

7

Pensar

Epistemología y Ciencias Sociales



Artículos

César Arrueta

María Alejandra Ciuffolini y María Gabriela Brandán Zehnder
Losandro Antonio Tedeschi

Intersecciones

Gustavo Javier Motta
Pía Paganelli

Fichas de Epistemología y Política

Ariel Rodolfo Fuentes
Alí Ruiz Coronel y Pablo Padilla Longoria

Debates Contemporáneos

Claudia María Correa Osorio

editorial



acceso libre

Pensar

Epistemología y Ciencias Sociales

Nro. 7 | 2012

ISSN N°: 1852-4702

editorial



acceso libre

DIRECTORES:

Diego A. Mauro
Gustavo M. Cardozo

EDITORES CIENTÍFICOS:

Leonardo Simonetta
Horacio M. H. Zapata

SECRETARÍA TÉCNICA DE REDACCIÓN:

María Liz Mansilla

COMITÉ EDITORIAL:

Trilce I. Castillo
Miguel Saigo
Hernán A. Uliana
Leonardo Simonetta
Horacio M. H. Zapata
María Liz Mansilla
Diego A. Mauro
Gustavo M. Cardozo

DISEÑO DE PORTADA:

Pablo Pompa Lares

Cómo citar este artículo:

Claudia María Correa Osorno. **Educación sin escuela, una opción política y formativa.** En revista *Pensar. Epistemología y Ciencias Sociales*, N° 7, Editorial Acceso Libre, Rosario, 2012.

Disponible en la World Wide Web:

<http://revistapensar.org/index.php/pensar/issue/view/7/showToc>

www.revistapensar.org – info@revistapensar.org - ISSN N°: 1852-4702

EDUCACION SIN ESCUELA, UNA OPCION POLITICA Y FORMATIVA

Claudia María Correa Osorno

Grupo Interdisciplinario de Estudios Pedagógicos (GIDEP)

Universidad de San Buenaventura

clamaco@gmail.com

Resumen

En este artículo, se argumentará la posibilidad de una educación sin escuela como escenario de formación desde los planteamientos políticos y sociológicos de Ulrich Beck y Zygmunt Bauman, y formativos desde Dietrich Benner. Para ello, en primera instancia, se analizarán los procesos de modernización simple, modernidad sólida y teoría de la educación afirmativa, en los cuales, se presenta la educación como categoría zombi y se hace una crítica frente a los sistemas sociales lineales y estructurales. De lo anterior, se desprenden los argumentos y la justificación del marco de la educación con escuela, la cual, es rígida, normativa e impuesta. Por otro lado, se tiene en cuenta la segunda modernidad o modernización reflexiva, modernidad líquida y teoría no afirmativa de la educación (como contextos de análisis críticos y sociohistóricos de la educación sin escuela), se parte de los procesos de individualización y la teoría de la acción política (teniendo como categoría fundamental, el concepto de frontera), y por último, el cosmopolitismo, como una mirada o experiencia biográfica de la vida, donde lo inclusivo, es decir, «tanto lo uno como lo otro», le permite al sujeto reconocerse en la otredad y concebir la educación sin fronteras y sin límites.

Palabras claves: educación sin escuela, frontera, educación, formación y política.

Abstract

In this article, the possibility of an education without school as training stage will be argued, from political and sociological approaches of Ulrich Beck and Zygmunt Bauman, and training since Dietrich Benner. For that all, the processes of simple modernization, solid modernization and affirmative education theory will be analyzed, in which education is presented as zombie category and becomes a critic against the linear and structural social systems. Therefore, arguments and justification of the education with school frame which is rigid and normative come up. On the other hand, the second modernity or modernization, liquid modernity and non affirmative theory of the education is considered (as contexts of critical and socio historical analyses of the education without school) and begins with individualization processes and theory of political action (taking the concept of border as a fundamental theory). And finally, the cosmopolitanism like a glance or biographical experience of the life where the inclusive thing, that is to say, “both one and the other since” allows to the subject recognized in the otherness and understands the education without borders and limits.

Key words: education with school, border, education, training and politics

[...] la modalidad de educación más omnipresente y, a la larga, la más importante de toda oferta educativa nacional es el aprendizaje informal, el aprendizaje espontáneo, no estructurado, que progresa diariamente en casa, en la vecindad, fuera de la escuela, en el campo de juego, en el lugar de trabajo, en el mercado, en la biblioteca y en el museo, y a través de los medios de comunicación social, todo lo que constituye «el entorno de aprendizaje informal» de una persona
(COOMBS, 1985: 131-132)

Introducción

Las sociedades actuales se caracterizan, según Beck, por su extrema complejidad en un momento histórico en que, por añadidura, las instituciones políticas tradicionales han perdido gran parte de su poder a manos de las multinacionales y sus estrategias de deslocalización. En semejante situación se constata una creciente desregulación que, a su vez, redundando en la aparición de nuevos riesgos e incertidumbres, los cuales, a finales del siglo XX y principios del siglo XXI, transforman las estructuras biográficas de los seres humanos, disponiendo de los medios para poner en peligro a su propia especie, pues sus actividades dañan el entorno ecológico y sus tecnologías no están exentas de riesgos, en algunos casos aún desconocidos. Los individuos y los Estados son tanto la fuente del riesgo como del control de lo impredecible; este cambio de época, genera una ausencia de fronteras para las inseguridades, riesgos y peligros de la civilización. Esto conlleva a un cuestionamiento radical de las categorías tradicionales, o categorías zombis, como lo es la educación, la cual, está viva y permanece, pero a la vez está muerta, porque su proceso es acrítico e instrumental, y más aún, “Todo un mundo conceptual pierde su hechizo, es decir, el mundo de la «mirada nacional» se desontologiza y se despoja de su necesidad interna” Beck (2005: 30).

