

Conocimiento y ciudadanía:

Desde los extramuros e intramuros de la escuela

Eduardo León Zamora

TAREA

Desórdenes, luchas y redefiniciones

En los últimos treinta años, se ha producido un reavivamiento del debate intelectual y político en torno a la ciudadanía. Este hecho está asociado a la propia evolución histórica de los países del norte y del sur y a los problemas que se han generado en este proceso. Las situaciones producidas –crisis de los sistemas políticos, Estado de Bienestar restringido, movimientos ciudadanos fuera de los cauces institucionalizados, profundas crisis sociales y económicas, procesos de unificación política supranacionales, transnacionalización de la economía, etc.– requieren de reordenamientos materiales e ideológicos que faciliten el tránsito hacia un nuevo período que supere la crisis del mundo actual. Desde las perspectivas más conservadoras a las más críticas se intenta reinterpretar y/o reencauzar viejos proyectos políticos.

Se hace visible una intensa lucha académica y política por redefinir la naturaleza de la ciudadanía y sus relaciones con el Estado, la sociedad civil, la educación, la economía y diversas entidades socia-

les en un período histórico de franca transición. Es importante entonces prestar atención a la manera en que se desenvuelve y se va resolviendo este proceso porque producirá, sea cual sea la dirección que tome, cambios significativos en los sistemas políticos y en la cultura de las mujeres y los hombres de este planeta.

Pero no sólo las formas de entender la ciudadanía y la democracia están en juego, sino que estamos en un delicado proceso de reconstrucción del sentido común. No únicamen-

te están cambiando las cosas y las ideas. Están cambiando los marcos interpretativos desde los cuales construimos la realidad. De allí que es imperioso insistir en pensar con autonomía, reflexionar sobre lo obvio, cuestionar lo que se va instituyendo, sospechar de lo razonable. Esto es particularmente importante en un momento en que las políticas educativas se definen supranacionalmente, cuando los discursos críticos pierden sus perfiles y se diluyen en una voz unísona, cuando el cambio ocupa el escenario y nada cambia, cuando sentimos miedo al disenso y nos autocensuramos.

Dentro de las redefiniciones que se llevan a cabo, la relación entre ciudadanía y conocimiento ocupa un lugar central. Desde las teorías económicas hasta las pedagógicas se han planteado diversos puntos de vista sobre esta cuestión. Todas ellas ponen de relieve la importancia de la formación ciudadana. En ella el conocimiento se constituye en una base sustantiva para el ejercicio de una determinada manera de entender la ciudadanía.

Indudablemente, la cuestión del conocimien-



to no abarca la generalidad de los tópicos que involucran la formación ciudadanía, pero es sobre ella que incidiremos en esta oportunidad.

Los extramuros

Las otras miradas

Desde el neoliberalismo, como tendencia dominante en el mundo, el concepto de ciudadanía se ha devaluado hacia una conceptualización que la identifica con el ejercicio de los derechos al consumo, trastocándose así sus principios más elementales.

Desde esta perspectiva, los ciudadanos y las ciudadanas estamos insertos fundamentalmente en el espacio del mercado antes que en el espacio público. Es éste el que ahora debe regular también la vida social. Es la observancia estricta de las leyes del mercado la que va a garantizar que las ciudadanas y los ciudadanos gocemos de igualdad de oportunidades de acceder a los bienes que el mercado ofrece y así satisfacer nuestras múltiples necesidades. No importa que no gocemos de los fondos necesarios para acceder a esos bienes. Si no podemos acceder a ellos es porque no somos lo suficientemente competitivos en el mercado laboral.

Y es en esa misma lógica que se establece la relación entre conocimiento y ciudadanía. El conocimiento deja de ser un bien cultural de patrimonio general y es entendido como una mercancía más para el consumo, cuyo acceso y posesión está regulada por la oferta y la demanda de un mercado educativo que mira privilegiadamente hacia el mundo laboral, con las limitaciones que esto representa en una economía en

crisis. En la medida que podamos acceder a circuitos educativos técnica e ideológicamente compatibles con el sistema social y productivo, podremos circular exitosamente, es decir, mercantilizarnos en los mejores términos (también se dice "hacernos competitivos") para poder articularnos a ese novísimo espacio ciudadano llamado mercado.

