

Escuela, ciudad y sociedad. Lecturas desde la complejidad*

Aranguren R., Carmen

carmenaran@hotmail.com

Facultad de Humanidades y Educación

Universidad de Los Andes-Venezuela

Resumen

Cualquier postura aceptada para estudiar la relación escuela, ciudad y sociedad ha de tomar en cuenta la complejidad implícita en la construcción y representación de los significados que elaboran los actores socioeducativos para apropiarse, de manera simbólica y real, del objeto de conocimiento. Plantear la existencia de las múltiples relaciones que caracterizan el objeto de saber es una forma de reconocer la complejidad de su naturaleza. Para establecer distinciones conceptuales, abordamos algunas consideraciones críticas, sobre todo en lo que concierne a la enseñanza y al aprendizaje de la ciudad.

Palabras clave: educación, conocimiento, sociedad, ciudad.

Abstract

Any attitude accepted to study the relationship school-city-society, ought to take into account a complexity involved in the construction and representation of the implications developed by socio-educative actors, in order to adopt, symbolically and in fact, knowledge as their own. Posing the existence of multiple relationships that characterize knowledge, is a way of recognizing its complexity nature. In order to establish conceptual differences, some significant considerations are approached, mainly as for teaching and learning in the city.

Keywords: education; knowledge; society; city.

Résumé

Quelle que ce soit la position acceptée pour étudier la relation école, ville et société, celle-ci devra tenir compte de la complexité implicite dans la

* Este artículo forma parte del proyecto H-812-04-04-AA financiado por el CDCHT-ULA.

construction et la représentation des signifiés élaborés par les acteurs socioéducatifs, afin de s'approprier, de manière symbolique et réelle, de l'objet de connaissance. Poser l'existence des multiples relations caractérisant l'objet du savoir, c'est une manière de reconnaître la complexité de sa nature. Pour établir des distinctions conceptuelles, nous abordons quelques considérations critiques, surtout en ce qui concerne l'enseignement et l'apprentissage de la ville.

Mots clés: éducation, connaissance, société, ville.

Las relaciones entre escuela, ciudad y sociedad son múltiples y complejas por el carácter polisémico de los atributos que conforman este objeto de estudio. Abordar su conocimiento exige una visión interdisciplinaria para interpretar, desde la globalidad, la cohabitación entre diferentes concepciones del problema. Sin embargo, pensamos mantener un eje de interpretación anclado en el enfoque de *pensamiento complejo* sostenido por Morin (1997, 2000).

Sin duda que la escuela como institución social y lugar donde se entrecruzan representaciones y saberes del mundo sociocultural y científico, admite –de manera velada o expresa– la presencia del universo urbano con los itinerarios y sujetos que conforman su corpus vital. La problemática urbana en la educación se desplaza entre el interés por descubrir los modos cómo se producen, circulan y legitiman los significados que construyen los grupos sociales y el análisis de los conflictos subyacentes en las estructuras socioeconómicas, políticas y culturales, presentes en la cotidianidad urbana.

Los contenidos de estudio sobre la ciudad constituyen un fundamento para comprender que la sociedad elabora la cultura urbana como un ordenamiento selectivo donde se admiten o excluyen códigos de comunicación, estilos de vida, modos de razonamiento, prácticas y experiencias sociales.

La escuela es, entonces, un espacio público donde se negocian y dirimen procesos de socialización que redefinen una construcción social determinada: “En este sentido, el conocimiento y el poder están inextricablemente ligados a la presuposición de que escoger la vida, reconocer la necesidad de mejorar su carácter democrático y cualitativo para todas las personas, equivale a comprender las condiciones previas necesarias para luchar por ello” (Giroux, 1990: 178). Esta cita respalda la idea de que la formación ciudadana debiera ser un propósito ético de la educación para orientar el saber urbano construido en la unidad y diversidad, en la continuidad y ruptura, en la mutación e incertidumbre; pues, a la escuela le es dado conocer una pluralidad de registros que circulan entre lo simbólico,¹ lo real² e imaginario,³ donde los actores sociales se desdoblan y se multiplican en identidades híbridas que configuran la experiencia social ciudadana. En consecuencia, “el papel de la educación [...] es proporcionar herramientas conceptuales y axiológicas para descodificar y analizar críticamente esta realidad” (Aranguren. 2004: 3).