Por tal razón, la expectativa de una convergencia de intereses políticos, culturales y pedagógicos, el desencanto de un sistema supuestamente seguro y la esperanza de un mejor bienestar, permiten proponer y analizar, desde planteamientos políticos (modernización reflexiva, modernidad líquida, teoría no afirmativa, individualización y (Cosmopolitización) la educación sin escuela, como una nueva posibilidad de formación, construcción y proyección de la praxis pedagógica, además de escenarios alternos¹ y ámbitos reflexivos para la configuración de sujetos críticos, responsables y conscientes de sus procesos de formación, en un contexto político y económico, donde el sujeto se presupone como actor, diseñador, malabarista y director de escena de su propia biografía, identidad, redes sociales, compromisos y convicciones.

Es así como los procesos de individualización, enmarcados en una modernización reflexiva, modernidad líquida y la teoría no afirmativa son analizados desde una mirada cosmopolita, es decir, según Beck: una mirada cotidiana, históricamente despierta y

¹ Como se plantea en la propuesta de proyecto pedagógico de la Universidad de San Buenaventura- sede Medellín-, cuatro modalidades de práctica pedagógica: una de ellas la tradicional (docencia), la cual hace referencia a la educación con escuela y las demás, social- comunitaria, investigación y gestión administrativa configuran otros espacios de formación políticos que se explican desde la educación sin escuela, categoría principal de este artículo.

reflexiva, una mirada dialógica a las ambivalencias que existen en el entorno caracterizado por las diferenciaciones en proceso de desaparición y las contradicciones culturales, la cual no sólo nos muestra los «desgarramientos», sino también las posibilidades de conformar la propia vida y la convivencia en la mezcla cultural. Es al mismo tiempo una mirada escéptica, sin ilusiones y crítica consigo misma (2005: 12).

Esos procesos de individualización están transformando las estructuras educativas, sociales, culturales, porque frente al denominado espacio cerrado de la política nacional, la educación sin escuela, la sociedad y el ámbito público se encuentran constituidos a partir de espacios ambivalentes y fluctuantes, que están a la vez individualizados, abiertos transnacionalmente y definidos en oposición recíproca, y es en estos espacios donde cada grupo cultural pone a prueba y vive su lado híbrido y su proceso de biografización.

Procesos de modernización simples, modernidad sólida, y teoría afirmativa: educación con escuela

Para legitimar y fundamentar la educación y la formación no bastan las modernizaciones de la praxis pedagógica que se limitan meramente a seguir la crítica de subsistemas sociales², porque los sistemas educativos son instrumentales, rígidos, excluyentes, universales, normativos, estructurados, acrílicos, regularizados, como la sociedad misma, la cual se concibe como contenedor que surge y se afirma en el ámbito del Estado. Según Beck, el Estado hace las veces de creador, controlador, administrador y garante de la sociedad. Por lo tanto, este contenedor del Estado-nación, se sospecha que funciona como categoría zombi, y así sucede, con la educación.

Estas categorías zombis son categorías vivas-muertas que rondan por nuestra cabeza y pueblan nuestra visión de realidades que no dejan de desaparecer. Hasta la más refinada de la experiencia que se elabora con categorías zombis se convierte en una experiencia ciega. En efecto, las categorías zombis preceden del horizonte vivencial del siglo XIX, de la primera modernidad o (modernidad simple) y hacen que nos volvamos ciegos, al proceder de manera analítica-apriorística, a la experiencia y dinámica de la segunda modernidad (BECK, 2002: 8 y 14). Así, la primera modernidad se caracteriza por presentar sociedades propias del Estado-nación, de grandes grupos, de grandes colectivos, se apoya básicamente en una clara diferenciación entre sociedad y naturaleza (la naturaleza se presupone como una fuente de recursos ilimitados para el proceso industrializador), además, son sociedades laborales o del pleno empleo, sociedades asalariadas que son el fundamento para la participación en los distintos tipos de seguridad social y, por ende, la condición primordial para la participación en la democracia.

