





CIUDADANÍA Y ESCUELA: PENSAMIENTO RACIONAL Y DELIRIO POLITIZANTE*

POR INGRID JOHANNA BOLIVAR¹

• Artículo recibido en octubre de 2004
Artículo aprobado en noviembre de 2004

¹ Politóloga e Historiadora. Investigadora de Cinep y del Instituto Pensar de la Universidad Javeriana. Agradezco los comentarios que Paola Bohórquez, Javier Sáenz, Luz Helena Patarroyo, Camilo Borrero e Isaac Beltrán me hicieron sobre las versiones anteriores de este texto. Especial agradecimiento debo a Elizabeth Castillo, ex directora del Programa de Formación en Educación de la Universidad de Los Andes quien orientó mi trabajo con los docentes del Distrito, me enseñó (entre otras cosas) a pensar sobre el mundo de la escuela y me mostró por primera vez el video "Con la raíz de árbol" que uso en este escrito.



El Centro de Investigación y Educación Popular Cinep ha realizado durante este año un trabajo de discusión colectiva sobre los supuestos, las formas de acción y las lógicas que orientan algunas de las distintas prácticas educativas que la organización lleva a cabo. Tales prácticas educativas cubren diversos territorios, distintas temáticas y diferentes grupos sociales. Sin embargo, un conjunto importante de esos esfuerzos educativos se ha orientado hacia los maestros y estudiantes de colegios públicos y privados. El punto de partida de esos proyectos y de las políticas públicas o internacionales que los han financiado es que existe un vínculo estrecho entre escuela y ciudadanía. Tal vínculo es constantemente invocado, al punto que forma parte del sentido común de diversos grupos sociales. Sin embargo, poco se sabe de las vías, los espacios o las formas de interacción que conectan escuela y ciudadanía.² El objetivo de este artículo es mostrar que la relación entre una y otra pasa, de manera nada despreciable, por la construcción/circulación de un tipo específico de pensamiento que es el pensamiento racional.

Con el ánimo de complementar aquellas perspectivas que enfatizan en la escuela como escenario privilegiado para la socialización secundaria, como primer encuentro con "la norma" y como momento de lo público, el texto insiste en la escuela como terreno de encuentro con un tipo de conocimiento que favorece, otros dirían caracteriza, el ejercicio de la ciudadanía. Y es que distintos discursos políticos y distintos procesos de "intervención social" suelen desconocer la especificidad de la escuela como lugar de mediación de lo social, por la vía del conocimiento que había sido privilegiado en nuestra época: el conocimiento científico. Además, se tiende a olvidar que ese tipo de conocimiento hace posible aquella forma de ciudadanía que implica experimentar el orden social como un orden construido.

El texto quiere mostrar que la relación entre ciudadanía y escuela no sólo, no es tan directa y tan

causal como algunos parecen suponer, sino que debe dar cuenta, necesariamente, de la pregunta sobre cómo se conoce, cómo se representa y se hace inteligible el orden social. El conjunto de reflexiones que aquí se presenta parte de la experiencia de la autora en diversos programas de formación de maestros y en distintos proyectos educativos realizados por el Cinep.³ No sobra decir que esta perspectiva sobre las relaciones entre escuela y ciudadanía no agota lo que Cinep piensa al respecto, sino que expresa, más bien, una línea específica de trabajo que se ha ido desarrollando allí y que también fue discutida con los maestros del Distrito que participaron de los distintos programas de formación en educación. El artículo no ignora las fuertes discusiones de la actualidad en torno al sentido y las limitaciones del pensamiento racional. Sin embargo, insiste en la necesidad de revisar su especificidad y su estrecha relación con la categoría clásica de ciudadanía porque parte de que la posibilidad de reconocer el orden social como algo construido en la interacción de los hombres supone o por lo menos implica tal tipo de pensamiento. En cualquier caso y como se verá más adelante, el pensamiento racional se sitúa en un continuo con otras formas de pensamiento que compiten por la regulación de distintos espacios de la vida social (Elias, 1996). Además, el texto reconoce la discusión contemporánea sobre ciudadanía o mejor ciudadanías diferenciadas. Pero insiste precisamente en que el vínculo directo entre escuela y ciudadanía tiende a ignorar los distintos mundos de experiencia política implícitos en este último concepto.



LA ESCUELA: MEDIACIÓN REFLEXIVA DE LO SOCIAL

Se ha dicho ya que la pregunta por la relación entre escuela y ciudadanía pasa necesariamente por el análisis de la manera cómo se conoce. Sin embargo, antes de trabajar esta pregunta es necesario aclarar el lugar desde el que se piensa la especificidad de la escuela como mediación reflexiva de lo social.

En otra sección se trabaja la ciudadanía como vínculo político y en tanto identidad secundaria, imaginada y construida a partir de distintos artificios sociales.

La escuela al tiempo que forma parte de la sociedad y en algún sentido la re-produce, se aleja de ella, pretende verla desde un "afuera" que es configurado, imaginado, hecho posible gracias a la mediación representada en y por el pensamiento.⁴ Para que este problema quede más claro hay que recordar que las relaciones sociales no son directas y que "la sociedad sólo puede organizarse y afirmarse como sociedad por medio de un referente fuera de ella" (Lechner, 1986, 31). Esto no quiere decir que el pensamiento sea "externo" a la sociedad, sino que por un lado tiene en la escuela un escenario privilegiado y que por otro tiende o puede tender a autonomizarse de ciertos vínculos sociales y a jalar la sociedad en un sentido particular. Esta demanda, típicamente moderna que se hace al pensamiento y a la escuela se retoma más adelante. Por ahora, basta decir que la acción social intencionada sobre el pensamiento y el esfuerzo de los sujetos por operar reflexivamente sobre él, es una de las características particulares de la escuela y uno de los ejes que configura su tensión con la sociedad.

