMENO SACRISTÁN, J.: *op. cit.*, p. 12.

¹⁵ CORTINA, A.: *op. cit.*, p. 47.

¹⁶ CORTINA, A.: *op. cit.*, p. 47.

De ahí que en la ciudadanía convergen las nociones de acción, deseo e inteligencia, en particular en deseo de futuro. Pues, "El futuro no está nunca determinado, sino que se abre en cada momento como posibilidad entre las alternativas que ofrece el presente. Pero sí, se encuentra orientado por las coordenadas teleológicas, en tanto no las mudemos. La construcción del futuro, del individual y del colectivo, se guía en alguna medida y manera por una especie de aquí y ahora, impulsados por la creencia en el valor de la humanización y por la esperanza en la mejora de la sociedad, entendida como una sociedad más prospera, más justa, con un funcionamiento racional y no alienante" ¹⁷.

Reconociendo desde la sociedad posliberal, la incertidumbre y el desencanto, Gimeno nos propone asumir desde la acción que no veremos nunca la tierra prometida, pero no por ello deberemos abandonar el camino hacia ella. Ante la vivencia cotidiana de desencanto ante la *utopía desencantada* o lo que otros han llamado *progresiva desfuturización moderna*, que tiende a desembocar en el fin de la historia, por cierto con un contenido neoliberal, Gimeno nos propone asumir la idea de *progreso discontinuo*, que puede ser la base de un humanismo transcultural que tenga como programa la universalidad de las normas dialogadas, la tolerancia, la humanización, la salida desde la alienación, la racionalidad, asumiendo la historia ¹⁸.

Nuestras dos grandes metáforas serán la cultura y la ciudadanía en el marco de una sociedad global que, a su vez despierta los particularismos y al mismo tiempo, las sensibilidades favorables a respetar las diferencias que eviten la homogeneización y la alienación humanas. Cultura y ciudadanía dan lugar a la delimitación de sendos discursos que conectan lo que históricamente han sido las dos narrativas esenciales de la modernidad; una, la cultura como ilustración (cuestionada ahora por la multiculturalidad normativa en unas sociedades en que se desdibujan viejas fronteras, a la vez que alumbran otras.) Otra, la educación para la ciudadanía, que se abre por otro lado, al debate sobre la cultura como fundamento de formas alternativas de concebir al individuo y sus relaciones con los demás y ,por otro, al fundamento cultural de su identidad en sociedades que ven romperse los marcos que organizaban la convivencia" ¹⁹.

4. Pedagogía y ciudadanía: una alianza imperiosa

En la mayoría de los países latinoamericanos y de la comunidad europea, el tema de la escuela como espacio de transmisión de valores, formación para la ciudadanía y lugar público institucionalizado en el que se debiera aprender a vivir en democracia, se han vuelto los temas claves de nuestra era actual. La tarea civil por construir espacios de asociatividad que nos devuelvan la esperanza del protagonismo por movilizar, liderar, inspirar sociedades más justas y democráticas, sitúa a la escuela al centro de los "dardos" en un punto sustantivo y concéntrico, como espacio educativo de responsabilidad social.

Así como la ilustración y la modernidad intentaron captar la universalidad y la "igualdad" desde una dimensión homogenizadora y numérica, nuestra post-modernidad transita hacia una tendencia fenoménica que pone su acento en la diferencia, configurando espacios cívicos con desafíos y exigencias diversas para nuestra vida en "común", proceso en que ratifica la trascendencia del centro escolar.

¹⁷ GIMENO SACRISTÁN, J.: *op. cit.*, p. 13.

¹⁸ GIMENO SACRISTÁN, J.: *op. cit.*, p. 19. Desde esta perspectiva, dos metáforas se unen indudablemente en lo humano(sujeto social), desde una perspectiva crítica e historizante; cultura y ciudadanía.

¹⁹ GIMENO SACRISTÁN, J.: *op. cit.*, p. 21.

La sociología, la antropología social, y la filosofía política, en estos últimos decenios, han enfatizado la discusión sobre identidad y alteridad como uno de los grandes desafíos de nuestro tiempo en un espacio global: que origina mundos muchas veces “des-dibujados” debido a sus flujos de mercado, la economía y los procesos mediáticos; que construyen una cultura planetaria interconectada, con diálogos fluidos e ininterrumpidos, que promueven la valoración de los principios de respeto e igualdad desde la interculturalidad, y que cuestionan las fronteras de identidad y alteridad en la necesidad de construir una ciudadanía local-global desde la diferencia cultural.

