

## COHESIÓN SOCIAL Y FORMACIÓN CIUDADANA EN UN MUNDO COSMOPOLITA: DESAFÍOS PARA LA ESCUELA EN ARGENTINA

Jason Beech  
Universidad de San Andrés - CONICET

El aporte de la educación formal a la formación de ciudadanos y ciudadanas es clave para contribuir a la cohesión social. Esta tarea siempre ha estado en el centro de los objetivos de los sistemas educativos. Sin embargo, se trata de un desafío que está lejos de considerarse resuelto. En primer lugar, porque la formación ciudadana es dinámica. Es decir que los objetivos de la formación y los modos de abordarlos varían a medida que cambian las condiciones empíricas y los valores de la sociedad. Es evidente que el tipo de habilidades que una persona necesita para aprender a vivir con otros es muy diferente en la actualidad, comparado con los momentos fundacionales de nuestro sistema educativo. En segundo lugar, la formación ciudadana es uno de esos problemas que algunos autores llaman “problemas retorcidos” (o *wicked problems* en inglés). Se trata de problemas que por su naturaleza nunca pueden resolverse del todo. Por ejemplo, si el problema a resolver es el de proveer agua potable a toda la población de un territorio, puede ser un problema complejo, que demande mucho esfuerzo y recursos, pero con voluntad política y asignando recursos es posible un día llegar a resolver el problema, proveyendo de agua potable a todos. Por el contrario, un problema como el de formar buenos ciudadanos y ciudadanas no tiene un final, no existe tal cosa como un momento en que podamos considerar el problema como resuelto. En parte porque no todos estaremos de acuerdo en exactamente qué requiere ser un buen ciudadano y en parte porque es un aspecto en el cual siempre se puede estar mejor. En definitiva, entonces, la formación ciudadana por definición no tiene un final, es un proyecto nunca terminado que requiere de un trabajo permanente, tanto a nivel individual como colectivo.

En este texto presento algunas reflexiones sobre la formación ciudadana y su vínculo con la cohesión social en un mundo cosmopolita. Teniendo en cuenta lo comentado en el párrafo anterior, no se trata de un texto que pretende abarcar todas las cuestiones importantes, ni mucho menos dar soluciones definitivas o recetas claras para la acción. En el mejor de los casos puedo ofrecer algunas reflexiones parciales que ayuden a pensar el problema y a imaginar horizontes posibles para abordarlo. El texto se divide en dos partes. En la primera voy a referirme a la forma en que conceptualizamos la formación ciudadana. En la segunda vinculo la formación ciudadana con el currículum y con las estrategias de enseñanza.

### **Cuestiones conceptuales**

Uno de los desafíos claves para pensar la formación ciudadana en la escuela en la actualidad es el de reflexionar acerca de qué es y cómo podemos conceptualizar este desafío. Sugiero que lo primero que tenemos que evitar es caer en lo que podríamos llamar una conceptualización estrecha del problema. Es decir, creer que la formación ciudadana es un desafío de un par de materias o espacios curriculares que formalmente se ocupan del asunto. La formación ciudadana es lo que le da sentido a toda la escuela, desde la clase de matemáticas hasta el recreo. “Yo le doy un triángulo rectángulo y usted será alguien en la vida. Hay que estar un poco loco para creer semejante cosa” dice Antelo (s.f.) cuando se refiere al plus de la educación, a ese objetivo que va mucho más allá del aprendizaje de la geometría o de la competencia lingüística. Se trata del objetivo más profundo de la educación: la transformación del ser. El objetivo de convertir al otro en algo que todavía no es. En mi manera de ver el asunto, la formación ciudadana es una manera de llamar a este desafío. Y por lo tanto no puede pensarse desde una concepción que lo limite a unos pocos espacios y tiempos. Es la tarea de todos los que trabajan en las escuelas.

La segunda cuestión relacionada con la conceptualización de la formación ciudadana es la referencia espacial y su relación con los cambios que se han dado en nuestra filosofía política. Como todos sabemos, la lógica sobre la cual se asentaron la mayoría de los sistemas educativos era la de formar ciudadanos que desarrollen una identidad nacional y lealtad a la patria. La referencia espacial es (¿y sigue siendo?) la idea de la nación y la patria. Para saber si el otro es mi semejante y le debo respeto, compasión y lealtad la pregunta es binaria: ¿es mi compatriota o no? Esta manera de abordar el asunto no es casual. Tiene raíces históricas en los proyectos que buscaban construir estados-naciones y legitimar el poder de nuevos modos de organización social que incluían a muchos que previamente tenían poco en común. Rousseau (1966), uno de los fundadores del nacionalismo político, sostenía que el patriotismo era la más heroica de las pasiones y era la mejor manera de formar buenas personas. Afirmaba también que el “sentimiento de humanidad” se evaporaba y se debilitaba al tratar de incluir a todos los humanos, por lo cual deducía que lo recomendable era que nuestra “humanidad” se limitara a nuestros conciudadanos.

