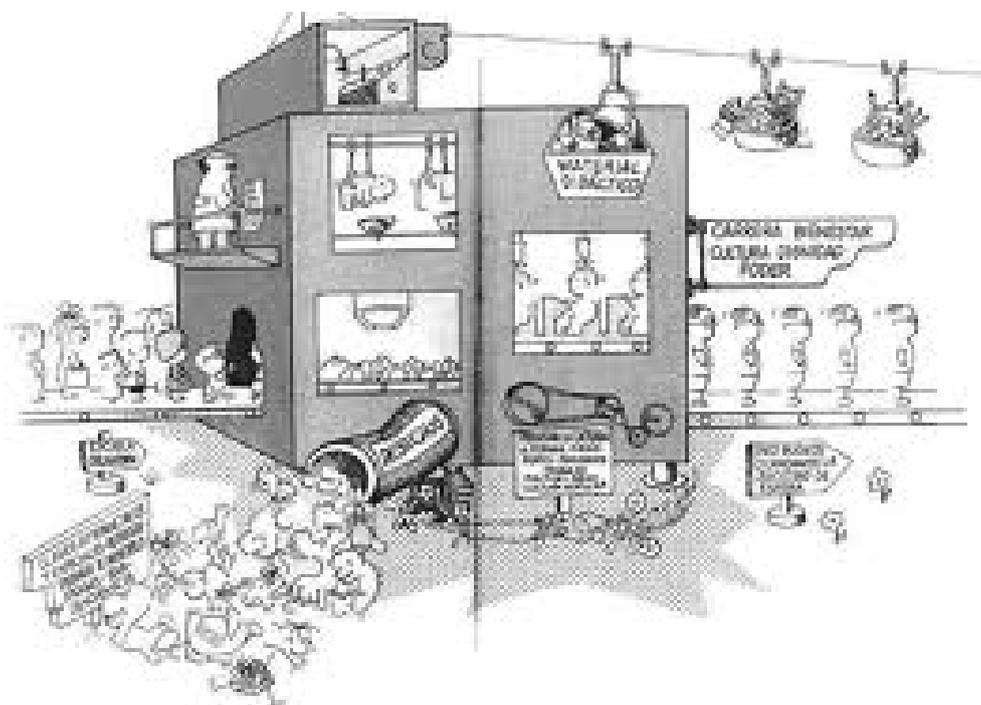


OBSERVACIONES SOBRE EDUCACIÓN, CIUDADANÍA Y GLOBALIZACIÓN: UN MODELO PARA RECONSTRUIR LOS SIGNIFICADOS PARA EL CURRICULUM

José Beltrán Llavador¹

Suelo comenzar mis clases en la Facultad de Magisterio con un dibujo del pedagogo, investigador e ilustrador italiano Francesco Tonucci (Fratto), que además ha sido el principal promotor de las ciudades educadoras en Europa. Este dibujo es de 1970 y se llama *La fábrica de la escuela*. Como toda caricatura, exagera deliberadamente la realidad y utiliza la metáfora de la fábrica para compararla con una escuela, y en ese sentido conserva su plena vigencia. Esta es una reproducción de su dibujo.



Fuente: Francesco Tonucci (2005)

No me voy a detener en el dibujo, pero sí lo utilizaré para lanzar una pregunta relevante que se plantea la Sociología de la Educación: ¿qué sujeto fabrica la escuela? A partir de aquí las preguntas se multiplican y es imposible dar respuesta a todas ellas, porque precisamente una de las tareas propias de la educación, y de la sociología de la educación, es la de provocar preguntas. Veamos algunas de ellas, sin agotar el inventario: ¿qué tipo de ciudadanos y ciudadanas educamos? ¿para qué tipo de sociedad? ¿cuál es el papel y la responsabilidad del sistema educativo en la educación de los individuos? ¿Educa el sistema

¹ jose.beltran@uv.es. Doutor, Professor da Universidade de Valencia (UV) - Espanha.

educativo para la autonomía o para la adaptación al mundo laboral? ¿El sistema educativo ejerce una función de reproducción social o de transformación social? ¿Existe una escuela justa? ¿El sistema educativo proporciona igualdad de oportunidades? ¿La escuela y el sistema educativo están mutando? ¿Cómo encaja la educación del siglo XXI en una sociedad de conocimiento?

