

PEDAGOGÍAS CIUDADANAS: Mapas Actuales de sus Propios e Híbridos Aprendizajes de la Com(per)plejidad. Una Contribución al debate sobre Liderazgo y Educación*

JORGE OSORIO VARGAS



contexto
educação

RESUMEN

Este trabajo propone destacar el aprendizaje de la complejidad, desde la reflexión y la práctica de las pedagogías ciudadanas, tal como se manifiestan en la teoría y práctica de los movimientos sociales, de los movimientos de renovación pedagógica y de las redes de educadores y políticos que pretenden transformar las escuelas y las comunidades en ámbitos educativos críticos y reflexivos.

Palabras-clave: *pedagogías ciudadanas, complejidad, aprendizaje, contribución, educación.*

* Trabajo presentado en el III Encuentro Internacional Multidisciplinario, organizado por el Centro de Desarrollo Humano y Creatividad, Lima, 28 - 30 de junio, 2002.

**PEDAGOGIAS CIDADÃS: Mapas Atuais de Suas Próprias
e Híbridas Aprendizagens da Com(per)plexidade.
Uma contribuição ao debate sobre liderança e educação**

Resumo: *Este trabalho propõe destacar a aprendizagem da complexidade, desde a reflexão e a prática das pedagogias cidadãs, tal como se manifestam na teoria e prática dos movimentos sociais, dos movimentos de renovação pedagógica e das redes de educadores e políticos que pretendem transformar as escolas e as comunidades em ambientes educativos críticos e reflexivos.*

Palavras-chave: *Pedagogias cidadãs, complexidade, aprendizagem, contribuição, educação.*

**CITIZENSHIP-PEDAGOGY: Current Maps of its Own
and Hybrid Learning about Com(per)plexity.
A contribution to the debate on leadership and education**

Abstract: *This work intends to underline the learning of complexity starting from the reflection and the praxis of the citizenship-pedagogy as they manifest themselves in theory and praxis of the social movements, of the movements of pedagogical renewal and the nets of educators and politicians that intend to transform the schools and the communities into critical and reflective educative environments.*

Keywords: *Citizenship-Pedagogy, Complexity, Learning, Contribution, Education.*

Ha sido nuestro interés y el de otros (Osorio, 1997; 1998; 2000; Ghiso, 1998) presentar y discutir los mapas a través de los cuales se configuran teórica y prácticamente las diversas “pedagogías” que están desarrollando, en el contexto latinoamericano, una lectura de nuevo de siglo de los conceptos de “poder”, “política democrática” “ciudadanía”, “sustentabilidad” y “transformación social”. Mis reflexiones provienen de un ámbito pedagógico y político interesado en elaborar un programa de reconstrucción de conceptos como “pedagogía crítica” y “práctica educativa compleja”.

En este proceso, el paradigma de la complejidad no ha pasado desapercibido para quienes nos preocupamos de las pedagogías ciudadanas, principalmente por dos razones: por una parte, el movimiento ambientalista ha planteado también una propuesta educativa y sus supuestos teóricos provocan en la reflexión pedagógica, una especial atención a la noción de “educación ambiental” como componente emergente y clave de una educación crítica y global (Leff, 2000; Esteva; Reyes, 1996). A su vez, el propio movimiento ambientalista, en sus diversas modalidades, expresa una “pedagogía política” que se asocia con un enfoque de educación de los movimientos sociales como ámbitos y actores de una educación para la ciudadanía democrática en el continente.

Con estos supuestos, es evidente que la reflexión acerca de las pedagogías ciudadanas deba construir los puentes conceptuales y prácticos para entender e incorporar la “complejidad ambiental” en su propio itinerario productivo.

Sucede que en esta tarea se entrecruzan la complejidad ambiental, en cuanto temática neoparadigmática, y la cuestión de las prácticas políticas del movimiento ambientalista, lo que genera que la cuestión de la complejidad se plantee tanto como debate epistémico, como, también, posibilidad de construir una educación ambiental ciudadana fundada en una pedagogía crítica y transformativa. Existe, entonces una lectura de la complejidad en cuanto saber y en cuanto hacer, como un “aprendizaje político”.

