



XVI
Congreso Nacional de
Investigación Educativa
CNIE-2021

El Sentido de lo Público como objetivo de la Educación Cívica

Alejandro Julián Sancén Rodríguez.
Universidad Nacional Autónoma de México
Doctorado en Pedagogía. 4to. semestre.

Área temática 14. Educación y valores.

Línea temática: Formación ciudadana. Dimensiones diversas en su conformación y ejercicio.



Resumen

La formación del sentido de lo público es el objetivo más valioso al que puede aspirar la Educación Cívica. Supera, dota de sentido, y consume los esfuerzos educativos centrados en el aprendizaje de contenidos referentes a la organización política, o en el desarrollo de habilidades para la ciudadanía. Porque la Escuela y la República son más procesos que objetos, procesos interdependientes: realizar la Escuela es a la vez realizar la República. Hay evidencia conceptual de esto: La Filosofía de la Educación siempre ha sido también Filosofía Política. También hay evidencia histórica: las Repúblicas siempre han querido educar, siempre han establecido Escuelas.

Palabras claves: Educación cívica, Escuela.

Introducción

El sentido de lo público encuentra un ámbito privilegiado para desarrollarse en la escuela: es improbable su desarrollo en procesos educativos que tengan lugar fuera o al margen de ella, por muy contundentes que sean. Quizás sea este uno de los rasgos que más inequívocamente singularice a la educación cívica: ésta no puede limitarse a ser objeto de un aprendizaje, sino que necesariamente es un proceso *formativo*. Formativo en el más concreto de los sentidos de la palabra, en un sentido que casi podríamos llamar *geológico*. Es decir, un proceso al final del cual se produce un objeto, una cosa, una *res-pública*.

O quizás sea más adecuado verlo completamente al revés: la educación cívica es un proceso que comienza con el reconocimiento de la existencia del objeto, y de lo que se trata, en lo fundamental, es de formar un sujeto capaz de percibirlo y valorarlo (comprobaremos, en subsecuentes momentos de esta reflexión, en este caso percepción y valoración no pueden ir separadas. Al menos así lo esperamos).

Desarrollo

Es, hasta cierto punto, indistinto acentuar la formación geológica (si se nos permite la metáfora), o la formación pedagógica de las capacidades perceptivas y emotivas del sujeto, en la descripción de la versión de educación cívica de nuestro interés, pues en realidad, si atendemos a lo que nos dicen Masschelein y Simon en su “En defensa de la escuela”, el logro de una inexorablemente se premia con el de la otra.

Insistamos en aventurarnos en la postura anunciada, reforzada sin duda por la lectura atenta del libro citado: la educación cívica sólo puede ser desarrollada en la escuela, porque sólo ahí puede encenderse y adquirir consistencia. ¿Por qué? Porque *la escuela es República*, a tal grado, que tiene todo el sentido preguntarse si alguna vez han podido ambas existir genuinamente por separado.

Es hasta cierto punto sorprendente que el tema de la relación de la República con la escuela esté relativamente ausente de las teorizaciones sobre la naturaleza del régimen republicano más recurrentes, dentro del campo disciplinar de la filosofía política.

Es común definir la República como el gobierno de las leyes, el régimen en donde todos, gobernantes y gobernados, están sujetos a la ley, y nada más que a la ley (Lovett, 2018).

Definir la República como gobierno de leyes es un método muy eficiente para distinguirla de su rival histórica: la monarquía, que significa, básicamente, la sumisión de todos a la voluntad de uno; o a la de unos cuantos, en el caso de las distintas formas históricas de la oligarquía. Esta definición ha proporcionado una orientación clara a sus partidarios y héroes, recurso invaluable en los conflictos históricos que necesariamente marcaron su nacimiento. Cada República ha sido una conquista, lo mismo en México, que en Francia, o en Estados Unidos;

el nacimiento de toda República ha significado una confrontación mortal con algún príncipe para arrancarle la prerrogativa de definir las bases y el rumbo de la vida colectiva.

La escuela es quizás el primer acto de lo público, un acto de autofundación. Como si supieran que es su principal y crucial deber, lo primero que hacen las Repúblicas una vez llegadas a la existencia por la osadía de los ciudadanos, es crear escuelas públicas, lo que equivale a decretar el derecho - y aún la obligación - de todos a educarse. Como si presintiera la República que sólo así puede reproducirse, produciendo ciudadanos. La República tiene que reproducirse en cada generación; cada nueva generación tiene que refundar la República, y toda refundación es necesariamente una regeneración, una amplificación. Con ello comprueban que no son sólo “cosa pública”, sino además, y sobre todo, ideas, percepciones, disposiciones, demandas.