Dentro de esta carrera meritocrática, que nos impone el modelo, vamos acumulando mayor valor agregado con estudios básicos, pregrados, grados, diplomas, especialidades y demás prendas académicas. En tanto miembros de una sociedad en la que somos valorados como consumidores y objetos de consumo vivimos en un proceso de codificación donde desaparecen los vínculos humanos y las bases para la construcción de una comunidad política orientada por una perspectiva de bien común.

En ese sentido, se extrema la enajenación a límites insospechados. Se admite como normal que en el mercado haya quienes tengan éxito (que son quienes

tienen los conocimientos necesarios para adaptarse) y quienes no lo tengan. Los ganadores y los perdedores son especies naturales de la fauna neoliberal. Eso también tiene sentido, equilibra el mercado, como las guerras para David Ricardo. El ejército de excluidos que genera el neoliberalismo no es relevante en una sociedad salvajemente competitiva.

Obviamente, la oferta de esta educación deshumanizada pero "competitiva" no se encuentra entre lo que nuestra escuela pública puede brindar. Esta es, digámoslo de alguna manera, una consecuencia del *apartheid* educativo de nuestro país: Los excluidos ya perdieron de entrada. Una primera y dolorosa lección de ciudadanía que se aprende, de entrada, en el colegio.

Otras posturas más tecnocráticas desconocen este contexto político y social, e ingenuamente, pasan por alto las barreras que incluso el propio sistema educativo ha construido para limitar el acceso de nuestra población a la ciudadanía. Para ellos, encandilados por el desarrollo de la ciencia y la tecnología que se expresan en los logros materiales de los países ricos, es posible construir una "sociedad del conocimiento" que garantice el acceso de todos los ciudadanos y las ciudadanas a la información y el saber. Este acceso, en su lógica, permitiría un desempeño ciudadano más efectivo.

Estas perspectivas comparten una mirada escéptica del conocimiento en la que éste es visto como un artefacto cultural desconectado de cualquier implicación ideológica que lo asocie a alguno de los diversos sistemas de poder que articulan y dan contenido a nuestro



*Las ciudadanas y los
ciudadanos son capaces
de pararse frente a un
conocimiento y
relacionarse con él de
una manera crítica.*



universo simbólico. Tampoco reconocen que el neoliberalismo haya exacerbado la mercantilización del conocimiento científico, por lo que es posible hacer afirmaciones como esta: "El conocimiento es un bien que a diferencia de la fuerza y la riqueza, está al alcance de los pobres y puede ser ampliado y reproducido"¹.

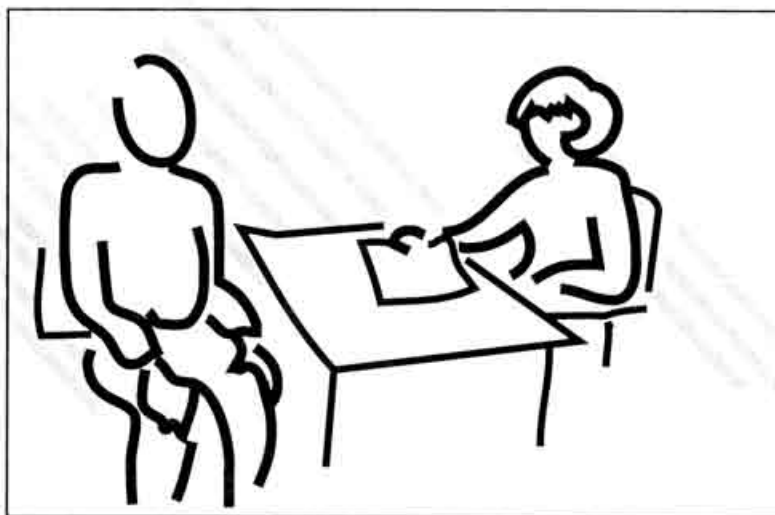
Si bien se plantea la necesidad de una ciudadanía activa en estas posturas, la ausencia de un discurso crítico y claro frente al conocimiento y la realidad social limitan enormemente la consistencia de sus planteamientos.