Entendemos que las condiciones estructurales de la sociedad comportan un modelo de cultura educativa; es decir, un modo de producir, reproducir e intercambiar saberes y valores como bienes que transitan en la sociedad, por lo que lo cultural se constituye en lo material al igual que éste contiene la cultura que le pertenece en términos de transformación y mixtura. “La cultura no sólo representa la sociedad; también cumple, dentro de las necesidades de producción de sentido, la función de reelaborar las estructuras sociales e imaginar nuevas. Además de representar las relaciones de producción, contribuye a reproducirlas, transformarlas e inventar otras” (García Canclini, 1982: 42-43).

Pues bien, la sociedad, a la vez que genera sus leyes, también produce las formas de ser leídas en un diálogo entre la racionalidad y la imaginación. Este planteamiento tiene importancia en la formación del pensamiento complejo para interpretar la práctica social intersubjetiva de los alumnos que participan en el proceso educativo, pues, “si tenemos sentido de la complejidad, tenemos sentido de la solidaridad. Más aún, tenemos sentido del carácter multidimensional de toda realidad [...] y no hay realidad que podamos comprender de manera unidimensional” (Morin, 1997: 100).

El aporte de este autor es aplicable al conocimiento de la ciudad, objeto nómada que en su andar por las regulaciones impuestas y los escenarios impredecibles, admite ser intervenido como problema de la vida social que entraña contradicciones y complejidades.

La ciudad, como tema de estudio, constituye un referente simbólico para el pensar reflexivo en la escuela; su condición de realidad compleja y la multiplicidad de itinerarios que la cruzan conforman un marco apropiado para el debate y la confrontación de significados en sentido ético y transdisciplinario. Armando Silva acota que “en la percepción de la ciudad hay un proceso de selección y reconocimiento que va construyendo ese objeto simbólico y colectivo llamado ciudad; además de que en todo símbolo o simbolismo subsiste un componente imaginario” (2004: 19-20).

Como trama de relaciones conflictivas, la ciudad permite ser abordada desde lo general/particular, lo público/privado, lo material y los procesos de subjetivación, todo ello en una perspectiva global que facilite comprender la articulación de las distintas esferas que

conforman la vida social urbana, porque “La realidad social, como sostiene Castoriadis, es una totalidad que es y no es al mismo tiempo una. El todo es heterogéneo pero indisoluble” (Giraldo Isaza, 1999: 43). Este contexto apunta hacia la búsqueda de un modo distinto de entender y enseñar la ciudad; de abarcar su diversidad y diferencias a través de múltiples lecturas, tomando en cuenta dos carencias en cuanto a el desconocimiento de la pluralidad urbana que habita en la escuela, y el olvido de las posibilidades que posee la ciudad para la formación ciudadana en las prácticas educativas.

En el recorrido por la enseñanza de la ciudad, pretendemos que los actores educativos estudien la urbe como una opción de trabajo interdisciplinario, metodológico, didáctico y cívico para descubrir que el ciudadano y la sociedad toman cuerpo en cada ciudad donde construyen un universo de representaciones, deseos e intenciones. Así, la trama urbana que se teje con la integración socioespacial, las redes de poder, la actividad productiva, los servicios públicos, la dinámica cultural, la participación social, constituye la fuerza que nos implica a todos en el vivir cotidiano.

La ciudad, como célula fundamental de la organización social y política, es un entramado de significados imaginarios que socializa relaciones, imágenes y memorias; esa construcción de ciudad se revela algunas veces de manera explícita, pero también asume formas ocultas que encierran experiencias novedosas de inagotable riqueza. Corresponde a la escuela intervenir la realidad urbana con otras miradas y despojarse de ropajes austeros ante los nuevos conocimientos y modalidades alternativas para descubrir la ciudad, educar a los ciudadanos y acercarse a las gentes que la sufren y la disfrutan.

En esto consiste el desafío del trabajo teórico-práctico con relación a la enseñanza-aprendizaje de la urbe desde el pensamiento de la complejidad; ello involucra una visión ético-política de ruptura con los parámetros legitimados en el universo educativo y la búsqueda de opciones que afirmen la capacidad de indagación, cuestionamiento y exploración ante “...la implantación de determinados tipos de saberes y formas de apropiación repetitivas, acríticas, e inclusive, ahistóricas del conocimiento” (Guzmán, 1997: 17). De ese modo, se interrumpe la lógica discursiva y tradicional enquistada en el discurso pedagógico para sacralizar hipótesis, creencias y rutinas, dentro de un marco que reduce e inhabilita a los actores educativos en la aproximación a otras formas de conocer, a otras miradas que orienten la apropiación de la *ciudad* como objeto de saber.