El propósito de este trabajo es plantear las señales de este aprendizaje de la complejidad, desde la reflexión y la práctica de las pedagogías ciudadanas, tal como se manifiestan en la teoría y práctica de los movimientos sociales, de los movimientos de renovación pe-

dagógica y de las redes de educadores y políticos que pretenden transformar las escuelas y las comunidades en ámbitos educativos críticos y reflexivos.

Es importante indicar que el proceso que emprendemos es sugerente, en la medida que hace dialogar enfoques propios de los debates pedagógicos-políticos, que nutren los actuales “mapas” de la pedagogía ciudadana confrontando el pragmatismo filosófico, las teorías de la acción comunicativa, la hermenéutica, la deconstrucción educativa (Mouffé, 1998; Mejía, 1998) y las formulaciones que se conocen como “saber complejo” o “saber ambiental” (Leff, 1998).

Plantear nuestro trabajo en estos términos tiene el beneficio de abrir las posibilidades de pensar nuevas maneras de concebir la política educativa y el saber pedagógico, no sólo el referido a quienes se dedican a reflexionar la relación entre educación y política (lo que llamamos pedagogía ciudadana o pedagogía pública), sino también al de quienes trabajan para desarrollar la reconstrucción de la teoría crítica de la enseñanza y el aprendizaje (Marques, 1993).

Estudios, como los de Bárcena e Melich (2000), Ortega e Mínguez (2001), Guttman (2001) y Gimeno Sacristán (1997; 2001) ratifican la importancia de reflexionar acerca de una filosofía pública de la educación, donde se re-actualicen los principios inspiradores de la educación ciudadana (y de la pedagogía crítica que debiera orientarla), a partir de la problemática de la sustentabilidad ambiental, cultural e institucional del Desarrollo Humano, teniendo en perspectiva conseguir “aprendizajes dialógicos y multiculturales” que generen una nueva política educativa para la sociedad del conocimiento (Beck, 1998). O, como ha escrito Enrique Leff (1998), dando lugar a una visión educativa

afín con un proyecto epistemológico que en vez de subsumir el conocimiento en un propósito unificador de las ciencias, abre la producción de múltiples saberes, el diálogo entre valores y conocimientos, la hibridación de prácticas tradicionales y tecnologías modernas.

Precisamente en este contexto de “hibridaciones”, “descen-tramientos” y narrativas plurales, queremos presentar estos mapas de aún provisionarias conexiones y de argumentos cruzados, protagonizados por educadores, intelectuales, políticos y movimientos pedagógicos diversos, que desarrollan sus identidades y estrategias

de vida pensando y actuando desde la crítica, desde los “bordes” hacia el centro. Resulta alentador identificar la convergencia de este planteamiento con nuevas definiciones del “saber ambiental”, como las que señalan que éste

no constituye un campo homogéneo para ser asimilado por las diferentes disciplinas científicas (sino) emerge de una razón crítica, configurándose en contextos ecológicos-sociales y culturales específicos y problematizando a los paradigmas legitimados e institucionalizados... (que) no es homogéneo ni unitario... (que) va constituyéndose en relación con el objeto y el campo temático de cada ciencia... (y que en ese proceso) se define “lo ambiental” de cada ciencia, transformando sus conceptos y métodos, abriendo espacios para la articulación interdisciplinaria del saber ambiental, generando nuevas teorías, nuevas disciplinas y nuevas técnicas... (que) desborda el campo de la racionalidad científica y de la objetividad del conocimiento (lo que) plantea la revaloración de un conjunto de saberes sin pretensión de cientificidad... (que) es afín con la incertidumbre y el desorden, el orden inédito, el campo de lo virtual y los futuros posibles, al incorporar la pluralidad axiológica y la diversidad cultural en la formación del conocimiento y la transformación de la realidad (Leff, 1998).

