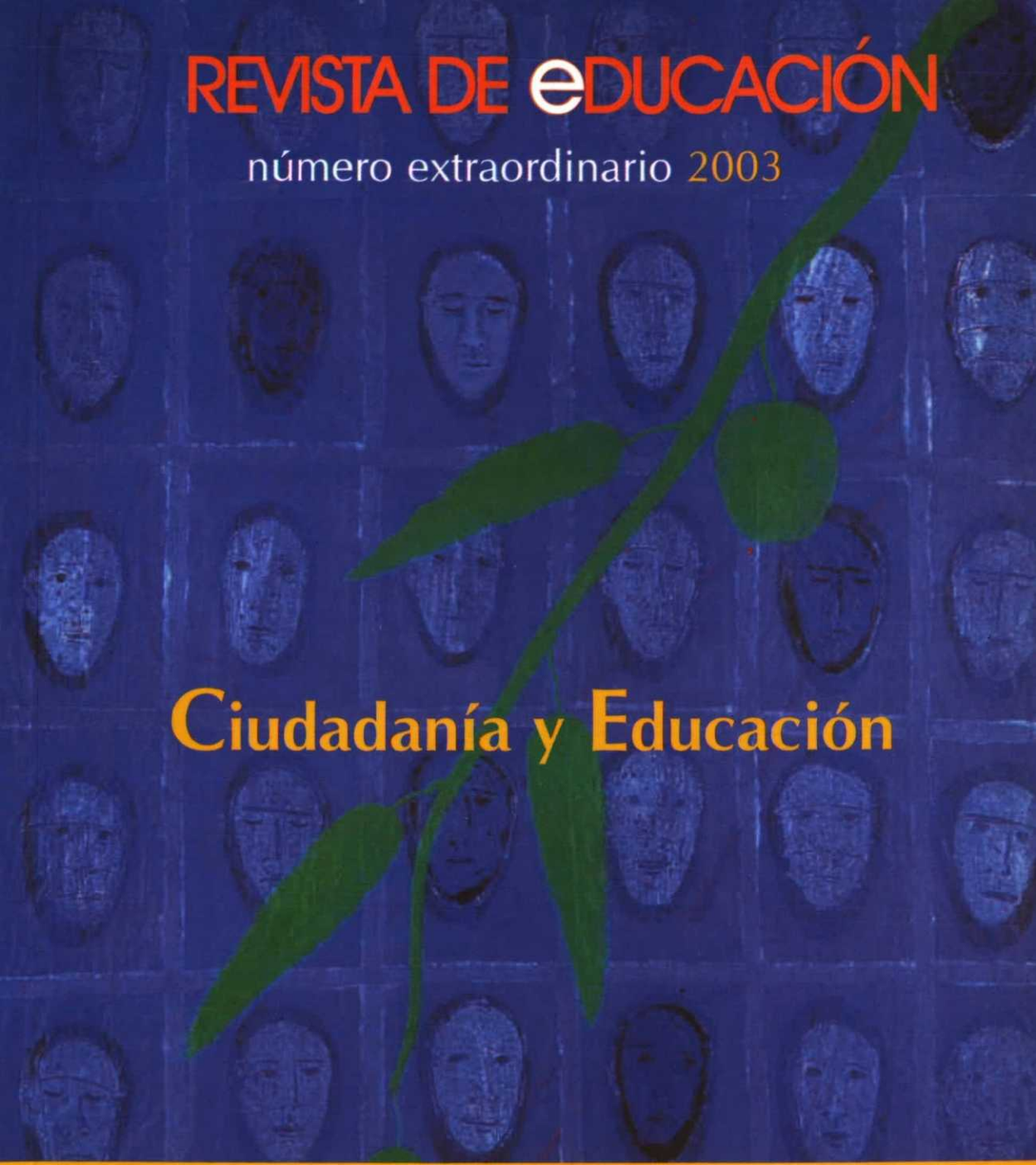
REVISTA DE eDUCACIÓN

número extraordinario 2003



Ciudadanía y Educación

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN,
CULTURA Y DEPORTE

CONSEJO DE DIRECCIÓN

PRESIDENTE
Isabel Couso Tapia
Secretaria General de Educación
y Formación Profesional

VICEPRESIDENTE
José Luis Cádiz Deleito
Secretario General Técnico

VOCALES
José Luis Mira Lema
Director General de Educación,
Formación Profesional
e Innovación Educativa

Juan Ángel España Talón
Director General de Cooperación
Territorial y Alta Inspección

Carmen Pérez Cristóbal
Subdirectora General de Información
y Publicaciones

Santiago Arellano Hernández
Director del Instituto Nacional de Evaluación
y Calidad del Sistema Educativo

María Tena García
Directora del Centro de Investigación y
Documentación Educativa

Isidoro González Gallego
Director del Instituto Superior
de Formación del Profesorado

CONSEJO DE REDACCIÓN

DIRECTOR
Santiago Arellano Hernández

SECRETARIA
Carmen Labrador Herraiz

JEFE DE REDACCIÓN
Rogelio Blanco Martínez

EQUIPO DE REDACCIÓN
Guillermo Álvarez Pérez
Margarita Cabañas Corihuela
Silvia Mantero Martínez

CONSEJO EDITORIAL
José Luis García Garrido
Gloria Pérez Serrano
José Luis Rodríguez Diéguez
Gerardo Muñoz Sánchez-Brunete

CONSEJO ASESOR
Gonzalo Anaya Santos
Jesús Beltrán Llera
Antonio Bolívar Botía
César Coll Salvador
Agustín Dosil Maceira
Félix Etxeberría Balerdi
M.ª Ángeles Galino Carrillo
Julián Martín Martínez
Mario de Miguel Díaz
Juan Manuel Moreno Olmedilla
José Luis Negro Fernández
Ramón Pérez Juste
M.ª Dolores de Prada Vicente
Manuel de Puelles Benítez
Juan Carlos Tedesco
Mercedes Vico Monteoliva

Portada de *Juan Martínez:* Sin título. Acrílico, papel vegetal. 163 × 108 cm.

Revista cuatrimestral
Publicaciones de la Secretaría General de Educación y Formación Profesional
Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (INECSE)
del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
San Fernando del Jarama, 14 - 28002 Madrid - Tel. (+34) 91 745 92 00 Fax (+34) 91 745 92 49
Correo electrónico: revista.educacion@ince.mec.es
Página web: www.ince.mec.es/revedu/

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE
EDITA: SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA. Subdirección General de Información y Publicaciones
NIPO: 176-03-022-8 ISSN: 0034.8082 Depósito Legal: M. 57 / 1958
Imprime: Sociedad Anónima de Fotocomposición. Talisio, 9. 28027 Madrid

La revista no comparte necesariamente las opiniones y juicios expuestos, y en ningún caso asume responsabilidades derivadas de la autoría en los trabajos firmados

Número extraordinario 2003

SUSCRIPCIONES EN LA SUBDIRECCIÓN GENERAL DE INFORMACIÓN Y PUBLICACIONES
DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE
C/ Juan del Rosal, n.º 14 - 28040 MADRID (ESPAÑA) Teléfono 91 - 453 98 00 (Ext. 73020)
Correo electrónico: publicaciones@cuniv.mec.es

CIUDADANÍA Y EDUCACIÓN

COORDINACIÓN DEL NÚMERO:
JUAN MANUEL COBO SUERO

sumario

JUAN MANUEL COBO: Presentación 5

I. CONTEXTOS ACTUALES DE LA CIUDADANÍA

GONZALO VÁZQUEZ GÓMEZ: Sociedad-red, ciudadanía cognitiva y educación 13

MARGARITA BARTOLOMÉ PINA Y FLOR CABRERA RODRÍGUEZ: Sociedad multicultural y ciudadanía: hacia una sociedad y ciudadanía interculturales 33

FERNANDO VIDAL FERNÁNDEZ: Las condiciones de la formación cívica en la segunda modernidad: formar sujetos para la participación y la solidaridad ... 57

VÍCTOR SAN MARTÍN RAMÍREZ: Educación y ciudadanía en América Latina: sugerencias para el análisis y comprensión 83

II. EDUCACIÓN DEL CIUDADANO: TEMAS BÁSICOS

FERNANDO GIL CANTERO Y GONZALO JOVER OLMEDA: La contribución de la educación ética y política en la formación del ciudadano 109

FÉLIX GARCÍA MORIYÓN: Los derechos humanos y la educación del ciudadano 131

CARMEN LABRADOR HERRAIZ: La cultura de la paz, marco para la ciudadanía 155

CONCEPCIÓN NAVAL: Orígenes recientes y temas clave de la educación para la ciudadanía democrática actual 169

JUAN ESCÁMEZ SÁNCHEZ: La educación para la participación en la sociedad civil 191

JOSÉ ANTONIO JORDÁN SIERRA: Educar para la convivencia intercultural en sociedades multiculturales 213

FLORENTINO SANZ FERNÁNDEZ: Educar para el desarrollo sostenible y el comercio justo 241

PEDRO ORTEGA RUIZ Y RAMÓN MÍNGUEZ VALLEJOS: Educar para una cultura medioambiental 271

MERCEDES RODRÍGUEZ LAJO Y MARTA SABARIEGO PUIG: Educación de la ciudadanía europea 295

F. JAVIER DUPLÁ: La educación para la ciudadanía en los países latinoamericanos 321

III. ESPACIOS SOCIOEDUCATIVOS DEL APRENDIZAJE CIUDADANO

BERTA MARCO STIEFEL: Educación para la ciudadanía en el ámbito escolar. 339

JUAN MANUEL COBO SUERO: Formación universitaria y educación para la ciudadanía 359

LUIS FERNANDO VALERO IGLESIAS: La ciudad como espacio socioeducativo del ciudadano: problemas y posibilidades 377

VICENTE ROMANO: Educación ciudadana y medios de comunicación . . 391

IV. LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA EN ESPAÑA

COORDINACIÓN DEL NÚMERO: Seis preguntas sobre ciudadanía y educación para la ciudadanía en España. 405

MIQUEL MARTÍNEZ (Coord.): Respuestas del Grupo de Recerça en Educació Moral (GREM) de la Universidad de Barcelona 407

CONCEPCIÓN NAVAL (Coord.): Respuestas del Grupo de Investigación en Educación para la Ciudadanía (GIEC) de la Universidad de Navarra. 425

MIRIAM GARCÍA BLANCO: Bibliografía sobre ciudadanía y educación . . 443

Presentación

La *ciudadanía* es hoy una realidad y un tema recurrente en ciencias humanas y sociales, y se explica que lo sea por su importancia teórica y práctica en las sociedades modernas.

Por una parte, es una realidad relacionada con el *desarrollo humano,* en cuanto que las posibilidades de ejercicio de vida ciudadana se amplían a medida que avanza el desarrollo humano de las sociedades. En realidad, la universalidad en el ejercicio de la ciudadanía constituye uno de los «indicadores» más completos de ese desarrollo.

Por otra parte, la ciudadanía es exponente de la *cohesión social* de una sociedad, ya que la inclusión o exclusión económica, cultural o social de sus miembros tiene su reflejo y se concreta en el acceso o no al ejercicio de estos o aquellos derechos y responsabilidades ciudadanas. De hecho, el estudio de la ciudadanía proporciona una radiografía de la situación social real de las personas y grupos. Una radiografía no de datos y números únicamente, sino de rostros humanos, ya que pensar en términos de ciudadanía conlleva contemplar conjuntamente a las personas y sus circunstancias.

En lo que respecta a los *educadores* y la *educación,* el tema tiene además el interés específico de la necesidad e importancia del *papel de la educación en la construcción social de la ciudadanía,* ya que la ciudadanía no es una realidad que se impone sin más a las personas (como puede ser la nacionalidad), sino algo que cada persona tiene que saber asumir y que comprende aspectos cuyo ejercicio requiere preparación o aprendizaje. Todo lo cual explica que la *Revista de Educación* dedique este número extraordinario del año 2003 al tema *Ciudadanía y educación.*

Un número cuya planificación ha requerido tomar previamente *dos opciones.* La primera se refiere al *contexto histórico* en que se sitúan nuestras aproximaciones al tema, ya que no parece que se pueda y deba concebir la educación y práctica de los derechos y deberes ciudadanos exactamente de la misma forma, por ejemplo, en la Unión Europea, el mundo árabe, la India o los países subsaharianos.

En nuestro caso, este contexto lo constituyen en primer término los *Estados-nación* de la Unión Europea. Unos Estados que participan de los tres grandes acontecimientos históricos de finales del siglo XX y comienzos del XXI: globalización, tránsito a la sociedad del conocimiento e inmigraciones y posterior instauración de sociedades crecientemente multiculturales; y están protagonizando también otros tres eventos de gran calado y transcendencia histórica, como son la crisis de los Estados del bienestar social, el auge de la sociedad civil (participación, solidaridad) y, sobre todo, los procesos de constitución, unión y ampliación de la Unión Europea.

Creo que la elección de este contexto es obvia en nuestro caso por ser la educación para la ciudadanía en estos Estados lo que más interesa a los lectores españoles de la *Revista de Educación;* por constituir, además, estos Estados un posible término de comparación o referencia para los países de los lectores latinoamericanos de la *Revista;* y porque, a pesar de las debilidades que presentan los Estados-nación (problemáticas nacionales interiores y dificultad para la autonomía económica y política en un mundo

crecientemente globalizado), siguen constituyendo el contexto más realista de la ciudadanía.

En este último tema, hay que tener en cuenta que los Estados-nación –con la participación en su caso de otros componentes intrínsecos, como son, por ejemplo, los *länder* en Alemania o las nacionalidades históricas y las demás comunidades autónomas en España– constituyen el espacio social *real* en que se plantean y han de resolver los problemas de participación o exclusión sociales de los ciudadanos. Además de constituir el *analogado principal* para otras conceptualizaciones de la ciudadanía, como son otras posibles identidades ciudadanas dentro del Estado (ciudadanos de los *länder,* departamentos, nacionalidades y comunidades autónomas, regionales, locales...) y otras ciudadanías más recientes y en construcción (ciudadanía europea, ciudadanos del mundo, ciudadanía en la sociedad del conocimiento).

La segunda opción que hemos debido tomar versa sobre el *concepto de ciudadanía* que presuponemos, porque ¿para qué ciudadanía hay que educar en los Estados-nación de la Unión Europea?[1].

A esta pregunta hemos respondido elaborando una noción de ciudadanía de tipo *empírico y ecléctico* a partir de lo que parece constituir la práctica más común de la ciudadanía en estos Estados.

Por *ciudadanía* entendemos, pues, en este momento y contexto europeos una *forma de convivencia, pertenencia y participación sociales* de los ciudadanos/as, que estructuran los siguientes factores principales:

- Un *status legal estatal* que establece, garantiza y faculta para ejercer sus *derechos y responsabilidades* a los ciudadanos/as.
- Un grado de *desarrollo humano* en la sociedad y unas *estructuras económicas, sociales y políticas* que hacen posible el ejercicio de esos derechos y responsabilidades.
- Un sentido de *pertenencia e identidad* de los ciudadanos con esa sociedad, en base al conjunto de *vínculos cívicos* creados por la participación política, económica, social y cultural así como por las responsabilidades compartidas.
- Una *educación de los ciudadanos* para el ejercicio de esos derechos y responsabilidades.

En lo que respecta a los principales *derechos y responsabilidades* de los ciudadanos, pueden distinguirse los siguientes:

- *Derechos y responsabilidades políticos:* a participar en asociaciones políticas y en la construcción de la sociedad política en general. A elegir, delegar y ser elegidos democráticamente. A la paz.
- *Derecho a la protección legal* y por la *justicia* (el poder judicial).
- *Derechos sociales:* derecho al trabajo (o rentas en su caso), a educación, a atención sanitaria, a vivienda, a participar en la sociedad del conocimiento y a beneficiarse de las prestaciones y servicios sociales.

---

(1) Una síntesis de conceptualizaciones actuales de la *ciudadanía* y componentes clave asociados puede verse en Flor A. Cabrera (2002): «Hacia una nueva concepción de la ciudadanía en una sociedad multicultural» y en Margarita Bartolomé Pina (Coord.): *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural.* Madrid, Narcea, pp. 79-104.

- *Derechos individuales y culturales:* al respeto a la identidad personal y cultural (género, raza, cultura, religión).
- *Derechos al ejercicio de las libertades de expresión,* de asociación y de iniciativa económica y social.
- *Responsabilidades* en la construcción social mediante la participación, con autonomía y libertad, en asociaciones y otros escenarios de la *sociedad civil* con finalidades:
  - de atención a *asuntos públicos* y de búsqueda del *bien común:* acciones de inclusión social, de desarrollo económico, de uso social de las nuevas TIC, de desarrollo intercultural, de cultura medioambiental, de interés local o vecinal...
  - *corporativas:* en sindicatos, colegios y asociaciones profesionales...
  - *solidarias:* intraestatales, de cooperación internacional;
  - *culturales, deportivas, de ocio;*
  - de construcción de la ciudadanía europea y mundial.

I. CONTEXTOS ACTUALES DE LA CIUDADANÍA

Esto supuesto, pasamos a presentar ya los cuatro apartados que estructuran la *Revista,* con indicación de los *temas y autores* que los desarrollan, bien entendido que la complejidad de los temas y la riqueza de los planteamientos hace que los autores desborden con frecuencia el apartado en que los situamos.

En el primer apartado se presentan tres temas contextuales de la ciudadanía actual, escogidos por la importancia de su incidencia en la educación: necesidades educativas que crean y urgencia de las respuestas. Estos temas son la *sociedad del conocimiento* (Gonzalo Vázquez Gómez)[2], las *sociedades multiculturales* (Margarita Bartolomé Pina y Flor Cabrera Rodríguez) y la *sociedad participativa y solidaria* (Fernando Vidal Fernández). A ellos se añade un tema de contextualización específica de la educación para la ciudadanía en *América Latina* (Víctor San Martín Ramírez).

Los otros tres contextos actuales de la ciudadanía europea (dos también de la latinoamericana) mencionados más arriba, la *globalización,* la *crisis de los Estados de bienestar* y los *procesos de unión europea,* se remiten al apartado siguiente como presupuestos aludidos o tratados en algunos de los temas básicos de la educación del ciudadano.

II. EDUCACIÓN DEL CIUDADANO: TEMAS BÁSICOS

El concepto de ciudadanía propuesto y los contextos actuales recordados permiten seleccionar los temas que pueden considerarse *básicos* en la educación del ciudadano europeo y latinoamericano.

El apartado comienza con dos temas centrales y clásicos, la *formación ética y política* (Fernando Gil Cantero y Gonzalo Jover Olmeda) y la *educación en los derechos humanos*

---

(2) El autor trata la educación para la ciudadanía en la sociedad del conocimiento al presentar a esta última como contexto en el apartado anterior.

(Félix García Moriyón), a los que se puede añadir hoy un tema necesario en todos los niveles de la convivencia: la educación para la *cultura de la paz* (Carmen Labrador).