Es precisamente aquí donde se expresa el carácter ambiguo del eje que vincula escuela-sociedad. Por un lado, la primera es un escenario social que se hace legítimo a medida que en la segunda se "apreta", se hace más densa la red de interdependencias y funciones que conectan distintos espacios y actores. En ese sentido, y retomando planteamientos del filósofo alemán, Teodoro Adorno, la escuela solo se consolida en el seno mismo de la llamada sociedad "socializada", de "un cierto tipo de entrelazamiento que lo incluye todo, en el que hay un cierto contexto de funciones que no omite a nadie" y en el cual las relaciones entre unos y otros son esenciales para definir cómo y con qué límites se configura y se expresa cada uno. Eso ocurre en clara contraposición con las llamadas "sociedades nómadas o de recolectores" en las que se expresa un "momento mucho más suelto" del tejido de las interdependencias, un momento en el contexto de funciones (que) no es lo bastante esencial, como para definir a través de esta relación lo que los distintos grupos son o pueden ser (Adorno, 1996).⁵

Así, la escuela sólo se consolida como arena diferenciada en el conjunto social cuando las condiciones particulares de un entramado especializan

2 El artículo no se ocupa de la discusión actual sobre competencias ciudadanas pues recoge experiencias de investigación y formación anteriores. Sin embargo, reconoce que el tema de las "competencias" es la formulación más técnica y especializada de los nexos entre escuela y construcción de ciudadanía. Un análisis posterior podrá mostrar si lo que aquí se predica de los procesos de formación llevados a cabo hasta ahora se puede señalar de las perspectivas que insisten en "competencias ciudadanas".

3 Las referencias que se hacen en este artículo al trabajo y al tipo de lecturas que de lo social y lo político hacen los maestros se desprenden de la experiencia como docente en distintos Programas Permanentes de Formación de Docentes llevados a cabo por el Cinep y por la Universidad de Los Andes, entre 1998-2002. La mayor parte de esos programas fueron financiados por la Secretaría de Educación de Bogotá y por el Instituto de Desarrollo Pedagógico, Idep. El artículo se alimenta de la discusión con los maestros y con los equipos que realizaron los programas. En la Universidad de Los Andes los programas eran dirigidos por Elizabeth Castillo y en el Cinep por un equipo que coordinaba Clemencia Rodríguez.

4 En sus clases de introducción a la sociología, Teodoro Adorno explica este problema. El pensamiento es ya una mediación de lo social (Adorno, 1996)

5 Ver especialmente la clase 4 de *Introducción a la Sociología* en la que Adorno explica "técnicamente" qué significa hablar de sociedad y por qué es equivoco hablar de "sociedades de recolectores". Sociedad implica diferenciación de espacios, articulación de funciones y vastas redes de interdependencia. Además, para un análisis detallado de la manera como el crecimiento de las distintas interdependencias sociales es el que consolida a la escuela como un escenario social diferenciado en el conjunto de la vida social puede leerse Cipolla, (1989). Este autor enfatiza la "novedad histórica" de la escuela a partir de la identificación de sus funciones y de la manera en que ellas antes eran suplidas por otras instituciones, especialmente por la red de parientes. El mismo autor recuerda que la organización de la vida social no exigía que las personas supieran leer o escribir y que hacerlo era un oficio específico del que se ocupaban personajes claramente diferenciados en el contexto de los grupos. La escuela pues, es inseparable de la extensión de cadenas de interdependencia, del tránsito entre economía natural y economía monetaria, de la imposición y divulgación de lenguas administrativas por encima de lo que se llamó lenguas vernáculas, entre otros procesos.

ciertas funciones y hacen responsables de algunas tareas a grupos de hombres particulares. Es en ese sentido que distintos autores han señalado la labor "desparroquializadora" de la escuela, su capacidad para "romper" con la "sofocante tiranía" de la familia y con el control omnipresente que aquella o la comunidad en sentido amplio ejercían sobre el comportamiento individual.

En palabras de Dewey "las escuelas nacen cuando las tradiciones sociales son tan complejas que una parte considerable del caudal social se confía a la escritura y se transmite mediante símbolos escritos. Los símbolos escritos son aún más artificiales o convencionales que los hablados; no pueden ser obtenidos en el intercambio accidental con los demás seres. Además, las formas escritas tienden a seleccionar y registrar materias que son relativamente extrañas a la vida cotidiana" (Dewey, 1995, 28)⁶ y que por lo mismo obligan a la escuela a configurar un modo particular de intercambio social.