Lo que sugiero en el breve espacio del que dispongo es presentar un sencillo modelo interpretativo que ponga en juego la articulación entre los tres conceptos expresados en el título. Cada uno de estos tres conceptos encierra en sí mismo un elevado grado de generalidad y de complejidad, y nos abre a una amplia y creciente literatura. Por eso, a efectos metodológicos y con el fin de ofrecer una aproximación muy sintética, este modelo interpretativo se despliega en un cuadro de doble entrada en el que se hace correlacionar a cada uno de los tres conceptos (educación, globalización, ciudadanía), considerados como condiciones de posibilidad del cambio educativo, con tres principios generadores (cultura común, justicia, experiencia). La combinación entre unos y otros da paso a una serie de esferas socioeducativas (9) cuyo entrecruzamiento configura un campo semántico, es decir, un campo para reconstruir significados para el currículum. El modelo tiene un cierto carácter normativo – con el horizonte de los fines de la educación- y no sólo descriptivo, puesto que la mera enunciación de condiciones de posibilidad, las convierte en imperativos y hace que los principios generadores puedan ser al mismo tiempo principios constitutivos, esto es, reguladores y transformadores. Y es que la educación fortalece la cohesión social porque contribuye al cumplimiento de los fines de los seres humanos. Ya Kant, en su tratado de *Pedagogía* decía lo siguiente: “El ser humano necesita de la formación para llegar a alcanzar todos sus fines (...) Le da un valor en cuanto a sí mismo como individuo. La educación por la prudencia le hace ciudadano, porque adquiere un valor público. Aprende con ella, tanto a dirigir la sociedad pública a sus propósitos como a adaptarse a ella. Finalmente, por la formación moral adquiere un valor en relación con toda la especie humana.”

Este modelo interpretativo está inspirado, entre otras, en la metodología de la palabra generadora de Paulo Freire: de la misma manera que Freire (1974: 114-149) partía de una problematización para hacer una lectura crítica de la realidad, aquí sugerimos el movimiento dialéctico que puso en práctica Freire en sus programas de alfabetización: deconstrucción y reconstrucción a partir de la experiencia y de la naturaleza política de la educación, de la vinculación entre texto y contexto, entre palabras y mundo, entre comprensión y compromiso. Así pues, la palabra generadora está en la base de esta sencilla matriz generadora de significados, del que emergerá al final una breve enumeración de postulados.

MATRIZ GENERADORA DE ESFERAS SOCIOEDUCATIVAS

PRINCIPIOS GENERADORES	CONDICIONES DE POSIBILIDAD		
	EDUCACIÓN	GLOBALIZACIÓN	CIUDADANÍA
CULTURA COMÚN	BIENES EDUCATIVOS PARA LA CIUDADANÍA	CIUDADANÍA GLOBAL COSMOPOLITA	FORMAS DE VIDA SOCIAL
JUSTICIA	BIENES EDUCATIVOS PARA UNA SOCIEDAD MÁS JUSTA	DERECHOS HUMANOS	EQUIDAD
EXPERIENCIA	BIENES EDUCATIVOS PARA UNA CULTURA COMÚN	RELACIÓN CON EL SABER	COMPETENCIAS PRÁCTICAS Y POLÍTICAS

Lo que haré a continuación será ofrecer una muy breve descripción de cada de una de las esferas socioeducativas, casi a modo de proposiciones, como invitación abierta a pensar y a ocupar estos espacios o esferas.

1- Bienes educativos para la ciudadanía

El encuentro entre educación y cultura común debe concretarse en la provisión de una serie de bienes educativos para la ciudadanía. Los bienes educativos se distribuyen en un sistema de igualdad de oportunidades, que no son privilegios (para los mejores o los que más tienen), sino derechos para todos, garantizando a todos los estudiantes la adquisición de una cultura común, es decir, de un denominador mínimo común (educación para todos) para gozar de la plena ciudadanía. La plena ciudadanía significa “pertenecer al mundo y vivir esa pertenencia desde la libre elección y con el propósito de procurar la mejora del yo, de los otros y del mundo (Barry Clarke, 1990: 174).

2- Bienes educativos para una sociedad más justa

El encuentro entre educación y justicia debe concretarse en políticas educativas que promuevan la mayor equidad posible. Ya en *Mi credo pedagógico* John Dewey sostenía que los fines de la educación están orientados hacia una vida social más justa. “La orientación de una cultura común como un bien garantizado a todos no se presenta como una opción pedagógica, sino como una “decisión de justicia”, como una elección política cuyas consecuencias habrá que evaluar luego en términos de pedagogía y de organización escolar.” (Dubet, 2005: 67).