Se plantean y tratan a continuación un conjunto de temas de la mayor importancia para la educación y la praxis de la vida ciudadana y cuya necesidad tiene sus raíces en alguno o algunos de los contextos actuales mencionados. Así, la sociedad del conocimiento reclama educar para la *sociedad cognitiva* (artículo ya citado de Gonzalo Vázquez Gómez); la multiculturalidad educar para la *convivencia intercultural* (José Antonio Jordán Sierra); la sociedad participativa educar para la participación política –una *ciudadanía democrática*– (Concepción Naval) y para la *participación en la sociedad civil* (Juan Escámez Sánchez); la crisis del Estado de bienestar y las desigualdades mundiales educar para *el desarrollo sostenible y el comercio justo* (Florentino Sanz Fernández); y los procesos de unión europea educar para la *ciudadanía europea* (Mercedes Rodríguez Lajo y Marta Sabariego Puig).

El apartado se completa con otro tema de gran actualidad e importancia en el mundo actual, educar para una *cultura medioambiental* (Pedro Ortega Ruiz y Ramón Mínguez Vallejos) y con un tema que completa la aproximación a la educación para la ciudadanía *en Latinoamérica* (Javier Duplá).

Un conjunto de temas que, completados por otros aprendizajes de la persona que el ciudadano necesita y se proponen en el apartado siguiente (educación de una persona dialogante, con capacidad de compromiso social y la equidad, que actúa con responsabilidad y ética profesionales...), muestran la riqueza de contenidos de la educación para la ciudadanía y la aportación de esta educación a la *antropología educativa*[3].

III. ESPACIOS SOCIOEDUCATIVOS DEL APRENDIZAJE CIUDADANO

Una vez considerados los temas básicos de la educación para la ciudadanía, queda por presentar los ámbitos de esa educación o, con términos más sugerentes, los *espacios socioeducativos* del aprendizaje ciudadano.

Por *espacio socioeducativo* entendemos un ámbito social polivalente en sus ayudas educativas al aprendizaje de las personas, en cuanto que puede desarrollarse en él uno, varios o todos los tipos principales de ayuda educativa al aprendizaje: interacción social (aprendizaje social), educación formal, educación no formal y educación informal. Así, constituyen normalmente espacios socioeducativos la familia, los centros escolares, los centros de educación superior, los espacios reales y virtuales de formación continua, la fábrica o el medio en el que trabaja la persona, la ciudad, las asociaciones, los medios de comunicación...

Pues bien, todos estos espacios socioeducativos pueden y deben contribuir a la educación y el aprendizaje de la ciudadanía. Por ello, y dando por supuesto que la *familia* constituye un espacio socioeducativo en el que todos los temas básicos de la educación

---

(3) Tradicionalmente la educación subseguía a la *antropología filosófica,* que le aportaba el modelo de hombre a educar o constituía un factor más dentro de la *antropología social y cultural.* Hoy sucede que, además de estas relaciones, se ha creado una nueva de signo inverso. Dado que la educación constituye uno de los recursos humanos más sensibles a los nuevos desafíos que se le plantean al hombre, y no se limita a detectarlos, sino que además se plantea cómo deben afrontarse educativamente, necesariamente tiene que estar actualizando el modelo de hombre con el que opera, realizando con ello una valiosa aportación a la antropología.

para la ciudadanía deben estar presentes de alguna forma, hemos seleccionado otros cuatro espacios, de los que dos pertenecen al sistema de la *educación formal* y otros dos primordialmente a la *educación informal.*

Estos espacios son el *ámbito escolar* (Berta Marco Stiefel), la *formación superior* (Juan Manuel Cobo Suero), la *ciudad* (Luis Fernando Valero Iglesias) y los *medios de comunicación* (Vicente Romano).

IV. LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA EN ESPAÑA

Finalmente, como el interés más inmediato de los lectores a quienes se dirige la *Revista* en primer término es *la realidad de la ciudadanía y de la educación para la ciudadanía en España y Europa,* dedicamos un cuarto apartado a este tema.

En él se presentan las *respuestas a seis preguntas* que hemos planteado a dos equipos de especialistas cualificados en temas de educación. Los equipos son el *Grup de Recerça en Educació Moral* (GREM) de la Universidad de Barcelona y el *Grupo de Investigación en Educación para la Ciudadanía* (GIEC) de la Universidad de Navarra. Sus respuestas han sido coordinadas por Miquel Martínez (GREM) y Concepción Naval (GIEC).

En cuanto a las preguntas, versan sobre el ideal de ciudadano europeo, la realidad de la ciudadanía española, cómo debería programarse la educación para la ciudadanía en España, la legislación educativa española y educación para la ciudadanía, las acciones negativas para la educación ciudadana y la propuesta de una definición actual para el término ciudadano.

Termino agradeciendo a todos los autores su colaboración. Creo que el lector podrá apreciar la competencia, el pensamiento personal, el profundo sentido social y el compromiso del autor con lo que escribe, que muestran todos los artículos.

Los autores observarán que falta algún artículo de los inicialmente programados, temas que han podido ser echados de menos igualmente por los lectores informados. No hemos podido demorar por más tiempo la publicación del número con la espera de los mismos. Presento, asimismo, mis excusas a otros autores citados en la *Bibliografía* final, que hubieran podido estar igualmente presentes y a los que por limitaciones obvias de espacio no hemos podido invitar.

Quiero agradecer, finalmente, a Gerardo Muñoz (Director entonces de la *Revista de Educación)* la invitación a coordinar este número así como a Carmen Labrador (Secretaria de la misma) y a Rogelio Blanco (Jefe de redacción) el apoyo prestado en todo momento.

JUAN MANUEL COBO SUERO
Universidad Pontificia de Comillas

I. CONTEXTOS ACTUALES DE LA CIUDADANÍA



SOCIEDAD-RED, CIUDADANÍA COGNITIVA Y EDUCACIÓN

GONZALO VÁZQUEZ GÓMEZ(*)

RESUMEN. El trabajo se plantea la cuestión de si una buena vida en común es posible dentro de la sociedad-red, esto es, en qué medida esta sociedad facilita las relaciones de identidad y de pertenencia exigibles a la construcción de la ciudadanía. Se examina si es posible pertenecer a esa red sin riesgos para la unidad del sujeto y sin pérdida de la existencia del territorio como lugar en el que acontecen las experiencias sociales significativas y se reclama la necesidad de articular la ciudadanía local con la ciudadanía en red universal de manera que sea posible la convergencia de ambas. Después de analizar las posibilidades y riesgos de la tecnología a favor de la configuración de esa ciudadanía, se examina el concepto de brecha digital relacionándolo con otras rupturas (generacionales, de aprendizaje, educativas) que amenazan el desarrollo personal y comunitario. Por último, se considera el papel que la educación y la escuela actuales han de jugar en la construcción de la ciudadanía cognitiva.

ABSTRACT. This paper deals with the issue whether a good life in common is possible within the network society, i.e., to what extent this society facilitates the relations of identity and belonging that can be required in the construction of citizenship. It examines whether it is possible to belong to this network without risks for the unity of the subject and without the loss of the «territory» as the place where significant social experiences take place. It also claims the need to articulate local citizenship with universal network citizenship in such a way as to allow both to converge. After examining the possibilities and risks of technology for the configuring of this citizenship, the concept of «the digital divide» is examined, relating it to other types of divide (generational, learning-related, educational) that jeopardise personal and community development. Last of all, the article considers the role that present-day education and schools must play in the construction of cognitive citizenship.

(*) Universidad Complutense de Madrid.

Fecha de entrada: 01-10-2003 Fecha de aceptación: 03-11-2003

En circunstancias normales, es posible localizar a una persona en cualquier país del mundo con sólo reenviar un correo electrónico una media de seis veces; el número de reenvíos varía en función de la distancia entre la fuente y el objetivo; la tasa de éxito depende de los incentivos aplicados a los participantes.

P. S. Dodds, R. Muhammad, D. J. Watts[1]

INTRODUCCIÓN

¿Se puede vivir (bien) fuera de la red? Según el trabajo de estos autores, parece que no va quedando espacio para existir fuera de ella; otra cosa es si se podrá vivir bien en ese empequeñecido mundo.

El sistema educativo de nuestro tiempo se está viendo sometido a cambios profundos como consecuencia de la revisión de ciertos conceptos básicos sobre los que han venido descansando nuestras ideas acerca de la educación: ideas sobre el tiempo, el espacio, la información, la cultura y el sujeto. Esta ruptura se manifiesta cuando expresamos que la educación se da a lo largo de toda la vida, cuando se diluyen las diferencias entre educación formal y la no formal e informal, en el momento en el que reclamamos la existencia de una sociedad del conocimiento que vaya más allá de la sociedad y de la economía de la información o cuando denunciamos la fragmentación e instantaneidad de la información y sus amenazadores efectos sobre la cultura escolar[2].

En cierta medida, cuestionarse la ciudadanía como finalidad y medio para la construcción humana supone tanto como hacer un problema de los límites espaciales en los que tienen lugar los procesos educativos: ¿cuáles son los límites (físicos, reales, simbólicos, virtuales) de la acción educativa de la ciudad, de la escuela?; ¿hasta dónde se extiende la cobertura (social, política, jurídica, educativa) en esta sociedad reticular? En consecuencia, si estamos hablando de los espacios educativos y sus límites, nos estamos enfrentando con el problema de las relaciones de inclusión-exclusión generadas por las nuevas reglas sociales sobre el acceso y participación en la información, el conocimiento y la cultura.

Debemos plantearnos, en consecuencia, en qué medida constituye la sociedad de la información y del conocimiento, esa llamada sociedad en red, una sociedad que asegure las relaciones de identidad y de pertenencia vividas, que articule el «pensamiento del pensar» desde la identidad a la diferencia[3]. La reflexión pretende abarcar la cuestión de la brecha digital, cómo amenaza a la ciudadanía en común, y concluir qué tipo de escuela es necesaria para el logro de la competencia cognitiva exigida por una ciudadanía activa, crítica y comunitaria.

¿ES LA SOCIEDAD-RED UN CONTEXTO DE CIUDADANÍA? ¿EXISTE UNA SOCIEDAD-EN-RED EDUCATIVA?

En un reciente trabajo sobre la sociedad de redes, aparecido con posterioridad a su trilogía sobre «la era de la información», Castells somete a revisión el concepto de «sociedad de la información»[4]. En este trabajo,

(1) P. S. Dodds; R. Muhammad; D. J. Watts: «Ignorance, knowledge, and outcomes in a small world», en *Science,* 301 (2003), pp. 773-774.

(2) Estudios recientes sobre la nueva cultura, las nuevas formas de economía y trabajo y las relaciones sociales generadas por la sociedad *informacional,* han situado el tiempo y el espacio como base de las nuevas formas de vida de nuestro tiempo. En esa línea confluyen los trabajos de Giddens, Beck, Castells, etc.

(3) M. Heidegger: *Identidad y diferencia. Identität und differenz.* Barcelona, Anthropos, 1990 (véase la introducción de A. Leite en pp. 7-54).

(4) M. Castells: «Materiales para una teoría preliminar sobre la sociedad de redes», en *Revista de Educación,* Extra 2001, pp. 45-46.

el autor identifica tres rasgos o señales que caracterización la sociedad actual: su carácter *informacional,* su dimensión *global* y su construcción en *forma de red* (tejida como conjunto de nodos informativos).

De estas tres notas la más básica es la de «red». ¿A qué podemos llamarle red *(network, networking)*? La siguiente propuesta recoge sus caracteres fundamentales: «El término red *(networking)* se refiere al establecimiento y uso sistemático *(management)* de vínculos internos y externos (comunicación, coordinación e interacción) entre personas, equipos humanos y organizaciones para mejorar su actuación efectiva»[5]. Esta manera de entender la red desde un enfoque abierto presenta sendos valores añadidos para nosotros, para la educación: va más allá del enfoque de mercado y propicia los procesos de innovación social.

Uno de los presupuestos básicos en los que descansa la teoría de la sociedad en red es la creencia de que «quien no está en la red, no existe». Los autores que analizan la sociedad de la información en su proyección globalizada suelen expresarlo en términos de contenido («lo que no está en red, no existe...»[6]). Pero el problema, no es tanto de la exclusión del contenido («lo que no...»), cuanto del sujeto («quien no...»).

Otras expresiones (como las que se refieren a la «brecha digital» y a su correlativa «brecha generacional») nos ponen sobre la pista de la ignorancia social y la exclusión vital de aquéllos que están fuera de las estructuras en red; la pertenencia a la red genera relaciones interregionales e intergeneracionales de inclusión-exclusión social.

Una de las dificultades básicas generadas por la existencia en red radica en que, en la misma medida en que es necesario estar en ella, se pierde la relación con los contextos más inmediatos que hasta el momento han proporcionado experiencias de identidad, de justicia y de pertenencia, conceptos claves para la construcción de la ciudadanía. El problema se plantea cuando advertimos que la entidad de los sistemas educativos, tal como los hemos venido entendiendo, requiere el cultivo de ciertas identidades básicas (por ejemplo, la del sujeto personal o la del colectivo Estado-nación); en la medida en la que se diluyen estas identidades, entra en crisis la idea de pertenencia a un sistema educativo[7]. Si no se está en la red, se está fuera del sistema y, si se ha de elegir entre estar excluido del sistema o de la red, hay quienes eligen una posición antisistema, eso sí, haciendo pública su posición en la red. También los *hackers* nos prometen

---

(5) OECD: *Networks of innovations: Towards new models for managing schools and systems.* París, OCDE, 2003, p. 34.

(6) La expresión es del propio Castells en el trabajo citado, si bien es cierto que el argumento se completa así: «(lo que no está en red, no existe) desde la perspectiva de esa red y por tanto debe ser, o bien ignorado (si no resulta relevante para la tarea de la red) o bien eliminado (si compite en términos de metas o actuaciones)» (p. 51); el texto del autor resulta inquietante en cuanto que alude a las implicaciones competitivas e incluso totalitarias de este enfoque globalizador de la era informativa.

(7) A este respecto resulta significativa la reflexión de Tedesco sobre el papel que juegan las relaciones de identidad en la construcción de los sistemas educativos nacionales; J. C. Tedesco: *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna,* donde se refiere a la «ruptura cognitiva que implica superar el concepto de ciudadanía basado en el Estado-Nación» (p. 107). En las fechas en las que se cierra este trabajo se hace público que, en España, la participación de los adolescentes en internet acaba de superar el del consumo, medido en horas, de la televisión; queda atrás ya el momento en el que se acusaba que el tiempo de exposición a la televisión era superior al tiempo del calendario escolar; para mayor paradoja, el lugar principal desde el que se conectan los jóvenes a la red es el hogar familiar de modo que éste se ha convertido en un lugar desterritorializado, generador de nuevas identidades personales y comunitarias. Así «familia < escuela < televisión < internet < ...».

salvarnos con su comportamiento «ético» y recibimos correo *span* que nos previene acerca de los mensajes de ese mismo tipo.

La fuerza centrípeta de la sociedad en red es tan importante que podemos llegar a demandar, no ya que la red (internet) llegue a la escuela, sino que ésta se lleve a la red. Expresándolo en términos de Echeverría, podemos plantearnos cuál ha de ser la atención a prestar al «tercer entorno» en relación con el primer entorno (E1: rural) y el segundo (E2: urbano)[8]. Pero caben serias dudas acerca de si este tercer entorno (el entorno de las relaciones virtuales y telemáticas) dispone de un equivalente potencial de construcción ciudadana y de generación de relaciones de identidad y de pertenencia al de las organizaciones sociales y políticas del primer y del segundo entorno (familia, municipio, ciudad, escuela)[9]. Muchos jóvenes en todo el mundo «desarrollado» se identifican a sí mismos por la pertenencia a grupos virtuales incluidos en la red.

El problema reside en la medida o intensidad con que se produzca la pertenencia a la red en detrimento de otras pertenencias radicales. Es desmedida cuando se predica, de forma absoluta y excluyente, que, quien no está en la red, no existe. Esta posición extrema ha sido denunciada por García del Dujo y Muñoz en su reflexión acerca de cómo el fenómeno de la inmigración exige siempre el asentamiento en territorios en los que se concretan las historias personales y colectivas, a modo de materiales primarios para la construcción, mantenimiento y reconstrucción innovadora de la identidad de los sujetos[10].

Adoptar, hasta el extremo, el paradigma de la ciudad en red significa una imposición de esquemas cognitivos dominantes, bien sea de los naturales de un país sobre los inmigrantes, bien de los ciudadanos de los países del primer mundo sobre los del tercer mundo (o respecto de los del cuarto mundo existentes en los límites físicos del primero[11]). Sobre lo primero, resulta oportuno volver al pensamiento de los autores citados cuando reclaman «una reconceptualización de los espacios de contacto y convivencia, donde acaso podamos encontrar un denominador común, por biológico y cultural, que propicie la no fragmentación de los sujetos frente a los flujos de poder e información»[12].

---

(8) J. Echeverría: «¿Internet en la escuela o la escuela en internet?», en *Revista de Educación,* Extra 2002, pp. 199-206. El autor adopta una postura equilibrada cuando, por una parte, demanda que la escuela se proyecte decididamente en el tercer entorno, pero, por otra, propone una regla según la cual se dedique «un tercio (de tiempo, de atención, de inversión) para cada entorno» (p. 203).

(9) Sobre la relación entre «mutua pertenencia» *(Zusammengehören)* y «mutua pertenencia» *(Zusammengehören)*, esto es, sobre las implicaciones entre mutualidad y pertenencia, véase Heidegger, M.: *Identidad y diferencia. Identität und differenz,* pp. 70-75.

(10) A. García del Dujo; J. M. Muñoz Rodríguez: «Identidades desterritorializadas, pedagogías invisibles». Addenda presentada al *Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación.* Granada, Universidad de Granada, 2002, p. 1; en este trabajo se profundiza, desde la perspectiva pedagógica, en la línea cultivada por geógrafos (Estébanez, García Ballesteros), antropólogos y etnógrafos urbanos y en los que se reclama la recuperación del espacio como categoría humanizadora en la era de la globalización.

(11) Sobre este punto, véanse los trabajos de J. M. Cobo: «Mundo pobre y mundo próspero ante la educación del futuro», en *Revista de Educación,* Extra 2002, pp. 104-105. En este trabajo se prueba que la etiqueta «primer mundo» está basada en una inferencia insensible a la existencia de «bolsas» de pobreza en espacios «desarrollados» y que, del mismo modo, se pueden identificar «islas» de riqueza en zonas pobres. El mismo autor ha tratado consistentemente esta cuestión a lo largo de los últimos diez años (sobre todo a partir de *Contribución a la crítica a la política social.* Madrid, Universidad Pontificia Comillas, 1993).

(12) A. García del Dujo; J. M. Muñoz Rodríguez: «Identidades desterritorializadas...», p. 2.

En efecto, el presupuesto original de la participación ciudadana es la igualdad de todos frente a la política, a la ley, a la educación y al resto de los bienes propios de la comunidad. Correlativamente a ese «todos», también la totalidad de la persona, de cada ciudadano, ha de participar en los espacios ciudadanos. Sólo de este modo se pueden verificar las exigencias que Cortina formula para el proceso de la identidad personal[13], a saber, que cada individuo reconozca su propio modo de ser humano, elegido y construido por sí mismo y reconocido por los demás. El efecto de este proceso de construcción personal a través de la participación ciudadana es la configuración de un sujeto no fragmentado.