Por otro lado, en la relación escuela-sociedad se destaca otra arista, otra dinámica particular. La escuela se "separa" de la sociedad, se "autonomiza", e intenta devolverse, volcarse sobre ella con y desde otros referentes para así transformarla, hacerla irreconocible. Es conveniente ilustrar este punto con cierto detenimiento. El carácter ambiguo de la relación entre escuela y sociedad queda muy bien capturado en el video sobre la experiencia pedagógica de la Escuela Nueva en el municipio de Aipe en el Huila y titulado

"Con la raa de árbol".⁷ Se trata de una experiencia propia de la educación básica primaria, se logra "atar" la escuela a su comunidad, hacer que en tanto institución la escuela dé cuenta de ciertas relaciones y formas particulares de acción de su contexto. Los niños visitan el parque, la plaza, los distintos barrios e indagan por la figura del alcalde, por las relaciones que aquel tiene con distintos habitantes y con las autoridades departamentales. El

maestro orienta a los niños para que a través del trabajo en grupos investiguen la historia del municipio y la "representen" a todo el curso. Ahora bien, lo importante del video no es que la escuela "salga" al encuentro con la comunidad, sino que "salga" a hacerlo desde su especificidad. Esto es, desde una consideración reflexiva, desde una pregunta sistemática por la realidad y desde ciertas categorías de conocimiento. En una parte del video, el profesor les pide a los niños que describan el poblado. En medio del ejercicio ellos recuerdan que las casas del centro tienen unos números en la parte de arriba, sobre la puerta. El profesor les pregunta para qué son esos números, y ellos contestan que para "aprendérselos de memoria". Se tiene entonces que las direcciones son para "aprendérselas", aún cuando no esté clara su función como medio de orientación. Habría que preguntarse con cuantas facetas del mundo social nos relacionamos de manera similar. Las "vemos" pero ignoramos su función, su conexión con el tejido de relaciones que sostienen la vida.



En otra escena un niño le pregunta a su abuela ¿quiénes fueron los primeros pobladores de la zona?, ella responde que "no sabe", más específicamente, responde que "nunca tuvo la curiosidad". ¡Es reveladora esa frase! Por supuesto, es la escuela la que legitima la curiosidad, la que hace posible y deseable indagar. Más adelante, la misma abuela señala que los primeros en vivir allí "fueron los indios", ante lo cual el niño se apresura a corregirla y le dice "otra raza de gente".

Desde nuestra perspectiva tales escenas capturan la especificidad de lo escolar en tanto mediación reflexiva, en tanto consideración analítica de una "realidad" que no aparece más como dada y natural y que se empieza a "denominar", a "llamar" de otra manera. En otra escena una bisabuela sale al campo y les cuenta a los niños como se festejaba antes la Semana Santa. Ellos escuchan muy atentos y hacen preguntas. En un momento la bisabuela les dice que todo eso (que la tierra se abría, que el agua "subía para arriba", que todo se movía solo) que eso pasaba "antes, cuando había ignorancia", que "ahora ya no". Desde la perspectiva del texto y desde nuestra insistencia en la ambigüedad de las relaciones entre escuela-conocimiento y sociedad, es revelador el contraste que hace la bisabuela entre aquello que se ve cuando "hay ignorancia" y lo que se ve "ahora". Nuestro punto aquí no es que "eso" antes pasara y ya no "pasa", sino que la bisabuela sabe bien que unas cosas pasan cuando hay ignorancia y que ahora que se "saben" otras cosas, esas ya no pasan. Esto se retoma más adelante en el texto. Precisamente cuando se asume la pregunta

por lo que se puede conocer desde los distintos tipos de conocimiento.

La importancia de estos señalamientos queda más clara si se piensa en la articulación escuela-sociedad y en su enfrentamiento o separación, no tanto como dos situaciones claramente yuxtapuestas, sino como los momentos privilegiados o preponderantes de uno y el mismo flujo. De un lado se observan las continuidades entre escuela y sociedad, lo que las conecta, las junta, las hace mutuamente comprensibles. Del otro, se recalcan las discontinuidades, las rupturas, las formas de interrogar y producir lo social desde la escuela y que permiten hablar de ella como un "lugar liminal". Un lugar no demarcado plenamente, pero cuya especificidad pasa de manera privilegiada por el papel del conocimiento. Esto es, la escuela como parte, pero también como "momento aparte" de la sociedad, como su reproductora, pero también y de manera más relevante, como su traductora, en algún sentido su frontera.

Ahora bien, el carácter ambiguo de la relación entre escuela y sociedad debe leerse a partir del hecho mismo de que la sociedad moderna o más particularmente la Ilustración tienen en el pensamiento racional y en las posibilidades de la razón la "apuesta" con la que se pretende configurar la realidad. Es en ese sentido que la escuela se erige como una institución central de la sociedad moderna, como uno de los principales dispositivos que expresan y recogen su capacidad de actuar sobre sí misma, de autofundarse.⁸ Pues en una sociedad que se autoproduce, el pensamiento racional no sólo

6 Para entender como las relaciones entre escuela y sociedad sólo se hacen inteligibles desde el análisis detallado de ciertas interdependencias, pueden revisarse algunos de los descubrimientos de Roger Chartier en el sentido de que la escuela y en ella la enseñanza de la escritura se convierten en una importante ruta para la creciente individuación que caracteriza el proceso de la civilización. Al respecto, Chartier señala que el desarrollo de la escritura y su aprendizaje en una institución especializada libera a los individuos de las pautas de relación vertical y cara a cara, propias de la tradición oral (1987).

7 Disponible en la videoteca de Cinep. El material fue producido en los años ochenta, como parte de los esfuerzos de la llamada Escuela Nueva.