En el contexto nacional e internacional en el que la formación ciudadana ha liderado un discurso que deposita en la escuela una responsabilidad capital, vale preguntarse, desde este marco conceptual, ¿qué significa construir ciudadanía en la escuela? ²⁰. Es pertinente preguntarse ¿cómo la escuela logra dar protagonismo al alumnado para que ejerza sus derechos y deberes ciudadanos? ¿De que manera el centro escolar se hace cargo de incluir al “des-igual”, al distinto, al que no puede ser identificado a través de los estándares hegemónicos del rendimiento? La discusión ha concordado en señalar la importancia de re-interpretar el espacio en común como espacio civil, político y cultural que la escuela debe anidar, forjar y desarrollar.

La escuela debe trabajar por transformarse hoy, en el espacio para la vivencia de la democracia. Para lo cual debe fomentar el protagonismo de los estudiantes, articular la participación de toda la comunidad escolar, generar decisiones compartidas con respecto a los contenidos curriculares; la negociación de los tiempos, los espacios y las evaluaciones; de los valores, de las normas y acuerdos, de los intereses y metas de los proyectos educativos, temas que habitualmente no están abiertos a ser debatidos por considerarlos dominio exclusivo del cuerpo docente y directivo.

El centro escolar, como espacio de asociatividad en el que se forja la identidad del ciudadano desde, para, en, hacia, el legítimo “otro”, capaz de construir una común unidad de civilidad, debiera comenzar, según nuestra visión, desde una de-construcción y reconstrucción de significados, los referidos a la vivencia del poder y la ética, que dé paso a una nueva “interpretación” de lo que la escuela significa. El centro escolar, entendido como un holograma social de espacio soberano para la vivencia de la alteridad, un nicho de memoria y utopía intersubjetiva, como forma de construir un nuevo orden social, un cimiento de una ciudadanía sustentada en una nueva forma de aproximarse a la realidad, una nueva construcción de sujeto anclado en una epistemología hermenéutica y una concepción de lo educativo entendido como desarrollo social y personal.

²⁰ MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J. B. (2005): “Construir la ciudadanía en la escuela” analiza con profundidad al centro escolar como un microcosmos de la realidad con la responsabilidad de re-interpretar el nuevo orden social en el espacio civil, político y cultural que le compete a la escuela. También aborda las temáticas de las relaciones entre familia y profesorado, aprendizaje y alumnado, relaciones de miedos y amenazas, autenticidad y luchas. El tema de los DDHH, la inclusión de la diversidad, el problema de la desigualdad, la importancia del protagonismo infantil, la vivencia de los derechos-deberes civiles en la escuela, la vivencia de la democracia, las diferentes condiciones, formas, sentidos, políticas de participación. El currículo como negociación y sitio de poder: Aprender a negociar contenidos, valores, intereses, y promover la resolución de los conflictos son ejes temáticos desarrollados en este libro que han iluminado las reflexiones de este apartado.

La escuela como espacio de alteridad

Siguiendo a Adela Cortina²¹, el reconocimiento de los “otros” desde contextos éticos, políticos y ciudadanos atraviesa distintas dimensiones analíticas, una de ellas dice relación con la oposición entre los conceptos de: asimilación e integración.

La asimilación cultural implica que se permita al diferente ser asimilado por la cultura dominante. El concepto de integración, por su parte, supone incorporar a personas que se consideran diferentes en la corriente de la vida social para que sean tratadas y asumidas como un “igual”, atendiendo a sus “formas diferentes”. Ello involucra el respeto a sus códigos culturales, y la consideración de su deseo particular de ser tratado. Integrar al “otro” diferente, significa no asimilarlo a la cultura dominante, sino “tratarlo como igual en el contexto de respeto político cívico desde su diferencia.

El reconocimiento del “otro” (diferente) a lo largo de la historia, desde un contexto ético político, ha seguido un itinerario doliente, caracterizado por conceptos como: aniquilar; desterrar; subordinar al “otro-diferente”. Evitar que la desigualdad cultural se transforme en desigualdad de trato jurídico, vale decir, que movilice mecanismos de exclusión de los bienes sociales, implica una renuncia a la “asimilación”. La integración valida la aceptación del otro diferente desde una comprensión intersubjetiva dialógica, sustentada en el respeto de su ser legítimo como “otro” en su diferencia.