El único lugar donde todo esto puede pasar, con la recurrencia requerida, es la escuela, porque ahí los seres humanos debutan en la ciudadanía. Asumir el papel de estudiante en una escuela es estrenarse en un proceso al final del cual se halla la condición de plena ciudadanía, del mismo modo que es en la escuela que la República se expone por primera vez, se ofrece, como sustrato y promesa, al futuro ciudadano. Porque la escuela misma es instituida por la República: tanto el encuentro como la condición indispensable sin la que no podría ocurrir, las proporciona ésta. Es su primer acto de aparición en cada vida individual.

Quizás el problema sea que esta presentación es tan contundente, tan deslumbrante, marca una ruptura tan drástica en la rutina del estudiante, que, paradójicamente, suele pasar desapercibida.

Porque, por una parte, las representaciones sociales más difundidas de la escuela poco tienen que ver con este encuentro. Para los niños y jóvenes la escuela es una obligación que cumplir, o un lugar de encuentro social, una oportunidad para la amistad. Para los padres, suele no significar más que un apoyo para cumplir sus responsabilidades educativas, para garantizar a sus hijos la adquisición de conocimientos que les permitan algún día ganarse la vida.

Paradójicamente, cuanto mejor logre una escuela su cometido de lograr encuentros significativos dentro de ella, más corre el riesgo de pasar desapercibida. Por esto, podemos anunciar ya con cierta seguridad, que el desarrollo de un sentido de lo público, en que nos proponemos cimentar la educación cívica, es ante todo una empresa *reflexiva*.

La escuela es necesariamente pública: su presencia hace posibles otras presencias: la del estudiante, construida a partir de la niña (o niño) o joven, y de la cultura, habitualmente organizada en un conjunto de asignaturas. La vocación de la escuela es ocasionar el encuentro entre ambos. Un verdadero encuentro: ni una refracción del niño sobre sí mismo, sobre sus necesidades o potencial; ni una entrega, un reparto de conocimientos, verbalmente implementada. Es un encuentro crucial, pues ni el niño puede dar su primer paso hacia la plena ciudadanía activa, que eso significa ser estudiante; ni la República puede realmente ser, ejecutarse, por decirlo así, más que *publicando*, es decir, haciendo público, cumpliendo a cada quién, el derecho a heredar la cultura. Haciendo pública la cosa (*res*), la realidad.

Tanto el estudiante como la República germinan en relación recíproca: en el momento en que éste logra realmente conocer algo, lo conocido se vuelve público: este acto de conocimiento no significa otra cosa que la República alcanzando el ser, la ejecución de la *res-pública*. Porque la República sólo existe en acto: sabemos que las cosas son más bien procesos que objetos, y esto es dramáticamente cierto en el caso de las cosas públicas.

No hay República sin ciudadanos, y la escuela es el lugar donde su formación comienza. Así, el proceso educativo es el proceso de reproducción y renovación de una República. En realidad, ambas cosas son lo mismo, pues una República no puede subsistir más que si se renueva continuamente, a través de cada nueva generación de ciudadanos.

Se verá en su momento que este hacer-público, que es al mismo tiempo una inauguración de ciudadanos, y un proceso de autopreservación de la República significa una *desprivatización* de los conocimientos y las habilidades.

Ahora, la República, al igual que los otros objetos que logra hacer públicos mediante la escuela, que se nos ha revelado como su herramienta crucial, requiere hacerse presente a sí misma, y es a ese hacerse presente que podríamos llamar, con todo derecho, educación cívica.

Ese hacerse presente no puede ser más que un proceso de autoreflexión, dado que la escuela es ya República. En relación con el resto de los saberes y competencias, la escuela, como ya sugeríamos, ejerce una función de filtro y santuario: los desprivatiza (Masschelein & Simons, 2013). En relación con la República, la escuela es más bien un espejo.

Ahora, la formación de un sentido de lo público, como se detallará y se intentará comprobar desde una perspectiva conceptual, y evidenciar desde una empírica, en posteriores etapas, tendrá que consistir en al menos dos momentos:

Uno que podríamos llamar de ejecución de la escuela como República. Es el más importante, sin duda la base de la formación del sentido de lo público. Más que momento, es un periodo, una situación de duración igual a la del proceso educativo total público. Es la situación, siempre ideal y potencial, pocas veces consumada, que se corresponde con la vocación de la escuela. Por eso más bien tendríamos que considerarla un logro: su existencia no tiene nada de casual ni de azaroso (y por ello, ni de frecuente). Lo sustancial del proceso por el que logra darse lo constituyen una serie de valoraciones y compromisos, que además tienen que transformarse en decisiones, y sobre todo, **hábitos** (Dewey, 2018 [1922]).