Generalmente, en los modelos curriculares del sistema educativo venezolano está ausente la naturaleza compleja, heterogénea y múltiple del contexto sociourbano; de aquí la importancia de establecer modos didácticos centrados en la diversidad cualitativa de la ciudad. Ello implica desarrollar líneas de trabajo para estudiar tanto la conformación física de la urbe, como sus conflictos y su papel en la construcción de una cultura, de unos valores, de un sistema de relaciones interpersonales y sociales, donde la comunidad educativa está comprometida de manera directa e indirecta.

La idea de enlazar la noción de escuela, ciudad y sociedad responde al interés de suprimir del aparato curricular, temas obsoletos que desmotivan al alumno en la búsqueda de nuevos conocimientos relacionados con sus vivencias y sus memorias colectivas. La presencia de la urbe en el pensamiento y en las prácticas educativas es evidente y, por tanto, constituye una posibilidad para la construcción

de saberes donde se impliquen categorías de análisis sociohistóricas y se comprometa la formación de ciudadanía. Esta perspectiva exige replantear las bases de la cultura docente; me refiero a subvertir el orden de esquemas rígidos y lineales carentes de sentido para los actores educativos; modelos que a la vez incitan la pérdida de producción autónoma, crítica, compleja y problematizada de la ciencia.

El punto de apoyo para la subjetivación del mundo social y para que los sujetos múltiples transiten simbólicamente la ciudad, es la formación de la conciencia reflexiva que propicie valoraciones en el aprendizaje disciplinar. Esta propuesta merece consideración, por cuanto “Los modelos sociales de convivencia, los valores democráticos, la herencia cultural, etc., en una palabra, los modelos sociales de valor, quedan relegados a favor de una determinada visión de la educación (de la vida y del mundo) que exalta la dimensión técnico-instrumental” (Arce Cordero, 2005: 206). De hecho, el poder de este enfoque gira en torno a la necesidad de consolidar estructuras epistémicas, teóricas y prácticas, de diseños didácticos dentro de una lógica que confronte y supere la postura mencionada.

Las consideraciones anteriores nos aproximan de nuevo al pensamiento de Morin (1983, 2000) cuando afirma que la complejidad se funda en aprehender la dialéctica de transformación entre el orden y el desorden, lo unitario y lo múltiple, lo simple y lo complejo, lo singular y lo general en el análisis del saber y el estatuto del mismo. Estas otras formas de abordar el conocimiento, después de la modernidad, permiten elaborar una narración del transcurrir urbano desde perspectivas distintas a las tradicionales; configuraciones que en el estudio actual de los problemas de la ciencia –en el que la incertidumbre y la subjetividad son constructos centrales– tienen carácter científico; nos referimos,

por ejemplo, a las identidades, las ciudadanías y los imaginarios, entre otras construcciones sociales; así, el discurso científico pone énfasis en la realidad humana, es decir, en el mundo de la vida donde se funda la ciudad y la sociedad que la sustenta.

Ciertamente, “Hoy conocer es reconocer la complejidad de las cosas, por lo que cuanto mayor es el conocimiento de la complejidad, más alto es el nivel de desorden y de incertidumbre. La epistemología propia de las ciencias humanas y sociales y, por tanto, el discurso acerca de la educación, tras la modernidad, deben conjugar complejidad y desorden, es decir, deben prescindir ya de la simplicidad [...] y del orden como portador de certezas, que siguen siendo cualidades propias de la ciencia del siglo XIX” (Colom Canellas, 2003: 239).

Aún en nuestros días, los posicionamientos teóricos de la educación obvian los planteamientos anteriores y se afincan en modelos sistémicos que responden a ordenamientos lineales, cerrados y simplistas, aunque la realidad no se desenvuelva de esta manera, pues los procesos educativos tienen carácter complejo y la explicación de su curso escapa a las reglas del control predeterminado y de la homogeneidad. De manera que, desde otras narrativas se entiende la educación como la improbabilidad, el desorden, la dialéctica, lo conflictivo, que exige respuestas afirmadas en un modelo flexible que admita la movilidad y el desplazamiento, la diversidad y la contingencia, el riesgo y la duda creativa dentro de un espacio transfronterizo del saber. Es en éste contexto epistemológico donde situamos la relación escuela, ciudad y sociedad, en búsqueda de referentes que expliquen los significados subyacentes del saber en las prácticas sociales urbanas.