PEDAGOGÍA CRÍTICA Y EDUCACIÓN CIUDADANA

Una fuente fundacional de la pedagogía ciudadana del fin del siglo XX y principios de la actual primera década del XXI ha sido una variante post-estructuralista que se ha planteado el propósito de elaborar las relaciones de poder que se establecen en la educación, revalorando el tema del vínculo pedagógico como algo central del proceso educativo, en cuanto espacio comunicacional, ámbito de negociaciones culturales y de saberes; lo que exige que los educadores, a través de sus prácticas, realicen un procesamiento de las narrativas de los actores de la relación pedagógica y un desmontaje de las prácticas autoritarias en la escuela.. Esta elaboración se constituye a partir de un proceso teórico-político de recuperación radical de la ideas de ciudadanía y democracia.

La relación entre la reflexión pedagógica y la ciudadanía tiene una historia que quisiéramos plantearla brevemente aquí: en las sociedades desarrolladas la transformación acelerada de los públicos

demandantes de educación y la ampliación de los derechos sociales reconocidos por el Estado, condujeron a la expansión de proyectos educativos tendientes a hacer viable la participación ciudadana. Versiones centradas en el fortalecimiento de la responsabilidad social de los individuos (pragmatismo liberal), en la formación de virtudes cívicas (republicanismo) y en el asociativismo civil (comunitarismo) produjeron el desarrollo de una educación democrática que llegó a la escuela y a las comunidades bajo diversas modalidades e impulsada por una pluralidad de sujetos sociales (Kymlika; Wayne, 1996).

En estas mismas sociedades, en los años sesenta del siglo pasado, emergen movimientos sociales, como contrapartes críticas del ejercicio de la ciudadanía liberal, que desarrollan una nueva reflexión en torno a la construcción de la ciudadanía en las democracias: especialmente el feminismo y el ecologismo político sistematizaron un concepto libertario de ciudadanía, que trajo como consecuencia el entendimiento de ésta como un atributo cultural de una democracia participativa (política del reconocimiento y valoración de la diferencia). La educación ciudadana, bajo este enfoque, debía entenderse como un proceso formativo de identidades individuales y colectivas que desarrollan políticas de reconocimiento de derechos y de lucha contra todo tipo de discriminación, en el contexto del sistema de redes que sostienen los poderes en la sociedad.

Esta versión trajo consigo debates muy significativos para las reformas educacionales, pues se cuestionó la tendencia a eliminar la función cívica de las escuelas en beneficio de políticas que vinculaban a éstas sólo con las dinámicas del mercado del trabajo (tensión entre “civismo” y “productivismo”).

Esta “ciudadanía de la diferencia” ha dado lugar a una pedagogía cuya orientación más relevante ha sido proponer una educación que: a) valora el pluralismo y respeta los derechos de las minorías y de los diversos grupos culturales; b) promueve procesos de construcción de identidad desde los contextos particulares de cada sujeto; c) considera las condiciones particulares de cada comunidad para ampliar la dinámica de producción de los derechos que surgen de las demandas propias de la “diferencia” (género, lengua, etnia, edad, etc.); d) desarrolla, no sólo un discurso de crítica, sino

también de posibilidad, por tanto se promueven dinámicas colectivas destinadas a crear nuevos órdenes; e) fomenta que se expliciten los proyectos educativos de las escuelas y de las comunidades, generándose procesos comunicativos destinados a evidenciar los valores sobre los cuales se desarrollarán los procesos educativos.

Bajo este enfoque la profesionalidad de los educadores se define de acuerdo a valores. Los educadores deben ser capaces de construir “estimativas éticas” en su trabajo, a la vez que constituyen en actores de la sistematización del conocimiento y de los aprendizajes. Son “profesionales de la acción” (Shön, 1998) y su “maestría” está en desarrollar un saber-hacer reflexivo-transformativo.

Uno de los más destacados exponentes de este enfoque, Henry Giroux (Giroux, 1993), ha planteado un verdadero itinerario programático, a partir de la problematización de la democracia en cuanto valor educativo.

Giroux sustenta una “teoría pública” acerca de las relaciones educativas, teniendo como horizonte intencional la construcción social de un orden sin discriminaciones. Desde este punto de vista su reflexión pedagógica se constituye desde las relaciones de poder y en los diversos espacios de representación social y cultural que se dan en la sociedad y en la escuela, recuperando como “estrategia” las tradiciones democráticas modernas, que valoran la acción educativa como una formación de sujetos sociales, capaces de intervenir en procesos de producción cultural con alcance político.