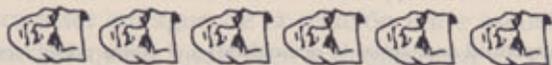
8 Una discusión sobre el carácter autofundante de la sociedad burguesa y su capacidad para actuar (y desbordarse) a sí misma puede leerse en los distintos textos compilados por Josexto Beriain, (1996), especialmente los textos de Z. Bauman y U. Beck. No se puede dejar pasar este punto sin recordar el acuerdo de Hegel y Comte en el sentido de que "la sociedad burguesa va adelantándose a sí misma" (Adorno, 1996, 13-22).



tiene que descubrir la legalidad de los distintos fenómenos sociales o naturales, ni que develar las pautas de relación que hacen posible el orden de las cosas. No. Dentro del proyecto

ilustrado y del ideal moderno de sociedad, la razón no sólo registra y hace inteligible el mundo, sino que también es la llamada a configurarlo, a inventarlo de acuerdo a lo que ella puede imaginar, a lo que son o pueden ser sus normas. Esto porque los ilustrados parten y reconocen que "la razón es capaz de ir más allá del hecho bruto de lo que es, (para) preguntarse por lo que debe ser" (Marcuse, 1994, 24), o porque, al reformular una pregunta de Lyotard, la Ilustración cuestiona ¿cómo, desde la razón, se puede hacer ver que hay algo que (aún) no ha sido visto?⁹

Todo este recorrido se hace para mostrar que el vínculo entre escuela y formación política, o escuela y ciudadanía no es sólo la socialización secundaria, ni el encuentro con la norma y con la ley, sino de manera muy importante el nexo entre escuela y esa modalidad tardía de pensamiento que se conoce como pensamiento racional. Eso no niega ni le resta importancia al descubrimiento de los investigadores del proyecto Atlántida que encuentran, a comienzos de los noventa, que los niños van al colegio "a encontrarse con los amigos". Seguro que es así. Pero una cosa es "encontrarse con los amigos" en un espacio desmantelado en su especificidad, colonizado por un "discurso político" propio de la sociedad de "afuera" y otra cosa, encontrarse con los amigos para interrogar sistemáticamente su experiencia social.



CONOCIMIENTO Y CIUDADANÍA

Norbert Elias sigue algunos planteamientos de Auguste Comte (Elias, 1993, 42-43; 1990 y 1998) para insistir en que el pensamiento racional, privilegiado en las sociedades contemporáneas y en sus instituciones capitales, como por ejemplo, la escuela, es una modalidad tardía de conocimiento. Una forma de pensar y de relacionarse con el mundo y con la sociedad que no es natural ni dada y que no forma parte de la constitución biológica de los hombres. El hombre (y la mujer) —según se reclama hoy— no es racional sino que se vuelve racional en ciertas condiciones determinadas.

En esa medida, distintos fenómenos sólo se pueden considerar "racionalmente" tras un largo proceso de crecimiento y complejización de la red de interdependencias sociales. En palabras de Elias que se citan por extenso "la tradicional concepción de una razón o una «racionalidad» que habría sido dada al hombre por naturaleza, como característica esencial del género humano, y que, como la luz de un faro, iluminaría de forma pareja todos los alrededores, a no ser que se topara con un obstáculo, se ajusta sólo de manera muy imperfecta a lo que puede observarse efectivamente en los seres humanos. Usual como es hoy en día esta concepción corresponde a una imagen del ser humano en la que las observaciones comprobables están aún muy entremezcladas con fantasías nacidas de deseos y temores..." (Elias, 1993, 98). Así pues, lo que se conoce como razón, no es un atributo esencial y característico de todo ser humano, sino la forma como se configura y se hace inteligible en un momento particular de ciertas sociedades la relación de los hombres entre ellos y con el llamado mundo natural.

Ahora bien, para problematizar la relación entre cómo se conoce y el tipo de ciudadanía hay que revisar algunas de las principales características de los "estadios del pensamiento" descritos por Comte y por los que pasa tanto la especie humana como cada individuo.¹⁰ Se recogen estos planteamientos a pesar de las numerosas críticas que han recibido y que señalan que ellos suponen un destino o un fin

necesario en el tránsito entre los distintos estadios de pensamiento. Tales ideas se retoman no para imaginar o suponer un desarrollo necesario del pensamiento o un punto de llegada final, sino porque permiten situar histórica y conceptualmente las relaciones entre conocimiento y ciudadanía en un terreno particular en que el orden social se piensa a partir de distintas relaciones y como algo construido, no como algo dado. Además nuestro énfasis en la importancia de concebir el orden como algo construido por la interacción parte de que eso es el sello distintivo de la política moderna (Lechner, 1986).

El primer estadio del pensamiento es el teológico o ficticio en el que "todo se resuelve en lo absoluto por la ficción de voluntades arbitrarias de seres sobrenaturales". Se buscan respuestas definitivas, explicaciones absolutas de todos los sucesos, responsables de los fenómenos que interesa reseñar. La pregunta típica de este estadio es por un quién hizo o quién causo algo. En el estadio metafísico o abstracto se consolidan los argumentos que invocan constantemente abstracciones personificadas: "la razón", "la naturaleza", "la bondad del hombre"... Se pregunta sistemáticamente por un ¿qué explica? Por su parte en el estadio positivo o científico se "renuncia a conocer el absoluto, el origen y el destino del universo". La meta del conocimiento está orientada a determinar el tipo de relación que tienen entre sí los distintos fenómenos observables. No se piensa ya ni en términos de entes responsables, ni de abstracciones justificatorias, sino de relaciones explicativas, de vinculaciones que se pueden descubrir y sobre las que incluso se puede actuar. Se tiende a pensar en términos de ¿cómo explicar eso?