Otra mirada posible

Nuestra visión de la ciudadanía coloca la participación ciudadana en el espacio público como una cuestión medular. La mayor o menor ciudadanía está ligada a la ampliación o reducción de este espacio público. Entendemos el espacio público como un espacio de deliberación y acción políticas para dar propuestas y respuestas a los problemas y aspiraciones que comprometen el bien común.

A nivel mundial, pero especialmente en sociedades como la nuestra donde la cosa pública ha sido tradicionalmente abordada como cosa privada, estamos transitando hacia una situación donde el espacio público va desapareciendo aceleradamente. Las ciudadanas y los ciudadanos estamos renunciando a nuestro derecho y responsabilidad de participar políticamente en todos aquellos asuntos que nos competen y afectan nuestras vidas, transfiriendo esta facultad a especialistas y a políticos "no tradicionales" que usufructan el poder.

La participación política en el espacio público demanda



por parte de la ciudadanía: un conocimiento de los problemas y las diferentes perspectivas de interpretación que existen sobre los mismos; claridad sobre los intereses que están en juego en cada situación; y, un manejo básico de los aspectos técnicos de los planteamientos que están en debate, para estar en condiciones de sentar su propia posición y tomar parte de un razonamiento dialogado con otras ciudadanas y ciudadanos en función de lo que es más conveniente para todos.

Destacamos que se trata de un razonamiento dialogado, es decir, que se confronta y enriquece con las perspectivas de otros/as. No se alude a un ejercicio individual del pensar sino a una negociación colectiva donde se afirman disensos y consensos; donde nos reconocemos como sujetos distintos, dotados de autonomía para la interpretación y solución de los asuntos que competen a una misma comunidad política; donde construimos esa intersubjetividad dialogada que Jürgen Habermas considera fundamental para la sociedad humana.

Este razonamiento dialogado, a nuestro juicio, no se agota en un ejercicio de racionalización

referido solamente a la construcción formal de líneas argumentales sólidas y juicios consistentes, sino incorpora una perspectiva más amplia, de carácter multidimensional, que involucra efectivamente lo intelectual pero también lo afectivo y, fundamentalmente, lo ético y lo político.

No se trata, entonces, simplemente de que los ciudadanos y ciudadanas cuenten información acerca de tal o cual aspecto de la realidad, sino de que tengan un conocimiento fundado de los problemas que afectan a nuestras sociedades, los modos en que operan las ideologías y mecanismos que hegemonizan los sistemas de poder (sexo-género, clase, etnia, raza, religión, discapacidad, orientación sexual, etc), de desarrollar una capacidad de pensar los problemas y los sueños en sus múltiples aspectos para abordarlos desde un quehacer cívico.

Un conocimiento fundado implica principalmente un esfuerzo de construcción y negociación de los diferentes significados asignados a un mismo

¹ CEPAL-UNESCO, *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Lima, FAREA, 1996.

fenómeno a un proceso, sea cual fuera su naturaleza. No se trata de un producto del cual se hace una apropiación pasiva, legitimada por un estilo educativo impositivo ni por la fuerza de la autoridad de quienes lo sustentan, provengan éstos del mundo de las ciencias, de la religión o de la filosofía.

Conocimiento fundado, entonces, quiere decir legitimado por un ejercicio compartido de razonar, sentir, cuidar y construir poder. Y aquí marcamos una distinción con las tendencias más racionalistas de la reflexión ciudadana.

En este sentido, prevalece una relación de autonomía del sujeto desarrollada frente al conocimiento. Y aquí nos referimos tanto al conocimiento de sentido común como al conocimiento científico y otras formas de conocimiento. Los ciudadanos y ciudadanas son capaces de pararse frente a un conocimiento y relacionarse con él de una manera crítica. No se dejan seducir por el prestigio social del que goza. Desde el punto de vista ciudadano siempre se interroga por las relaciones sociales que expresa o encubre desde un sentido político y moral.

Entendida desde esta mirada la relación entre conocimiento y ciudadanía, el problema del acceso de las mayorías al conocimiento se replantea. No proponemos un acceso universal cualquiera a un conocimiento cualquiera como condición necesaria para un ejercicio cualquiera de ciudadanía.