² Uno de los subsistemas planteados por Talcott Parson, es el sistema de orientación cultural, el cual se divide, en primer lugar, en un sistema de creencias que puede ser de dos tipos: el primer tipo son las creencias existenciales, las cuales pueden enfocarse en creencias empíricas (la ciencia y el saber empírico), creencias no empíricas (filosofía y el saber sobre natural) y la especialización de roles respecto de intereses investigativos (científicos y filosóficos). Y el segundo tipo son las creencias evaluativas, las cuales pueden ser ideologías, ideas religiosas, diferenciación de roles en relación con la responsabilidad en creencias evaluativas (roles de « autoridades» religiosas e ideológicas). Por otro lado, y en segundo lugar, un sistema de símbolos expresivos, que pueden ser, sistema de símbolos puramente expresivos y unos símbolos evaluativos. Este subsistema llama la atención sobre el hecho de que los roles están diferenciados de acuerdo con las significaciones especiales de problemas culturales que son los de la orientación de valor como tal en su conexión general con la estructura de roles (1976: 145 y 146).

Por consiguiente, los procesos de modernización simples, son procesos de represión de lo único, lo concreto, lo limitable y lo calculable que el sistema educativo pretende generar y forjar con sus políticas educativas en la educación con escuela. Los sujetos allí educados, se convierten en mediciones del mundo del trabajo, la política y otras áreas de la vida. Son sujetos maleables, confiables e intervenibles, deben tener la capacidad para desarrollar continuamente competencias en el proceso de socialización y adaptarse a las nuevas circunstancias.

Por otro lado, la educación con escuela, también se sustenta desde lo planteado por Bauman (2008) como modernidad sólida, la cual, es estable, repetitiva, calculable, definida y retoma la idea de una oficina administrativa o panóptico, como instancias que inmovilizan, en donde se custodia y se amarra para sí, con el fin de mantener la uniformidad que estos espacios requieren. Para esto, se necesitan construir y mantener edificios, o bien, formas de control que llevan a la contratación de vigilancia profesional y responsabilidad del bienestar general para el mantenimiento de la forma y orden deseados. Y por último, la educación con escuela, se analiza desde la teoría afirmativa de la educación, la cual, “ha sido la base fundamental de la historia social de la educación, en la cual la nueva cultura industrial burguesa se ha consolidado como instancia positiva para definir el destino del hombre” (CORREA & GUILLEN, (2011:71).

Según Benner, la educación afirmativa, tiene como argumento que toda generación nueva es educada en una realidad históricamente predeterminada, que en principio reclama para sí, y hay que otorgarle, el debido reconocimiento antes de pasar a investigar las posibilidades de cambio y a cuestionarla con fundamento. Además, ofrece a la generación joven el espejismo de un mundo feliz, que resguarda de toda crítica y reforma y, de ese modo, traslada la Ilustración y la reflexión acerca de un futuro mejor a una incierta edad posterior que, cuando llega, ya está apresada por los antiguos errores transmitidos por medio de la educación afirmativa (1998:79). Es decir, la formación humana ha caído en un reduccionismo extremo, se ha tornado exacerbadamente instrumental y funcional, y:

Se ha convertido, así, en un factor de categorización social de división de los individuos y los grupos sociales entre aquellos que son capaces y los que no lo son, entre aquellos que están capacitados y los que necesitan capacitación. Así, la formación es utilizada como estrategia que responde a las expectativas de los grupos dominantes sobre qué tipo de relaciones se han de establecer entre los diferentes grupos sociales con relación al trabajo y a sus condiciones de ejercicio. (MUÑOZ & RUNGE, 2006: 35).

Procesos de modernización reflexivos, modernidad líquida y teoría no afirmativa-educación sin escuela

Por otro lado, la segunda modernidad, o modernización reflexiva, postura clave para analizar la educación sin escuela, apunta ante todo a una autocrítica radical de la teoría y sociología de la modernización occidental. En esta modernidad, se abre un nuevo espacio para un debate acerca de los objetivos, valores, presupuestos, contextos y posibles senderos de modernidades alternativas; aparece la oposición entre naturaleza y sociedad, se cuestiona la tecnología y sus crisis. A partir de estas reflexiones, surge la expresión *sociedad del riesgo*, la cual, es la negociación entre *hacer sociedad* y la posibilidad de generar una política autónoma, integrando a la naturaleza en los procesos

de industrialización y transformando en riesgos y peligros los cambios que suscitan la toma de conciencia y de decisiones de las colectividades. En palabras de Beck “se reconoce que la segunda modernidad es un espacio de posibilidad de desarrollo para el que debemos mostrarnos intelectual, política y socialmente sensibles” (2002: 35).

La segunda modernidad es una realización radicalizada de los principios de la primera modernidad, es decir, elimina las fronteras, pues en tanto que las elimina impone nuevos trazados de fronteras que ya no poseen el mismo poder vinculante ni la misma validez, sino que son ambivalentes. Por ello, se argumenta desde la postura política y reflexiva de Beck, una educación sin escuela, porque ésta, forma sujetos que se determinan en gran medida por la situación en la que se encuentra, una situación que no pueden elegir, sino que es preexistente a ellos, además, los sujetos se aíslan, tienen que hacer elecciones, organizar su colectividad y hacerse cargo de ella. De este modo, la situación colectiva se vuelve mucho más dependiente de la autodefinición de lo individual. Es en esta definición donde se declara, que el ámbito pedagógico y educativo, debería permearse o ya está permeado por la reflexión; cuando se reflexiona, cuando se hace consciente un tópico de la vida, la sociedad se encuentra en otro estado de modernidad, que siguiendo a Beck:

La Modernización reflexiva pretende significar: autotransformación de la sociedad industrial (que no es lo mismo que la autorreflexión de esa autotransformación); o sea disolución y sustitución de la primera modernidad por una segunda, cuyos contornos y principios hay que descubrir y conformar. Es decir: las grandes estructuras y semánticas de las sociedades industriales nacionales (la educación con escuela) se transforman, desplazan, rehacen (por ejemplo a través de procesos de individualización y globalización) y lo hacen en un sentido radical; de ninguna manera —como lo sugiere la expresión comodín modernización reflexiva de un modo necesariamente consciente y voluntario, sino más bien irreflexivamente, involuntariamente, justo con la fuerza de efectos colaterales encubiertos (1996. énfasis del autor)

Es así, como nuestra forma de estar-en-el-mundo, en esta segunda modernidad, según Bauman, *líquida*. El mundo líquido es incierto, inseguro y vulnerable. Todo deviene en líquido, nuestros anhelos y nuestros actos, así como la teoría misma en que se presenta lo líquido (2008: 39-40). Es así como, la liquidez de esta vida moderna consiste en una vida precaria y vivida en condiciones de incertidumbre constante, y se encuentra indefectiblemente atravesada por una tramposa combinación entre libertad e inseguridad. El paso diario de las personas por este mundo moderno deja de ser tal para convertirse en una inacabable carrera rumbo a una seguidilla indefinida de objetivos de corto plazo, que se suceden de forma constante al son de la renovación y los cambios.

Por lo anterior, la educación sin escuela se fundamenta desde la teoría no afirmativa de la educación, planteada por Benner, el cual enuncia que:

No se educa para aceptar positividad predeterminadas o anticipadas, pero tampoco las cuestiona simplemente; más bien traspasa la pregunta sobre qué se debe transmitir, aceptar o desear como positividad y, en este sentido, abre el horizonte de preguntas del educando incitándolo no sólo a aceptar respuestas predefinidas, sino también preguntas que resultan problemáticas incluso a los mismo adultos y que no es legítimo convertir prácticamente en evidencias por obra de la formación afirmativa. Ésta, además, incita a la propia iniciativa,

pues no reglamenta de antemano la positividad generada por la actividad propia, sino que la entiende como producto del comportamiento autónomo del educando, provocado pedagógicamente. Las exigencias de la educación no afirmativa se caracterizan por no concebir al educando como una especie de cámara oscura, sino como un productor autónomo, es decir, su relación con él no es monológica sino dialógica (1998: 85). Entonces, se concibe a un sujeto abierto en su capacidad de aprendizaje, no determinado, con un destino que no se halla configurado ya ni dentro ni fuera de él, sino que aún se tiene que forjar en la interacción con el mundo (1998: 110).

En este sentido, la formación no es solamente una realización de la subjetividad individual, sino que tiene que ver con la actividad interpersonal, desarrollada bajo la doble exigencia de un respeto mutuo de los actores y un reconocimiento por parte de todos ellos, la cual implica que el sentido de la realidad no está a disposición de la arbitrariedad humana. En los contextos sociales e históricos, anteriormente mencionados, la educación sin escuela, se vislumbra como un proceso de formación o de constitución de subjetividades, lo que significa desde el punto de vista pedagógico formativo, que dichos procesos ya no están en condiciones de ser pensados a partir de estándares educativos y normativos prescritos de antemano y de una vez para siempre, sino que han de tener como eje central el fortalecimiento de la capacidad reflexiva de los individuos, es decir, el fortalecimiento de la capacidad de la actividad autónoma de los procesos comprensivos y de la toma de decisiones. Es por ende que:

El concepto de formación es concebido desde un enfoque antropológico-pedagógico y general como proceso de autoconstitución y autoconstrucción constante de sí, mediante experiencias de todo tipo, como el proceso de devenir constante del sujeto, como el proceso de devenir permanente del otro. Entonces, los individuos tienen que determinarse a sí mismos, mediante su interacción con el mundo, transformándose y transformando su entorno. El concepto de formación designa ese movimiento, en el cual, los contenidos de un mundo material y espiritual se despliegan y se abren al individuo e, incluso, lo determinan, a partir de su interiorización, y en el cual el individuo, igualmente, se desarrolla y se abre a aquellos contenidos y a su conexión entre sí como realidad. [...] La formación en el contexto de la modernización reflexiva es entendida como la agencia que los sujetos sobre sí mismos, en temporalidades precarias que hacen de la contingencia su sello distintivo. La formación del juicio crítico, reflexivo y creativo y el fomento de la responsabilidad y el compromiso como asuntos de base para la configuración de sujetos que se deciden, es una apuesta antropológica y pedagógica, con el fin de pensar la formación en relación con la fiabilidad, la reflexividad y la racionalización. (MUÑOZ & RUNGE, 2006: 40).