¿CIUDADANÍA UNIVERSAL O LOCAL?

La ciudad es un espacio vivido como territorio compartido en el que cada uno dispone de su propio nicho vital. Ahora bien, cuando hablamos de la ciudadanía como categoría y como proceso de aprendizaje, es preciso distinguir entre espacios inmediatos y diferidos, entre la ciudadanía local y la ciudadanía universal.

Ordinariamente entendemos que la comunidad y la nación requieren necesariamente la producción de prácticas sociales compartidas dentro de una contigüidad geográfica. Las grandes experiencias de globalización (el comercio mediterráneo, el cristianismo, el Imperio de Carlomagno, el Camino de Santiago, los viajes de Marco Polo, el humanismo renacentista, la ciencia moderna, etc.) han requerido siempre esa experiencia de contigüidad geográfica, bien sea por tierra o mar, o, cuando menos, se han visto posibilitadas y potenciadas por ellas.

Las relaciones humanas significativas se han planteado siempre en un lenguaje proxémico. Pero ahora, la sociedad de redes, igual que ha generado una discontinuidad temporal, ha roto con la necesidad de la contigüidad geográfica de modo que ésta ya no es necesaria para lograr prácticas sociales significativas. Según el pensamiento de Castells, no se trata de que el nuevo espacio, el espacio de flujos, no incluya una dimensión territorial (ya que la red requiere que las funciones se ejerzan desde algunos lugares específicos), sino que el espacio de flujos se distancia claramente del espacio de los lugares en los que significado, función y localidad están estrechamente interrelacionados[14]. Podría decirse que el nuevo espacio es el espacio del no-lugar.

Esta ruptura del espacio geográfico, como espacio «territorializado», contiguo y común, provoca consecuencias graves, por ejemplo, sobre el mundo de la empresa y el de la experiencia cultural. En el primero se viven tensiones entre núcleo y periferia, entre los centros deslocalizados de decisión, los lugares donde reside la función técnico-cognitiva y aquellos en los que se produce operativamente[15]. Resulta paradójico que en estos tiempos en los que las organizaciones productivas se establecen de acuerdo con las categorías antropológicas (cultura, pensamiento de empresa, valores morales, actitudes ante situaciones de riesgo, cognición compartida, comportamiento ético de las organizaciones) se hayan escindido radicalmente la unidad de la empresa, la contigüidad espacio-temporal

---

(13) A. Cortina: *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía.* Madrid, Alianza Editorial, 1997, pp. 197-ss.

(14) Castells: «Materiales para una teoría preliminar sobre la sociedad de redes», p. 49.

(15) Los trabajos de Beck sobre esta distribución geográfica-funcional son muy relevantes, sobre todo, respecto del mundo del trabajo; U. Beck: *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización.* Barcelona, Paidós, 2001.

y la experiencia de identidad y pertenencia compartida a una organización. En términos arendtianos, cabe preguntarse qué ser y qué sentido comunes pueden servir para calibrar cuánto de empresa común cabe dentro de las organizaciones productivas con todas las características actuales de la globalización, cuál es el contenido común de los discursos y de las acciones de cada uno de los trabajadores si se ocultan espacios comunes de aparición[16].

Sin embargo, ni es tan fácil prescindir de las diferencias espaciales y de la legislación subsidiaria propia de cada país[17], ni la desaparición de las fronteras nacionales es un factor negativo o privativo para el desarrollo de nuevos espacios antes inexistentes. Ejemplos como el del *Espacio Shengen,* los Tribunales y jueces penales internacionales, la posibilidad de perseguir delitos de pederastia o de naturaleza fiscal cometidos en el espacio del *e-comercio,* etc. son expresivos de la creación de nuevos espacios para la actuación jurídica; de modo análogo se puede argumentar con ejemplos de la acción cooperativa, de desarrollo comunitario y formalmente educativa a través de redes solidarias.

Hecha esta advertencia, podemos acusar los efectos negativos que, sobre la experiencia cultural, produce la falta de vivencia del territorio. No resulta fácil rescatar la condición simbólica de un texto concreto, ni interpretar bien el valor universal de un determinado relato si no se dispone de la posibilidad de comprender (de «experienciar») las relaciones semánticas de continuidad entre lo inmediato y lo universal[18]. La experiencia didáctica de los profesores de los ámbitos científico, social y humanista evita insistir sobre este problema. Pero sí debemos reconocer la fortuna de entender que, en la construcción de la ciudadanía desde el pensamiento y desde la práctica educativa, ha de tenderse al logro de ciudadanos *del mundo* (por decirlo en términos de la citada obra de Cortina). Del mismo modo, Rodríguez Neira nos propone que los escolares del presente y del futuro inmediato «deberán aprender a ser *ciudadanos del mundo* sin perder las relaciones y la inmersión en sus comunidades inmediatas [ya que] la globalidad y la unidad de lo local son modos de vida encontrados, pero deberán ser asimilados sin distorsionar la personalidad ni romper el equilibrio»[19].

La ruptura de este equilibrio se manifiesta bajo rostros conocidos de violencia y de pobreza, por ejemplo, respecto de minorías inmigrantes. La migración no es un fenómeno nuevo, pero está adquiriendo nuevos significados dentro de la globalización. Así lo entiende Appadurai al plantearse qué hay de nuevo en las actuales experiencias del movimiento globalizador. Tras preguntarse dónde se sitúa el quid de esta novedad, se responde que, en primer lugar, en su dimensión económica; en segundo, en las tecnologías de la información (hasta aquí coincide

---

(16) H. Arendt: *La condición humana.* Barcelona, Paidós, 1996 (capítulos IV y V).

(17) F. Altarejos; A. Rodríguez; J. Fontrodona: *Retos educativos de la globalización. Hacia una sociedad solidaria.* 2003, p. 27.

(18) Resulta oportuno recordar lo que dijera Unamuno sobre la condición local-universal (originaria y simbólica) de Aldonza Lorenzo –Dulcinea–. Hace poco hemos podido oír en la voz de C. Halffter la dificultad de interpretar bien una reciente obra suya sobre textos de Juan del Enzina en la Catedral de León para quien desconozca la obra literaria y musical del autor y el hecho de que sus restos reposan «aquí mismo», en la propia Catedral.

(19) T. R. Neira: *La cultura contra la escuela.* Barcelona, Ariel, 1999, p. 13 (cursivas añadidas; la obra se cita como de T. R. Neira, ya que así figura en el cuerpo físico de la publicación, aunque en el cuerpo del trabajo se le cita como Rodríguez Neira para su mejor identificación advirtiendo que se trata del mismo autor).

con los análisis de otros autores); y, finalmente, en la generación de tipos hasta ahora desconocidos de migración debida a nuevas formas de pobreza, de asfixia moral en contextos de terrorismo, de reordenación de territorios por gigantescas obras hidráulicas, etc. En estas situaciones se producen fricciones, cuando no choques violentos, entre la identidad de origen, la identidad de residencia y la identidad a que se aspira[20].

En la construcción de la ciudadanía cosmopolita se plantean problemas en el choque de identidades, lo mismo que en la construcción personal de cada ciudadano a través de la experiencia familiar, de la educación formal y de la participación ciudadana. Estos problemas rara vez encuentran soluciones inmediatas y por ello, tal como ponen de manifiesto los estudios de antropología cultural y pedagogía social, se produce el choque de las tres generaciones (abuelos, padres, hijos) en los procesos de asimilación y de choque identitarios; otros problemas pueden teñirse de color rosa-azul en función de las creencias y roles asignados a mujeres y varones de una misma generación.

La relación de oposición entre ciudadanía local y ciudadanía universal es análoga a la relación de oposición, que no de contradicción, patente en la oposición identidad (personal)-universalidad. Tanto en el caso de las ciudadanías, como en el de la relación identidad-universalidad, la oposición es meramente relativa, existiendo interdependencia y convergencia; sin uno de los términos no se desarrollaría plenamente el otro[21]. En la ciudad-red cada uno de los sujetos dispone de una entidad propia como ciudadano que aspira a su bien personal y contribuye al logro de bienes comunes universales.

APORTACIONES Y LÍMITES DE LA TECNOLOGÍA A LA CONSTRUCCIÓN DE LA CIUDADANÍA

En el *Informe del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo* del año 2001 se propone *poner el adelanto tecnológico al servicio del desarrollo humano* (y así reza el subtítulo de la publicación)[22]. En su segundo capítulo se afronta la cuestión de cómo se entrecruzan la transformación tecnológica con la mundialización para generar el nuevo paradigma de la era de las redes. El estudio parte de algunos presupuestos básicos: la tecnología está profundamente enraizada en la identidad humana (basta, por hoy, con asomarse al conocimiento disponible sobre el *homo antecessor)*, la tecnología (como la educación) es un condicionante del crecimiento y el desarrollo y no sólo su consecuencia; a partir de aquí se deduce que existe una suerte de causalidad circular entre desarrollo humano y desarrollo tecnológico, lo que da lugar a que la libertad social y política, la participación y el acceso a los recursos materiales sean, al mismo tiempo y en un círculo virtuoso, antecedente y efecto del desarrollo tecnológico y humano[23].

Sin embargo, no se da una relación lineal e inmediata entre el desarrollo tecnológico y humano. Esto es cierto, sobre todo,

---

(20) A. Appadurai: «La nueva lógica de la violencia», en *Revista de Occidente,* 266-267 (2003), pp. 67-82 (aquí p. 69). El trabajo original se publicó en *Seminar,* julio 2001.

(21) F. Altarejos, A. Rodríguez, J. Fontrodona: *Retos educativos de la globalización...* p. 158.

(22) PNUD: *Informe sobre Desarrollo Humano 2001. Poner el adelanto tecnológico al servicio del desarrollo humano.* Nueva York, 2001.

(23) Sobre este mismo punto, puede verse: S. Dutta, INSEAD, B. Lanvin, World Bank, F. Paua: *The Global Information Technology Report 2002-2003. Readiness for the Networked World.* Oxford, Oxford University Press, 2003.

en el caso de la tecnología de la información, campo en el que, es necesario decirlo una vez más, la tecnología no abarca sólo los sistemas, los servidores, las redes, la administración electrónica, los periféricos... (esto es, lo que se denomina «Métrica de la Sociedad de la Información»[24]) sino también el cerebro y la mente, el lenguaje natural del usuario, la mentalidad colectiva y popular, etc.[25]; estos son aspectos de la pedagogía cognitivo-social de la ciencia que no es posible ignorar en la construcción de ciudades del conocimiento. Podemos, pues, confirmar una primera conclusión: las competencias (como conjuntos de cualificaciones) personales y comunitarias son requisitos previos y beneficiarios del desarrollo tecnológico[26].

El desarrollo de la Sociedad de la Información y la creación, no ya de nodos privilegiados, sino de «ciudades» de información en su sentido más amplio y participativo, está condicionado por los procesos cognitivos de recepción de información, actitudinales y, en general, por los procesos educativos y formativos. En el caso español, se ha manifestado así en el *Informe Soto,* informe que incluye como potenciales barreras el desconocimiento de los posibles usos de las TIC y la escasa formación de los potenciales usuarios, así como la percepción desfavorable de la relación entre el valor percibido y el coste de equipamientos y servicios, especialmente en los hogares y para grupos sociales de menor renta[27]. La última recomendación de este informe se refiere, precisamente, al empleo de la tecnología a favor de la integración social, sobre todo de los grupos más desfavorecidos[28]; más adelante se

---

(24) En un estudio, que conoce ya su tercera edición, elaborado por SEDISI y el MCYT, se presenta un conjunto de datos con relación a 23 indicadores entre los cuales se encuentran cinco en relación con los distintos niveles del sistema educativo formal. Ministerio de Ciencia y Tecnología: *Informe sobre la industria española 2001-2002.* Madrid, 2003, pp. 101-103. Desde una perspectiva europea, véase Comisión Europea: *Indicadores básicos de la incorporación de las* TIC a los sistemas educativos europeos. Información detallada. Informe anual 2000/01. Madrid, MECD, 2002 (EURYDICE Unidad Española); en este documento, disponible en la red (www.eurydice.org), se citan las razones aducidas por los profesores para no utilizar internet en sus clases: principalmente, no disponer en el aula de ordenadores con acceso a la red, seguida a bastante distancia de otras razones como la escasa importancia de internet para su enseñanza, el estar la información en lenguas extranjeras y la falta de competencia para el uso de la tecnología por parte de los alumnos o de los propios profesores; pese a esta tendencia general, llama la atención el hecho de que, en ciertos países en los que el acceso a internet no constituye un problema, las razones aducidas son «la escasa relevancia de internet o de la información que aporta» (p. 19).

(25) Progresivamente, se está reconociendo mayor importancia a los factores condicionantes de la producción y recepción social de la ciencia. Algunas publicaciones recientes insisten sobre este punto: E. Aibar; M. A. Quintanilla: *Cultura tecnológica. Estudios de Ciencia, Tecnología y Sociedad.* Barcelona, Horsori, 2002 (principalmente capítulos V y VIII). Ministerio de Ciencia y Tecnología: *Percepción Social de la Ciencia y la Tecnología en España.* Madrid, 2003. Ministerio de Ciencia y Tecnología: *Aprovechar la oportunidad de la Sociedad de la Información en España. Recomendaciones de la Comisión Especial de Estudio para el Desarrollo de la Sociedad de la Información. (Informe Soto).* Madrid, 2003 (en adelante, *Informe Soto).* También son útiles el estudio citado en la nota anterior y los informes de la Fundación COTEC; Véase: Fundación COTEC: *Informe* COTEC. Tecnología e Innovación en España, 2003. Madrid, 2003 (capítulo sobre el desarrollo de la sociedad de la información: pp. 117-ss). Los *informes Soto* y de la Fundación COTEC están en red. Pueden consultarse también en red los trabajos sobre percepción social de la ciencia en www.sciencemag.org.

(26) Los informes de la OCDE, etc., suelen hablar de «competencias clave» como competencias personales propias de los individuos; a fin de lograr un conocimiento sobre las competencias ciudadanas deberían desarrollarse estudios que plantearan en profundidad las competencias en el bipolo personas-comunidades.

(27) *Informe Soto,* pp. 17-18.

(28) Ibíd, pp. 41-42.

considerará ese punto de vista al tratar la «brecha digital».

Ahora bien, los procesos de I + D + I son reactivos y realimentadores. La globalización económica y tecnológica conoce procesos inacabados de concentración, no sólo de capital, sino de conocimiento y decisión. Ejemplos como el de la investigación bio-sanitaria y farmacéutica demuestran cómo, por una parte, sólo las grandes empresas pueden soportar los gastos de I + D, mientras que ellas mismas pueden poner barreras al acceso masivo (incluido el de los «ciudadanos» del tercer mundo) a los nuevos productos. La participación, pues, de los individuos en la «ciudad tecnológica», en la «ciudad digital»[29] y en la «ciudad saludable» está mediada, si no limitada, por el potencial y la concentración de las inversiones en investigación y en infraestructuras de servicios.

El problema radica, pues, en las oportunidades de participación en la red tecnológica. El desarrollo tecnológico entre las «ciudades» y dentro de cada «ciudad» es muy dispar. Por mucho que se pueda argumentar a favor de la territorialidad de la red tecnológica, lo cierto es que hay nodos de investigación y que esos nodos tienen, hoy por hoy, una desigual distribución geográfica (Estados Unidos en primer lugar con 12 nodos en el 2002, Reino Unido con cuatro, otros países de la OCDE con dos nodos o uno[30]). Y que otro tanto sucede dentro de cada país y de cada ciudad.

Las aplicaciones de la tecnología de la información tienen un potencial muy relevante en los campos de la salud, la agricultura y la educación; el propio Informe del PNUD-2001 da cuenta de ello, así como el de PNUD-2002[31]; cabe remitirse a esas fuentes para atestiguarlo, con ejemplos sobresalientes como el de India. Sin embargo, no interesa aquí tanto referirse a ese potencial, cuanto plantearse qué contextos y espacios, digamos «ciudadanos», aseguran el desarrollo del conocimiento y la adscripción a una *ciudadanía del conocimiento.* Para el logro de esta ciudadanía es preciso crear nuevos contextos y espacios para el desarrollo cognitivo a fin de llegar a generar «organizaciones creadoras de conocimiento». En estas organizaciones, y de acuerdo con la propuesta de Nonaka, Takeuchi y Nyhan[32], se produce una relación dialógica entre el conocimiento informal y tácito, por un lado, y el conocimiento formal y explícito, por otro, poniéndose en juego un conocimiento interdisciplinar y de búsqueda de convergencia del conocimiento de los individuos y de los grupos dentro del conjunto de la organización.

---

(29) Véase: *Informe COTEC 2003,* p. 122.

(30) Los datos se publicaron en la revista *Wired* y se refieren al año 2000; se identificaron cuatro categorías de países según su adelanto tecnológico: líderes (18 países), líderes potenciales (con España a la cabeza de 19 países), seguidores dinámicos (26 países, algunos de ellos con algunos nodos como en los casos de China, Brasil, India y Túnez) y países marginados (9 países). Aunque el estudio sólo contiene información de 72 países de los 162 incluidos en el IDH (Índice de Desarrollo Humano), se advierte una covariación entre las tres clases de países según el IDH (alto, medio y bajo desarrollo humano) y la clasificación de *Wired* con relación a los nodos de información.

(31) PNUD: *Informe sobre Desarrollo Humano 2002. Deepening democracy in a fragmented world.* Nueva York, 2002; PNUD: Los *objetivos de desarrollo del milenio: un pacto entre las naciones para eliminar la pobreza.* Nueva York, 2003.

(32) B. Nyan: «Knowledge development, research and collaborative learning» en CEDEFOP: *Taking steps towards the knowledge society. Reflections on the process on knowledge development,* pp. 12-38 (aquí, p. 31); la obra en la que se presenta la teoría es: I. Nonaka, H. Takeuchi: *The knowledge-creating company.* Oxford, Oxford University Press, 1995.

SOBRE LA BRECHA DIGITAL Y EL RIESGO DE RUPTURA DE UNA CIUDADANÍA EN COMÚN

Como si de las dos columnas de Hércules se tratara, apoyado en dos continentes que pueden separarse por el nacimiento de una falla entre ambos, el hombre actual, individual, geográfica y generacionalmente considerado, corre el riesgo de escindirse en dos: quienes poseen el acceso franco a la información y al conocimiento, y quienes no. El problema aparece vinculado al ejercicio de los derechos humanos avanzados, al desarrollo humano y la distribución de las rentas del trabajo. También empieza a proyectar sus efectos sobre el panorama de los sistemas educativos más y menos avanzados.

Se trata de un riesgo efectivo que hemos de considerar en toda su perspectiva, negativa (privativa), pero no reductiva. En primer lugar, hemos de considerar (con García Carrasco, Gros y Ayuste) que «el desarrollo actual de la sociedad de la información está afectado por una concepción neoliberal de la economía que está generando mayores desigualdades sociales, si cabe»[33]. Y, a fuer de verdad, cabe. Pero también es cierto que, como señalan estos autores, esta fisura presenta un potencial para ponerlo al servicio de la creatividad y de la transformación de la realidad.