Una de estas tradiciones es la que representa el pensamiento de John Dewey, que Giroux releva al modo de un precursor de la “pedagogía crítica” de la ciudadanía. En efecto, para Giroux, Dewey establece los fundamentos de una filosofía educativa en la que el desarrollo de la vida pública requiere de un esfuerzo social constante para reconstituir todos los espacios educativos (no sólo las escuelas) sobre la base de los valores democráticos.

Este principio viene a cuestionar la versión liberal – individualista de la democracia, centrada sólo en sus procedimientos formales, e inspira una perspectiva alternativa: la de una pedagogía ciudadana emancipatoria, centrada en el aprendizaje de los derechos democráticos, para que sean ejercidos realmente en todos los ámbitos de la vida social; valorándose la pedagogía como una esfera de reflexión de lo “público” (Giroux, 1997).

En el pensamiento de Giroux, la educación de la ciudadanía debe entenderse como una forma de producción cultural: metodológicamente se trata de direccionar la construcción social de la ciudadanía como un proceso vital, en el cual se experimentan las relaciones sociales conflictivas, se aprende a resolver las tensiones de manera pacífica y se constituyen las identidades y diferencias en medio de un sistema complejo de representaciones simbólicas.

Así dicho, la educación ciudadana es una acción concertada e intencional para enseñar y aprender los valores sociales que permitan a los sujetos actuar responsablemente en la vida pública democrática.

Por ello, la ciudadanía activa y participante es definida como un atributo que trasciende lo jurídico y se plantea como una condición social y cultural de la propia democracia. Desde esta perspectiva, la ciudadana es constitutivamente un “saber-hacer” en la medida que conjunta conocimiento-actuación y valor (Leff, 1998).

PEDAGOGÍA CIUDADANA Y POST-ILUSTRACIÓN: La enseñabilidad de la democracia

En el contexto de los planteamientos anteriores se ha configurado una segunda fuente para nuestra cartografía, a partir del debate en torno a los valores universales de la democracia y *su enseñabilidad*.

Wilfred Carr (1995) ha hecho patente la influencia ilustrada en el desarrollo histórico de la educación ciudadana, en la medida que se asigna a la acción educativa una finalidad distinta a la mera socialización, que consiste en formar ciudadanos capaces de pensar por sí mismos, deliberar, juzgar y escoger sobre la base de sus reflexiones racionales. Situación que se reitera cuando la educación ciudadana se funda en la creencia de que es posible el perfeccionamiento de la condición humana a través del desarrollo de la autonomía racional y del reconocimiento de valores universales como la justicia, la libertad y la igualdad.

En esta versión de la pedagogía ciudadana, la democracia es concebida como un régimen de decisiones racionales que promueve la libertad de todos y que evoluciona a través de acuerdos racionales.

Para Carr la revisión de esta educación ilustrada significa plantearse cuestiones como las siguientes: ¿se trata de aniquilar todo vestigio de educación ilustrada?; ¿será preciso abandonar toda idea que sostenga el valor de la razón en la emancipación humana?; ¿desde qué fundamento podemos reconstruir un pensamiento educativo sujeto a principios?; ¿es ilusorio hablar de principios debiendo atenernos a una ética de flotación libre, débil, sostenida por una especie de no-fundamento?; ¿es impertinente pensar en una educación para construir el sentido de lo común?; ¿es posible una educación de valores universales?

Carr y Giroux sostienen que es necesario convertir la modernidad ilustrada en un objeto de reflexión crítica que permita la emergencia de un pensamiento post-ilustrado que reconceptualice la relación educación-democracia.