Es en referencia a este último tipo de pensamiento que tiene sentido y que se hace posible atar la ciudadanía como vínculo político a la escuela como institución, como escenario social. Ya se dijo

antes que la escuela ocupa un lugar central en la mediación de lo social gracias al tratamiento reflexivo que hace del conocimiento privilegiado en esta época: el científico o positivo. Ahora hay que insistir en las formas como aquel se entrelaza con la ciudadanía, la supone, la alimenta y la hace posible.

Y es que el conocimiento científico busca establecer las relaciones explicativas, las continuidades que atan distintos fenómenos y que los hacen inteligibles. Así mismo la ciudadanía implica, según Daniel Pecaú (1994, 12), la capacidad de amarrar la historia personal a una comprensión más o menos diferenciada de los procesos sociales más importantes en un momento determinado. Ciudadano es, desde esta perspectiva, el que descubre, el que desvela los hilos que tejen sus distintas mediaciones, el que es capaz de verse a sí mismo como parte integrante de un entramado, de una red que sólo se hace comprensible cuando se piensa en términos de relaciones construidas por hombres y no de sustancias separadas y en reposo. Tanto el pensamiento racional como la ciudadanía están interesados en superar, en discutir la imagen de exterioridad con que el individuo se representa el mundo social o natural. Los dos, pensamiento y ciudadanía exigen reconocer los vínculos que atan individuo y orden, que los hacen inseparables, que muestran como no es posible pensar en un individuo que exista por fuera de un orden, que aunque le antecede y le supera, es el que le permite estructurarse como sujeto. Es en ese sentido que el pensamiento racional



9 La pregunta original de Lyotard es "¿cómo, desde la razón, hacer ver que hay algo que no puede ser visto?" El la remite al mundo estético (Lyotard, 1986, 21).

10 Un comentario crítico y detallado de la obra de Comte puede leerse en los libros ya citados de Norbert Elias de donde se toma la reseña de los distintos estadios del pensamiento. Ver Elias, 1993, capítulo 1.

puede incluso dar cuenta de sí mismo, de la forma con que es construido. Ciudadano en el sentido clásico del término es quién deja de vivir en un orden significativo, en un entramado leído como emanación divina y se reconoce él mismo como productor de la estructura social. Esto implica importantes discusiones hoy.

Desde nuestra perspectiva no puede negarse que hay distintas experiencias políticas e incluso lo que María Teresa Uribe (1992) denomina "ciudadanías mestizas". Pero aún cuando se reconozcan sujetos políticos colectivos y formas diferenciadas de ciudadanía, lo característico del ciudadano es que imagina que puede intervenir en la producción política de su sociedad, ya como individuo, ya como miembro de un grupo, ya desde su condición racial. El punto es que la vocación ciudadana es la de intervenir y no solo la de padecer el orden. Es claro que esta forma de conceptualizar la ciudadanía tiene un "tufillo" moderno que no está muy bien visto por esta época. Sin embargo, hemos decidido mantenerlo por varias razones. Primero, porque está presente en los procesos de formación o intervención social que realizan universidades y ONG. Segundo, porque desde ese anhelo se establecen algunas demandas de los pobladores; y tres, porque nuestra propia comprensión de la política y del orden demandan una insistencia en la capacidad creadora de los actores sociales, sujetos o como quiera llamárseles. Porque reconocer las limitaciones o las transformaciones del pensamiento racional no implica negarse a intervenir en el orden social. Más bien, exige lo que Bourdieu denomina una "real politik" de la razón (Bourdieu y Wacquant, 1995).

Y es que, "en las primeras fases de socialización el niño es totalmente incapaz de distinguir entre la objetividad de los fenómenos naturales y la de las formaciones sociales" así, algunos espacios del mundo social enfrentan al individuo de modo análogo a cómo lo enfrenta la realidad del mundo natural (Berger y Luckmann, 1998, 81-82). Es precisamente esta situación la que propicia el encuentro entre pensamiento racional y la construcción de ciudadanía. El primero sirve de apoyo, o mejor se

convierte en dispositivo configurador de ciudadanía cuando permite abordar reflexivamente esos fenómenos, cuando facilita el que sean descubiertos y pensados como construcciones sociales.

Ya se dijo que el pensamiento racional "no alumbraba como la luz de un faro" todos los terrenos de la vida social. Ahora hay que señalar que aquello que puede "alumbrar" forma parte del proceso social por el cual la sociedad decide qué se conoce y cómo en ese mismo proceso se transforman, se corren y se modelan los límites de la vida social y de la ciudadanía. Pensamiento racional y ciudadanía se encuentran y reafirman mutuamente cuando exigen de la sociedad el reconocer que ciertas figuraciones o tipos particulares de relación considerados naturales, dados, han sido creados históricamente no por la voluntad o la intención de los actores, sino como expresión de procesos concretos en los que esa misma sociedad fue apretando su red de interdependencias. Para evitar posibles malentendidos es preciso recordar que las distintas formas de conocimiento están llenas de emociones y apuestas sentimentales. En esa medida no hacemos una contraposición entre pensamiento y sentimiento. El punto fundamental es que el conocimiento científico o positivo, en los términos que Elias retoma de Comte, se llena de medios para diferenciar esas emociones e incluso para distanciarse de ellas. Que lo logre o no, no es el punto aquí. Lo cierto es que la ciudadanía en tanto forma de interrogar y comprender el orden social exige ese tipo de distanciamiento que es característico del conocimiento racional y que nos permite reconocer la "inocencia del niño", la "belleza de la maternidad" o "el exotismo de los negros" como representaciones, como construcciones, no como datos de la naturaleza.