Esta valoración de cara y cruz está presente en diversos informes internacionales (PNUD, OCDE) y en estudios de autores especializados. El concepto que se maneja para hacer referencia a la distancia entre países o grupos sociales respecto del uso de la tecnología de la información es el de «brecha digital»[34] (se habla también de «brecha tecnológica») entendiendo por ella la distancia existente entre quienes poseen y quienes carecen de las TCI.

Antes de utilizar, sin más, esta nueva metáfora (éstas, como los paradigmas, son antecedentes de los modelos de comprensión, interpretación y control de la realidad) debemos precisar el alcance de la *brecha* en sí misma, y qué entendemos por «brecha *digital*», considerando que quizá no sea ésta, la digital, la más grave división que podemos identificar hoy en los países, grupos sociales, familias e individuos. Así, pues, conviene aplicar el análisis a tres aspectos de este concepto: su origen, su entidad y su singularidad o pluralidad. El primer problema lo encontramos en el origen de la brecha; conforme a lo que se indica en la introducción al *Informe de Desarrollo Humano* 2001, del PNUD: «la tecnología se crea en respuesta a las presiones del mercado y no de las necesidades de los pobres, que tienen escaso poder de compra»[35]. Ésta es una afirmación con pleno valor de estimación puntual: aquí y ahora, el mercado se abre ante la demanda inmediata y sólo en ciclos largos se aprecian los cambios de tendencia, los efectos sobre nuevos mercados en espacios desfavorecidos[36].

---

(33) J. García Carrasco; B. Gros; A. Ayuste: «Sociedad-red, educación e identidad», pp. 25-91, en E. Gervilla (coord.): *Globalización, Inmigración y Educación. Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación.* Granada, Universidad de Granada, 2002; aquí, p. 35.

(34) OECD: *Learning to bridge the digital divide.* Paris, 2000. En la p. 52 se utiliza la siguiente expresión de Haddad: «the *digital divide* [as] the gap between the ICT *haves* and the ICT *have-nots*» (cursivas en el original).

(35) PNUD: *IDH* 2001, p. 3.

(36) Para advertir la magnitud de los cambios tecnológicos y sociales en el medio-largo plazo (de 5 a 15 años) deben consultarse los *Informes anuales sobre Desarrollo Humano* del PNUD y, concretamente, el gradiente de logro de las «metas del milenio» (respecto de las que se cifran los avances, con miras al 2015, en los campos de la esperanza de vida, salud, alimentación, educación, diferencias de género, sostenibilidad ambiental, desarrollo de compromiso global sobre el desarrollo, etc.). Véase: www.undp.org/mdg/.

El origen económico de la globalización impone una proyección planetaria a la difusión de las TCI. Sin embargo, una adecuada consideración de la tecnología exige que se adecue a los diferentes contextos culturales en los que está presente; de nuevo se implica aquí la cuestión de la ciudadanía local-ciudadanía universal de modo que el buen desarrollo tecnológico exige una adaptación dinámica y diferenciada a cada contexto, tal como nos propone Touriñán[37]. La competencia tecnológica no exige que todos los países, grupos sociales e individuos alcancen el nivel de excelencia, sino, más bien, que cada país tenga capacidad de comprender las tecnologías mundiales y pueda adaptarlas a sus propias necesidades locales[38].

Un efecto inmediato de la difusión de las TIC es la creación de necesidades de pertenencia a un grupo, necesidad cuya satisfacción se entiende como un derecho de nuevo cuño[39]. Pues bien, el uso de las tecnologías de la información y la comunicación se está planteando como un derecho de tercera (o cuarta) generación, derechos que afectan a una educación y a la disponibilidad tecnológica como forma de expresar que quien no disponga de estas posibilidades queda excluido de la nueva sociedad de la información, como si se tratara de una reencarnación histórica del tercer Estado en la Francia revolucionaria[40].

Los distintos tipos de derechos pueden considerarse como oleadas o generaciones sucesivas; pero resulta más fecundo pensar, en clave sistémica, que la satisfacción suficiente de un derecho de última (de tercera o cuarta) generación, por ejemplo, el derecho a usar de forma «adecuada» las TIC, es una fuente para satisfacer derechos de primera generación tales como los incluidos dentro de las Metas para el Desarrollo en el Milenio en los términos formulados por el PNUD. En efecto, dado el carácter aplicado de la tecnología, su orientación hacia la identificación y resolución de problemas según el pensar de la filosofía de la tecnología (Bunge, Quintanilla, etc.), el derecho a la educación tecnológica significa el derecho a utilizar la tecnología apropiada para obtener y sanear el agua, para desarrollar programas de iniciación a la lectura, para instruir a sujetos con inmovilidad física o deficiencias sensoriales, para mejorar la salud de las madres, para recuperar el medio ambiente degradado, etc.

---

(37) El autor señala que «la realidad es que en cada caso ese ideal de progreso tecnológico no ha podido evitar la distorsión entre la tendencia a la homogeneidad tecno-económica internacional y el deseo de afirmación de la identidad, incluso siendo ciudadanos del mundo en la sociedad global». J. M. Touriñán: «Globalización, desarrollo y política regional», en P. Ortega y R. Mínguez (coords.): *Educación, Cooperación y Desarrollo.* Murcia, Cajamurcia, 1999, p. 57. El compromiso entre estas dos vocaciones se expresa adecuadamente, según el autor del trabajo citado, en el vocablo «glocal(idad)» como exigencia de pensar globalmente y de actuar con proyección local.

(38) PNUD: *IDH* 2001, p. 5.

(39) El mejor ejemplo lo tenemos por ahora en la necesidad creada en los grupos de jóvenes en el mundo «desarrollado» de intercambiar SMS de voz, escritos o icónicos como mecanismo de identificación social.

(40) El tema ha sido tratado por Touriñán en su trabajo, ya citado, «Globalización, desarrollo y política regional», p. 47. Este derecho se entiende como de tercera generación en cuanto que derecho al desarrollo de los pueblos, pero hay autores que incluyen el derecho a un desarrollo humano a través de la tecnología dentro de los derechos que consideran de cuarta generación; así: E. Trías; A. Cortina; N. M. Sosa; M. Maceiras; E. García; J. Bustamante; P. Llácer; G. González (coord.): *Derechos humanos: La condición humana en la sociedad tecnológica.* Madrid, Tecnos, 1999; los autores señalan que estos derechos de cuarta generación surgen como resultado del avance tecnológico o de la exigencia social para que se satisfagan necesidades emergentes.

¿Cuál es la entidad y cuáles son los tipos de brecha digital? Una primera aproximación nos habla de las desigualdades educativas ante las TIC; éste es el sentido que se da en uno de los capítulos preliminares del estudio de la OCDE sobre este tema[41]. La brecha digital afecta a diferentes generaciones, regiones y naciones, instituciones educativas y, de forma desigual, a uno y otro género; en efecto, la observación más elemental y la consulta de las fuentes referidas sirve para atestiguar las diferencias en el acceso a la información «contenida» en las TIC. Sin embargo, no es ésta la división o brecha digital más grave existente en nuestra sociedad, ni siquiera en el aspecto de la tecnología pues, como señala el ya citado Haddad, tal división no se resolvería, ni publicando un periódico en cada lugar, ni situando una radio y una TV en cada casa, ni un ordenador en cada aula, ni tan siquiera cableando (o dotando de una red inalámbrica, habría que decir ahora) cada edificio: «la más grave división reside en la *extensión y calidad del conocimiento y el aprendizaje;* no es digital, es educacional»[42].

Es menester, pues, ir más allá de la simple estimación de parámetros cuantitativos (extensión de la red, número de usuarios, horas de uso, número de periféricos/unidad de espacio, facturación, etc.) para profundizar en la calidad de la información y de las funciones implicadas en el empleo de la información. Uno de los exponentes más claros de esta necesidad de trascender los análisis elementales puede encontrarse en la división (inter)generacional dentro de la familia, en el seno de las instituciones educativas o en el de las organizaciones productivas.

El discurso del desarrollo tecnológico es sensible, por su propia naturaleza de cambio e innovación continuos, así como a la exigencia de la actualización constante. En el principio de la década de los años ochenta se decía que en las escuelas americanas se estaba empezando a apreciar una diferencia «generacional», dentro de los mismos colegios, entre hermanos que cursaban primaria y secundaria; la alfabetización tecnológica de los menores era más temprana y extensa y, por consiguiente, más eficaz. Este mismo argumento se ha utilizado y se sigue empleando, no siempre con suficiente sensatez, para referirse a las diferencias entre alumnos y profesores, a las posibilidades de recuperación de los mayores, digamos, de 45 a 50 años, para los procesos productivos tecnológicos o, en fin, respecto de las diferencias intergeneracionales dentro de una familia.

En efecto, la división o brecha digital se muestra con gran crudeza en relación con las diferencias generacionales. La imposición de los nuevos códigos tecnológicos, y concretamente informáticos, en los procesos de trabajo contribuye a expulsar a muchas personas adultas del mercado laboral. El proceso de expansión de la administración electrónica puede dejar fuera de las relaciones Administración-administrado a las personas de mayor edad, a los analfabetos tecnológicos; la «*e*-Administración» no puede asumir, sin más, las categorías de relación con los usuarios del

(41) G. Kelley-Salinas: «Different educational inequalities: ICT an option to close the gaps», en OECD: *Learning to bridge the digital divide.* París, OCDE, 2000, pp. 21-36.

(42) OECD: *Learning to bridge the digital divide.* Capítulo 4: «Emerging trends and issues: The nature of the digital divide in learning», pp. 51-62 (aquí p. 52, cursivas en el original). En un sentido semejante se orientan las conclusiones del *II Congreso Europeo de Tecnologías de la Información en la Educación y la Ciudadanía. Una visión crítica* (Barcelona, 26-28 de junio de 2002) donde se afirma que a la brecha digital habría que añadir una brecha entre los objetivos e intereses de los distintos agentes sociales (y, en concreto, de los intereses de mercado y los de los profesionales de la educación).

comercio electrónico so pena de dejar de ser una Administración justa.

La familia y la escuela son sendos *locus* básicos para aprender la relación con los otros y, en ese mismo sentido, para practicar la equidad (inter)generacional[43]. Esta equidad se constituye y expresa desde las posiciones diversas de los integrantes de una misma familia dentro de la que se viven experiencias participadas por individuos distintos, pero con relaciones comunes de reciprocidad, ayuda, atención al otro y procura por él, etc. Tal solidaridad intergeneracional da buena cuenta de la posibilidad de construir relatos comunes que trasciendan el discurso individualista que se superpone al comunitarista. Resulta posible pensar que esta solidaridad «histórica» (generacional) constituye un buen nutriente a favor de un aprendizaje durativo a lo largo de toda la vida en el que no se excluya la capacidad genética de la memoria como cerebro y mente *comunes* (participados como bien común de los distintos miembros de la misma familia) que permitan la emergencia de una mente y un lenguaje propios y personales. Las cuestiones «graves» quedan grabadas en la memoria siendo ésta la capacidad para pensar y re-pensar lo más significativo y grave para la vida personal y de la comunidad (en el sentido heideggeriano de la memoria[44]).

Se concluye, pues, a propósito de las diferencias intergeneracionales, que lo verdaderamente grave, no es tanto que, dentro de una comunidad familiar, escolar, «organizacional» o ciudadana, haya una diferencia en el acceso a las tecnologías de la información y la comunicación, ya que esto es connatural al dinamismo tecnológico, sino que pueda darse la situación de que, quienes conservan vivo el pensamiento, el conocimiento y el lenguaje (en su dimensión narrativa y mnésica), no entren en relación dialógica con quienes están alfabetizados digitalmente, y al revés. La primera y segunda generación en la familia, los maestros y profesores en el aula, los «directivos» en las organizaciones formales e informales tienen bastante que contar, y cosas que contar, en la empresa de construcción de la ciudadanía dentro de sus respectivos ámbitos de acción[45]. La introducción de la red en los hogares, aulas y despachos es una puerta abierta más al aprendizaje, pero no la única forma de aprender y pensar en común en estos contextos. En definitiva, hoy se entiende, más como presupuesto seguro, que como hipótesis, que la información (en cuanto que contiene «datos») es un antecedente del conocimiento, pero no necesariamente igual a él por principio[46].

---

(43) J. V. Peña; C. Rodríguez; S. Torío; M. P. Viñuela: «La familia como lugar de equidad generacional». Comunicación presentada al *IX Congreso Interuniversitario de Teoría de la Educación: Calidad, Equidad y Educación.* San Sebastián, Universidad del País Vasco, 26-28 de agosto de 2003.

(44) M. Heidegger: *¿Qué significa pensar?* Buenos Aires, Nova, 1972. La cuestión del potencial de la memoria en relación con el despliegue de la experiencia de significado y la dialogicidad, de acuerdo con la propuesta de Gadamer, lo ha tratado también por J. Ortega Esteban: *Memoria, hermenéutica y educación.* Madrid, Biblioteca Nueva, 2003, (cap. IV).

(45) Sobre las posibilidades educativas de las narraciones como vía para ordenar la experiencia de comunicación y dar sentido al mundo vivido, véase G. Janer Manila: «Representación del mundo y conflicto moral» en *Revista de Educación,* Extra 2002, pp. 7-12. También suscita interés la reflexión a que, sobre «el contar historias» como forma fecunda de elevar la reflexión y la discusión morales, se refiere C. Naval: *Educar ciudadanos. La polémica liberal-comunitarista en educación.* Pamplona, Eunsa, 1995, p. 394.

(46) J. García Carrasco; B. Gros; A. Ayuste: «Sociedad-red, educación e identidad», p. 80; G. Vázquez: «La educación postsecundaria como formación tecnológica general» en Fundación Santillana: *La educación*

Por otra parte, el problema de la brecha digital no se resuelve única ni principalmente, en términos diacrónicos, sino que debe examinarse también desde una perspectiva sincrónica. Siendo importantes las diferencias entre las escuelas, pueden serlo comparativamente más entre los ámbitos de la educación formal y el aprendizaje no formal e informal. Del mismo modo que se está imponiendo una forma de considerar el «sistema educativo» en su significación más amplia[47] en la que se incluyen los espacios de educación formal, no formal e informal, ha de requerirse que la posibilidad de superar la brecha de información y conocimiento que divide a los grupos e individuos atraviesa por la actuación sinérgica de los tres espacios. El estudio de la OCDE sobre la brecha digital considera más graves las diferencias que se dan en el ámbito de la educación no formal e informal que en el escolar, y nos remite a los efectos diferenciales que se dan en las distintas interacciones entre el uso de las herramientas informáticas desde el hogar pero en relación con las actividades escolares[48]. Un escenario concreto en el que, posiblemente, se acusarán estas diferentes interacciones entre aulas y espacios domésticos será el de las enseñanzas universitarias conformes con el enfoque de los créditos europeos dentro del Espacio Europeo de Enseñanza Superior[49].

Se concluye, pues, que para construir una ciudadanía común en términos «informacionales» será necesario actuar con políticas y programas que incluyan todas las generaciones, ambos géneros, todos los territorios y la educación y el aprendizaje en todos sus ámbitos (formales, no formales e informales). Aunque, lógicamente, y sobre todo para determinados territorios de los países en vías de desarrollo[50], e incluso en los países «desarrollados», que alojan cuarto mundo, la posibilidad de atenuar la brecha digital pasa por la promoción de la educación tecnológica en las aulas escolares.

---

postsecundaria ante la sociedad del conocimiento y de las comunicaciones. Madrid, 1989, pp. 181-187, distingue pasos dentro de un continuo de información, conocimiento, aprendizaje y educación. En todo caso, la información tiene un potencial formativo tal como nos recordaba Sanvisens cuando hablaba de ella, hace ya más de veinte años, en términos de estructura, orden, ordenación, regulación, etc.

(47) G. Vázquez: «El sistema educativo ante la educación de calidad para todos a lo largo y ancho de la vida», en *Revista de Educación,* Extra 2002, pp. 39-57, donde se dice que «el cognitivismo sistémico nos exige una comprensión integrada del *sistema* educativo, más allá de su diferencia de niveles y etapas e, incluso, de modalidades formales, no formales o informales» (p. 51). Esa demanda del enfoque sistémico para la reforma de los sistemas educativos es lo que se reclama, justamente en las últimas páginas de la obra de J. C. Tedesco: *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna,* pp. 189-190.

(48) OECD: *Learning to bridge the digital divide,* pp. 57-58.

(49) En la medida en la que se «deslocalice» el aprendizaje, desde el aula con la presencia física constante del profesor y de los alumnos hacia otros espacios (incluido el doméstico), se podrán generar nuevas diferencias en los procesos de aprendizaje en función del enriquecimiento tecnológico de cada hogar. Sólo por esto deberán incrementarse las inversiones públicas y las aportaciones privadas a la futura educación superior.

(50) M. Hopenhayn: «Educar para la sociedad de la información y de la comunicación: una perspectiva latinoamericana», en *Revista Iberoamericana de Educación,* 30 (2002), pp. 187-217; en las pp. 208-209, y a propósito de cómo «reducir la brecha digital desde el sistema educacional», afirma que «el sistema de educación formal [sic] es la clave para difundir [el acceso al conocimiento] dado que permite masificar conectividad y uso de redes electrónicas». La dificultad puede estar en la naturaleza y efectos educativos de la masificación de la conectividad.

APORTACIONES DE LA EDUCACIÓN PARA EL LOGRO DE LA CIUDADANÍA EN LA SOCIEDAD TECNOLÓGICA Y DEL CONOCIMIENTO

El planteamiento de las posibilidades de la educación para el logro de una ciudadanía tecnológica supone la negación expresa de cualquier determinismo, bien de tipo tecnológico, bien de índole social; e incluso del principio de la autonomía de la tecnología en relación con el cambio social. Digamos que la ciudad se va construyendo de manera continua sociotecnológicamente y que la hipótesis de la que partimos es que «tecnología y sociedad se *co-producen* constantemente» (en palabras de Aibar[51]).

Pero, si la educación debe formar al ciudadano, y la ciudadanía actual está afectada por procesos tecnológicos, hemos de plantearnos el papel del sistema educativo dentro de una ciudadanía y democracia tecnológicas. Es la posición de arbitrio entre la ética y la democracia en cuestiones de tecnología. El problema se puede plantear, una vez más, en términos de mínimos y de máximos.

La propuesta educativa básica estaría reflejada en la exigencia de una ética de la responsabilidad tal como la que han reclamado Escámez y Gil[52] quienes consideran que el desarrollo actual de la ciencia y la tecnología ha depositado en manos de los hombres una gran capacidad para que estos intervengan y orienten los acontecimientos sociales y los procesos vitales. La dificultad radica en los límites mínimo y máximo en los que cifremos el horizonte de bienestar de una calidad de vida personal y colectiva afectada por el cambio tecnológico. La definición de estos límites viene condicionada por dos posiciones de valor: nuestra propia posición ante la calidad de vida para todos y el alcance de la participación de los sujetos en el proceso de construcción de la ciudadanía.