Planteamos más bien un acceso crítico y plural al conocimiento, que cuestiona sus formas de legitimación social y su escolarización. Estas merman la capacidad de los ciudadanos y ciudadanas a ampliar y poten-

ciar el espacio público como lugar de participación política por excelencia.

Los intramuros

Conocimiento escolarizado (¿o esclerotizado?)

Desde la orilla del sistema educativo y la escuela nos interesa analizar cuál es el tipo de conocimiento que allí se ofrece y señalar sus límites para aportar a la construcción de una ciudadanía democrática.

Evidentemente, la participación estudiantil, la convivencia escolar, el curriculum oculto, la gestión del centro educativo y los mismísimos procesos de enseñanza y aprendizaje constituyen aspectos a revisar cuando queremos abordar de manera global una perspectiva de educación ciudadana. Pero las pretensiones de este artículo se inscriben en un marco más acotado, más específico.

Se ha dicho innumerables veces que todo proceso de elaboración curricular necesariamente supone un recorte del bagaje cultural que ofrecen nuestras sociedades. No podría ser de otra forma. Sin embargo, y también ha sido señalado, esta selección de los conocimientos no es de carácter eminentemente técnico sino que está ideológicamente orientada.

El problema tampoco está en la naturaleza ideológica de este proceso. Lo importante es aclararnos cuáles y por qué determinadas formas y perspectivas de conocimiento son incluidas o excluidas del curriculum y cuáles son los efectos de esa inclusión o exclusión para la formación democrática de las niñas, los niños y adolescentes de este país.

El conocimiento institucionalizado tiene una estrecha li-

gazón con las diferentes formas de poder que operan en la sociedad. Foucault ha señalado e investigado esto de manera exhaustiva. Otras y otros intelectuales críticos han señalado cómo son excluidas del curriculum las voces, experiencias y perspectivas de aquellos grupos humanos que soportan situaciones de dominación, como las mayorías pobres, las personas no blancas, las mujeres, las personas con discapacidad o las minorías sexuales.

Tampoco son admitidas en el curriculum perspectivas críticas que cuestionan el orden social, económico, o político. Estas son calificadas como subversivas, acientíficas o ideológicas, tal como ocurre, por ejemplo, con el feminismo o el marxismo, para señalar a las más rechazadas.

Alumnas y alumnos se ven privados en las escuelas de enriquecer su formación ciudadana al ser objeto de transmisión de valores y conocimientos conservadores y no poder acceder a corrientes de pensamiento que juegan un papel importante en el mundo para construir una sociedad más solidaria y justa. **Un acceso a perspectivas de conocimiento plurales** es indispensable para la formación de una mentalidad abierta y dialogante, para la autonomía intelectual, para un espíritu democrático dispuesto al debate ciudadano y al disenso.

Otro aspecto en el que tenemos que agudizar la mirada desde una perspectiva de educación ciudadana se refiere a la relación entre ciencia, educación y ciudadanía. Actualmente, en los curriculum escolares de la mayoría de países del planeta hay un consenso (extraña unanimidad): deben tener un sólido fundamento científico.

No es difícil volver la mirada hacia atrás y observar como el conjunto de las asignaturas científicas ha desplazado cada vez más aceleradamente todas las demás formas de conocimiento que antes tenían cabida en el currículum.

No es que abogemos por un retorno a la escuela antigua. En absoluto. Simplemente ponemos en duda la preeminencia de lo científico en la formación escolar. Mejor dicho, de una forma de entender lo científico, por un lado, y una forma de excluir lo no científico, por otro lado.

Este proceso, pocos/as dudan, se considera necesario para adecuar la educación a las características de nuestros tiempos de amplio desarrollo científico y tecnológico, que llega apenas y beneficia menos a la gran mayoría de la humanidad, pero que fascina y doblega a las mentes más preclaras.

El currículum escolar se ha científizado. Y aunque la instalación de las ciencias en éste sea contundente, ocurre que los conocimientos ligados a ellas generalmente no se logran. Lo que sí se logra transmitir es una imagen omnipotente de la ciencia y una gran confianza hacia los prodigios de sus descubrimientos e inventos. Estos dos resultados son lo suficientemente importantes para que nuestros estudiantes, mujeres y varones, vayan familiarizándose con la racionalidad científica y la asuman como el sentido común de la época.