Procesos de individualización

La individualización, más allá del sesgo colectivo de la ciencia social, significa un desequilibrio institucionalizado entre el individuo desincrustado y los problemas globales en una sociedad del riesgo global; por ello, el tipo occidental de sociedad individualizada habla de la necesidad de “buscar soluciones biográficas a contradicciones sistémicas” (BECK y BECK-GERNSHEIM, 2003: 31). Así pues,

haciendo énfasis en el concepto de individualización propuesto por Beck y Beck-Gernsheim, la sociedad se caracteriza por: unas formas híbridas, contradictorias, ambivalentes (que dependen de las condiciones políticas, económicas y familiares), y por la biografía del ‘hágalo usted mismo’, que en función de la situación económica, de los diplomas obtenidos, de la fase de la vida, de la situación familiar, de los colegas, entre otros, puede convertirse fácilmente en una ‘biografía³ de la crisis’, biografía electiva, biografía de riesgo, biografía averiada, incluso detrás de una fachada de seguridad y prosperidad, las posibilidades de resbalar y venirse abajo están siempre presentes, al acecho (BECK y BECK-GERNSHEIM, 2003: 47).

En efecto, Bauman, referenciado por Beck y Beck-Gernsheim, plantea de forma atinada que “la manera como uno vive se convierte en una solución biográfica a las contradicciones sistémicas” (2003: 23). Por tal razón, los riesgos y las contradicciones siguen produciéndose de manera social, y es sólo el deber (y la necesidad) de hacerles frente lo que está siendo individualizado. A partir de la modernidad reflexiva, el individuo está inmerso en una libertad indeterminada, arriesgada y precaria, con su individualismo no lineal, el cual, es el resultado de la retirada de las instituciones clásicas (el Estado, la clase, la familia nuclear, el grupo étnico y la educación en la escuela) debido a que los roles que en la primera modernidad reproducían individuos y sistemas lineales han sido ahora transgredidos.

Sin embargo, el resultado de lo anterior, no es la desaparición del sujeto, ni una irracionalidad general, ni una educación; de acuerdo con Lash citado en Beck y Beck-Gernsheim, el sujeto de hoy, que se relaciona más con instituciones fragmentadas, ha pasado de la posición de reflexión a la de ser reflexivo, esto es, que el individuo de la primera modernidad es reflectivo, mientras que el de la segunda modernidad es reflexivo. Así, este individuo reflexivo moderno, ha recibido una educación más completa, sabe más cosas que antes, y lo que ha cambiado es el tipo de conocimiento en cuestión, el cual es de por sí precario en cuanto a que es distinto del conocimiento cierto, y cuyo objeto (de dicho conocimiento) es también incierto; entonces, reflexionar es, en cierto modo, subsumir el objeto bajo el tema del conocimiento, la reflexión presupone el conocimiento apodíctico y la certidumbre, comporta un dualismo, una actitud científica, en la cual el sujeto está en un sólo ámbito, y el objeto del conocimiento en otro. De tal forma, el individuo contemporáneo está caracterizado por la elección y toma de decisiones, mientras que las generaciones anteriores no podían hacer tales elecciones (2003: 13).

Los procesos de individualización están erosionando las condiciones socioestructurales que hasta ahora han hecho posible la acción política y el consenso político. Lo paradójico del caso, es que esto ocurre porque la implicación política está aumentando a nivel microcósmico y debido a que la sociedad subpolítica está siendo gobernada desde abajo en cada vez más cuestiones y campos de acción. Ya no existe, el denominado espacio cerrado de la política nacional, la educación en escuela, la sociedad y el ámbito público están constituidos a partir de espacios confluctuales que están a la vez individualizados, abiertos transnacionalmente y definidos en oposición recíproca, y

³ La globalización de la biografía significa poligamia locativa: las personas están casadas con distintos lugares a la vez. Los modos de vida polígamos son biografías trasladadas o traducidas: tienen que ser traducidos constantemente tanto para uno mismo como para los demás, de manera que puedan seguir estando entre medias. La transición de la primera a la segunda modernidad es también una tradición de la monogamia a la poligamia locativa (BECK y BECK-GERNSHEIM, 2003).

es en estos espacios donde cada grupo cultural pone a prueba y vive su lado híbrido (BECK y BECK-GERNSHEIM, 2003: 79-80).

Conforme con Beck y Beck- Gernsheim:

Mientras que antes la cultura se definía por las tradiciones, hoy debe definirse como un ámbito de libertad que protege a cada grupo de individuos y tiene la capacidad de producir y defender su propia individualización. Más específicamente, la cultura es el ámbito en el que dejamos claro que podemos vivir juntos, iguales pero diferentes (2003: 77).

Por lo tanto, para Beck, la diferencia entre la primera y segunda modernidad es la existencia de *modernidades*, es decir, presupone una comunidad de *modernidad* que ahora se debe determinar, entender bien, descubrir, preguntar y alcanzar transnacionalmente en la confrontación entre periferia y centro, entre experiencia y proyectos de modernización. Significa, por tanto, encontrar una diferenciación entre continuidad y ruptura. Además, se agudizaron las categorías zombis, a las que, por cierto, corresponden unas instituciones zombis (2002: 20). Entonces, para Bauman, la sociedad moderna consiste en su actividad de *individualizar* en la misma medida en que las actividades de los individuos consisten en ese diario remodelar y renegociar sus compromisos mutuos que se llama sociedad (1999: 19).