Más allá de la opinión que cada uno pueda tener sobre las afirmaciones de Rousseau (y los objetivos educativos que de ella se dedujeron), lo que es evidente es que las condiciones empíricas de conectividad han cambiado mucho desde que el pensador francés escribió sus ideas. Si en algún momento la idea de “incluir a toda la humanidad” sonaba inverosímil, en la actualidad el flujo global de imágenes, ideas, personas y capitales genera una situación en la cual la conectividad entre “toda la

humanidad” parece ser mucho más factible, al mismo tiempo que la idea de fronteras geopolíticas (territoriales) que coincidan con fronteras identitarias fuertes parece mucho más difícil de sostener.

La pregunta es ¿Cómo podemos pensar una formación ciudadana en el mundo hiper conectado de la globalización? Para abordar esta cuestión lo primero es cuestionar la idea de que la globalización es una especie de entidad abstracta que está “allá afuera”, sino que es parte constitutiva de nuestras vidas cotidianas. Beck (XXXX) por ejemplo dice que vivimos en una “realidad cosmopolita”, dado que existe en la actualidad un permanente contacto con lo que vemos como “otras culturas”. Esta realidad no es solo una cuestión de las elites. Las migraciones han crecido notablemente a nivel global. Y la mayoría de los que migran lo hacen porque escapan de conflictos o condiciones de vida adversas. Los encuentros cosmopolitas no son solamente el resultado de una elección consciente y voluntaria de las elites que acceden al privilegio del viaje. Para muchos, no son una elección sino una estrategia de supervivencia. Pero además esta realidad cosmopolita influye incluso en aquellos que no viajan, y se encuentran con “el otro” en su propio territorio. Por ejemplo, el censo de la Argentina de 2010 muestra que por primera vez desde las primeras décadas del Siglo XX la cantidad de extranjeros viviendo en el país ha crecido respecto del censo anterior. La mayoría de los inmigrantes en la Ciudad de Buenos Aires (y probablemente en las otras grandes ciudades del país) viven en las zonas más pobres. Un informe del gobierno de la CABA indica que 51% de los habitantes de asentamientos de emergencia son extranjeros. Cuando se considera al grupo etario entre 20 y 29 años, la cifra llega al 85%<sup>1</sup>.

En línea con estos datos, otros autores usan el concepto de “cosmopolitismo cotidiano” (Skrbis y Woodward, 2013), haciendo referencia al hecho de que casi todas las personas participan de encuentros cosmopolitas en sus vidas cotidianas. Además, los grandes problemas de la humanidad, como la sustentabilidad, la seguridad y la justicia y la equidad tienen un componente global y no pueden ser entendidos solo como un desafío local o nacional. Es así que estas cuestiones generan un horizonte global de experiencia y de expectativa que marca la manera en que los individuos interpretamos y actuamos sobre el mundo (Beck, 2006).

En paralelo a estos cambios empíricos, se ha dado en Occidente un cambio significativo en la manera en que se abordan las diferencias. Nuestros sistemas educativos fueron creados en una filosofía política que consideraba a la diversidad como un obstáculo en el camino del progreso y a la homogeneidad como un proyecto

---

<sup>1</sup> Report made by the Comptroller General's Office (Buenos Aires City) based on a survey in 14 slums, 57 settlements and 16 housing complexes (published by La Nación Newspaper on 6/9/2010)

deseable. Esa perspectiva ha cambiado radicalmente (Beech, 2008). En la actualidad la diversidad es considerada como un valor, un aporte a la cultura que debe ser respetada y promovida. El slogan del “respeto por la diversidad” ocupa un lugar central en el discurso pedagógico contemporáneo. Por ejemplo, la UNESCO lanzó en 2001 la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural. En nuestro país, la Ley Nacional de Educación establece que uno de los objetivos de la educación nacional es el de “Fortalecer la identidad nacional, basada en el respeto a la diversidad cultural y a las particularidades locales, abierta a los valores universales y a la integración regional y latinoamericana.” (Art 11, inciso d)

¿Cómo puede abordarse este desafío en las aulas? Esta declaración es un ejemplo de lo que Ball (1993) llama las simplezas abstractas de las políticas. En otras palabras, no es muy difícil sentarse en el Congreso de la Nación y escribir este mandato. Distinto es el desafío de transformar esto en prácticas interactivas con nuestros alumnos. Para reflexionar sobre este desafío planteo a continuación algunas cuestiones de la relación de la formación ciudadana con el currículum escolar y con las estrategias de enseñanza.