Resulta especialmente contradictorio que lo que justamente constituyó la crítica central de la ciencia hacia el mundo premoderno, referida a la impregnación de lo religioso en todas las esferas de la vida, sea la característica principal de la ciencia en el mundo moderno.

Como lo hemos señalado, la ciencia ha quebrado su propia aspiración de autonomía entre las diferentes esferas de la actividad humanas, incluyendo, y de una manera especial, la esfera política, es decir, el espacio ciudadano.

Y ahora ¿quién "secularizará" a la sociedad de la gran secularizadora? ¿Habrán que impulsar la descientificación de la sociedad moderna como plantea el genial epistemólogo Feyerabend? ¿Por qué no renunciar también al Metarelato de la ciencia en un momento en que el postmodernismo nos invita a desprendernos de las grandes narrativas? ¿Qué lugar queda para que las ciudadanas y los ciudadanos dialoguen y decidan los asuntos públicos cuando sólo lo científico se erige como criterio de verdad?

Tal vez encontremos algunas pistas interesantes para reconsiderar nuestros planteamientos curriculares "modernos" en algunas corrientes de educación intercultural que incorporan diversas formas de conocimiento en los currículos. Habría que echarles una miradita para recuperar nuestra capacidad de apertura e incorporar como bagaje de nuestra cultura también a aquellas formas de conocimiento que la ciencia ha deslegitimado al autodefinirse como la forma más elevada del saber.

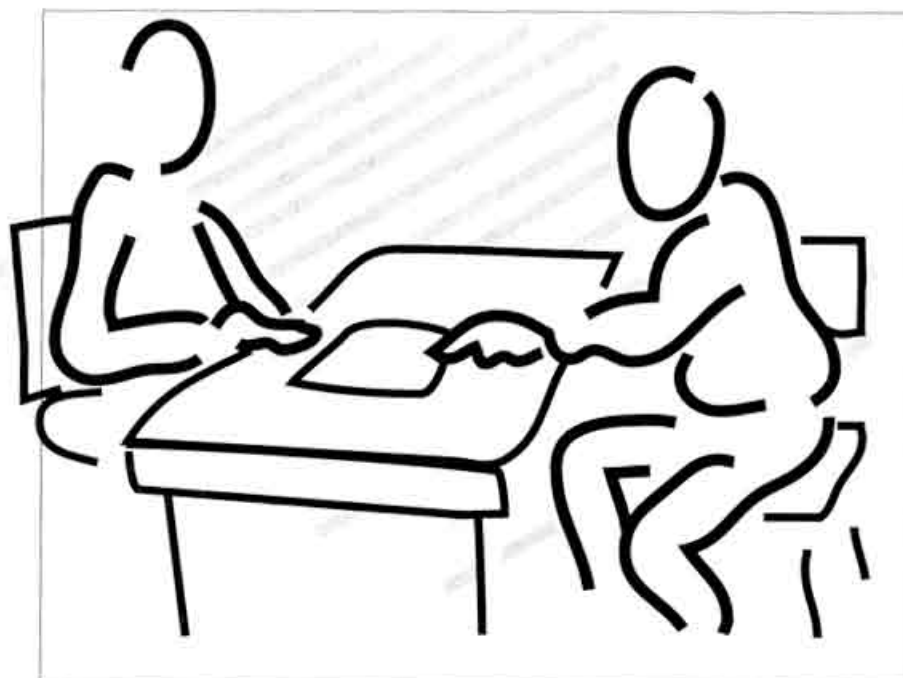
Hay otro punto extremadamente sensible, que merece que le prestemos un poco más de atención. Está relacionado con **la simplificación que se hace del conocimiento en la escuela**. Bajo el pretexto de graduar, dosificar o facilitar el conoci-



Esta selección de los conocimientos no es de carácter eminentemente técnico sino que está ideológicamente orientada.



miento, los programas curriculares reducen tanto la complejidad del mismo que lo convierten en inconsistente, superficial, vago e incompleto. ¿Cómo puede este conocimiento ser la base de la formación de cualquier ciudadanía activa o eficaz o competente? ¿Puede seguir llamándose conocimiento a esta caricaturación del saber? Y si el currículum y los textos ya sufren estas deformaciones, ¿qué más podrá ocurrir cuando la llegada del conocimiento a alumnas y alumnos está mediatizada por las profesoras y los profesores? ¿Poseen nuestros docentes los conocimientos de las disciplinas que pretenden enseñar o sólo manejan la versión escolarizada de los mismos?