En el debate propuesto por Carr y Giroux se han planteado dos controversias:

- a) En el pensamiento de la Ilustración el concepto de sujeto racionalmente autónomo se basa en verdades filosóficas establecidas a priori acerca de la esencia universal de la naturaleza humana, sin embargo, en un enfoque post-ilustrado el yo es una configuración descentrada de creencias y deseos, cuya autocomprensión está siempre mediada por los discursos aprendidos y adquiridos al convertirse el sujeto en participante de una cultura históricamente constituida. En este sentido, los filósofos no tienen ninguna posición privilegiada para trascender las particularidades de su propia cultura y tampoco poseen una posición que les permita a sus investigaciones un punto de vista histórico y neutral.
- b) En un “enfoque post-ilustrado” adoptar una visión crítica de la Ilustración, por las razones señaladas anteriormente, no debe significar que los valores de la emancipación sucumban junto con la justificación filosófica que le dio la Ilustración. De igual modo, la crítica a la visión esencialista de la naturaleza humana de la Ilustración no significa el abandono de los objetivos educativos de la emancipación y la autonomía.

De acuerdo a esta crítica, la racionalidad educativa no se basa en normas universales establecidas a priori, sino que se construye a través de nuestras prácticas sociales y políticas y elaborando discursos históricos. Es decir: la democracia no es la encarnación de un orden universal sino un proyecto humano que surge de determinadas contingencias y que ha de “reinterpretarse”, para satisfacer las nuevas exigencias históricas que suponen los valores de la cooperación, la libertad, los derechos humanos, la solidaridad en esta transición de época que vivimos.

Sobre este punto, Carr también sugiere mirar en clave post-illustrada el pensamiento reconstructivo de Dewey, que define la democracia como un ejercicio de cooperación y tolerancia, como una experiencia conjunta de construcción de lo comunitario, desde las contingencias históricas y del diálogo en torno a ellas, a través de procedimientos acordados recíprocamente.

PEDAGOGÍAS DE LA FORMACIÓN DE SUJETOS

Un tercer mapa es el que podemos identificar con el pensamiento de Alain Touraine (1995) que ha planteado la necesidad de considerar tres elementos de la educación del sujeto democrático, redimensionando el debate anterior, en sintonía con las elaboraciones pedagógicas de los movimientos sociales post-materialistas. El primero es la resistencia a la dominación; el segundo, el amor a sí mismo, y el tercero, el reconocimiento de los demás como sujetos y del respeto a las reglas políticas y jurídicas que dan las posibilidades a las personas de vivir propiamente como sujetos. Según Touraine, la comunicación intersubjetiva no significa una relación frente a frente de individuos mediada sólo por la razón. El sujeto no se reduce a la razón, del mismo modo que no se define ni se comprende a sí mismo más sólo en una lucha contra la lógica del mercado y los aparatos técnicos. El sujeto es a la vez que razón y libertad, memoria.

La democracia es primordialmente una cultura y no sólo un conjunto de garantías constitucionales. Desde esta visión, la educación debe formar sujetos para la acción ciudadana vis a vis los procesos

públicos de toma de decisiones, lo que significa que considere en su propuesta pedagógica el tema de las relaciones entre las co-acciones institucionales y los proyectos personales. Para Touraine este es, ante todo, el papel de la educación, tendiendo hacia dos metas de importancia: la formación de la razón y de la capacidad de acción racional, y el desarrollo de la creatividad personal y del reconocimiento del otro como sujeto.

Un objetivo central de la educación democrática es entonces el aprendizaje de la libertad, que pasa por el espíritu crítico y por la conciencia de su propia particularidad constituida, tanto de sexualidad como de memoria histórica.

Estos planteamientos ponen en primer plano la cuestión del vínculo pedagógico, en la medida que el educador emerge como un mediador, que enseña a comprender al otro; que el sujeto está constituido de libertad e identidad y que el precio de la libertad no puede ser la renuncia a la identidad. Este es un tema clave para una pedagogía crítica, pues se sustenta en el reconocimiento de que sólo quienes se forman como sujetos pueden oponer un principio de resistencia a la dominación o al autoritarismo.

PEDAGOGÍA Y RAZÓN PRÁCTICA: el movimiento hacia la reflexividad y la complejidad

Un cuarto mapa es el de la pedagogía de la complejidad: la reflexión acerca de la formación del juicio crítico como componente central de la educación democrática (Dewey) (Giroux, 1997), del desarrollo de una racionalidad integradora, como base de una pedagogía del sujeto democrático (Touraine, 1995), y la generación de un enfoque educativo post ilustrado (Carr, 1995), establecen la posibilidad de constitución de una nueva ecología de ideas: la Complejidad, que en el ámbito pedagógico aún es un campo de lenguajes cruzados y se trata de transformarlo en una red significativa. Este itinerario debemos recorrerlo a partir de la consideración del saber pedagógico como un saber-hacer integrador, interpretativo y sistematizador de la práctica de los educadores (as).