3- Bienes educativos para una cultura común

El encuentro entre educación y experiencia debe concretarse en crear “ocasiones” o, en términos del propio Freire “situaciones” educativas, entendidas como prácticas culturales y formas de vida compartidas. Se trata de combinar la educación para todos y la diversidad cultural. “La prioridad de una cultura común concebida como un derecho puede permitir (...) todas las pedagogías posibles en función de la diversidad de alumnos.” Es más, “la afirmación de una cultura común conduce a suspender toda selección, multiplicando las ofertas de formación desde el momento han adquirido el bien común al que tienen derecho. Dicho de otra manera, nada impide dar más, incluso mucho más, ya que la igualdad meritocrática de oportunidades no desaparece, y nada obliga a pensar angelicalmente que los alumnos no son más o menos rápidos, no estén más o menos interesados, activos y movilizados. Así pues, es bueno y justo que los que puedan y quieran estudien más latín, matemáticos o deportes... Pero no se les puede ofrecer más, sin que nos aseguremos primero de que cada uno ha adquirido lo que le corresponde en términos de conocimientos y de competencias que se consideren indispensables para todos.” (Dubet, 2005: 67-68).

4- Ciudadanía global cosmopolita

El encuentro entre globalización y cultura común debe concretarse en una ciudadanía global cosmopolita. En este sentido, es necesario que las instituciones educativas cultiven una racionalidad no instrumentalizada desde nuevos tipos de ciudadanía y de compromiso ciudadano, que promuevan la autonomía de los sujetos. Porque tan sólo puede haber sociedades autónomas, libres, cuando los ciudadanos gozan de autonomía y de libertad. Se trata de apostar por una “pedagogía de la posibilidad en la construcción de políticas de educación democráticas en una era cosmopolita.” (Teodoro, 2010: 73).

5- Derechos humanos

El encuentro entre globalización y justicia se concreta en el reconocimiento, la asunción y la aplicación de los derechos humanos, una sociedad del reconocimiento que se opone a una “sociedad del desprecio” (Honneth, 2011). En este sentido, la educación es un derecho básico, universal, es una condición necesaria para una vida social justa, es una cuestión de justicia social. Y por ello, sugerimos la “reinención” o resignificación en términos positivos de la “pedagogía del oprimido” formulada por Freire en una nueva “pedagogía del reconocimiento”. Esta pedagogía integraría la denuncia crítica de la sociedad del desprecio en una teoría crítica de la sociedad que al mismo tiempo es una tarea reconstructiva de la “educación como práctica de la libertad”. Así pues, cabe oponer a la sociedad del desprecio la sociedad del reconocimiento desde una pedagogía del reconocimiento y del aprecio de los sujetos.

6- Relación con el saber

El encuentro entre globalización y experiencia se concreta en una relación con el saber (saber hacer y hacer saber) necesario y pertinente. En 1999, Edgar Morin redactó, a petición de la UNESCO, el informe *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, en el marco del proyecto transdisciplinar “Educación para un futuro sostenible”. En este informe el autor declara la necesidad de reformar el conocimiento y superar sus cegueras. “Es un deber capital de la educación armar a todos para el combate vital a favor de la lucidez” (Morin, 2001: 42). Por su parte, Bernard Charlot entiende que la relación con el saber, en la esfera educativa, consiste en vincular experiencias a principios. “El aprendizaje no tiene valor más que si se encuentra vinculado a la vida”. (Charlot, 2009: 14).

7- Formas de vida social

El encuentro entre ciudadanía y cultura común se concreta en la concepción de la educación como una forma de vida social. O lo que es lo mismo, la educación no se reduce a “materia prima”, susceptible de transacción económica o de negocio, más bien la educación es una “materia viva”, es en sí misma vida, expresión de la vida. Si atendemos al legado que John Dewey plasmó en *Mi credo pedagógico*, encontramos algunas lecciones valiosas para nuestra reflexión: “Vivir, viene a decir Dewey, es aprender. Y aprender es aprender a pensar. El sentido de las acciones es moral y social a un tiempo. Y ello tiene consecuencias inmediatas para la educación, ya que decir moral es decir educación, y decir educación significa aprender de la experiencia. Al fin y al cabo la escuela es una forma de vida social. (MCP II.1)” (Beltrán, 2011a: 33).