Lo que más directamente nos concierne a nosotros es que, gracias a la participación educativa en la construcción de una ciudadanía tecnológica, sea posible mejorar la calidad de educación y vida básica para todos. Ahora bien, esto nos sitúa ante la dificultad de delimitar el alcance de «calidad de educación y de vida para todos». Respecto a la calidad de vida es preciso aclarar en cuál de los dos sentidos atribuidos a este concepto nos afiliamos, si a la «calidad de vida» vinculada al bienestar (en el sentido ordinario del término) o a la calidad de vida en un sentido mucho más amplio en el que se incluyen las oportunidades, el estar e incluso el sentirse bien[53]. Algunos estudios relativos a la calidad de vida en países desarrollados han mostrado que el estándar de calidad de vida (en un sentido más próximo al «amar» y al «ser» que al «tener» y apreciado a partir de indicadores subjetivos y de la autovaloración) no guarda una relación directa, siempre que se haya alcanzado un nivel de calidad suficiente, con el nivel de vida objetivo (nivel de vida)[54].

---

(51) E. Aibar: «Innovación tecnológica y cambio social: más allá del determinismo tecnológico», pp. 59-90, en E. Aibar; M. A. Quintanilla: *Cultura tecnológica. Estudios de Ciencia, Tecnología y Sociedad.* Barcelona, Horsori, 2002; aquí p. 84.

(52) J. Escámez; R. Gil: *La educación en la responsabilidad.* Barcelona, Paidós, 2001.

(53) Como es sabido, en la obra de M. Nussbaum; A. Sen (compiladores): *Calidad de vida.* México, Fondo de Cultura Económica, 1996, se distingue entre estas dos acepciones. Dado que en nuestra lengua se recogen ambas en un mismo término, el traductor de esa obra decidió diferenciarlas de modo gráfico: bienestar (para referirse al *welfare)* y *bienestar (como versión del *well-being).*

(54) E. Allardt: «Tener, amar, ser, una alternativa al modelo sueco de investigación sobre el bienestar» pp. 126-134 en M. Nussbaum; A. Sen (compiladores): *Calidad de vida.* En otros capítulos de la misma obra se

La acción para el logro de unos estándares mínimos de calidad de vida y participación en la sociedad tecnológica es una exigencia propia de una ética de mínimos. Esta exigencia cobra mayor importancia en el tiempo actual dadas las transformaciones sociales y tecnológicas, los movimientos migratorios y el carácter interconectado de nuestra experiencia social; así lo entiende Martínez quien reclama que los ciudadanos del llamado «primer mundo» debemos priorizar en nuestras políticas educativas acciones orientadas a la formación de una ciudadanía activa que sea capaz de responder ante estos retos en una sociedad de la diferencia y no de la desigualdad[55]. La diferencia debe venir por el componente social, y específicamente cultural, de la tecnología, pero, desde una perspectiva «comunitarista» no deben tolerarse desigualdades en el acceso mínimo de ella cuando de esta forma se está privando a los individuos o grupos del disfrute de bienes básicos para su desarrollo personal y comunitario.

Considerando la propuesta de Quintanilla sobre una «democracia tecnológica mínima», deben ponerse en práctica políticas y programas que garanticen «el derecho de todos los ciudadanos a participar en las decisiones sobre el uso de las posibilidades tecnológicas en asuntos de interés público», así como a participar en las decisiones políticas y a recabar el asesoramiento de los expertos sobre asuntos de esta compleja naturaleza[56]; según este autor, no faltan ejemplos de malas políticas públicas en campos tan sensibles como el del uso de la tecnología nuclear, el de los residuos industriales, etc.

Esta intervención mínima se justifica desde las posibilidades de las nuevas tecnologías a las que hemos reconocido su capacidad de atenuar, pero también de agrandar las diferencias sociales. Bien utilizadas, pueden contribuir de forma importante al desarrollo local, pero, de otro modo, según la expresión del reciente informe del Ministerio español de Ciencia y Tecnología, «añadirán una "dimensión digital" a las desigualdades sociales y económicas ya existentes entre países y dentro de cada país»[57] pese a que la revolución digital genere flujos de información a escala mundial.

Admitido el principio de la democracia tecnológica mínima, se ha planteado por algunos autores la conveniencia de demandar una democracia de máximos (cuya diferencia específica radica en la posibilidad de participar en el debate público sobre el diseño, evaluación *y control* del desarrollo tecnológico[58]). La razón que promueve este argumento es que, en el ámbito tecnológico, los ciudadanos no adquieren esa condición en pro de un papel de meros consumidores (el usuario es algo más que un «consumible»).

---

presentan aproximaciones a la calidad de vida, por ejemplo en el campo de la salud, dándose entrada a consideraciones morales y de autopercepción del estándar alcanzado por cada uno, lo que va más allá de la simple medición o estimación de parámetros objetivos. Esta perspectiva podría aplicarse, con ciertos matices, a la cuestión de los límites de la intervención social sobre el proceso de educación básica dentro del enfoque de educación a lo largo de toda la vida, así como de exigir el nivel de excelencia en el dominio tecnológico de los medios.

(55) M. Martínez: *Educación y ciudadanía activa.* Madrid, OEI, s. f.; puede consultarse en la red: www.campus-oei.org/valores/mmartinez.htm.

(56) M. A. Quintanilla: «La democracia tecnológica» cap. IV en E. Aibar y M. A. Quintanilla: *Cultura tecnológica. Estudios de Ciencia, Tecnología y Sociedad,* pp. 94-96.

(57) Ministerio de Ciencia y Tecnología: *Informe sobre la industria española 2001-2002.* Madrid, 2003, p. 95.

(58) M. A. Quintanilla: «La democracia tecnológica», pp. 96-99.

Debemos preguntarnos cuáles son los principios y estrategias de índole pedagógica para el logro de una ciudadanía madura en relación con el uso de las TIC y la pertenencia a las redes de información. Básicamente, se trata de asumir principios y formas de acción análogos a los de la construcción de la ciudadanía en general. En este punto, se puede concluir con una propuesta que, en lo fundamental, es compatible con el trabajo de autores que, desde una formación filosófica, tecnológica y pedagógica han presentado como objeto de trabajo el uso de la técnica al servicio de la construcción personal y social. Los principios fundamentales son los siguientes:

- Facilitar la comprensión de la tecnología y sus posibilidades para el desarrollo personal y del otro en una ciudadanía compartida.
- Desarrollar procesos de transferencia tecnológica y de uso «adecuado» en relación con el contexto inmediato.
- Fomentar el ejercicio crítico que permita apreciar la información contenida en la red y preservar la autonomía moral del sujeto.
- Estimular la participación cooperativa en los asuntos públicos al mismo tiempo que se reconoce el papel que dentro de esa discusión corresponde a los expertos.
- Poner la tecnología al servicio de la inclusión social y del derecho a la diferencia.
- Aprender a utilizar la estructura y posibilidades de la red al servicio de la biodiversidad (incluida la diversidad cultural) y de la globalización de la ética de la responsabilidad.

El núcleo duro de las nuevas tecnologías sigue siendo el hombre y, dentro de él, el juicio crítico, el carácter y la responsabilidad y una buena y prudente medida en la relación con las cosas y consigo mismo puesta al servicio de los demás.

EN CONCLUSIÓN: ¿QUÉ ESCUELA PARA AYUDAR A VIVIR BIEN EN UNA SOCIEDAD EN RED?

El desarrollo tecnológico de nuestra época requiere profundizar en la pregunta sobre el tipo y función de escuela en la sociedad cognitiva. Basándonos en el estado actual de la cuestión, podemos empezar por el hecho de que los escenarios más próximos a la satisfacción de las necesidades educativas de nuestro tiempo serían aquéllos que integraran los enfoques de la «re-escolarización» y la «des-escolarización»[59]. A decir verdad, la apuesta de la OCDE, como forma de pensar (quizá dominante) propia del primer mundo es a favor de los escenarios des-escolarizadores si por tales entendemos los que rechazan los sistemas escolares organizados, los que hacen uso del potencial de aprendizaje informal de la sociedad en red y los que tratan de generar comunidades de intereses que contribuyan al desarrollo de la equidad entre los escolares y ciudadanos[60]. Ahora bien, no se entiende por qué ha de renunciar un enfoque re-escolarizador a estas dos últimas características a condición, eso sí, de que escuelas y sistemas escolares se hagan mucho más fuertes y flexibles al mismo tiempo y resulten sensibles a las graves, diferentes y cambiantes necesidades humanas de nuestro tiempo.

La consideración de la escuela como una red óptima e innovadora de aprendizaje

(59) OECD: *What schools for the future?* Paris, 2001 (cap. 3). Véase, también: G. Vázquez: «El sistema educativo ante la educación de calidad para todos a lo largo y ancho de la vida», pp. 46-47.

(60) OECD: *What schools for the future?*, p. 91.

exige reconocer en ella un carácter más informal, más próximo a los intereses de todos los que se vinculan en un nodo y entitativamente más cercano a ser una comunidad (de significados e interpretaciones) que a un mero conglomerado de necesidades, prácticas aisladas y bienes particulares. Como presupuesto y consecuencia de la organización de los sistemas educativos como lugares para una ciudadanía cognitiva identificamos los nuevos modos de relación entre aprendices, profesores y alumnos, directivos y administradores, etc.

Tales relaciones encierran una exigencia y un riesgo. Por una parte, deben hacerse sumamente más flexibles y autónomas (la autonomía es un presupuesto y una meta moral de los sistemas de aprendizaje en desarrollo[61]); pero, al mismo tiempo, la lógica de la red no puede ser la del mercado, ni la del interés del o de los más fuertes (casi nunca visibles y que pueden localizarse en el centro, en la periferia de la red o incluso deslocalizarse fuera de ella), y ha de hacer posible la inclusión del otro como sujeto partícipe del bien común del conocimiento y de los valores morales de la comunidad.

Cuando se examinan los nuevos modelos emergentes de sistema educativo y de currículo se puede confirmar la permanencia consistente de tres de los cuatro componentes básicos de toda propuesta de *paideia:* personas y valores que promueven propósitos; y, también, la interfaz de la relación (los vínculos que actúan y que se manifiestan, a veces, en los nodos informativos) entre las personas, los grupos y las organizaciones más o menos formales y explícitas.

Ahora bien, se echa en falta ese componente primordial que originó y aportó sentido al nacimiento de la vieja *paideia:* ¿cuál es el conocimiento común más valioso que, como la persona, se constituye en relación de origen de una comunidad de vida buena para todos nosotros?

Por si vale, pongamos nuestro conocimiento y nuestra actitud dialógicas a disposición de todos en una ciudad abierta, en red.

BIBLIOGRAFÍA

ALTAREJOS, F.; RODRÍGUEZ, A.; FONTRODONA, J.: *Retos educativos de la globalización. Hacia una sociedad solidaria.* Pamplona, Eunsa, 2003.

CASTELLS, M.: «Materiales para una teoría preliminar sobre la sociedad de redes», en *Revista de Educación,* Extra 2001, pp. 41-58.

CEDEFOP: *Taking steps towards the knowledge society. Reflections on the process on knowledge development.* Luxemburg, 2002.

COBO, J. M.: «Mundo pobre y mundo próspero ante la educación del futuro», en *Revista de Educación,* Extra 2002, pp. 103-123.

COLOM, A. J.; PÉREZ, P. M.; VÁZQUEZ, G.: «Calidad de vida, ambiente y educación», en G. VÁZQUEZ (Ed.): *Educación y calidad de vida.* Madrid, Editorial Complutense, 2001, pp. 1-37.

CORTINA, A.: *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía.* Madrid, Alianza, 1997.

ESCÁMEZ, J.; GIL, R.: *La educación en la responsabilidad.* Barcelona, Paidós, 2001.

GARCÍA CARRASCO, J.; GROS, B.; AYUSTE, A.: «Sociedad-red, educación e identidad», en E. GERVILLA (Coord.) *Globalización, Inmigración y Educación. Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación.* Granada, Universidad de Granada, 2002, pp. 25-91.

(61) Desde la sociología urbana, algunos autores proponen distinguir entre ciudad (como estructura fija, por ejemplo, viaria) y «urbe» como ciudad transitable e interpretable, en última instancia vivible, flexible y autónomamente.

GARCÍA DEL DUJO, A.; MUÑOZ RODRÍGUEZ, J. M.: «Identidades desterritorializadas, pedagogías invisibles». Addenda presentada al *Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación.* Granada, Universidad de Granada, 2002.

GERVILLA, E. (Coord.): *Globalización, inmigración y educación. Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación.* Granada, Universidad de Granada, 2002.

HEIDEGGER, M.: *Identidad y diferencia. Identität und differenz.* Barcelona, Anthropos, 1990.

MARTÍNEZ, M.: *Educación y ciudadanía activa.* Madrid, OEI, s. f.

MINISTERIO DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA: *Aprovechar la oportunidad de la Sociedad de la Información en España. Recomendaciones de la Comisión Especial de Estudio para el Desarrollo de la Sociedad de la Información. (Informe Soto).* Madrid, 2003.

— *Informe sobre la industria española 2001-2002.* Madrid, 2003.

NAVAL, C.: *Educar ciudadanos. La polémica liberal-comunitarista en educación.* Pamplona, Eunsa, 1995.

NEIRA, T. R.: *La cultura contra la escuela.* Barcelona, Ariel, 1999.

NUSSBAUM, M.; SEN, A. (Coords.): *Calidad de vida.* México, Fondo de Cultura Económica, 1996.

OECD: *Learning to bridge the digital divide.* Paris, 2000.

— *Networks of innovations: Towards new models for managing schools and systems.* Paris, 2003.

ORTEGA, P.; SÁEZ, P. (Coords.): *Educación y democracia.* Murcia, Cajamurcia, 1993.

PAGÈS, J.; LEWIS, B.; GOLDSTONE, R. J.; IGNATIEFF, M.; APADURAI, A.; STIGLITZ, J.; VIDAL-QUADRAS, A.: *Revista de Occidente* (número monográfico sobre *Las geografías compartidas. Identidad, conflicto, diversidad, globalización)*, 2003, pp. 266-267.

PNUD: *Informe sobre Desarrollo Humano 2001. Poner el adelanto tecnológico al servicio del desarrollo humano.* Madrid, Mundi-Prensa Libros, 2001.

QUINTANILLA, M. A.: «La democracia tecnológica», cap. IV en E. AIBAR, M. A. QUINTANILLA, *Cultura tecnológica. Estudios de Ciencia, Tecnología y Sociedad.* Barcelona, Horsori, 2002.

TEDESCO, J. C.: *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna.* Madrid, Anaya, 1995.

TOURIÑÁN, J. M.: «Globalización, desarrollo y política regional», en P. ORTEGA, R. MÍNGUEZ (Coords.): *Educación, Cooperación y Desarrollo.* Murcia, Cajamurcia, 1999, pp. 35-67.

TRÍAS, E.; CORTINA, A.; SOSA, N. M.; MACEIRAS, M.; GARCÍA, E.; BUSTAMANTE, J.; LLÁCER, P.; GONZÁLEZ G. (Coord.): *Derechos humanos: La condición humana en la sociedad tecnológica.* Madrid, Tecnos, 1999.

VÁZQUEZ, G. (Ed.): *Educación y calidad de vida.* Madrid, Editorial Complutense, 2001.

YOUNGS, G.: «Globalización, comunicación y tecnología: cómo asegurar los enlaces democráticos», en *Revista de Educación,* Extra 2001, pp. 143-156.

SOCIEDAD MULTICULTURAL Y CIUDADANÍA: HACIA UNA SOCIEDAD Y CIUDADANÍA INTERCULTURALES

MARGARITA BARTOLOMÉ PINA (*)
FLOR CABRERA RODRÍGUEZ (*)

RESUMEN. Un reto fundamental de las sociedades multiculturales es cómo construir la ciudadanía desde la diversidad étnica y cultural. Pero, antes de responder a esta cuestión, el artículo se pregunta qué modelos subyacen a nuestra manera de entender las sociedades multiculturales en la actualidad y qué cambios está experimentando el concepto de ciudadanía para que responda a las necesidades que en ellas se plantean.
Desde una concepción de ciudadanía intercultural, activa, responsable y crítica, se analizan los elementos que configuran la construcción de un sentimiento de pertenencia a la comunidad, basado en la inclusión y la equidad. La última parte del artículo se centra en la participación ciudadana y el diálogo intercultural que necesitan espacios públicos de encuentro; la construcción colectiva de un proyecto social; el desarrollo de la libertad y autonomía a través de la participación en lo público junto a dinámicas que supongan el empoderamiento personal y cívico de personas y grupos en riesgo de exclusión.

ABSTRACT. A core challenge in multicultural societies is how to construct citizenship on the basis of ethnical and cultural diversity. Before replying to this question, the article inquires into the models underlying how we understand multicultural societies today and the changes that the concept of citizenship is undergoing to meet the needs that arise. Starting from an intercultural, active, responsible and critical conception of citizenship, the article goes on to analyse the elements configuring the construction of a sense of belonging to a community, based on inclusion and equity. The last part of the article focuses on the participation of citizens and intercultural dialogue, which require public meeting places; the collective construction of a social project; the development of freedom and autonomy via participation in public affairs alongside initiatives entailing the personal and civic empowerment of individuals and groups running the risk of being excluded.

(*) Universidad de Barcelona.

Fecha de entrada: 01-10-2003 Fecha de aceptación: 03-11-2003

SOCIEDAD MULTICULTURAL Y CIUDADANÍA

El reto de la sociedad occidental moderna es cómo afrontar la diversidad cultural y el reconocimiento de las distintas identidades en su espacio colectivo, lo que se suele denominar como el desafío de la «multiculturalidad».

En efecto, por un lado, los procesos migratorios ocurridos en esta última década han dado lugar a importantes cambios demográficos en la composición de muchas sociedades modernas. La estabilización y profundización de las desigualdades entre países, entre el Norte y el Sur, entre países desarrollados y en vías de desarrollo, ha estimulado y acelerado el flujo de personas en movimiento de unos países a otros, huyendo de la pobreza y de la tiranía en sus países de origen. Así es que sociedades relativamente homogéneas devienen en sociedades multiculturales[1] y se habla de la «explosión de la diversidad» cultural, étnica y racial en el seno de las ciudades y pueblos que están recibiendo importantes números de personas inmigrantes. Por otra parte, junto a este fenómeno migratorio debemos añadir aquel otro no menos importante relativo a las reivindicaciones identitarias y nacionalistas que ponen igualmente en evidencia la pluralidad cultural que subyace a una pretendida cultura homogeneizadora potenciada desde el Estado-nación tradicional.

Atendiendo a la propuesta de Kymlicka (1996, 2003), estas dos fuentes de diversidad cultural responden a dos grandes modelos occidentales de sociedades multiculturales: el *multiculturalismo de inmigración* que el autor asocia a los *Estados poliétnicos* y el *federalismo multinacional* que refiere a los *Estados nacionales.* A saber:

- Los Estados poliétnicos: la diversidad cultural procede de la inmigración individual y familiar, constituyendo grupos o minorías étnicas. Estos grupos pretenden integrarse en la sociedad de la que forman parte y desean que se les acepte como miembros de pleno derecho de la misma.
- Los Estados multinacionales: la diversidad cultural procede de la incorporación de culturas que previamente disfrutaron de autogobierno representando comunidades históricas más o menos completas institucionalmente, que ocupan un territorio delimitado y que comparten una lengua y cultura diferenciada.