En su momento, será descrito este proceso, por el que la escuela cumple su compromiso Republicano. Por ahora, hay que agregar que, se sabe que esta aspiración se cumple cuando en las aulas se consigue dar al conocimiento el carácter público prometido, cuando se logra la presencia del mundo, su formación como fenómeno total ante la una audiencia de estudiantes en su integridad, cuidando que nadie se pierda del espectáculo (Masschelein & Simons, Op, cit.).

Porque, como ya se ha sugerido y será comprobado más adelante, la formación de la República en la escuela es una formación necesariamente doble: o se da junto con la del estudiante, o no se da. Lo revelado por la vocación de la escuela es que la República es más relación que objeto, más impulso que situación.

Lo paradójico de este primer estrato, sin el cual no puede pensarse el desarrollo de un sentido de lo público, es que para existir requiere precisamente de la invisibilidad de aquello que lo hace posible: la res-pública no puede aparecer con resolución, pues opacaría la presencia de lo que se propone hacer público, y con ello estorbaría a su propia realización. Para permitir el encuentro del que dependen su existencia y triunfo, la República requiere lograr el atributo de la transparencia; y sólo puede hacer esto si toda la positividad de su esfuerzo se deposita en la labor de hacer aparecer el mundo en el aula, y así, hacerlo público.

Siguiendo, una vez más, a Masschelein y Simon, las condiciones de este hacer-presente, en cuyo análisis se profundizará más adelante, son básicamente tres: una **escisión del conocimiento** de las redes de intereses privados en los que normalmente son producidos y permanecen imbricados; lograr un **descentramiento de los niños y jóvenes** respecto a sí mismos, para convertirlos en verdaderos estudiantes; y una **mediación pedagógica**, el aspecto técnico del proceso. No es posible detonar ninguno de estos procesos sin detonar al mismo tiempo los otros dos (Op. cit.).

Este es el primer momento, la base desde la que podría emprenderse un desarrollo de un sentido de lo público, cimiento a su vez, de una educación cívica. Podría ser llamado su momento emergente, en el que se forman a la vez la escuela, el estudiante y la República. Ya fue sugerido que cada uno de estos logros sólo puede genuinamente acontecer si lo hace junto con los otros dos, si comparte momento con ellos; se pondrá a prueba esta conclusión en su oportunidad.

Ahora, como se decía, cuando logran surgir, contundentes y sin embargo frágiles, lo hacen a costa de su visibilidad: su logro es permitir un encuentro, una presencia, y ello implica no ser visibles ellos mismos. Por ello el desarrollo del sentido de lo público requiere un momento complementario, **una segunda etapa**, precisamente: una etapa *reflexiva*.

Hay que decirlo de una vez: esta segunda etapa no puede reducirse a una exposición verbalizada de lo que es la escuela, de su sentido, de las implicaciones políticas de su funcionamiento (aunque tal exposición tiene un lugar en un proceso de educación cívica, sin duda; sólo hay tener claro que de ninguna manera lo agota, ni constituye su componente sustancial. La educación cívica no puede ser sólo un conjunto de temas a analizarse en una asignatura.)

La apuesta es desarrollar en el salón de clases un **sentido de lo público**, de la **res-pública** (cosa, realidad, pública) que, ambicioso objetivo, perdure a lo largo de la vida adulta como **disposición a la Ciudadanía**. Desde este momento es posible presagiar que en buena medida las perspectivas de coherencia de este trabajo dependerán del éxito que se alcance en la definición y el análisis de un puñado de nociones fundamentales: República, Ciudadanía, Democracia, Sentido, Disposición, entre otras.