En la escuela el “otro diferente”, vale decir, el culturalmente distinto por su clase social, el distinto por problemas emocionales, el distinto en los logros de los estándares de competencias, en las dimensiones lingüísticas y lógica-matemáticas, el distinto físicamente; el distinto familiarmente, el “distinto” de la “cultura dominante escolar”, suele ser expulsado, sancionado, desterrado, como en los tiempos históricos de mayor “barbarie” e incivilidad. ¿Cómo concebir entonces la escuela desde la alteridad?

La escuela como espacio de identidad y construcción de sujeto: una nueva forma de aproximarse a la realidad del currículo

Desde el reconocimiento de la facultad simbolizadora que anida en lo humano, las perspectivas hermenéuticas han ahondado en las posibilidades de comprensión del decir y el hacer, fundando un tránsito necesario en los estudios sociales desde la objetividad a la subjetividad, de la explicación a la comprensión, del descubrimiento a la construcción, desde la generalización a la particularidad, de la triangulación a la cristalización como formas de relacionarse con el mundo²².

²¹ CORTINA, Adela: “Contrato y alianza: el pacto entre iguales y el reconocimiento del otro”. Conferencia dictada en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso en el Seminario “En torno al problema del otro”, enero 2006.

²² Pérez Gómez expone un resumen de los cambios paradigmáticos, al respecto señala: La crítica postmoderna cuestiona la idea de progreso lineal y afirma la relatividad del conocimiento humano, reconoce la identidad diferencial de las culturas, el valor de otras formas de racionalidad. De otros modos de valorar, vivir, conocer y hacer. (Lyotard, 1987, 1989; Lipovetsky, 1990; Baudrillard, 1987,1991). “El Nihilismo de Nietzsche, la fenomenología de Husserl, Heidegger, Sartre, Merleau-Ponty, Alfred Shutz, Peter Berger y Thomas Luckman. La hermenéutica de Dilthey, Geertz, Gadamer, Ricoer. La etnografía de Malinowski, Erickson, Wolcott, Lecompte, Denzin. La etnometodología de Garfinkel, Mehan, Wood Y Cicourel. El interaccionismo simbólico de Mead, Blumer, Spradley, y Bogdan. La teoría de acción comunicativa de Habermas, Apel, Kemmis, y Zeichner. El constructivismo de Gergen, Guba y Lincoln, y las posiciones radicales de los deconstructivistas, Foucault, Derrida, o las mas moderadas de Vattimo y Levinas... Cada uno con sus contribución específica, singular y diferenciada han impulsado esta subversión paradigmática que se define por el tránsito de la objetividad a la subjetividad, de la explicación a la comprensión interpretativa, del descubrimiento a la construcción” (PÉREZ GÓMEZ, A., 2003, p. 53).

Desde esta facultad interpretativa del mundo que anida en el lenguaje ²³, es que emerge el sujeto configurador (configurándose) de mundos. Y la hermenéutica viene a develar los modos y posibilidades de construcción de realidad.

Este constructo teórico supone una concepción sociocultural del aprendizaje, la cual establece que la actividad cognitiva del individuo no puede estudiarse sin tener en cuenta los contextos relacionales, socio-históricos, culturales, de clase en el que cada sujeto con otros/as la vivencia. *“Los educadores críticos tienen que poner de relieve la naturaleza social de la mente, la naturaleza ideológica de la percepción y el hecho de que la manera en que aprendemos a pensar y sentir es el producto de los grupos a los que pertenecemos y que valoramos.”* (Lecitina, 2004, p. 71).

Esta aproximación vincula a la pedagogía, en perspectiva crítica, con los siguientes problemas. Por un lado, con un problema de orden filosófico-antropológico referido al sujeto que opone sus formas de construcción; individual versus social. Problemática que se vincula directamente con supuestos epistemológicos que aluden a cómo se configura el aprendizaje. En segundo lugar, la pedagogía remite a un problema ético consustancial a la realidad de la escuela, que la opone como espacio moral de construcción de la alteridad y por tanto de ciudadanía, a su consideración como espacio para la reproducción del modelo dominante de la vida cultural, económica y social y sus expresiones individualistas e instrumentales.