¿QUÉ VISIÓN DEL ORDEN SOCIAL Y DE LO POLÍTICO?

Hasta aquí hemos recalcado que la relación entre ciudadanía y escuela pasa necesariamente por

reconocer que la segunda media lo social desde su acción reflexiva sobre el pensamiento. Además, hemos caracterizado el tipo particular de vínculo que ata la ciudadanía con una forma de pensamiento que la alimenta y la justifica. Incluso se ha dicho que los dos, ciudadanía y pensamiento racional confluyen y refuerzan la visión del orden social como algo construido a partir de entrelazamientos que si bien pueden partir de la intencionalidad, la desbordan y trascienden.

En esta sección se hace un rápido recorrido por algunos de los principales problemas conceptuales identificados en las lecturas que los maestros hacen y construyen de la sociedad y de la política.¹¹ Una rápida revisión de los problemas de investigación propuestos por ellos deja ver que su forma de interrogar la sociedad se centraba en la búsqueda de responsables personificados o de causas absolutas de ciertos fenómenos. Más que indagar por las relaciones que hacían comprensibles algunos problemas, preguntaban por los "por qué" de otros: "la desintegración familiar, la crisis de valores, el desamor de los alumnos hacia el conocimiento, la violencia en la escuela, la descomposición social del estudiantado". Tales preguntas y lecturas de la sociedad tenían en común la idea de un orden "anterior", que sin importar si era natural o "creado", había sido roto. Un orden que se venía descomponiendo paulatinamente, que "ya no es lo que antes era", y que había "perdido" sus atributos por la acción intencional e inmoral de "algunos actores".



Una revisión de las preguntas de los maestros y de los referentes desde los cuales pretendían trabajar, refleja claramente una concepción "naturalista" y "espontánea" del mundo. No ven el orden como algo construido, inacabado, en constante proceso y armado a partir de un tejido conflictivo de relaciones. Sino más bien, se le lee como una configuración particular que después de su momento originario, de su mito fundacional se ha ido perdiendo, descomponiendo, degradando: un ordenamiento que alguna vez fue bueno y del que ahora nada nos queda. Un paraíso del que hemos sido arrojados.

Otro referente que tienen en común las distintas preguntas con las que los maestros desarrollaron sus trabajos es que no son formuladas en términos de categorías conceptuales o de "problemas sociales para el pensamiento", sino en términos valorativos, en elementos que deben ser denunciados políticamente. Es importante atender bien esta consideración. No se evidencia en las preguntas de los maestros una cierta objetividad, ni una formulación que dé cuenta de sus propios supuestos. No hay tampoco argumentaciones que sean capaces de expresar en términos de problemas para el pensamiento lo que ellos consideran problemas del mundo escolar. Por ejemplo, se denuncia "el madresolterismo como expresión de la crisis de valores", como si tal fenómeno no estuviera atado a otras transformaciones de la sociedad y como si los valores estuvieran refundidos, a la espera de ser recuperados y repositados para

¹¹ Estas referencias se derivan del trabajo con los profesores y estudiantes vinculados a los proyectos de formación. Ver especialmente la sistematización del Programa Permanente de Formación de Docentes "La investigación social como herramienta de conocimiento e innovación en la escuela" realizado por el entonces llamado "Programa de Formación en Educación" de la Universidad de Los Andes bajo la dirección de Elizabeth Castillo

dar sentido a la vida social de una vez y para siempre. En ese sentido, las preguntas de los maestros y sus proyectos heredan el carácter y el tipo de cuestionamientos propios de los estadios teológico y metafísico. Más que querer conocer las relaciones entre distintos fenómenos y procesos sociales, se quiere mostrar que hay un responsable y que eso, en algún sentido, libera la sociedad de tener que intervenir o que actuar. Debe ser claro en este punto, cómo tales representaciones de la sociedad no posibilitan la configuración de la ciudadanía en los términos enunciados antes.

Ahora bien, lo que hace aún más preocupante este tipo de imágenes que los maestros construyen de la sociedad es que con ellas ponen a prueba su propio rol. Desde ellas se ve discutido su carácter histórico como figura de la modernidad, como actor fundamental en el proceso de desanclaje, de separación "reflexiva" de la sociedad frente a la tradición (Giddens, 1994). En últimas, tales lecturas del orden social ponen en duda al maestro como gestor de nuevas rutas de individuación.

Es la particularidad del rol docente y su vínculo con el pensamiento racional lo que hace que se le exija al maestro que lea el mundo social desde referentes conceptuales. Desde premisas que reconocen la particularidad de la escuela como momento de intercambio social en el que se actúa de forma directa, premeditada e intencional sobre los contenidos, las actitudes, y las prácticas que hacen posible la transmisión y apropiación del conocimiento privilegiado por la sociedad. De ahí también que se recalque que la escuela más que escenario para la socialización secundaria debe ser pensada como un momento de socialización mediado, definido, acotado por la relación con un tipo específico de pensamiento.