### **El currículum y las estrategias de enseñanza**

Los cambios que generalmente asociamos al concepto de globalización y nuestras nuevas maneras de abordar éticamente la diversidad generan nuevos desafíos para la formación ciudadana que impactan tanto a nivel del currículum como en los modos de abordar la enseñanza de estas cuestiones. En cuanto a lo curricular, es necesario abrir explícitamente la “jaula curricular” de la formación ciudadana y entender que todas las materias de la escuela juegan un rol central en este objetivo clave de la escuela. Y no me refiero solo al hecho de que el docente de cualquier disciplina tiene que ser consciente de su rol educativo que va más allá de enseñar historia o física, sino a que las categorías y conceptos que nos dan las disciplinas para entender, interpretar y actuar sobre el mundo son fundamentales al momento de definir nuestras posiciones éticas. Es decir que las disciplinas no están exentas de valores y que por lo tanto los contenidos de la escuela no son neutrales.

En un gran libro titulado “Aprendiendo a dividir el mundo”, John Willinsky (1998) argumenta que las actitudes discriminatorias no son el resultado de la ignorancia, como muchas veces se dice desde el sentido común, sino de la educación que recibimos. Willinsky muestra como muchas de las categorías que se usan para clasificar el mundo y las poblaciones y que se enseñan en las escuelas en la actualidad, surgieron en la época de los grandes imperios europeos. De este modo los sistemas educativos siguen

reproduciendo visiones del mundo etnocéntricas y estereotipos que son el germen de la discriminación negativa hacia ciertos grupos.

Es decir que los conceptos y modos de representar el mundo que se enseñan en las distintas disciplinas tienen un gran impacto en los modos en que conceptualizamos al mundo, construimos nuestras identidades colectivas y nuestras miradas sobre el otro. Por ejemplo, en un análisis de cómo aparecía el concepto de globalización en manuales escolares para la primaria nos encontramos con definiciones como esta:

*Se puede decir que la globalización consiste en un conjunto de estrategias que tienden a consolidar la hegemonía de grandes empresas industriales, financieras y del espectáculo, cuyo objetivo es apropiarse de los recursos naturales y culturales de los países pobres...” (Kapelusz, 2001, p. 293)*

Seguramente podemos asociar a la globalización con modos de dominación económicos, políticos y culturales y es importante que los estudiantes entiendan incluso como estas desigualdades se asientan sobre una configuración histórica de relaciones de poder a nivel internacional. Sin embargo, este tipo de definiciones ultra simplificadas y sesgadas no solo omiten una parte importante y valiosa de los intercambios globales, sino que además parecen poco productivas en términos de promover una actitud éticamente valiosa hacia los encuentros cosmopolitas.

En todo caso, las desigualdades globales más que presentarse exclusivamente como una denuncia que tiende al abroquelamiento defensivo, deberían ser objeto de reflexión, promoviendo el análisis de las relaciones de poder, las inequidades e injusticias y la evaluación de las propias posiciones políticas, representaciones, imaginarios y deseos de los estudiantes en relación a estos asuntos. En definitiva, se trata de analizar los procesos globales en su complejidad, entendiendo su construcción histórica, con el objetivo de generar las condiciones para que puedan surgir nuevos modos de imaginar un orden global más justo.

La otra cuestión a considerar es el modo en que se aborda la enseñanza de la formación ciudadana en las escuelas. En general, las estrategias de enseñanza toman como punto de partida las normas en forma abstracta. Así, si queremos enseñar sobre la convivencia a nivel global, comenzamos con la Declaración Universal de los Derechos Humanos. O si el tema es otro será la Constitución Nacional o las máximas de San Martín para su hija Mercedes. Estas son normas importantes que debieran ser enseñadas. Lo que me gustaría cuestionar es cómo las enseñamos.

El problema que quiero señalar es que cuando presentamos estas normas a los estudiantes en abstracto, se hace difícil que las puedan conectar con sus experiencias cotidianas. Podemos fácilmente caer en un estilo que promueve el aprendizaje

descontextualizado de estas normas si simplemente presentamos a nuestros alumnos una lista de principios que definen lo que sería el comportamiento de un buen ciudadano. Se generan de este modo construcciones morales idealizadas que no existen ni pueden existir en la realidad, ya que nadie puede cumplir siempre con todas las normas con las cuales puede estar totalmente de acuerdo en abstracto.