Por consiguiente, Beriain plantea que:

En el orden de la modernidad y sobre el trasfondo de las nuevas formas de experiencia mediada, la identidad del yo se convierte en una tarea de manera refleja. El proyecto reflejo del yo, consiste en el mantenimiento de una crónica biográfica coherente, si bien continuamente revisada, se lleva a cabo en el contexto de la elección múltiple filtrada por los sistemas abstractos. En la vida social moderna, la noción de estilo de vida adquiere una particular importancia. A medida que la tradición pierde su imperio y la vida diaria se reinstaura en función de la interrelación dialéctica entre lo local y lo universal, los individuos se ven forzados a elegir estilos de vida entre una diversidad de opciones. Naturalmente, existen también influencias normalizadoras (sobre todo en forma de mercantilización, dado que la producción y distribución capitalista son componentes nucleares de las instituciones de la modernidad). Pero, debido a la apertura de la vida social actual, la pluralización de ámbitos de acción y la diversidad de autoridades, la elección de un estilo de vida tiene una importancia creciente para la constitución de la identidad del yo y para la actividad de cada día. La planificación de la vida organizada de forma refleja y que presupone normalmente una ponderación de los riesgos filtrada por el contacto con el conocimiento de los expertos, se convierte en un rasgo central de la estructuración de la identidad del yo (1995: 14).

Teoría de la acción política “el cosmopolitismo”

El debate político asume nuevas fronteras sociales y educativas, donde el centro de la acción política son los individuos, los cuales direccionan y encaminan la proyección de los campos de la acción social. Esta renovación política pone en el centro a la libertad política, donde su finalidad es la configuración y apropiación de los valores; siendo uno de ellos la responsabilidad de asociación, es decir, la libre asociación porque

la libertad que funda comunidad, crea comunidad; ésta funda, a su vez, libertad y comunidad (CORREA y GUILLEN, 2011: 105).

Es así como la segunda modernidad o modernización reflexiva, modernidad líquida y la teoría no afirmativa de la educación son los contextos teóricos e históricos, en los cuales se fundamenta la educación sin escuela; allí, Beck, propone su teoría de la acción política con base en el cosmopolitismo, el cual, abandona las diferencias entre: nosotros y los otros, interior y exterior, global y local, pero también entre las diversas sociedades nacionales. Pero no solo abandona las diferencias, sino también la lógica del argumento, esto es, mientras que para, la primera modernidad, modernidad sólida y la teoría afirmativa, sustentadas desde el nacionalismo metodológico, estas diferencias son entendidas como una alternativa excluyente, como *o lo uno o lo otro*, para la cosmopolitización, que explica la educación sin escuela, se trata de deshacer esta diferencia, es decir, *las fronteras* ya que parte del hecho de que la propia vida es directamente una parte integrante de una crisis global, de un acontecer global. No hay un límite claro que separe, de modo que no cabe hablar de *o lo uno o lo otro*, sino antes bien de diversas formas de *tanto lo uno como lo otro*.

Desde este concepto de frontera, se argumenta la educación sin escuela; por ello, Bauman (1999) plantea que en los principios de la modernidad, las fronteras se vuelven líquidas, las fronteras que parecían naturales, sobre las que no cabía duda alguna, cambian, el mismo concepto de frontera modifica su estatuto anterior y pasa a depender de decisiones; las relaciones entre exterior e interior que antes estaban claras, se mezclan. Así pues, los procesos institucionales de decisión se ven obligados a trazar nuevas fronteras, es decir, la desaparición de las fronteras nos obliga a tomar decisiones y a hacer diferencias, pero ahora no según la lógica antigua, sino siguiendo la fórmula cosmopolita de *tanto una cosa como la otra*, pues las personas que se hallan en esta situación están en cierto sentido tanto muertas como vivas. Esto se encuentra casi en todos los ámbitos: casi todas las grandes diferenciaciones sobre las que se edificaba la primera modernidad se han diluido e imponen la necesidad de tomar decisiones. Por ello, para una educación sin escuela “se necesita una imaginación dialógica que convierta las experiencias contradictorias en el centro de la acción, es decir, en el ámbito de la vida común cotidiana, pero también en el de la política, la economía y las ciencias” (BECK, 2002: 33).

Además, es en este contexto donde aparece, según Beck, un nuevo espacio global, en cuyas manos está la posibilidad de actuar des-territorialmente. Se trata de un nuevo espacio de poder y de acción que tan pronto se habita como se desmonta, y sobre el que la gente estampa su sello de poder sin que haya existido hasta ahora ningún contrapoder político estatal correspondiente. La globalización abre por tanto un nuevo capítulo en la historia del despliegue del poder global, que como tal debería estudiarse (2002: 40-41).

La Cosmopolitización, como fundamento de una teoría de la acción política, es el origen de las resistencias contra los secularizado, lo lineal, lo impuesto, lo definitivo, lo normativo riguroso, ya que se trata de una constelación que convierte espacios aparentemente acordonados nacionalmente en escenarios de conflicto suprafronterizos de alcance y eco comunicativo mundiales. Por ende, sus causas son, el desacoplamiento de modernidad y occidentalización, que deja a occidente sin el monopolio de la modernidad. De lo que se trata, es de concebir la educación en un contexto reflexivo, crítico, transnacional, sin ser categoría zombi, sino, poner al ser humano, esté donde esté, en contacto con los otros, en apertura a los otros, en disponibilidad de formar una

ciudad universal, teniendo en cuenta que, no es el amanecer de la confraternización general de los pueblos, ni los albores de la república universal.