En otras lecturas que hacen los maestros y que permiten abordar el vínculo entre escuela y ciudadanía, se destaca el auge de las miradas "politizantes". La escuela es concebida como un lugar de (re)producción de la política. Se le interroga por las relaciones de poder, de autoridad, de participación, de conflicto. Se cuestiona la configuración del go-

bierno escolar y las dinámicas de representación política que confluyen en él. Se le demanda o se le condena a "producir ciudadanía". Sin embargo, tal reclamo se hace olvidando las particularidades de lo escolar y la forma como la escuela debe y puede mediar los contenidos de las categorías propias del mundo de la política. En ese sentido, es muy problemático que la escuela se piense a partir de conceptos que no han sido redefinidos, ni enfrentados al ordenamiento propio de lo escolar como son la autoridad, el poder, la participación. No se quiere decir con esto que en la escuela tales dinámicas no existan o no se deban estudiar. No. Lo que se señala es que tales categorías, tales pautas de relación propias del mundo político deben ser "traducidas", especificadas y reconfiguradas a partir de un análisis detallado de la especificidad de lo escolar y de la forma en que se relaciona con lo político en el sentido más amplio.

Hay que preguntarse, entonces, qué imágenes de la sociedad y del orden se esconden tras la lectura "politizada y politizante" de la escuela. ¿Qué es lo que la sociedad se está jugando en la representación que construye de sí misma cuando insiste en leer la escuela desde los referentes omnicomprensivos y casi estáticos de autoridad, poder, participación? En otras palabras, se trata de repensar qué es lo que explica o lo que da sentido a la paradoja de que por un lado se piense la escuela como un lugar fundamental en la configuración de nuevos sentidos de la ciudadanía y de la política; pero, que, al mismo tiempo ella no reconsidere, no acote, no redefina ni discuta los conceptos con que la ciudadanía y la política son pensadas "afuera" o para la sociedad "más amplia". Es necesario darle vueltas a esa paradoja, ir y volver sobre ella, pues su principal producto es el patrocinio de una educación ciudadana que tiende a no reconocer las especificidades de la política y a quedarse con su dimensión instrumental. Una formación para la ciudadanía que aparece ya como asignatura especial, ya como carga extra, como el "taller para un sábado".

Gran parte de los trabajos que "politizan" la escuela, la piensan como "una organización racio-

CRÍTICA DE LIBROS

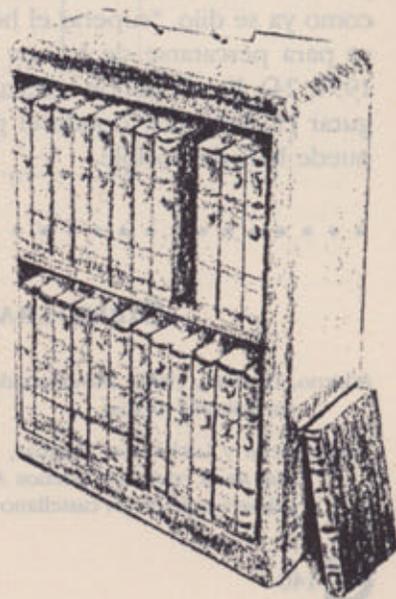
nal y no una organización ligada por los afectos, por el lenguaje materno, por las costumbres privadas, por las creencias y las religiones; el lugar donde los alumnos aprenden a relacionarse con el poder. (Un lugar que) no debe ser personal sino objetivado en una norma, en una instancia abstracta. Desde estas lecturas, la escuela representa también el primer encuentro con la noción de ley, pensada en tanto principio de orden y de organización social, en tanto que elemento vinculante de cohesión" (Uribe, 1992, 203). Aquí se reconoce la relevancia, el momento de verdad y la potencia analítica que se desprende de tales visiones de la escuela y de su relación con lo social. Sin embargo, se insiste en que no se pueden articular la ciudadanía y la escuela sin partir del tipo de pensamiento que las ata y les permite actuar reflexivamente sobre lo social: el pensamiento racional. Hacerlo, prescindir de esta especificidad, es diluir la formación ciudadana en un conjunto de contenidos, de hechos que la escuela no puede enfrentar, ni articular desde su particular institucionalidad y que por ello mismo la inundan y paralizan.

Y es que analizar la escuela desde las categorías gruesas del mundo político, desde la referencia a las relaciones de autoridad, poder, participación (...) no sólo desconoce la especificidad de la escuela como momento particular de lo social, sino que tampoco da cuenta de la forma diferenciada en que aquél se articula con lo político en los diferentes escenarios. En ese sentido cabe señalar que lo político y lo social no se piensan aquí como conjuntos de problemas, de actores o de instancias-escenarios. Lo político y lo social se conciben como tipos particulares de relacionamiento, como formas diferenciadas de asumir y de vincularse con los otros. En ese sentido, lo político alude a los límites, las divisiones y relaciones que se consideran estructurales y determinantes (clase, género, raza...) en un momento determinado. Por su parte, lo social, alude al juego permanente de diferenciación y clasificación entre los grupos. No hay nada que sea político o social por sí mismo, lo que le da ese carácter es el uso que los actores colectivos o individuales hacen

de eso. Al respecto, es útil recordar un planteamiento de Nobeit Lechner, para quien lo político es una forma de existencia de lo social, no su representación más importante o más acabada. Aquello que se reconoce como político forma parte de la lucha política en la que se producen y se consolidan distintos espacios de diferenciación social (Lechner, 1992). Por decirlo de otra manera, lo político alude a esa dimensión de la vida social que en un tiempo y en una sociedad determinada se considera estructurante. Pero el punto es precisamente, que la definición de lo político y lo social está inscrita en el uso y las representaciones que hacen los grupos sociales no en la naturaleza de las cosas. Hasta hace un tiempo la categoría género se utilizaba como "descriptor" de una "cuestión social", hoy tienen lugar importantes debates que tratan de mostrar que en torno al género se fragua la dominación política.