Sin duda, para el caso del Estado español, el fenómeno de la inmigración externa y su transformación en sociedades multiculturales junto a las reivindicaciones nacionalistas e identitarias desde las comunidades autónomas históricas constituye uno de los cambios sociales más significativos de los últimos años. El desafío para nuestra sociedad, para nosotros y nosotras como personas individuales o como colectivos, para nuestras organizaciones e instituciones, es cómo afrontar esta diversidad multicultural. Desde una posición

(1) Cuando se hace referencia a sociedades multiculturales, se coloca el acento en la diversidad étnico-cultural que está produciendo el fenómeno migratorio en las ciudades. También se suele incluir la diversidad de género por la batalla contra la discriminación que se hace desde distintos movimientos feministas. No obstante, quisiéramos precisar que para nuestro equipo de investigación GREDI, al contenido de lo «multicultural» le concedemos una mayor amplitud, al igual que lo hacen otros autores (véase por ejemplo, Bartolomé y otros, 1999; Bartolomé y otros, 2000, Banks, 1997; Kincheloe y Steinberg, 1999), incluyendo bajo ese adjetivo diferencias no sólo culturales, étnicas y raciales sino también de género, de clase social, de preferencia sexual, con diferencias idiomáticas o de religión, etc.

comprometida y responsable en la construcción de una sociedad más justa y equitativa, es ineludible preguntarse cómo debemos responder a las necesidades y demandas que plantea el reconocimiento de la diferencia y cómo integrar las múltiples miradas aprovechando el valor y la riqueza que supone la pluralidad.

Ahora bien, este reto exige *respuestas abiertas* que contemplen las diferentes identidades culturales; *respuestas inclusivas* que posibiliten la equidad y la justicia entre todos los ciudadanos y ciudadanas, y *respuestas democráticas* que faciliten la participación cívica de todos y todas en la construcción de la sociedad multicultural que nos corresponde vivir. Como escribe Nash (1999, p. 11), «el reto del siglo XXI sigue siendo el definir los derechos humanos en términos capaces de sostener el principio de igualdad a partir del reconocimiento de la diversidad».

Centrándonos en el tema de la ciudadanía que nos ocupa, recordemos lo que decíamos en otra ocasión (Cabrera, 2002) que además de «ser» ciudadano es necesario «sentirse ciudadano» para desarrollar y poner en práctica una moral y unos valores cívicos propios de la sociedad solidaria y democrática que nos gustaría. Desde estas perspectivas, el reto de las sociedades multiculturales es cómo construir la ciudadanía desde la diversidad étnica y cultural. Esto es, cuáles son los procesos que sería necesario estimular para desarrollar un «nosotros» desde identidades culturales diferentes, cómo generar *un sentido de identidad y pertenencia a una comunidad común* desde realidades identitarias culturales distintas y, a veces, en contradicción con las de uno mismo. En definitiva, cómo superar el miedo y la incertidumbre que produce la diferencia, para embarcarnos en unas nuevas dinámicas de *participación ciudadana* que nos permitan buscar conjuntamente respuestas a los problemas más importantes con los que nos enfrentamos en la actualidad.

Pero, para poder abordar estos dos temas claves de una sociedad y ciudadanía que pretendan avanzar hacia la interculturalidad en sus planteamientos, necesitamos contestar a dos cuestiones:

- ¿Qué modelos subyacen a nuestra manera de entender las sociedades multiculturales? Esta cuestión nos remite a la polémica que se ha suscitado en torno al *multiculturalismo,* para comprender mejor desde qué nuevos posicionamientos podemos avanzar hacia la *interculturalidad.*
- ¿Qué cambios se han experimentado en el concepto de ciudadanía para que responda a los retos que tienen planteados nuestras sociedades actuales y, en concreto, su realidad multicultural? Así podremos delimitar mejor nuestra propia concepción de una *ciudadanía intercultural.*

Desde esa concepción de ciudadanía intercultural, en la segunda parte del artículo abordaremos dos temas urgentes: cómo se construye el sentimiento de pertenencia a una comunidad dada desde la pluralidad cultural y qué dinámicas participativas estimulan la práctica ciudadana intercultural.

¿SOCIEDADES MULTICULTURALES? ¿CÓMO ENTENDERLAS?

«La idea de una sociedad multicultural o multiétnica está siendo utilizada en sentidos tan opuestos que es preciso desde el comienzo entender lo que ella no quiere decir» (Touraine, 1997, p. 291). Vamos ahora, pues, a señalar qué interpretaciones se hacen de la sociedad multicultural, ya que su comprensión varía profundamente en función de la previsión de su permanencia en el tiempo, el grado permitido de interacción efectiva o diálogo intercultural y

la desigualdad social, generada o existente, entre los grupos culturales en contacto.

Creemos que la mayoría de enfoques y modelos de multiculturalismo pueden explicarse por la combinación de estos tres parámetros[2].

Multiculturalismo y asimilación

Podemos concebir la multiculturalidad como *punto de partida.* Se la acepta entonces como un fenómeno inevitable, que políticas *asimilacionistas* se encargarán de ir neutralizando en sucesivas generaciones hasta conseguir su total absorción por la cultura que las sociedades occidentales hemos ido construyendo. Claro que en este discurso liberal se descubre inicialmente un avance con respecto a posturas más *conservadoras,* de corte claramente *segregacionista,* por las que a los grupos minoritarios y/o marginados se les negaba la posibilidad de asistir y participar de las instituciones educativas, políticas y sociales junto a los otros miembros[3].

En algunos países como Alemania, la resistencia a incorporar efectivamente la multiculturalidad como un elemento intrínseco de sus ciudades y pueblos, ha llevado durante mucho tiempo a calificar de «trabajadores invitados» a los extranjeros que residían en este país y a sus descendientes. Sólo una reciente legislación ha permitido la incorporación efectiva de los que ya estaban arraigados, aunque con unos limitados derechos, en la sociedad alemana.

Multiculturalismo y reconocimiento

Pero podemos entender la multiculturalidad no como una realidad llamada a desaparecer, sino como un hecho que *se tolera*[4] e incluso que *se reconoce* y se incorpora por ello a la construcción del mismo concepto de sociedad.

El multiculturalismo entonces ya no es un punto de partida meramente. Se inscribe en el *proceso* del desarrollo de los pueblos como consustancial a su propia naturaleza e incluso puede llegar a considerarse como *meta deseable* o calificativo clave de la propia sociedad[5].

---

(2) Existen numerosas clasificaciones de los modelos multiculturales en nuestra sociedad, desde las que, como la propuesta por Garreta (2003), nos presentan dos maneras de vivir la multiculturalidad: el multiculturalismo y el pluralismo cultural, hasta la ofrecida por Kincheloe y Steinberg (1999) distinguiendo hasta 5 tipos de modelos. Sin embargo, creemos que es importante profundizar en lo que subyace a las distintas definiciones.

(3) Un informe sobre los países con más bajo porcentaje de escaños ocupados por mujeres en el Parlamento nos advierte que en Kuwait y Emiratos Árabes este derecho aún no le es reconocido a las mujeres (*Informe sobre el Desarrollo Humano,* 2000). Por lo tanto, la segregación por raza, etnia, cultura, género o religión continúa siendo una dolorosa realidad en el mundo. Y no podemos sentirnos muy orgullosos de lo que ocurre en Occidente.

(4) La tolerancia se había erigido en uno de los valores clave de las sociedades liberales. Walzer llega a hablarnos de 5 tipos de tolerancia: resignación, indiferencia, aceptación estoica, curiosidad y entusiasmo. Desde la aceptación resignada de la diferencia para intentar mantener la paz a la admisión entusiasta de la diferencia, la tolerancia adopta formas diversas, pero puede ser utilizada como común denominador de una manera de situarse ante los demás, admitiendo «un espacio para quienes tienen ciertas creencias que ellos no adoptan, para quienes realizan unas determinadas prácticas que ellos no quieren imitar» (Walzer, 1998, pp. 26-27). A nuestro parecer, la tolerancia entraña un carácter asimétrico entre quien tolera y quien es tolerado. Por ello, se hace preciso avanzar hacia políticas de *reconocimiento.*

(5) Recordemos cómo algunos países, Canadá por ejemplo, han incluido el calificativo de multicultural en su Carta Constitucional de los derechos y libertades de 1982, ratificada en 1988.

Esta segunda forma de entender la multiculturalidad ha sido vista con alarma por algunos pensadores, sociólogos y políticos actuales. Se dice, por ejemplo, que la *política de reconocimiento,* por un lado, y *de integración,* por otro, se excluyen recíprocamente, por lo que querer la primera es no querer la segunda (Sartori, 2001, p. 130).

Esto sería cierto si identificáramos integración con asimilación[6] y/o reconocimiento con el desarrollo de un multiculturalismo comunitarista llevado a su último extremo, es decir, a la construcción de grupos culturales que tienden a cerrarse sobre sí mismos y cuya interacción se reduce hasta límites peligrosos para la estabilidad de la propia sociedad. Son estas identificaciones las que han provocado debates interminables. Porque, incluso aceptando la diversidad cultural como una de las muchas manifestaciones de lo diverso en los grupos humanos, y concediéndole a cada persona en nuestra sociedad la posibilidad de ser ella misma, aceptando sus diferencias individuales con respecto a nosotros, los protagonistas de estos debates se preguntan si es «tolerable» una expresión diferencial que suponga un reconocimiento público de la diferencia de un colectivo determinado[7]. Para comprender su posición necesitamos establecer con claridad la manera en que se ha ido formulando esta posición antitética entre multiculturalismo y pluralismo.

Multiculturalismo y pluralismo

Sin duda, la sociedad occidental liberal, que se ha autodenominado democrática y pluralista, ha conquistado estos valores a través de un largo proceso, no exento de luchas y dificultades, del que la *tolerancia pluralista*[8] constituye, junto con la libertad y la igualdad de oportunidades, uno de sus más preciados frutos. Sartori nos habla de un pluralismo como creencia al referirse a esa tolerancia pluralista, entendida como valor (Sartori, 2001, pp. 31-34).

La democracia se convierte, por tanto, en un modelo estable de convivencia aportado por Occidente. «Su principio más fundamental no es otro que el pluralismo, la independencia del Estado respecto a toda creencia, convicción, ideología o categoría de interés.» (Touraine, 1997, p. 294). Ahora bien, como hemos señalado más arriba, el ejercicio del pluralismo supone un reto para las sociedades democráticas actuales, si establecemos

---

(6) Esa identificación, consciente o inconsciente, aparece en muchos tratados y, sobre todo, en muchas prácticas socioeducativas, lo que produce una cierta incomodidad en quienes desean utilizar el término evitando ese reduccionismo (véase, por ejemplo, Garreta, 2003, pp. 48-62).

(7) A la hora de cerrar este artículo, un escrito de Vargas Llosa recogía esta polémica a propósito de la prohibición o no del velo de las escolares musulmanas en las escuelas públicas. Para este autor, el objetivo de los colectivos musulmanes que están detrás de la demanda es que se les reconozca «su derecho a la diferencia, gozando en aquellos espacios públicos de una extraterritorialidad cívica compatible con lo que aquellos sectores proclaman es su identidad cultural». Pero esto, insiste Vargas Llosa, contrario a la medida, «es uno de los más potentes desafíos a los que se enfrenta la cultura de la libertad en nuestros días» (Vargas Llosa, 2003, pp. 13-14).

(8) Azurmendi señala cómo la tolerancia pluralista lleva a «aceptar cualquier forma de pensar, de creencia, de estilo de vida, dentro del respeto a la ley y al derecho a las demás personas». La sitúa dentro de lo que él denomina valores cívicos o acciones virtuosas sobre las que reposa la civilidad democrática. Este autor se sitúa muy cercano a Sartori al anteponer «pluralismo cultural» o «interculturalidad democrática» y «multiculturalismo». «En democracia, interculturalidad es la convivencia en la polis común de la ciudadanía de múltiples horizontes culturales; el resto es multiculturalismo» (Azurmendi, 2002, p. 30). Nótese cómo el autor realiza aquí una reducción semántica al definir el multiculturalismo por una de sus formas.

una identificación entre éste y la virtud de la tolerancia, es decir, desde esa posición asimétrica que supone la existencia de colectivos en desigualdad de condiciones para responder a estas cuestiones: Tolerar: ¿hasta dónde?; ¿hasta que cada grupo cultural establezca sus propias leyes y su propia dinámica, cerrada sobre sí misma, sin tener nada en común con los otros grupos culturales?; ¿hasta que la sociedad mayoritaria determine qué se puede tolerar?

De alguna forma, el multiculturalismo –señala Touraine en el texto citado– si no quiere producir guerras «santas», de clases, de religiones o de género,

> Ha de definirse como una combinación de una unidad social y una pluralidad cultural sobre un territorio dado, lo que supone que sean reconocidos también elementos de unidad entre las culturas e –inversamente– que sea abandonada la pretensión de una cultura a identificarse con la modernidad y el universalismo.
>
> (Touraine, 1997, p. 295)

Todo ello significa pasar de la tolerancia al reconocimiento entre las culturas, que desemboque en una dinámica social realmente intercultural.

Multiculturalismo e interculturalidad

Por ello necesitamos avanzar hacia un *cambio profundo* que es a la vez social, cultural y político.

> No existe ninguna posibilidad de transformación significativa si no es sobre la base de una previa transformación cultural que no sólo favorezca la implicación social y la participación sino también la convivencia en el marco de sociedades cada vez más pluriculturales. En definitiva nos hace falta un nuevo paradigma que vaya más allá del paradigma liberal que ayude a pensar y vivir la democracia desde la diversidad cultural.
>
> (Oller, 2003, p. 23)

En esta línea se sitúa nuestra reflexión.

Este paradigma al que hace referencia Oller podría identificarse, en parte, con el que Abdallah (2001, p. 38) denomina «paradigma intercultural». Para esta autora, el prefijo «inter» del término hace referencia al hecho de haberse establecido una relación y de tener en cuenta las interacciones de los distintos grupos, los individuos, y las identidades. El enfoque intercultural hace pues hincapié más en *las relaciones* que en las diferencias entre culturas, que se entienden de forma dinámica influyéndose mutuamente a través de estas relaciones. El enfoque intercultural facilita la convivencia y proporciona las condiciones necesarias para ir construyendo un proyecto social y político comunes, porque se van encontrando los valores que los sustentan a través de procesos comunicativos auténticos y del ejercicio de una solidaridad que nos permite trabajar «con», asumiendo que «su causa es la mía propia». Pero, nos preguntamos, ¿es esto posible en nuestras sociedades actuales?

Multiculturalismo y desigualdad

Y es que a la complejidad de la diferencia cultural se une el tema de una *desigualdad social* que dificulta y oscurece profundamente el diálogo entre culturas. De hecho, los enfoques sociocríticos[9]

(9) Estos autores han aludido a modelos como el multiculturalismo esencialista y el teórico para presentar posturas que se sitúan en este enfoque. De hecho, y desde el campo de la educación, autores como Banks (1995, 1997) o el colectivo Eleuterio Quintanilla en nuestro país han ido decantándose hacia modelos que incorporen esta dimensión sociocrítica. Se vincula así la lucha contra todas las formas de exclusión social con el

(Kincheloe y Steinberg, 1999) se refieren reiteradamente a esa situación, que ha sido minusvalorada tanto por los que promueven el pluralismo cultural como por los que lo niegan desde la perspectiva más individualista y racionalista de un liberalismo monocultural[10].

Y, sin embargo, la desigualdad social afecta profundamente a la simetría en las relaciones interculturales, hasta el punto que, sin un proyecto efectivo de lucha por la equidad, la interculturalidad no pasaría de ser un tópico vacío, aunque cargado de buenas intenciones. ¿Se puede dialogar con igual peso social desde situaciones que bordean o se inscriben en la exclusión social que desde situaciones privilegiadas (socio-económicamente hablando), con libre acceso a los medios de comunicación social y pudiendo contar con representantes políticos que defiendan los propios intereses?

Por ello, antes de abordar el tema de la ciudadanía en sociedades que aspiran a la interculturalidad, conviene apuntar algunos rasgos que los procesos migratorios aportan a la actual configuración multicultural de España[11].

MIGRACIONES, MULTICULTURALIDAD Y EXCLUSIÓN

Durante años hemos experimentado una cierta resistencia a presentar estos tres términos juntos, reforzando así el imaginario colectivo que los vincula estrechamente. Ahora bien, aceptar y afirmar que la inmigración *no* comporta necesariamente un problema, sino que, muy al contrario, puede suponer el enriquecimiento y la renovación de la sociedad receptora, no nos exime de reconocer que, en la actualidad, muchos colectivos de inmigrantes en España se encuentran en riesgo inminente de *exclusión* social, cultural, política y económica[12]. Dentro de las nuevas «infraclases» presentadas por Tezanos (2001, p. 214) se sitúan algunos colectivos de inmigrantes extracomunitarios y los gitanos. Se trata de aquellos sectores de la población que se encuentran en una posición social que los sitúa fuera y por debajo de las posibilidades y oportunidades económicas, culturales, etc., del sistema establecido. Tomamos por ejemplo las minorías culturales procedentes de la inmigración exterior. Algunas de ellas se encuentran en situación de una gran vulnerabilidad[13]

---

desarrollo de un movimiento de reforma dirigido a promover políticas de equidad y prácticas democráticas en las instituciones socioeducativas.

(10) «Hay que poner de manifiesto –advierte Garreta– que el pluralismo tal vez sea –de hecho lo es– desigual: hay un intercambio asimétrico, las minorías no tienen la misma capacidad negociadora» (Garreta, 2003, p. 84).

(11) Dado el estrecho margen de este artículo no nos es posible abordar otros retos que la configuración de las sociedades multinacionales –de la que el Estado de las Autonomías es un claro ejemplo– plantean a una conformación ciudadana intercultural. En cuanto a la incorporación de otras minorías, como el colectivo gitano, creemos que su situación de exclusión, perpetuada a lo largo de varios siglos, aunque con rasgos propios, puede equipararse en parte a la sufrida por la población inmigrante que tiene dificultades para desarrollar, adquirir y mantener una posición social, cultural, económica y política estables y dignas.

(12) Recordemos que la concepción actual de exclusión incluye una multidimensionalidad. Está asociada a conceptos tales como pobreza y desempleo (dimensión económica), marginación y desviación (dimensión cultural), no acceso a la ciudadanía (dimensión política) y aislamiento y segregación (dimensión social). Todos estos conceptos de entremezclan y se refuerzan en diferentes colectivos, produciendo un efecto cada vez más desvastador en quien los sufre. Sobre este tema, véase, por ejemplo, Castells (1999), Rubio y Montero (coord. 2002) o Tezanos (2001).

(13) En el informe FOESA (1994) se nos habla de tres zonas para referirse al largo camino que va desde la plena integración a la marginación o exclusión. La zona intermedia es la zona de vulnerabilidad y lo que conduce de una a otra es la estabilidad o inestabilidad laboral, las relaciones sólidas o el aislamiento social y el sentido vital

cuando no en situación clara de exclusión. No tienen acceso al estatus de ciudadano o ciudadana, ni participan activamente en los procesos de construcción social. Son discriminados por su cultura, pobremente reconocida, a excepción de algunos loables esfuerzos realizados desde la educación y algunas administraciones autonómicas o más o menos puntuales, viven en barrios empobrecidos y tienen dificultades para el acceso a un trabajo estable. No han perdido su dignidad esencial, porque nadie puede arrebatársela a un ser humano, pero sí esa dignidad que les confiere ser miembros de una comunidad social y política, con sus derechos y deberes.