fractarios a incorporar temas vinculados a los problemas sociales. Ha existido un fuerte rechazo hacia cualquier intento de innovación desde esta orientación, estigmatizándolos de ideologización o politización de las y los estudiantes. Siempre la crítica, el pensamiento colectivo, la discusión abierta o la proyección a la comunidad han sido catalogados de peligrosos, de subversivos, cuando no de conflictivos y negati-vistas.

Sin embargo, este rechazo sistemático expre-

Estas preguntas tienen respuesta. Y las respuestas plantean mirar nuevamente los criterios con los que se suele definir la calidad educativa. Porque si los conocimientos que reciben nuestros y nuestras escolares son un remedo de conocimiento y no son ni siquiera el conocimiento oficial (aunque sea conservador, acrí-tico o simplemente convencional), entonces la situación linda con el absurdo. ¿Para qué invertimos tanto dinero en la escuela pública? ¿Qué sentido tiene la estafa a miles y miles de familias que siguen creyendo con esperanza en la escuela? ¿Hacer tolerable la exclusión? ¿Formar sujetos domesticables sin capacidad de ejercicio de ciudadanía?

Emily Style, especialista norteamericana en curriculum, nos dice en un hermosa metáfora que el curriculum no sólo debe tener ventanas para mirar el mundo sino también espejos para ver nuestra propia experiencia. Los conocimientos deben configurarse desde nuestras vidas, nuestros problemas

y aspiraciones. Esto tendría gran relevancia para la formación ciudadana de nuestras y nuestros estudiantes, porque precisamente **el abordaje de los problemas y las aspiraciones de una comunidad constituyen el núcleo de la construcción de lo público, del espacio compartido para pensar colectivamente el bien común.**

Los currículos tradicionales se han mostrado altamente re-

sa justamente el potencial formativo y transformador de estas propuestas. Muestra la importancia de una educación política de las ciudadanas y los ciudadanos estudiantes, porque la educación ciudadana es explícitamente política o no es educación ciudadana. Política en el sentido de ser un ejercicio para entender, criticar, develar, construir o asumir las diversas formas de poder que actúan en nuestra sociedad.

La imposibilidad de acceder a reconocer y discutir los problemas públicos del país restringe enormemente las posibilidades de construir un sentido de pertenencia hacia su propia comunidad. Contribuye a la formación de una masa anóni-ca que no se reconoce en los problemas que viven sus conciudadanas/os, que son los suyos propios, y delegan permanentemente su responsabilidad cívica a terceros, renunciando al ejercicio de sus derechos. Asimismo, coadyuva a generar una visión falsa del conocimiento como algo independiente de nuestro entorno so-

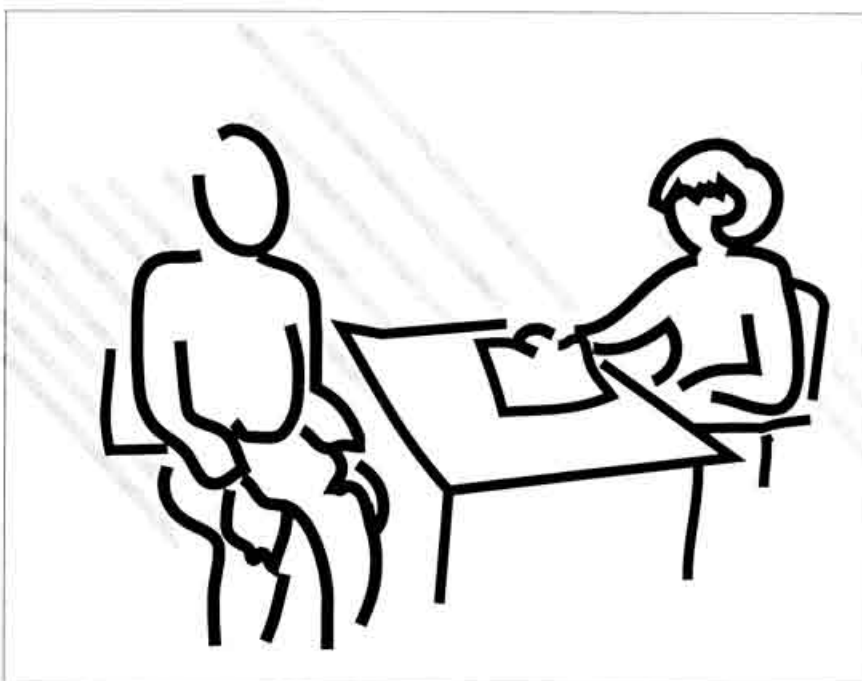
Ni las escuelas, ni el mismo sistema educativo son una roca monolítica y unidireccional... cada escuela es un ideograma.