8- Equidad

El encuentro entre ciudadanía y justicia se concreta en el principio de equidad. En términos de Rawls, la equidad se traduce en el principio de igualdad equitativa de las oportunidades: partiendo del mismo talento, todos los miembros de la sociedad han de poder disfrutar de igual acceso a todas las posiciones sociales. En términos de Amartya Sen, el principio de equidad se basa en las “capacidades básicas” de los sujetos: capacidad de alimentarse, de cuidarse, de educarse, etc. El papel de las instituciones educativas consiste en favorecer que estas capacidades básicas estén al alcance de toda la población (Ramalho y Beltrán, 2012: 40).

9- Competencias prácticas y políticas

El encuentro entre ciudadanía y experiencia, en el terreno social y educativo, se concreta en la provisión de competencias prácticas y políticas. Competencias y capacidades

para administrar nuestras vidas de manera plena, consciente y reflexiva. Competencias para alfabetizar políticamente a la ciudadanía, para poner en práctica el ejercicio cotidiano de la *polis* y de la *paideia*, es decir, para educarnos en ser cosmo-politas, habitantes de sociedades a las que educamos y que nos educan.

Postulados

Las anteriores proposiciones dan paso a una serie de postulados necesarios para reconstruir los significados del curriculum.

La reconstrucción de la vida social: el regreso de lo social

La educación –entendida como un proceso sin fin, que se despliega a lo largo y a lo ancho de la vida- fomenta y alienta la vida social, nos exige adentrarnos en lo universal y nos hace ser un poco más libres. De nuevo, siguiendo a Freire, la educación en sí misma es un principio generador. En este sentido, también podemos considerar a la vida en sí misma como un methodos generador, un camino o proceso que vamos construyendo y reconstruyendo a medida que nos en-caminamos en él. Es una exigencia revolucionaria y un imperativo humano. Es un nuevo abecedario social que nos invita a aprender haciendo (*learning by doing*, siguiendo el lema de Dewey), o en términos de nuestro sabio poeta Machado, nos invita a “hacer camino al andar”.

La acción hacia lo universal: el proceso de adentrarnos en lo universal

Sin duda, una sociedad como la nuestra, que cuenta no sólo con un sistema de educación básica universal (educación pública y gratuita para todos), sino con un sistema de educación superior también (si bien que ahora amenazado por políticas conservadoras y neoliberales) de carácter universal, viene disfrutando de estos beneficios, que son resultado de políticas sociales inclusoras y universalistas. Por ello precisamente, en este contexto de incertidumbre es más necesario que nunca preservarlos y fomentarlos. En este sentido, el principio de igualdad de oportunidades que ha venido sustentando las diferentes reformas educativas, debe seguir siendo una constante presente en cualquier tipo de política educativa y social.

La formación de los sujetos (a lo largo y a lo ancho de la vida): el regreso del sujeto social

En una perspectiva de largo alcance, contemporánea y extemporánea al mismo tiempo, las políticas de educación a lo largo de la vida constituyen, sin duda alguna, una revolución social –una transformación profunda– de la que todavía no somos del todo conscientes. Desde un punto de vista sociológico, es una de las mejores concreciones de la “la reflexividad social”, es decir, la creciente autoconciencia social de los seres humanos desde un punto de vista individual y colectivo, propia de sociedades complejas y de conocimiento como la nuestra. Crecer en conciencia social nos ofrece oportunidades inéditas (novedosas en la historia) de aprender permanentemente y de repensarnos continuamente para encontrar alternativas a lo que Serge Latouche (2008) ha llamado “el imaginario dominante”. Forma parte de lo que Freire llamó lo “inédito viable”. La educación a lo largo de la vida puede crear ocasiones inapreciables para evaluar y cambiar nuestras propias biografías, nuestras identidades, nuestros compromisos y responsabilidades como actores guiados por el horizonte de la ciudadanía plena, en términos de Barry Clarke (1999), o de la ciudadanía terrestre, en términos de Edgar Morin (2001). La educación a lo largo y a lo ancho de la vida nos ofrece la gramática y la pragmática para firmar un nuevo contrato social (que ahora también ha de ser con la naturaleza), para estar en paz con el planeta, y para emprender una nueva reforma del

entendimiento (como ya propuso Spinoza), que nos permita desplazar nuestros marcos de sentido, y mirar el mundo de otra manera y contarlo (no un sentido contable, sino narrativo) con otras palabras, con un nuevo abecedario de la vida. Con frecuencia, se nos dice que nuestra vida social y política se debilita porque carece de un relato. En este sentido, la educación a lo largo de la vida nos ofrece la ocasión privilegiada, única, de compartir palabras, de participar en la construcción de un relato común, compuesto de tantas tramas como queramos urdir, fortaleciendo los mimbres de la vinculación social.