El concepto de “práctica reflexiva” está siendo abordado principalmente desde dos fuentes:

- Desde el neopragmatismo de Donald Shön se incorpora en la agenda pedagógica la cuestión del conocimiento producido por los profesionales sociales en la acción, donde sistematizar conocimientos y aprendizajes implica: explicitar: a) los medios, lenguajes y repertorios que se utilizan para describir la realidad y llevar adelante las acciones; b) los “sistemas de apreciación” que se usan para analizar problemas, levantar interpretaciones y evaluación las “conversaciones” que se desarrollan en la acción educativa; c) las teorías interpretativas de la acción; y, d) las actuaciones institucionales que enmarcan la práctica profesional.
- Desde el enfoque hermenéutico se introduce una lógica interpretativa de la acción educativa, como una “red de interpretaciones”, donde el rol del educador es textual y su pensamiento “práctico” se comporta como un demarcador de rutas y un escrutador de sentidos. Conceptualmente se estima que las acciones educativas son procesos donde el “campo de intervención profesional” es la historicidad de los propios proyectos, su desvelamiento y construcción discursiva (Torralba, 1997).

Bajo estas perspectivas, los proyectos educativos y sociales se conciben como sistemas, como “complejidades” que superan la mera experiencia, por tanto se considera que la reflexión pedagógica debe ser capaz de desarrollar:

- capacidades de pensamiento “ecológico” (Morin, 2000; Demo, 2000), que permitan intervenir las realidades como redes complejas, que implican textos e imaginarios, actores, estructuras, instituciones, intercambios simbólicos y materiales, procesos no lineales.
- capacidades de análisis crítico, de lectura de la realidad, de registro de lo vivido por uno y por los otros, de apertura a ser sujeto de interpretaciones de la acción.

COMPETITIVIDAD Y LIDERAZGO DEMOCRÁTICO EN LA GESTIÓN EDUCATIVA

Vamos a proponer una segunda vía para elaborar el campo del “saber pedagógico complejo”, esta vez a partir de la práctica de la “gestión educativa”, de la “gerencia” de las políticas educativas.

Esta vía sitúa nuevos contenidos para la educación ciudadana y la reflexión pedagógica, especialmente en los temas de competitividad y liderazgo institucional, que son aspectos muy importantes en la agenda de las reformas educativas modernizadoras, actualmente en curso en la mayoría de los países del continente.

La clave que propongo explorar está en las posibilidades de responder la pregunta por el papel de la escuela en la transición a una sociedad globalizada, que respete y promueva las libertades ciudadanas, las garantías electorales, la libertad de expresión y el reconocimiento del movimiento asociativo de los ciudadanos, los derechos sociales y ambientales, el derecho a la paz y la condena a toda forma de discriminación. Pero, sucede que los cambios económicos que implica el desarrollo de esta sociedad globalizada están derribando los horizontes o las expectativas concebidas en la época moderna-industrial, en relación al significado de la transformación educativa, planteándose la pregunta por la capacidad real que tienen nuestras instituciones escolares para cumplir con la tarea de formar a los niños(as) y jóvenes en la nueva cultura productiva, que exige la formación continua, el dominio de competencias para la innovación, el uso de las nuevas tecnologías de la información y del diseño y la máxima potenciación de la creatividad, en definitiva un cambio sustantivo de paradigma en la educación.

Si estos cambios globales están determinados principalmente por el papel que asumen las nuevas tecnologías de la información, en la cultura y en la economía y por el impacto directo que provocan en las relaciones sociales, en la estructuración del poder, en la integración política y en el ejercicio de la ciudadanía democrática ¿la escuela seguirá siendo la institución educadora del futuro?; ¿la formación continua o la educación para todos y para toda la vida, según Jacques Delors (1996), podrá ser una realidad con el mismo diseño educativo-institucional vigente?