En relación con lo anterior, y según Beck:

El cosmopolitismo ha dejado de ser una simple idea de la razón, aún más disputada, para emigrar de los sueños filosóficos a la pura y simple realidad. Más aún, se ha convertido en el sello de una nueva era, la era de la modernidad reflexiva, en la que se difuminan las fronteras y diferenciaciones del Estado nacional, para ser nuevamente tratadas como política de la política. Para este mundo que se ha vuelto cosmopolita necesitamos urgentemente una nueva manera de mirar, la mirada cosmopolita, si queremos comprender la realidad social y política en que vivimos y actuamos. Así pues, la mirada cosmopolita es resultado y condición de la reestructuración conceptual de la percepción (2005: 10).

En un mundo en crisis globales y de peligros derivados de la civilización, pierden su obligatoriedad y estandarización, lo lineal, las viejas diferenciaciones entre dentro y fuera, nacional e internacional, nosotros y los otros, preciso es un nuevo realismo para poder sobrevivir, mucha cooperación. Es decir, la construcción conceptual de lo cosmopolita revoluciona la lógica corriente de la diferencia. La distinción entre nosotros y los otros ya no está condicionada ontológicamente y por tanto no prescribe ni establece ninguna exclusión absoluta. Esta noción de la diferencia exclusiva (el principio de o-lo-uno-o-lo-otro) es sustituida por la noción de la diferencia inclusiva (el principio de tanto lo-uno-como-lo-otro). El otro, el extraño, pierde y gana su otredad en el horizonte de la igualdad. *Cosmopolitismo*, significa pues, la construcción de una doble localización de todos suprimen y renueva simultáneamente la distinción *nosotros-otros*.

Por ende, en la concepción cosmopolita, nuestra propia vida se convierte en un espacio de nuevas experiencias que se vinculan con la globalización, por lo cual es preciso reconocer las múltiples identidades que coexisten en cada uno de nosotros. La mirada cosmopolita posee sentido del mundo, es lúcida y busca establecer un diálogo con las numerosas ambivalencias que se dan en la época actual, que se caracteriza por las diferenciaciones en vías de desaparición y las contradicciones culturales. De acuerdo con Beck:

El cosmopolitismo es una elección consciente y voluntaria. El concepto de cosmopolitización debe hacernos ver que volverse cosmopolita de la realidad se impone también, o incluso más bien, como una elección forzosa o como una secuela de decisiones inconscientes. La decisión de ser, o de seguir siendo, un extranjero, un forastero, las más de las veces no se da de manera voluntaria, sino que es la consecuencia de las circunstancias, de la necesidad de huir de la persecución política o del intento de escapar al hambre. Además, significa cosmopolitismos latentes, cosmopolitismos inconscientes o cosmopolitismos pasivos que conforman la realidad cual secuela del comercio internacional o de los peligros globales. Mi existencia, mi cuerpo, mi propia vida se convierte en parte de otro mundo, de otras culturas, de historias y riesgos globales interdependientes, ni que yo lo sepa ni quiera expresamente (2005: 32).

El hombre forma una mirada cosmopolita, desde la concepción de la realidad de educación de una manera reflexiva y crítica, teniendo como base los siguientes principios. *El principio de la experiencia de crisis de la sociedad mundial*: es decir, de la interdependencia percibida a través de los riesgos y crisis globales y de la resultante *sociedad de destino civilizadora* que suprime las fronteras internas y externas, el nosotros y los otros, lo nacional y lo internacional. *El principio del reconocimiento de las diferencias de la sociedad mundial: y del resultante carácter conflicto de la sociedad mundial*, así como la (limitada) curiosidades de la alteridad del otro. *El principio de la empatía cosmopolita y del cambio de perspectiva*, y, consiguiente, de la intercambiabilidad de las situaciones (como la suerte y la amenaza). *El principio de la imposibilidad de vivir en una sociedad mundial sin fronteras*, y de la presión resultante para trazar y fijar viejas- nuevas fronteras y muros. *El principio de mezcla*, es decir, que culturas y tradiciones locales, nacionales, étnicas, religiosas y cosmopolitas se interpenetran, ensamblan y entremezclan: el cosmopolitismo sin provincialismos está vacío, el provincialismo sin cosmopolitismo está ciego Beck (2005: 17).

Conclusiones

La educación sin escuela se transforma y se concibe a partir de una nueva teoría de la acción política y formativa, argumentada desde el cosmopolitismo como una experiencia y una forma de vida con la que debemos confrontarnos a principios del siglo XXI, porque las fronteras de antaño o categorías zombis, ya no tienen el mismo significado, ni posibilitan seguridad, confianza ni bienestar. La educación se encuentra en una situación de interdependencia global de la que no podemos escapar ni podemos obviar ya que se manifiesta en la experiencia de la imposibilidad de marcar las fronteras con los otros, con la alteridad. Además, la cosmopolitización es un proceso no deseado, ni elegido, tampoco es realmente percibida en la actualidad, puesto que se va introduciendo de modo cada vez más diáfano en los espacios de experiencia de la humanidad, mediante la radicalización de los procesos de modernización y sus consecuencias.