cial e impermeable a los juicios éticos y políticos contruidos desde la deliberación y la acción.

Para finalizar esta parte, nos parece necesario criticar la unidimensionalidad que caracteriza la aproximación al conocimiento en la escuela. Consideramos que en tanto las/los estudiantes se relacionen con el conocimiento solamente desde la dimensión intelectual, más limitada será la capacidad de atribuirle significado a su aprendizaje. Una ciudadana, un ciudadano requiere desarrollar su capacidad de reflexión socio-emocional, política y ética frente al conocimiento. **Una perspectiva multidimensional en la construcción de los aprendizajes** asegura no sólo una visión más rica del conocimiento, sino un mayor involucramiento de los sujetos.

Si como dice Tedesco "la construcción de la democracia exige la formación de un ciudadano capaz de acceder a la información, de entender lo que pasa y de intervenir en forma activa y consciente", entonces podemos calibrar mejor las consecuencias negativas de una educación caracterizada por un acceso no plural, restrictivo, simplificado, desligado del bien común y unidimensional hacia el conocimiento.

Sin embargo, también queda la posibilidad de abrirnos hacia el entendimiento del conocimiento dentro de un horizonte más rico y valioso. Sin duda, hay esfuerzos y prácticas pedagógicas que apuntan en esta dirección. Ni las escuelas, ni el mismo sistema educativo



son una roca monolítica y unidireccional. Como dice Stephen Ball cada escuela es un ideograma. Pero es necesario agudizar la mirada para no encantarnos con prédicas neoliberales, cantos de sirena (¿constructivistas?), ni con slogans gobiernistas de modernizaciones y calidad educativa.

Desde la crítica y la experiencia, afirmamos decididamente que hay también otras pedagogías en construcción donde el conocer –tanto en su forma de concebirlo y colocarlo en la escuela, como por el proceso a través del cual se construye–, se convierte en una herramienta clave para afirmar nuestra condición y nuestra formación de ciudadanas y ciudadanos. Se constituye en un instrumento fundamental para seguir un proceso de ininterrumpida búsqueda para reconstruir las bases de una "otra" democracia, más radical, más cercana a las aspiraciones y necesidades de la mayoría, y más fecunda en la posibilidad de construir la felicidad humana.

Bibliografía

- Apple, Edeu da Silva y Gentili.
1996 *Cultura política y currículo*. Buenos Aires: Editorial Losada, S.A.
- Ball, S.
1999 *La micropolítica en la escuela*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Feyerabend, P.
1975 *Tratado contra el Método*. Madrid: Editorial Tecnos.
- Foucault.
La Microfísica del Poder: Ed.
- Gimeno Saeristán.
1995 *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Editorial Morata.
- Giroux, Henry
1993 *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Madrid: Editorial Siglo XXI.
- Habermas, J.
Conocimiento e Interés.
- Harding, S.
1996 *Ciencia y feminismo*. Madrid: Editorial Morata.
- Ilich.
- Kemmis, S.
1992 *Cómo las escuelas estafan a las niñas*
- 1993 *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Editorial Morata.
- Magendzo, A.
1996 *Curriculum y educación para la democracia en la modernidad*. Santa Fe de Bogotá: Instituto para el desarrollo de la democracia L. Galán.
- Pérez Soto, Carlos.
1996 *Sobre un concepto histórico de ciencia*. Santiago de Chile: Lom Ediciones.