Conclusión: la reconstrucción de los significados desde la experiencia

Parafraseamos de nuevo a Dubet junto a Martuccelli en su reflexión acerca de la sociología de la experiencia escolar. Afirman los autores que la experiencia se presenta como una prueba en la que los actores, los estudiantes principalmente, tienen que articular diversas lógicas de la acción. Y ofrecen como ejemplo las tareas escolares (los “deberes”, para entendernos). “El alumno puede trabajar porque es así, porque ha interiorizado la obligación del trabajo escolar en su familia y en la escuela, y eso es esencial. Pero este alumno debe y puede también trabajar si es capaz de percibir la utilidad, escolar o no, de este trabajo, si está en posición de anticipar ganancias, lo que no recubre exactamente el primer tipo de significación. En fin, el alumno puede trabajar porque experimenta este trabajo como una forma de realización de sí, de interés intelectual. Todas estas significaciones se entremezclan y transforman, pero no se confunden y (...) es el individuo quien las combina y las articula en una experiencia, que es el trabajo mismo de la socialización.” Precisamente este proceso de socialización es el que puede y debe revelar aquello que produce la “fábrica” de la escuela: qué tipo de sujeto fabrica la escuela, o lo que es lo mismo, qué ciudadano fabrica para qué tipo de ciudadanía en una sociedad cosmopolita.

De manera que la reconstrucción de los significados del curriculum –basada en la experiencia de la educación y la formación- debe estar al servicio de una reconstrucción de la vida social regida por principios emancipadores de equidad y justicia. Esta tarea –nuestros “deberes” educativos y sociales que forman parte de nuestra agenda cotidiana-, que no tiene término, debe encaminarnos en pos no sólo de una sociedad de la información y del conocimiento, sino en pos de una sociedad de la educación y de la formación para todos y para siempre. Frente a cualquier signo de opresión, educación, pues, como forma y afirmación de vida social, como expresión de emancipación social. Educación en la vida, desde la vida y para la vida.

REFERENCIAS

Barry Clarke, Paul (1999): Ser ciudadano. Madrid, Sequitur.

Beltrán, J. (2011): “Para qué educar. Una lectura del Marco Europeo de las Cualificaciones”, en Montané, A. y Beltrán, J. (coord.): Miradas en movimiento. Textos y contextos de políticas de educación. Alzira, Germania, pp. 31-50.

Charlot, Bernard (2009): Juventud y educación. Reflexiones filosóficas y sociológicas. Rase, vol.2, n. 1, pp. 5-16.

Dewey, John (1997). Mi credo pedagógico. León, Universidad de León, Secretariado de Publicaciones.

Diniz, Adriana y Cardenal de la Nuez, Maria Eugenia (2012): “Los Sujetos, la Educación Superior y los Procesos de Transición”. Revista lusófona de educação, n. 21, pp. 121-138.

Dubet, François y Martuccelli, Danilo (1997): En la escuela. Sociología de la experiencia escolar. Buenos Aires, Losada.

Dubet, François (2005): La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa? Barcelona, Gedisa.

Kant (2003): Pedagogía. Madrid, Akal.

Latouche, Serge (2008). La apuesta por el decrecimiento. ¿Cómo salir del imaginario dominante? Barcelona, Icaria.

Morin, Edgar (2001): Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Barcelona, Paidós.

Ramalho, Betania y Beltrán, José (2012): "Universidad y sociedad: la pertinencia de la educación superior para una ciudadanía plena". Revista lusófona de educação, n. 21, pp. 33-52.

Teodoro, A. (2010): Educação, Globalização e Neoliberalismo. Lisboa, Edições Universitárias Lusófonas.

Tonucci, Francesco (2005): Con ojos de niño. Buenos Aires, Losada.

Torres, C. Alberto (2006): Educación y neoliberalismo. Ensayos de oposición. Madrid, Editorial Popular.