Notas

1. Lo simbólico corresponde a la palabra (el relato) y está sustentado por lo imaginario. Ibáñez (1998) en *Los avatares del sujeto*, considera que el orden simbólico pre-existe a los individuos que, cuando nacen tienen ya preparado para cada uno su lugar en el conjunto de las relaciones sociales. Peirce (1988), considera a los símbolos como abstracciones que actúan a través de realizaciones físicas que funcionan como índices. Para ampliar pueden consultarse: Armando Silva Téllez, Néstor García Canclini, Guillermo Briones y otros.
2. El ser humano construye la realidad a través de las representaciones, las que transmite en los significados que atribuye al objeto de pensamiento; por tanto, la realidad es una representación de lo real. Silva Téllez (2004).
3. Los imaginarios sociales, según Luis Pinto son “aquellas representaciones colectivas que rigen los sistemas de identificación social y que hacen visible la invisibilidad social” (1995: 8).

Referencias

- ARANGUREN, C. (2004). “Enseñanza de la historia, ciudadanía y pensamiento crítico” En **Memorias V Jornadas Nacionales de Investigación Humanística y Educativa**. Caracas. UCV. UCAB. 1-3 diciembre.
- ARANGUREN, C. y ANTÚNEZ, A. (2005). “Proyecto socioeducativo de ciudad: un escenario para el conocimiento y la formación de valores ciudadanos”. En **Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales**. No 10. Mérida. Universidad de los Andes. Facultad de Humanidades y Educación.
- ARCE CORDERO, E. (2005). “Subjetividad, objetividad y organización escolar”. En **Revista de Educación**. No 205, pp. 203-218. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia.
- BRIONES, G. (2002). **Epistemología de las ciencias sociales**. Bogotá: ARFO Editores.
- CASTELLS, M. y otros (1994). **Nuevas perspectivas críticas en educación**. Barcelona: Paidós.

Aranguren R., Carmen. *Escuela, ciudad y sociedad: lecturas desde la complejidad*. **Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales**. Mérida-Venezuela. ISSN 1316-9505, Enero-Diciembre. N° 12 (2007):83-92.

COLOM CANELLAS, A. J. (2003). “La educación en el contexto de la complejidad: la teoría del caos como paradigma educativo”. En **Revista de Educación**. No 332, pp. 233-248. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

GARCÍA CANCLINI, N. (1982). **Las culturas populares en el capitalismo**. México: Editorial Nueva Imagen.

GIRALDO ISAZA, F. (1999). **Ciudad y crisis ¿Hacia un nuevo paradigma?** Santafé de Bogotá: TM Editores.

GIROUX, H. (1990). **Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía del aprendizaje**. Barcelona: Paidós. MEC.

_____. (1993) **La educación y la lucha por la ciudadanía**. Madrid: Siglo XXI Edts.

GUZMÁN de M. E. (1997). **Análisis teórico de la práctica profesional en el contexto de los sistemas discursivos de formación docente**. Caracas. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Litografía Litoriente, C. A.

IBÁÑEZ, J. (1998). “Los avatares del sujeto”. En Ibáñez J. (comp.). **Nuevos avances en la investigación social I**. Barcelona. Proyecto A.

MORIN, E. (1997). **Introducción al pensamiento complejo**. Barcelona. Gedisa editorial.

_____. (2000). **Los siete saberes necesarios a la educación del futuro**. Caracas. UNESCO. UCV- FACES- CIPOST.

PEIRCE, Ch. (1988). **El hombre, un signo**. Barcelona. Crítica.

PINTO, L. (1995). **Los imaginarios sociales: la nueva construcción de la realidad social**. Barcelona. Editorial Sal Térrea.

SILVA TÉLLEZ, A. (1994). “La ciudad como arte”. En **Diálogos de la comunicación**. N° 40. Lima.

_____. (2004). **Imaginarios urbanos: hacia el desarrollo de un urbanismo desde los ciudadanos. Metodología**. Bogota D.C. Convenio Andrés Bello/Universidad Nacional de Colombia.