ANO 17

JUL./SET.

2002

Respecto a estos interrogantes el desafío “de complejidad” es pensar en reformas o transformaciones educativas que reconozcan el factor incertidumbre, las prácticas reconstructivas del saber, la justicia ecológica y de género, el inter y multiculturalismo, la resolución pacífica y productiva de los conflictos, la mutualidad y la asociatividad ciudadana y la alfabetización neoparadigmática continua (Capra, 1998). De lo que se desprende la importancia de la innovación constante de todos los proyectos educativos, la inconveniencia de adoptar reformas educativas cerradas, sin atención a los procesos globales y la necesidad estratégica de implementar la formación continua desde las instituciones y comunidades de la sociedad civil, para generar competencias propias de una modernidad crítica y reflexiva como quisiéramos (Giddens, 1998), que no son sólo competencias económicas sino, principalmente, cognitivas y epistemológicas.

El saber pedagógico complejo busca generar en los sujetos y en las comunidades la capacidad de desarrollar liderazgos globales y locales que comprendan y orienten los sistemas educativos en cuanto redes complejos orientadas al aprendizaje continuo de todos(as) y durante toda la vida (Delors, 1996).

Sin embargo, existen diversas posiciones para llevar adelante esta dinámica: algunos tienden a privilegiar un enfoque gerencialista. Por nuestra parte, planteamos una modalidad más integradora: la escuela com(per)pleja, que pone el acento en el desarrollo de un liderazgo democrático, donde los “gerentes” del proceso educativo no tienen el papel estratégico, sino que lo tienen los educadores(as), en cuanto gestores pedagógicos de intervenciones metodológicas, técnicas e institucionales orientadas a: a) hacerse cargo de situaciones complejas; b) posibilitar el trabajo de todos los miembros de la comunidad educativa; c) mantener la capacidad de continua flexibilidad, adaptabilidad y renovación del centro educativo; d) entrar en relaciones abiertas con interlocutores, más allá de la escuela; e) reconocer la interdependencia de las personas que trabajan en el centro escolar y controlar la ansiedad inherente al trabajo en colaboración; f) enlazar las ideas nuevas y visionarias en educación con las herramientas organizativas para ponerlas en práctica.

LA PEDAGOGÍA CIUDADANA Y LA MODERNIDAD DE LA COMPLEJIDAD

Es evidente, por lo planteado hasta aquí, el carácter provisorio que tiene nuestra reflexión. No hablamos de la necesidad de elaborar una “pedagogía”, sino de diversas “pedagogías” públicas para los distintos espacios sociales: comunidades, escuelas, política, movimientos sociales, etc. (Marques, 1993).

El campo de la pedagogía ciudadana está en plena disputa de narrativas y de prácticas. No es posible pretender constituir un pensamiento monolítico ante la significación multívoca de los cambios que se viven y de las nuevas preguntas que tales transformaciones plantean a la educación. Las teorías sociales, desde las cuales pensamos la pedagogía crítica, no son construcciones arquitectónicas perfectas e inmóviles. El punto medular es construir pedagogías que susciten la necesidad de pensar en nuevos horizontes y orientaciones para la práctica educativa en todos los espacios sociales.

Es preciso impulsar acciones formativas neo-paradigmáticas con los educadores(as) que les devuelvan la esperanza (componente crítico-utópico-ético de la complejidad), para enfrentar el malestar con su profesión, ante la devaluación de su función social, y que, junto con sus acciones destinadas al reconocimiento público y económico que su quehacer, los educadores: a) vislumbren mundos alternativos; b) se replanteen desde su trabajo práctico y local el tema de las finalidades educativas; c) identifiquen el saber pedagógico como una forma de producción intelectual de carácter asociativo; d) expliciten los argumentos que sostienen su práctica y expresen el horizonte de sentido que cada educador debe construir desde su cotidianeidad, tal como ellos la viven, tal como ellos la narran.