El cosmopolitismo asume que es enriquecedor contemplarse a uno mismo desde la mirada del otro, y que la diversidad no es un peligro sino una forma de enriquecimiento. De nuevo, no se trata de una alternativa excluyente, sino de una cosa y de la otra, de las relaciones específicas de mezcla. Necesitamos una mirada cosmopolita enfocada a cómo las fronteras se suprimen, permeabilizan, difuminan y al mismo tiempo refuerzan o construyen de nuevo. Necesitamos un realismo cosmopolita; la mirada cosmopolita, es realista, porque se dirige a la dialéctica de las fronteras y los temores y oportunidades que esta enreda.

Reconocer la otredad de los otros, asumir con realismo los dilemas y potenciales de violencia que eso provocará, así como la imaginación dialógica vinculada a este realismo, constituyen el núcleo tanto de la autoconciencia cosmopolita y la conciencia de valores cosmopolitas como de un realismo cosmopolita de las historias (biografías) particulares. Es así como, Bauman plantea que sufrimos las incertidumbres, los miedos, las pesadillas que emanan de procesos sobre los que carecemos de control, de los que únicamente tenemos un conocimiento muy parcial y que -no tenemos- somos demasiado débiles para dominar. Todo se reduce a una vaga sensación de inseguridad. La impresión de la amenaza nos lleva a sobrecargar las fronteras con una tarea que éstas no

pueden acometer. Se espera de ellas que reduzcan o eliminen una inseguridad sobre cuyas fuentes no tenemos poder alguno (2008: 18-19).

Entonces, necesitamos ver la realidad social en términos no excluyentes, a considerar que el ágora es “tanto una zona de diálogo, cooperación y concesión” (BAUMAN, 2008: 41) a mantener la lucidez en la ambivalencia del pensamiento. Para terminar, Bauman nos invita a reflexionar acerca de:

¿Qué clase de diferencias están adquiriendo importancia debido a las fronteras que tendremos a trazar y a proteger en la actualidad? ¿Qué tipo de fronteras son las que hoy nos obsesionan? Nuestra actual obcecación con las fronteras es el resultado de una vana esperanza: la de poder garantizarnos una protección auténtica frente a riesgo y peligros de toda índole, la de poder aislarnos de amenazas vagamente definidas o sin nombre, de las que el mundo en las que vivimos parece hallarse saturado. En resumidas cuentas, podría decirse que nuestra presente obsesión por las fronteras proviene de la desesperanza de nuestras esperanzas o, lo que es lo mismo, de nuestros intentos desesperados por dar con soluciones locales para problemas producidos globalmente, pese a que tales soluciones no existen ni podemos encontrarlas (2008: 17).

Bibliografía

- BAUMAN, Zygmunt *Múltiples culturas, una sola humanidad. Entrevista de Daniel Gamper Sauhse*, Katz Editores, Buenos Aires, 2008.
- BECK, Ulrich *Las Consecuencias Perversas de la Modernidad*, Anthropos, 1996.
- BECK, Ulrich *La Sociedad del Riesgo*, Paidós, Barcelona, 1998.
- BECK, Ulrich *Libertad o capitalismo, Conversaciones con Johannes Willms*, Paidós, Barcelona, 2002.
- BECK, Ulrich (comp.) *Hijos de la libertad, Fondo de Cultura Económica, México, 2002b.*
- BECK, Ulrich *Poder y Contrapoder en la era global*, Paidós, Barcelona, 2004.
- BECK, Ulrich *La mirada cosmopolita o la guerra es la paz*, Paidós, Barcelona, 2005.
- BECK, Ulrich *El Dios Personal. La individualización de la religión y el «espíritu» del cosmopolitismo*, Paidós, Barcelona, 2009.
- BECK, Ulrich y BECK-GERNSHEIM, Elizabeth *La individualización: el individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*, Paidós, Barcelona, 2003.
- BERIAIN, Josexto “Prólogo”, en BAUMAN, Z., BECK, U., GIDDENS, A. y LUHMANN, N *Las consecuencias Perversas de la Modernidad*, Anthropos, España, 1995.
- COOMBS, Philip Hall *La crisis mundial de la educación*, Santillana, Madrid, 1985.
- CORREA, Claudia y GUILLEN, Luisa *Relación entre la individualización y el enfoque en Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS) en el campo pedagógico*, Universidad de San Buenaventura, Medellín, 2011.
- MUÑOZ, Diego y RUNGE, Andrés “Individualización y formación universitaria en la sociedad de riesgo. Reflexiones a propósito del trabajo de Ulrich Beck”, en *Colombia Uni-Pluri/Versidad*, V. 6, N° 3, 2006, pp. 33-44.
- PARSON, Talcott *El sistema social*, Editorial revista de Occidente, Madrid, 1976.