Conclusiones

Hay un relevo léxico que quizás convenga cumplir para precisar en qué consiste la apuesta de que partimos. En lugar de afirmar que el sentido de República (expresión extraña, por el momento) se puede desarrollar en el salón de clases, tal vez sea más interesante sugerir que es posible promover tal capacidad *con* el salón de clases (desde ahora le llamamos capacidad, pues un sentido es una capacidad de percibir). Es decir, la conjetura es que en el desarrollo del sentido de lo público *el salón puede ser más que un escenario, y constituirse en instrumento*. Sus muros, piso, techo, puerta y ventanas, el mobiliario en él albergado, los utensilios didácticos dispuestos en su interior (pizarrón, gis, escritorio, etc.), son cosas públicas, son República, ¿por qué no contemplar que un sentido de lo público puede comenzar en el trato con esos objetos? Después de todo, es con esos objetos que muchos hemos tenido por primera vez una experiencia de lo público. Ahí algunas cosas públicas, que son de todos, fueron puestas bajo nuestro control personal, por primera vez (por ejemplo, nuestra butaca). ¿No podría esa experiencia primigenia dar origen a ese sentido de lo público tras el que andamos? (Estas consideraciones son válidas también en la escuela privada; por lo pronto dejamos de lado los argumentos que lo prueban, en su momento serán retomados.)

Es posible ir un poco más lejos. En el salón aparecen otras *entidades no físicas*, y que por eso mismo son *esencialmente públicas*, pues su existencia emerge sólo en el contexto de interacciones humanas. Nos referimos al conocimiento a compartir, a las habilidades a desarrollar, a las asignaturas en que se enmarcan ambos; al currículum. A las relaciones sociales que estructuran la clase, en todas sus dimensiones: la pedagógica, la didáctica y la personal. Porque incluso, sin exagerar, podemos decir que tanto los estudiantes como las profesoras, el par de roles básico del salón de clases, son *entidades públicas* mientras están dentro de él.

La educación cívica nunca, ni en sus exponentes de más inconfundible vocación teórica (Platón, Rousseau, Dewey, etc.), ha sido abordada como un asunto meramente especulativo. Por el contrario, el impulso que está detrás de ella y la explica, es un deseo de incidir en las disposiciones de los conciudadanos. Es decir, *la filosofía de la educación, y especialmente la que atiende la educación cívica, siempre ha sido filosofía práctica*. Se podría afirmar, estirando un poco las definiciones, que toda filosofía de la educación se construye en torno a una propuesta educativa, no antes ni después, sino en relación con ella. Y es el caso, por supuesto, también de la educación cívica.

En contraste, los pensadores que han considerado el poder ante todo como la dominación ejercida sobre otros por uno, o unos cuantos, o se han limitado a la filosofía política, o han dado salida a sus intuiciones en manuales para príncipes (como los numerosos escritos en el Renacimiento Italiano), pero nunca o casi nunca en una incursión memorable en la filosofía de la educación.

Porque la filosofía de la educación, reiterativa en su *philia*, en su amor por la sabiduría pedagógica, ha sido siempre una empresa de *persuasión racional*.

Ahora, a diferencia de su hermana gemela, la retórica, que se trata aproximadamente de lo mismo (de la persuasión), y como toda filosofía, la de la educación ha aspirado a purificar sus conceptos y sobre todo sus argumentos de cualquier intención o impulso manipulador, buscando que sea la sola fuerza del logos la que produzca en las mentes y los hábitos los cambios y resistencias recomendados.

Nada podrá dejar más claro esto que una incursión en la historia educación cívica, que comience con una breve pero comprometida exploración de sus más memorables empeños. En lugar de alargar el catálogo descriptivo del buen ciudadano, este acercamiento podría, con un poco de suerte, motivar intuiciones sobre la urgencia y los requisitos de un fortalecimiento de la República y la Democracia en el mundo de hoy.

Referencias

- Dewey, John. *Democracy and Education*. 2018 [1922]; Ozymandias Press.
- Grange, Juliette. *L'idée de République*. 2008, Pocket.
- Kant, Emmanuel. *Filosofía de la Historia*. 1979 [1784]; Fondo de Cultura Económica.
- Lovett, Frank, "Republicanism", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Summer 2018 Edition), Edward N. Zalta (ed.), URL = <<https://plato.stanford.edu/archives/sum2018/entries/republicanism/>>.
- Luhmann, Niklas. *Introducción a la Teoría de Sistemas*. 1996; Universidad Iberoamericana / ITESO.
- Manacorda, Dante Alighiero. *Historia de la Educación*, vol. 1. *De la Antigüedad al 1500*. 1987, Siglo XII Editores.
- Marías, Julián. *Biografía de la Filosofía*. 1986 [1954], Alianza Editorial.
- Masschelein, Jan; Simons, Maarten. *In defence of school. A public issue*. E-ducation, Culture & Society Publishers. 2013.
- Romilly (de), Jacqueline. *Pourquoi la Grèce?* Éditions de Fallois, 1992.
- Skinner, Quentin. *The foundations of Modern Political Thought*. Vol. 1 *The Renaissance*. 1978, Cambridge University Press.