La pedagogía ciudadana compleja debe ser, desde esta perspectiva, un saber sobre la construcción de posibilidades, a partir de “certidumbres a medias”, o provisorias, no entendidas como textos unívocos y donde lo central de su saber-hacer esté en la constitución

plural de sujetos, en la elaboración de acuerdos éticos producidos en conversaciones cada vez más integradoras, y en la “vieja” y noble idea de que la mejor educación es aquella que amplía las libertades, que forma para la autonomía, que hace emerger un pensamiento crítico “glo-cal” y que hace del enseñar y del aprender un diálogo productivo de saberes.

BIBLIOGRAFÍA

BÁRCENA, Fernando; MÉLICH, Joan-Cartes. *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona: Paidós, 2000.

BECK, V. *La sociedad de riesgo*. Buenos Aires: Paidós, 1998.

CARR, Wilfred. Educación y democracia ante el desafío post moderno. In: VVAA. *Volver a pensar la educación*. Morata: Madrid, 1995. Vol. I.

CAPRA, F. *La trama de la vida*. Barcelona: Anagrama, 1998.

DELORS, Jacques. *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana, 1996.

DEMO, Pedro. *Saber pensar*. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

ESTEVA, Joaquín; REYES, Javier. La perspectiva ambiental de la educación de personas adultas. Santiago de Chile: Ceaal, *La Piragua*, n. 12-13, 1996.

GHISO, Alfredo. Pedagogía/conflicto. Pistas para deconstruir emitir y desarrollar propuestas de convivencia escolar. In: *Contexto & Educação*, n. 52, Ijuí: Ed da Unijuí, 1998.

GIDDENS, Anthony. *Más allá de la izquierda y la derecha*. Madrid: Cátedra, 1998.

GIMENO, Sacristán, J. *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata, 2001.

_____. *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata, 1997.

GIROUX, Henry. *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI Editores, 1993.

GIROUX, Henry. *Cruzando límites*. Trabajadores culturales y políticas educativas. Barcelona: Paidós, 1997.

GONZÁLEZ, S. *Pensamiento complejo en torno a Edgard Morin*. América Latina y los procesos educativos. Santa Fe de Bogotá: Magisterio, 1997.

GUTTMAN, Anny. *La educación democrática*. Una teoría política de la educación. Barcelona: Paidós, 2001.

KYMLIKA, Will; NORMAN, Wayne. *El retorno del ciudadano*. Montevideo, 1996. (Cuaderno del CLAEH, n. 75).

LEFF, Enrique. Pensar la complejidad ambiental. In: *La complejidad ambiental*. México: Siglo XXI Editores, 2000.

LEFF, Enrique. *Saber ambiental*. Sustentabilidad, racionalidad, complejidad, poder. México: Siglo XXI Editores, 1998.

MARQUES, Mario Osorio. *Conhecimento e modernidade em reconstrução*. Ijuí: Ed. Unijuí, 1993.

MEJÍA, Marco Raúl. *Deconstruir: una urgencia de los diseñadores*". Santa Fe de Bogotá: Cinep, 1998.

MORIN, Edgard. *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral, 2000.

MOUFFE, Chantal (Comp.). *Desconstrucción y pragmatismo*. Buenos Aires: Paidós, 1998.

OSORIO, Jorge; CASTILLO, Adolfo. Dimensiones educativas de la construcción de ciudadanía: hacia una educación ciudadana latinoamericana. In: EZE. *América Latina: entre el desencanto y la esperanza*. Santa Fe de Bogotá, 1997.

OSORIO, Jorge. Educar en los derechos humanos. Universalismo y diferencia". In: *Contexto y Educação*, n. 52, Ijuí: Ed. Unijuí, 1998.

_____. Pedagogía crítica y aprendizaje ambiental. In: LEFF, Enrique (Comp.). *La complejidad ambiental*. México: Siglo XXI Editores, 2000.

ORTEGA, Pedro; MÍNGUEZ, Ramón. *La educación moral del ciudadano de hoy*. Barcelona: Paidós, 2001.

SHÖN, Donald. *El profesional reflexivo*. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona: Paidós, 1998.

TORRALBA, Francesc. *Pedagogía del Sentido*. Madrid: PPC, 1997.

TOURAINÉ, Alain. *¿Qué es la democracia?* México: FCE, 1995.

ANO 17

JUL./SET.

2002