Es a partir de estas distintas consideraciones conceptuales que se puede afirmar que las lecturas que "politizan" la escuela desconocen su carácter como "momento particular de la sociedad". Pero, de manera aún más importante, desconocen la forma diferenciada, mediada por el conocimiento con que la escuela debe asumir y proyectarse sobre la política. Esta última implica la construcción de una "vida juntos", la configuración colectiva de una imagen de sociedad, de un mapa del todo social desde el cual poder explorar, transformar y hacer inteligibles las diferencias y los límites sociales.

Es aquí donde empatan y se retroalimentan los dos procesos que se han venido comentando. Por un lado la escuela definida desde una relación específica con el conocimiento racional. A par-



tir de él toma distancia de la sociedad y la convierte en "objeto de pensamiento". Por el otro lado, pero justificada o hecha posible a partir del desarrollo de ese tipo de comprensión del mundo, la "comprensión racional", se expande la ciudadanía. Aquella implica, como ya se dijo, una lectura "abierto" del orden social, su representación como algo construido.

Ahora bien, analizar el orden social y la forma como es comprendido por el pensamiento, implica dar cuenta de lo político no como una esencia, sino como una pauta de relacionamiento. Pauta cuyos límites no están definidos de antemano y que se pueden ir reformulando, de acuerdo, o mejor de la mano con las reformulaciones que de los distintos procesos sociales hace o pueden hacer el pensamiento racional y la lucha política. En otras palabras, la articulación entre ciudadanía y escuela pasa necesariamente por el tipo de conocimiento racional porque él hace posible la primera y caracteriza la especificidad de la segunda.

Además, porque sólo ese tipo de pensamiento hace posible inventar las relaciones sociales, redefinir sus límites, reconsiderar y desvelar las mediaciones históricas que constituyen los distintos escenarios de articulación social. En últimas porque sólo tal forma de conocer permite al individuo configurarse como sujeto, actuar sobre sí mismo y convertirse en ciudadano. Sólo ese tipo de pensamiento permite a los hombres "intervenir" en el mundo y como ya se dijo, "superar el hecho bruto de lo que es para percatarse de lo que debe ser" (Marcuse, 1994, 24). Es allí donde la escuela empieza a configurar ciudadanía y donde el pensamiento racional puede hacerla posible.

BIBLIOGRAFÍA

- Adorno, Teodoro, 1996, *Introducción a la sociología*, Barcelona, Editorial Gedisa.
- Berger, Peter y Luckmann, Thomas, 1998, *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu Editores, primera edición en castellano 1968.

Beriaín, Josexto, 1996, *Las consecuencias perversas de la modernidad*, Barcelona, Editorial Anthropos.

Bolívar, Ingrid, "Deseos y Temores: reconocer la sociedad en la violencia?", en: *Revista de Estudios Sociales*, número 3, Facultad de Ciencias Sociales Universidad de Los Andes y Fundación Social, Bogotá, 1999.

Bordieu, P. y Wacquant, L., 1995, *Respuestas por una antropología reflexiva*, México, Grijalbo.

Chartier, Roger, 1987, "Figuras de la modernidad", en: Duby, George y Aries Philippe, directores, *Historia de la vida privada. El proceso de cambio de la sociedad del siglo XVI a la sociedad del siglo XVIII*, tomo V, Madrid, Taurus.

Cipolla, Carlo, 1989, *Educación y desarrollo en Occidente*, Barcelona, Editorial Ariel.

Dewey, John, 1995, *Democracia y educación*, Madrid, Ediciones Morata.

Elias, Norbert, 1990, *Compromiso y Distanciamiento*, Barcelona, ediciones Península.

Elias, Norbert, 1993, *Sociología Fundamental*, Barcelona, Editorial Gedisa.

Elias, Norbert, 1998, "¿Ciencia o ciencias? Contribución para una discusión con filósofos ajenos a la realidad" en: *La civilización de los padres y otros ensayos*, Santa fe de Bogotá, Editorial Universidad Nacional y Grupo Editorial Norma.

Giddens, Anthony, 1994, *Más allá de la izquierda y la derecha*, Madrid, Editorial Cátedra.

Lechner, Norbert, 1992, "la política ¿debe y puede representar a lo social?", en: varios autores, *¿qué queda de la representación política?*, Argentina, Consejo latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso).

Lechner, Norbert, 1986, "Especificando la política", en: *La conflictiva y nunca acabada construcción del orden social*, Madrid, CIS, Siglo XXI.

Lyotard, Jean Francois, 1986, *La posmodernidad (explicada a los niños)*, Barcelona, Editorial Gedisa.

Marcuse, Herbert, 1994, *Razón y Revolución*, Barcelona, Editorial Altaya.

Pecaut, Daniel, 1994, "¿Es posible aún una interpretación global de los fenómenos de violencia en Colombia?", en: *Boletín Socioeconómico*, Cidse, Universidad del Valle.

Uribe de Hincapié, Maria Teresa, 1992, "El Maestro y la participación política", en: *Educación y Sociedad, Maestros gestores de nuevos caminos*, Corporación Región, Penca de Sábila y Colegio Colombo Frances, Medellín.