El conflicto moral y las contradicciones son inherentes al comportamiento humano. Es decir que en abstracto no es tan difícil ponernos de acuerdo con una lista de principios morales. El desafío práctico y cotidiano es que estos principios no tienen límites duros y pre definidos, sino que se superponen permanentemente. Nuestras opciones no son tan simples como respetar nuestro orden moral preconcebido en abstracto o no, sino que en muchas ocasiones nos vemos enfrentados con el desafío de tomar decisiones en las cuales se trata de elegir entre violar una norma u otra. Por poner un ejemplo, todos estaremos de acuerdo en que mentir está mal y que herir a otra persona también. El problema es que muchas veces nos encontramos frente a una situación en la cual alguna de las dos situaciones va a ocurrir y tenemos que definir en una milésima de segundo cuál será.

Nuestros estudiantes ya son ciudadanos que participan del intercambio y la convivencia con otros y de encuentros cosmopolitas, por lo que están permanentemente enfrentados con dilemas morales y decisiones éticas. La pregunta que me hago es cómo podemos hacer para que la conversación en las aulas sobre las normas pueda anclarse en esas experiencias y a la vez tenga impacto en ellas, abriendo la posibilidad para la reflexión y la evaluación ética de nuestras acciones y decisiones. Es decir que lo que propongo, es que el trabajo en el aula sobre la formación ciudadana, en vez de tomar como punto de partida las normas abstractas, empiece por las experiencias de los estudiantes, de los docentes o incluso por experiencias similares a las que puedan tener nuestros estudiantes que estén documentadas en producciones culturales como el cine o la literatura.

Una vez que nuestras propias experiencias de encuentro con el otro (o lo que Beck llama encuentros cosmopolitas) se hacen visibles, el siguiente paso es promover una práctica reflexiva y crítica. ¿Cómo afectan nuestras acciones las inequidades globales y locales? ¿Cómo afectan al medio ambiente? ¿Qué opciones tenemos para actuar de otras maneras? ¿Es posible actuar de otra manera? ¿Qué otras consecuencias traerían? ¿Cuáles son los valores que están en conflicto? Este tipo de evaluación de la experiencia ética de los estudiantes debería evitar caer en la simpleza binaria de un abordaje basado en “lo bueno y lo malo” (más allá de que haya algunas experiencias o actitudes que puedan ser catalogadas como algo que está decididamente mal o bien). Por el contrario, debiera promoverse un debate que se sumerja en la complejidad de las

decisiones morales cotidianas en las cuales muchas veces hay valores y derechos de diferentes grupos en conflicto.

Sugiero que a través de la identificación, la reflexión y la evaluación moral de las experiencias cotidianas de los estudiantes es posible desarrollar las capacidades para que se vinculen con las normas y los principios éticos de una manera más productiva y contextualizada. En otras palabras, en vez de que los alumnos aprendan sobre las normas en forma abstracta, lo harían relacionándolas con sus vidas y decisiones y de esta manera estaremos más cerca de que las interpreten como una guía para la acción y tengan la capacidad reflexiva para relacionar sus acciones cotidianas con la construcción de un orden global más justo.

### Referencias bibliográficas

- Antelo, E. (s.f.) "Educar es inventar lo que no hay". Disponible en <http://adondevalaeducacion.blogspot.com.ar/2009/08/educar-es-inventar-lo-que-no-hay.html>
- Ball, S. J. (1993) What is Policy? Texts, Trajectories and Toolboxes, en *Discourse* 13, no 2
- Beck, U. (2006). *Cosmopolitan Vision*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Beech, J. (2008) "El malestar en la docencia: lidiando con los nuevos discursos acerca de la identidad nacional", en Brailovsky D. (Ed.) *Sentido perdidos de la experiencia escolar: angustia, desazón, reflexiones* Buenos Aires: Novedades educativas.
- Kapelusz (2001) *Ciencias Sociales 9 (serie recorridos)*
- Rousseau, J (1966). "A Discourse on Political Economy" in: Rousseau, J. J. *The Social Contract and Discourses*. London, J.M. Dent & Sons Ltd.
- Skrbis. Z. & I. Woodward (2013). *Cosmopolitanism: Uses of the Idea*. London, UK: Sage.
- Willinsky, J. (1998) *Learning to divide the world: Education at empire's end*. Minneapolis, University of Minnesota Press.