Sin duda se nos puede objetar que, a pesar de una percepción claramente distorsionada por los medios de comunicación social, constituye un colectivo poco numeroso aunque haya experimentado en los últimos años un aumento espectacular. Pero de ese 3,64% de inmigración extranjera, en el 2002, según las estimaciones de De Lucas (2002, pp. 5-6)[14] casi un 70% corresponde a personas provenientes del Tercer Mundo y, con bastante seguridad, situadas en esa zona vulnerable a la que hacíamos alusión. Por otra parte, su distribución en el territorio español es muy irregular. Madrid y Barcelona concentran el mayor porcentaje, seguidos de cerca por Baleares, Alicante, Murcia, Almería y Canarias. Hay que anotar, sin embargo, que la inmigración comienza a extenderse hasta lugares rurales, zonas empobrecidas, más receptivas en su acogida.

Pero este proceso se halla muy lejos de llevarse a cabo como un encuentro enriquecedor y pacífico entre personas y culturas. La crispación social se ha producido conforme se han ido aumentando las *visiones estereotipadas* de los inmigrantes o de los «otros» diferentes a nosotros[15] y se han acentuado los discursos alarmistas que predicen una «invasión incontrolada»[16] desembocando todo ello en actitudes prejuiciadas cuando no en discriminaciones más o menos encubiertas.

Todos estos elementos que configuran nuestras *representaciones colectivas* de la realidad multicultural procedentes de la migración exterior, así como la *calidad* y *carácter* que nuestras relaciones, provocan o aumentan una distorsión en la percepción de la diversidad cultural, a pesar de los esfuerzos que algunos sectores de la población realizan por reconocerla y reconstruir el tejido de nuestras relaciones desde nuevos parámetros[17].

---

que puede llegar a transformarse en insignificancia vital cuando las personas descubren que «su valor como trabajadores/consumidores se ha agotado y que de su importancia como personas se prescinde» (Castells, 1999, p. 396).

(14) De acuerdo con las cifras proporcionadas por el Ministerio del Interior, en 1998 existían 719.646 extranjeros con permiso de residencia en España. En el 2000, eran ya 938.783 y en marzo de 2002 se alcanzaba la cifra de 1.243.919. De Lucas realiza una aproximación, bastante conservadora, sobre las personas no documentadas en nuestro territorio avanzando la cifra de 250.000. Por ello y en términos generales podemos hablar de un millón y medio de personas extranjeras en nuestro país, un 3,64% de la población total (De Lucas, 2002, pp. 5-6). Sin embargo, si comparamos estas cifras con los % establecidos en otros países europeos podemos reconocer que siguen siendo bajos (véase Aja, Carbonell, Colectivo IOE, Funes y Vila, 1999, p. 24).

(15) Carlota Solé analiza las tres dimensiones asociadas al concepto de inmigrante y que provocan rechazo hacia ese tipo de población: «Miedo a la inseguridad ciudadana, miedo a la pérdida de identidad como comunidad, miedo a perder parte de los recursos materiales, en especial el trabajo» (Solé, 2001, p. 8).

(16) En un escrito sobre el tema (Bartolomé, 2002b, pp. 224-225) podemos ver el paralelismo entre textos de Sartori (2001, p. 110) y expresiones de adolescentes de El Ejido (Soriano, 2001, p. 125).

(17) En este aspecto hay que reconocer de forma importante los esfuerzos llevados a cabo desde el campo educativo por trabajar visiones positivas del hecho multicultural. Véanse, por ejemplo, las buenas prácticas interculturales realizadas en la última década (Bartolomé, 2003).

Para Maalouf *el racismo* que puede subyacer a todas esas representaciones, actitudes y acciones se nutre de la *inseguridad* que la población experimenta ante un fenómeno nuevo que juzga como una amenaza para su identidad.

> Después de cada matanza étnica nos preguntan, con razón, cómo es posible que los seres humanos lleguen a cometer esas atrocidades. Entonces hablamos de locura asesina. Lo que llamamos «locura asesina» es esa tendencia de nuestros semejantes a transformarse en «asesinos» cuando sienten su tribu amenazada. La sensación de miedo o de inseguridad no siempre obedece a consideraciones racionales pero, a partir del momento en que una población tiene miedo, lo que se ha de tener en cuenta es la realidad del miedo más que la realidad de la amenaza.
>
> (Maalouf, 1999, pp. 38-39)

Hemos introducido conscientemente esta larga cita para llamar la atención sobre la *responsabilidad política* que se contrae, desde los medios de comunicación social, por ejemplo, cuando se introducen permanentemente estímulos que provoquen o aumenten la *inseguridad ciudadana*. Es entonces cuando el multiculturalismo puede convertirse, en manos de unos u otros, en una «bomba de relojería». Y es que el racismo como ideología genera una *estructura de desigualdad* y ubica a las personas al interior de esa estructura (Alegret, 1992, pp. 93-100).

La lucha contra esa violencia estructural[18] comienza por desenmascarar los viejos y los nuevos discursos excluyentes que se han ido construyendo en torno a la integración de los inmigrantes.

> Lo novedoso es que ahora es al inmigrante que proviene de países de tradición islámica al que se coloca el sombrerito de inintegrable. En el discurso destinado a construir la figura de «inintegrable cultural» se advierte que entre nosotros hay personas que no son y no pueden ser como nosotros, que no lo serán jamás. No es culpa «nuestra» si no podemos reconocerles como libres e iguales a nosotros. Este discurso permite no sólo legitimar la exclusión sino también eximir de responsabilidad a la sociedad receptora y sus instituciones.
>
> (Álvarez, 2002, p. 170)

Desde luego, la distancia cultural no puede esgrimirse, como se ha hecho, en argumento último para dilucidar «quién puede vivir aquí»[19].

La *integración* debe entenderse más bien como «el proceso de incorporación de los inmigrantes a la sociedad española en igualdad de condiciones, derechos y deberes con los nacionales, mediante el cual puedan llegar a ser participantes activos de la sociedad de acogida, conformando también la vida social, económica y cultural, sin que se le imponga el precio de la renuncia a su cultura de origen» (Torres, 2002, p. 51). Esta rotunda afirmación de Torres

---

(18) De Delàs i Ugarte explica ampliamente la conceptualización de esa violencia que «puede equipararse a la injusticia social. La violencia estructural es la causada por una estructura que oprime a la persona e impide su liberación» (De Delàs i Ugarte, 1992, p. 40). Visiones deformadas de la realidad y generalizaciones indebidas conducen rápidamente a juicios infundados. Con este «material», el «etiquetado» de las personas constituye la consecuencia lógica. La sociedad aparece fragmentada, en grupos, con fronteras definidas y poco permeables. Bien lejos nos encontramos entonces de una sociedad intercultural. En esa situación se acentúa lo diferente, se justifica la separación de algunos grupos «por el bien de todos», se llega a juzgar a la persona, no por ella misma, sino por identificación con la «etiqueta» que le hemos puesto. De allí a la marginación no hay más que un paso.

(19) En nuestro grupo hemos elaborado un juego de rol con ese nombre que permite a los adolescentes profundizar sobre la construcción del sentimiento de pertenencia en sociedades multiculturales, desde una pedagogía de la inclusión.

(apoyada por autores como Giménez, De Lucas o Delgado, entre otros) descansa en tres notas fundamentales que aclaran y matizan la misma definición[20].

- *Igualdad de derechos y obligaciones,* igualdad que no sólo hace referencia al estatus jurídico del extranjero sino también que reciba igual trato social[21].
- El trato igual de los nacionales *no debe implicar obligatoriamente la asimilación cultural* de las personas inmigrantes. La idea de integración implica el respeto y cierto derecho a la diferencia que se considera legítima[22].
- No se aspira a una sociedad de grupos étnicos encerrados en sus nichos culturales sino que se defiende la *continuidad recreada de cada cultura* y amplios espacios de cultura común, nacida de la interrelación y del mestizaje, base para la negociación y ajuste de los valores y normas básicos de la convivencia de todos. En este sentido, *este concepto de integración es interculturalista.* Se alude a una interrelación en los distintos ámbitos de la vida social, a un proceso de interacción que no se limite a intercambios culturales sino que éstos se basan en espacios, reales y relaciones sociales comunes (Torres, 2002, pp. 51-52).

La concepción de este autor coincide extraordinariamente con las conclusiones que nos aporta Bhikhu Parekh (2000, pp. 336-344) en su extensa obra *Rethinking Multiculturalism,* donde analiza ampliamente la articulación entre la diversidad cultural y la teoría política, reconciliando multiculturalismo y pluralismo.

Por ello podríamos decir que también representan el horizonte utópico al que debe tender toda sociedad que aspira a construir un espacio de interculturalidad, asentado y fortalecido por la justicia de sus prácticas políticas. Por ello supone repensar también el concepto de ciudadanía. Veámoslo.

REPENSANDO LA CIUDADANÍA

La crisis del concepto tradicional de ciudadanía ya no es nueva. Llevamos más de una década procurándose desde distintos ámbitos del conocimiento humano reconstruir el concepto de ciudadanía para

---

(20) Para apoyar estas notas queremos traer la anécdota, recogida en *La Vanguardia* de 9 de junio de 2002 sobre la entrevista a Moura, una joven de 19 años que lleva 9 años en Santa Coloma. Afirmaba: «Si un marroquí pega a un catalán, los demás pagamos las consecuencias con insultos y desconfianzas. Es muy duro aguantar. Hablo catalán y castellano y no quiero imponer mi cultura, sólo quiero que me dejen vivir la mía. Nosotros hacemos los trabajos que los catalanes no quieren y además traemos otras formas de ver la vida y eso enriquece a la sociedad».

(21) La investigación de Garreta sobre la integración sociocultural de las minorías étnicas utiliza un concepto de integración muy similar a la enunciada por Torres, aunque incluyendo dos elementos que nos parecen muy interesantes.

- La integración debe pues *eliminar* obstáculos jurídicos, culturales, lingüísticos, etc., a fin de permitir a las minorías sentirse *parte* de la sociedad.
- Existen tres dimensiones de la vida colectiva relacionadas con la integración: la estructura social, la identidad colectiva y la cultura. De cada una de estas dimensiones se ofrecen numerosos indicadores en la obra señalada (Garreta, 2003).

(22) El autor modula el derecho a la diferencia con la palabra «cierto» para alejar su propuesta del relativismo absoluto. Por otra parte, ésa es la postura que esgrime Adela Cortina cuando habla de las notas que definen la ciudadanía intercultural (1997).

responder a las exigencias de las nuevas realidades políticas y sociales del actual orden social y, en particular por el tema que nos ocupa, atender a las exigencias de las sociedades multiculturales.

El interés por redefinir la ciudadanía se ha estimulado desde distintos acontecimientos y fenómenos ocurridos en estos años que han puesto en evidencia la insuficiencia de un concepto asociado a la noción de nacionalidad. En otras ocasiones, ya hemos referido estos fenómenos; destacamos ahora aquéllos que consideramos de especial relevancia para el tema de la multiculturalidad que ocupa este escrito y asociemos a los mismos las distintas propuestas que se han hecho sobre la noción de ciudadanía[23].

- El *fenómeno de la globalización* y el cuestionamiento de Estado-nación en la medida que surgen entidades políticas más amplias (la Unión Europea es el ejemplo más cercano) estimula el desarrollo de una nueva sociedad civil transnacional. Eso hace necesario extender el concepto de *ciudadanía democrática* más allá de nuestras fronteras. Sin duda, existe preocupación por cómo se está configurando o se configurará el orden político y social a este nivel más allá del nacional *(pensemos por ejemplo la constitución del Parlamento Europeo)* y su impacto en la ciudadanía. Nos preguntamos como ciudadanos y ciudadanas por la capacidad democrática de los mecanismos e instituciones transnacionales para atender al legítimo ejercicio de los derechos y deberes que amparan y velan por los valores e intereses comunes de esas sociedades más amplias que las personas quieren vivir[24]. Algunos autores han propuesto la noción de *ciudadanía cosmopolita* (Cortina, 1998) para caracterizar esta forma de ciudadanía que trasciende el marco nacional pretendiendo superar las barreras de la territoriedad que imponía la noción clásica de ciudadanía.

  En esta misma línea aunque con una concepción más amplia y compleja tenemos la propuesta de *ciudadanía global* que plantea Oxfam y autores como Banks (1997), Steve Olu (1997) y Merryfield et al. (1997). Desde estos autores se enfatiza no tanto la dimensión política de la ciudadanía, lo que hace la *ciudadanía democrática transnacional* que se ha apuntado en líneas anteriores, como el sentimiento de pertenencia a una comunidad global. De aquí que se postule una forma de ciudadanía que desarrolle un sentimiento y un valor de respeto hacia la diversidad, y de actuar en un mundo más equitativo y sostenible.
- El *fenómeno de la pluralidad y la multiculturalidad* pone en cuestión el modelo homogenizador nacional de la concepción tradicional de ciudadanía. Desde el reconocimiento del valor de la diversidad (cultural, étnica, racial, de género, de preferencia sexual, etc.) se hace necesario desarrollar una concepción de ciudadanía no discriminatoria que

(23) Para una revisión del concepto de ciudadanía y las distintas formas de ciudadanía que se han propuesto puede consultarse los trabajos de F. Cabrera (2002, a y b) titulados «Hacia una nueva concepción de ciudadanía en una sociedad multicultural» y «Qué educación para qué ciudadanía».

(24) David Held (1997) ha trabajado el tema de ciudadanía desde el fenómeno de la globalidad y las implicaciones que conlleva tanto en relación a las instituciones nacionales como transnacionales.

apueste por el reconocimiento de la riqueza que supone construir el espacio comunitario desde la diferencia. En esta línea apuntan las formas de *ciudadanía intercultural* que señalan Carneiro (1999) y Cortina (1997) y *ciudadanía multicultural* de Kymlicka y Norman (1994) y Kymlicka (1996). Desde estas formas de ciudadanía se enfatizan dimensiones y valores relativos a la capacidad para trabajar, valorar y respetar otras formas de identidad cultural, nacional, regional, étnica, religiosa... como medio para asegurar una convivencia auténtica; pues «el otro» nos hace comprender y apreciar nuestra propia identidad y potencia nuestra libertad ampliando nuestras alternativas de elección. Aquí cabe situar por su relevancia actual los movimientos sociales que reclaman una *redefinición femenina* de la ciudadanía y que apuestan por la *ciudadanía paritaria* (Carneiro, 1999) pues, como señala Espín (2002, p. 109), «si bien es cierto que la incorporación de las mujeres ha provocado un proceso de ruptura de la tradicional dicotomía publico/privado, la aplicación practica de la igualdad formal no está del todo conseguida».

- El *fenómeno de la exclusión* cada vez más extendido como resultado de la crisis del Estado del bienestar social exige un concepto de *ciudadanía social* (Carneiro, 1999; Cortina, 1997) que atienda a promover las condiciones de igualdad de oportunidades y equidad en el acceso y en el tratamiento en el espacio público y en sus instituciones. Una ciudadanía que promueva la justicia social facilitando la incorporación a los sistemas de relaciones comunitarias y a los procesos de decisiones públicas la voz de aquellos colectivos en riesgo de exclusión social (parados de larga duración, personas sin hogar, personas con disfunciones sociales, etc.) para que sus intereses sean representados, sus derechos respetados y sus necesidades individuales y colectivas atendidas.
- El *fenómeno de la «pasividad o la apatía cívica»* que ocurre en muchos países occidentales[25], el cuestionamiento de la democracia representativa por la democracia participativa (Águila, 1996) anima las propuestas de una forma de *ciudadanía activa* (Osler, 2000; Bárcena, 1997, entre otros) y una *ciudadanía responsable* (Bell, 1991; Osler y Starky, 2000; Spencer y Klug, 1998, entre otros). Desde estas propuestas se acentúa el sentimiento de identidad ciudadana, como conciencia de pertenencia a una comunidad con la cual desarrollamos normas y valores comunes que posibilitan una convivencia responsable entre todos sus miembros. Se enfatiza el ejercicio de la ciudadanía, la participación ciudadana, el compromiso y la responsabilidad cívica como valores decisivos en el espacio público.

Como se puede constatar por lo referido en los párrafos anteriores, no es fácil delimitar un concepto de ciudadanía. Los autores acompañan el término con algún otro, intercultural, democrática, paritaria, activa, responsable, etc., con el objeto de acentuar aquellos elementos que deberían

(25) Aunque los autores (Ledesma, 2000) sitúan la apatía por los asuntos públicos como un problema ciudadano prioritario en la sociedad americana, también aquí en Europa es una realidad cada vez más palpable.

integrarse en la comprensión y en la práctica de la ciudadanía. En definitiva, se pone de manifiesto que para reflexionar y trabajar en el campo de la ciudadanía es necesario hacerlo desde planteamientos:

- más abiertos donde la heterogeneidad, las diferencias, lo distinto tenga cabida;
- más amplios para que se trascienda del territorio y comunidad más mediata a comunidades cívicas globales y virtuales;
- más complejos que posibilite reconocimientos de ciudadanía múltiples a la vez que identidades cívicas múltiples no de una manera lineal sino interactiva facilitando el enriquecimiento y desarrollo de los distintos niveles en la salvaguarda de la democracia y la promoción de la dignidad y libertad de la persona[26].

El énfasis actual en la ciudadanía como sentimiento de pertenencia e identidad ciudadana

Bajo la noción de ciudadanía subyacen dos dimensiones interdependientes aunque diferenciadas; a saber:

- Una *dimensión política* y de justicia asociada a un estatus legal –*ciudadanía como estatus*– por el que se le atribuye a la persona o grupo un conjunto de derechos y deberes que le posibilita el acceso a los recursos sociales, laborales y económicos de la comunidad. En este sentido, se puede hablar de «ser ciudadano» o del reconocimiento de una «identidad jurídica» de la persona como señala Turner (2000), bien por nacimiento o que se adquiere posteriormente por solicitud a las instancias de gobierno pertinentes.
- Una dimensión de naturaleza psicológica asociada a una identidad de ciudadano que le hace sentirse parte de una colectividad con la que se identifica y se reconoce. En esta dimensión se enfatiza la ciudadanía como práctica deseable o como proceso de construcción social (Gentili, 2000). En este sentido, se puede hablar de «sentirse ciudadano», sentimiento con el que no se nace sino que la persona construye su «identidad cívica» a partir de establecer vínculos afectivos y efectivos con los demás miembros de la comunidad en el ejercicio de su ciudadanía.

El componente legal y político es el que ha ocupado el interés de los estudiosos de la ciudadanía durante los siglos XIX y XX. Desde esta dimensión como estatus, el concepto de ciudadanía se ha desarrollado y enriquecido esencialmente durante los últimos 60 años asociado a las sucesivas resoluciones y declaraciones universales sobre los Derechos Humanos. Siguiendo un proceso acumulativo de derechos y deberes, el concepto ha pasado por distintas etapas coincidiendo con las distintas generaciones que suelen identificarse en la configuración de los DDHH[27].