En tercer lugar se devela un problema relacionado con los “significados” de los conceptos: desarrollo y progreso, que confundidos con los procesos de escolarización, aprendizaje e institucionalización de la escuela y el “sentido” de la misma, opone el conocimiento científico, como baluarte de la escuela, y ésta, única referente de los mismos, al itinerario social y el no-conocimiento real, que se teje desde la vida con significados no-compartidos, y la necesaria búsqueda de sentido-sabiduría. Este problema surge por la pérdida del protagonismo socializador de la escuela y por su destierro de la actualización del saber en la revolución tecnológica de la era de la información.

El desafío por construir la ciudadanía en la escuela, a partir de un fundamento epistemológico interpretativo que permita significar la “realidad” y valide la capacidad de construcción de mundos por el sujeto, nos conduce ineludiblemente a desarrollar una reflexión crítica del currículo. El currículo es una construcción cultural que posee dimensiones manifiestas, declaradas o prescritas y realidades ocultas, latentes o que subyacen en los lenguajes “no oficiales”. Su condición socio-histórica genera, a la vez, sus limitaciones y búsquedas de transformación. Si concebimos el currículo como un proyecto cultural de referencia pública, el cual tanto docentes como estudiantes pueden co-construir integrando saberes y acciones²⁴, podremos avizorar la crítica a la epistemología dominante que permita abrir la pedagogía a espacios de representación de “los otros” en contextos cívicos más humanos.

²³ Ver ECHEVERRÍA: *“...Lo social, para los seres humanos, se construye en el lenguaje. Todo fenómeno social es siempre un fenómeno lingüístico...”* (la cursiva es del autor, p. 17: Ontología del lenguaje).

²⁴ La caracterización del currículum sintetiza lo trabajado por GIMENO en *Comprender y transformar la enseñanza*. Sin embargo también se puede revisar para una mayor profundidad de la caracterización del currículum socio-crítico a: Apple; Tadeo Da Silva; Shirley Grundy; Kemmis Y Carr; Stenhouse, Freire. En Chile ver: Magendzo; Romeo, Soto.

Finalizando con esta reflexión teórica del sujeto y la pedagogía, de la ciudadanía y la formación docente que conjugan en su configuración los conceptos de subjetividad, memoria y deseo, poder y ética, epistemología y construcción de realidad, currículo y espacio escolar como formación para la ciudadanía son, todos ellos, distintos ángulos de un mismo objeto que amerita poner sobre la mesa para sentarse a discutir, reflexionar, de-construir para reconstruir la función de la escuela, como espacio de construcción ciudadana. Esto desafía a los procesos de formación profesional a re-mirar su acción docente a fin de dar respuestas a los grandes desafíos de nuestra sociedad hoy.

Bibliografía

- AGUIRRE, Joaquín M. (2003): "La mujer descabezada. Representaciones de la Gorgona en la poesía de mujeres". Tina Suárez Rojas. Universidad Complutense de Madrid 2003. *Especulo. Revista de estudios literarios*. Universidad Complutense de Madrid. URL de este documento: www.ucm.es/info/especulo/numero24/gorgona.html.
- CORTINA, Adela (2003): *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Alianza, Madrid.
- ECHEVERRÍA, Rafael (1994): *La ontología del lenguaje*. 7.ª Ed. (2005), Chile, LOM Ediciones.
- GIMENO SACRISTÁN, José (2001): *Educación y convivir en la cultura global*. 2.ª Ed. Ediciones Morata, 2002, Madrid, España.
- , y PÉREZ GÓMEZ, A. (1995): *Comprender y transformar la enseñanza*. Editorial Morata, 4. Ed., Madrid, España.
- LECHNER, Norbert (2002): *Las sombras del mañana. La dimensión subjetiva de la política*. LOM, Santiago
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J. B. (2005): *Construir la ciudadanía en la escuela*. Editorial Morata, España
- MORIN, E. (2001): *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO, México
- PÉREZ GÓMEZ, A.: *El academicismo en la escuela*.
- RICOEUR, Paul (2004): *La historia, la memoria y el olvido*. FCE.
- TOURAINÉ, A. (2001): *¿Podremos vivir juntos?* FCE, México.
- (2005): *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy*. Paidós, España.