Con relación a los derechos y deberes asociados al estatus de ciudadanía, en las sociedades multiculturales el tema que ha

(26) Heater (1990) presenta una propuesta de ciudadanía múltiple a partir de considerar tres dimensiones: niveles de relación (local/provincial, nacional/estatal, continental/regional y el mundo), elementos de la ciudadanía (identidad, virtudes, Legalidad/civilidad, política y social) y educación (conocimiento, actitudes y habilidades). El autor utiliza la figura del cubo para representar las relaciones entre ellas.

(27) En la obra de Cabrera (2002b) puede consultarse un análisis de las distintas formas de ciudadanías que aparecen en la medida que el término de ciudadano se enriquece con la sucesiva incorporación de derechos y deberes en estos años: ciudadanía política, ciudadanía social, ciudadanía solidaria y ciudadanía compleja.

ocupado a políticos y filósofos durante la última década ha sido el reconocimiento de derechos especiales a las minorías. Kymlicka (2003), después de analizar las distintas formas que han adoptado durante estos años las posiciones sobre los derechos de las minorías, concluye que el debate de si son justos o no estos derechos está llegando a su fin. Existe una asunción generalizada en valorar la justicia de los derechos de las minorías[28]. No se pude defender un *Estado ciego culturalmente* o *un Estado neutral a las diferencias etnoculturales* cuando existe un evidente reconocimiento de la no neutralidad de las instituciones que, implícita o explícitamente, presentan más bien un sesgo favorable a los intereses y las identidades del grupo mayoritario. De la misma manera que si las instituciones estatales no son capaces de reconocer y respetar la cultura y la identidad de las personas, se atenta contra su libertad y dignidad.

Pero es nuestra intención en este escrito llamar la atención sobre el interés que despierta hoy el componente práctico y de pertenencia a una comunidad. Hay una real preocupación por el desarrollo de una identidad ciudadana que mueva a la persona hacia posiciones participativas, de compromiso y responsabilidad cívica. Varias son las razones que pueden explicar esta preocupación (Cabrera, 2000b). Destaquemos aquí, por el tema que nos ocupa, que desarrollar un sentimiento de pertenencia a una comunidad política se hace mucho más complejo desde la realidad multicultural que vivimos. Aun reconociendo la oportunidad de la heterogeneidad cultural para nuestro crecimiento como sociedad, es indudable que nuestro sistema de relaciones se hace más complejo cuando deben armonizarse diferentes tradiciones, culturas, religiones, lenguas, códigos de comportamientos, etc. Sin duda, crear una identidad cívica a partir de distintas identidades culturales, que pueden incluso encontrarse enfrentadas, supone un reto mayor para las personas, los colectivos y para las instituciones democráticas que deben promoverla que su desarrollo en un contexto cultural más homogéneo.

Por lo expuesto y el desarrollo de estas ideas en los epígrafes posteriores, nuestra propuesta de ciudadanía intercultural requiere que abordemos el tema con una mirada amplia. No puede desligarse el concepto de ciudadanía intercultural sin hacer referencia a otros conceptos como plataforma que nos permita defender una forma de ciudadanía que vaya más allá del reconocimiento de un estatus, una ciudadanía que otorgue autonomía y soberanía, esto es, poder, a los miembros de una comunidad para la construcción y defensa común de las reglas de juego del espacio público y de la convivencia comunitaria.

Así, nuestra propuesta es *una ciudadanía intercultural a la vez que activa, responsable y crítica.* Con ello estamos defendiendo una ciudadanía cuyas notas modulares son las siguientes:

- Intercultural: Construir una *ciudadanía intercultural* desde el *principio del respeto y reconocimiento mutuo* como base de la convivencia en la sociedad multicultural que vivimos. Se hace necesario desarrollar un identidad cívica a partir de

(28) Según el autor, en el modelo de Estado poliétnico, los grupos o minorías étnicas exigen el reconocimiento de unos derechos particulares –*derechos poliétnicos*– que, de un lado, les salvaguarde de la discriminación y los prejuicios a que pueden verse sometidos por la mayoría y, de otro lado, les permita expresar su particularidades y orgullo cultural. En cambio, en el modelo de Estado multinacional, las reivindicaciones de las minorías nacionales o naciones se refieren al algún tipo de autonomía política o jurisdicción territorial –*derechos de autogobierno*– para asegurarse así el pleno y libre desarrollo de sus culturas y los mejores intereses de su gente.

aprender a convivir y dialogar con otros grupos culturales, desarrollar valores y normas de convivencia donde las distintas miradas culturales, de género... se vean reconocidas. Es más, hoy se avanza hacia una posición de reconocer la diversidad como un bien público que debe cultivarse. También los procesos de diálogo y encuentro entre culturas de las sociedades *plurales exigen un sentido crítico de nuestra propia cultura.* Es necesario construirnos como ciudadanos y ciudadanas desde la falibilidad de nuestra cultura, que no quiere decir errónea, tomando los términos de Thiebaut (1998).

- Activa y responsable: Hacerlo desde una *ciudadanía intercultural activa* como instrumento para *fortalecer la democracia,* su funcionamiento e instituciones en la medida que se fomenta la participación de todos y todas en los espacios públicos. Sobre todo, por la capacidad intrínseca de la *participación como «poder» de aprender y hacerse oír* en estos espacios; particularmente importante para aquellos grupos que han sufrido discriminación en el reconocimiento de sus derechos (por razón de género, cultura, lengua, clase social, etc.). Deberemos trabajar al tiempo los derechos y las responsabilidades de todos los miembros.
- Crítica: Porque las desigualdades existentes entre grupos en el seno de nuestra sociedad suponen que nos empeñemos en una lucha activa contra todos los procesos de exclusión y facilitemos el acceso a la participación ciudadana de todos los miembros de nuestra comunidad; a la vez que nos embarcamos en un proceso de reconstrucción social que cuestione y promueva una transformación de las instituciones existentes en clave de equidad.

Esta concepción de ciudadanía es la que atraviesa a modo de pensamiento transversal las ideas expuestas a lo largo de este escrito. Es así como a continuación trabajaremos el sentimiento de pertenencia.

«SENTIRSE DE». EL SENTIMIENTO DE PERTENENCIA Y LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD

Señalábamos en el apartado anterior cómo las nuevas concepciones de ciudadanía subrayan el proceso social por el que las personas, *sintiéndose miembros* de una comunidad política, comparten en ella valores, normas y participan activamente en la resolución de los asuntos públicos que les conciernen.

Es en ese espacio común donde se desarrolla y crece el *sentimiento de pertenencia* a la comunidad política de referencia (ámbito local, autonómico, nacional, transnacional, mundial). Este sentimiento constituye un elemento clave en la práctica de la ciudadanía.

En sociedades relativamente homogéneas, la identidad cultural y la pertenencia política tendían a fusionarse[29]. Pero eso es impensable en sociedades multiculturales. Como hemos indicado ampliamente en apartados anteriores, éstas, caracterizadas

(29) Una patria, una nación, una lengua, una cultura: así tendía a definirse la identidad en el Estado-nación. El modelo tiende a reproducirse, como apunta Alain Touraine, cuando analizamos el desarrollo de algunos nacionalismos actuales (Touraine, 1997, pp. 291-293). En ciertos casos, se vincula el tema de la religión como señal identitaria. Sobre este tema, véase Marín (2002).

por la coexistencia de una pluralidad de culturas, han de proporcionar a sus miembros *oportunidades* para aprender formas nuevas de construir su identidad, de una manera más fluida y flexible[30].

> Los individuos son miembros de diferentes sistemas y en cada uno de ellos despliegan sólo una parte de su identidad. En una sociedad diferenciada los individuos son miembros, ciudadanos y personas: a través de esas diferentes modalidades de afiliación. Los individuos contemporáneos actúan en los confines de diversos sistemas y tienen necesidad creciente de identidades permeables que les permitan transitar a través de las distintas regiones de significado y de los diversos marcos institucionales.
>
> (Melucci, 2001, p. 47)

Ahora bien, esta nueva forma de construir la identidad en sociedades multiculturales ya no sigue los modelos biculturales clásicos estudiados en los procesos de aculturación hace varias décadas[31].

Como señala Trueba, «la capacidad de las personas para definir su identidad de maneras diferentes con el fin de funcionar de forma efectiva en entornos y contextos culturales distintos está relacionada claramente con la búsqueda de supervivencia y éxito» (Trueba, 2001, p. 16). Esta forma distinta de construir la identidad, fruto del intenso intercambio cultural en el que vivimos, no está exenta de incertidumbre, asimetría y tensiones. Pero, prosigue Trueba: «Las personas que pueden funcionar mejor en cada sociedad diversa tendrán el capital cultural más grande y una mejor capacidad para actuar de forma efectiva. El dominio de varios idiomas, la capacidad de cruzar las fronteras raciales y étnicas y una facultad de recuperación general, asociada con el poder de soportar privaciones y superar dificultades, se reconocerá claramente como un nuevo capital cultural y no como una discapacidad» (Trueba, 2001, p. 37).

Facilitar la construcción de la identidad de las nuevas generaciones constituye un gran reto para la educación y es al tiempo condición básica para el desarrollo de la sociedad intercultural. Pero, ¿cómo hacerlo? Apuntamos aquí sólo algunos rasgos de esa tarea educativa.

- Partir de una autocomprensión y valoración crítica de la propia cultura facilita la apertura a otras culturas, y el descubrimiento de sus potencialidades y valores y el deseo de compartir, adquirir e intercambiar elementos culturales[32]. Todo ello contribuye a desarrollar un clima de *relaciones interculturales.*
- Construir el sentimiento de pertenencia a una comunidad política desde un enfoque inclusivo, lo que supone trabajar operativamente la solidaridad como encuentro. Es decir, reconocer que la causa, los problemas del otro, son también los míos y mi propia causa. Este planteamiento exige el anterior, es decir, el acercamiento vital y afectivo a las personas que componen su comunidad y a las culturas a las que se adscriben. Sólo así es posible avanzar para encontrar elementos comunes

(30) Identidades permeables, identidades múltiples; estos términos hacen referencia a la misma realidad. Así Morín (1992) afirma que «todos tenemos múltiples identidades, miembro de una comunidad local, de una autonomía, de una nación, de un conjunto de naciones, etc. Así pues sería necesario asumir la identidad como una riqueza y no como una ausencia» (Garreta, 2003, p. 301).

(31) Sobre este tema pueden verse las investigaciones del GREDI: M. Bartolomé y otros (2000), M. P. Sandín (1997), I. Massot (2001).

(32) En este punto, el programa desarrollado por Sandín (1998) y aplicado posteriormente en diversos centros de Secundaria por el GREDI (2001) ha confirmado la validez de estos planteamientos.

sobre lo que construir el proyecto social[33].

- Reconocer *las dificultades para la adquisición de ese sentimiento de pertenencia* cuando la mayoría no acepta la inclusión de la minoría (lo que supondría una reformulación permanente del marco de relaciones que nos damos)[34]; o cuando las minorías carecen de competencias adecuadas para participar activamente en una comunidad de referencia, o bien por falta de soporte legal, bien por falta de habilidades, conocimientos y cauces de funcionamiento. El reconocimiento de esas dificultades en todos los grupos (mayoritarios y minoritarios) y la búsqueda de estrategias educativas basadas en el *«empowerment»* y una *pedagogía de la equidad* pueden constituir un camino para el fortalecimiento del sentimiento de pertenencia[35].
- Trabajar operativamente el sentimiento de pertenencia a comunidades políticas cada vez más amplias, sin dejar por ello los niveles más cercanos, locales, lleva a la persona a sentirse ciudadana de Europa, del mundo y responsable, por ello, de los problemas y procesos que se dan en esa escala. En último término supone trabajar desde los presupuestos de una educación global transformadora[36].

PARTICIPACIÓN CIUDADANA Y DIÁLOGO INTERCULTURAL

Es cierto que, como se ha escrito en párrafos anteriores, el reconocimiento de un estatus legal de ciudadano es del todo necesario como paso previo para el desarrollo del sentimiento de ciudadanía. La persona debe considerarse tratada igual que los otros miembros de la comunidad por lo que a sus derechos y deberes se refiere. Pero desde las exigencias de las sociedades multiculturales, más que nunca la democracia necesita ciudadanos actores y no meros receptores de derecho. Y afirmamos esto con el ánimo de poner el punto de mira en la necesidad de que la socialización política y social constituye hoy una dimensión clave para construir una sociedad desde la justicia social y desde el reconocimiento y respeto mutuo de la pluralidad cultural.

Efectivamente, la «conciencia de ciudadanía» asociada al sentimiento de

---

(33) En este punto, a nuestro parecer, es importante evitar una reducción peligrosa: destinar nuestros mejores sentimientos y afectos a la identidad étnico-cultural, situando la pertenencia política en un plano racional o incluso administrativo. Como nos comentaba, en otra investigación sobre la percepción ciudadana de los adolescentes de la pertenencia, una muchacha de Segovia: «Yo soy una ciudadana de Barcelona, estoy empadronada en esta ciudad. Pero sentirme, sentirme, me siento de Segovia». Si bien tenía claras sus distintas pertenencias, nos preguntamos si uno puede vivir a tope la participación ciudadana sin desarrollar también un sentimiento positivo hacia la comunidad de referencia (Bartolomé, coord, 2002c).

(34) Éste es un punto especialmente difícil porque implica y compromete, no sólo a los miembros de los grupos minoritarios (léase por ejemplo, los colectivos de inmigrantes extracomunitarios o el colectivo gitano) sino al resto de la sociedad. Garreta, al trabajar el tema de su integración, hace suyas las reflexiones de Carlota Solé afirmando que «el proceso se cumple, en el caso de la integración de identidades, cuando hay un sentimiento de pertenencia y la generación de una nueva identidad fruto de la coexistencia, a la vez que puede reivindicarse la consideración y reconocimiento de las propias características étnicas y culturales» (Garreta, obra cit., p. 304).

(35) Véanse algunas de estas estrategias en Banks (1995).

(36) Véanse principales autores y líneas de actuación en M. Bartolomé (2002b).

pertenencia a una comunidad no se forja en abstracto ni es inmediata a la «condición de ciudadano», exige la práctica y el ejercicio de la ciudadanía. Es así como la participación en la comunidad se constituye en un elemento modular para que la persona se «sienta ciudadana» y, añadimos, es participando en nuestras comunidades multiculturales como desarrollamos competencias, habilidades, valores y actitudes ciudadanas interculturales que posibiliten el construir de manera conjunta, desde las distintas posiciones y miradas culturales, nuestras reglas y normas de convivencia. Sin duda es el instrumento necesario para superar el hecho de la multiculturalidad y situarnos en una sociedad realmente intercultural donde el respeto, la solidaridad, el reconocimiento mutuo y el diálogo intercultural orienta nuestro sistema de relaciones y de vivir en comunidad.

La participación en las sociedades multiculturales: la necesidad de un espacio público de encuentro

Si la participación ciudadana es importante para el desarrollo y fortalecimiento de la democracia, más lo es en el caso de las sociedades multiculturales.

El espacio público se constituye en lugar de encuentro de las distintas culturas es donde se puede alcanzar el conocimiento mutuo, las interacciones personales y de grupo de distintas culturas, cosas que no son posibles en los espacios privados. Es en este espacio donde se pueden establecer los vínculos afectivos que requiere el sentido de pertenencia a una comunidad y el desarrollo de una ciudadanía intercultural, consiguiéndose en la medida que se participe de manera activa, implicándose en los procesos comunitarios desde una posición de diálogo intercultural.

Para que esto sea posible, al menos dos elementos son necesarios. Uno es eminentemente educativo y tendría por objetivo introducir tanto en la educación formal como en cualquier otro espacio educativo una formación de ciudadanía activa. Buscar más el desarrollo de actitudes responsables y comportamientos comprometidos con la transformación social, competencias prácticas de ciudadanía, que el almacenamiento de información sobre los principios democráticos y funcionamiento del Gobierno[37]. Mencionemos aquí el movimiento de las ciudades educadoras, el aprendizaje comunitario que se realiza desde la participación en Instituciones Sociales.

Otro elemento importante es que la participación exige el esfuerzo de todos pero principalmente el del Gobierno en sus distintos niveles. Tendría por finalidad facilitar esos espacios públicos para el encuentro cultural a la vez que ejercicio de la ciudadanía. Estamos refiriéndonos sobre todo a una acción social y política comprometida que tome en consideración las desventajas que pueden tener algunos grupos culturales minoritarios para el ejercicio de la ciudadanía; reformas estructurales que permitan superar las barreras y limitaciones que tienen algunos colectivos en su acceso al espacio público. En la línea de denuncia que hace Mayordomo (1998) y Luque (1995) entre otros, debemos señalar que son precisamente las capas sociales más desfavorecidas y los inmigrantes que desconocen la lengua, la cultura y los modos de

(37) Nuestro Grup de Recerca de Educación Intercultural (GREDI) ha elaborado distintos materiales para el desarrollo de competencias ciudadanas en jóvenes que en estos momentos se encuentran en período de validación en distintos centros educativos de secundaria. También se desarrollan en el seno del grupo distintas tesis dirigidas al desarrollo de programas de formación de una ciudadana activa para mujeres y de formación intercultural para el mundo laboral.

hacer de la sociedad común, los que mayores dificultades tienen para ejercer su ciudadanía, para hacer uso de los circuitos y servicios públicos que le permitan expresar sus necesidades o ejercer sus derechos y deberes como ciudadanos[38].

Las líneas de actuación en este sentido más desarrolladas han sido las políticas y medidas de discriminación positiva, el desarrollo de la figura del mediador o mediadora intercultual y acciones formativas especiales. Aun reconociendo el esfuerzo hecho, hay que profundizar más. Hay que desentrañar aquel curriculum oculto que gobierna nuestras instituciones, desarrollar líneas de representación que incluyan los distintos intereses y culturas.

En definitiva, el reto que supone la construcción de una ciudadanía intercultural desde la participación necesita de un lado ciudadanos formados, además de informados, en habilidades y competencias ciudadanas prácticas pero a la vez espacios públicos accesibles a todos los grupos sociales para que el encuentro entre culturas pueda hacerse desde un diálogo y un espacio intercultural equilibrado y simétrico[39].

La participación como construcción colectiva del proyecto social

Desde del marco de una participación democrática, como indica Rimmerman (1997), los ciudadanos y ciudadanas no actuamos sólo como individuos autónomos persiguiendo nuestros propios intereses en los debates y toma de decisiones de y en la esfera pública, sino que unimos y coordinamos nuestros problemas y necesidades junto a los de la comunidad. Incluso dando un paso más, actuamos como sujeto colectivo que lucha y responde de manera solidaria. En este sentido podemos hablar de la responsabilidad de la participación en la misma línea de pensamiento que Kymlicka (2003, p. 377) cuando escribe que «la gente pertenece a la misma comunicad de destino si experimenta algún sentido de la responsabilidad respecto al destino de sus vecinos y desea por tanto deliberar de forma conjunta sobre la forma de responder colectivamente a los retos que debe afrontar la comunidad».

Es a partir de encontrarnos los diferentes grupos en el espacio público cuando podemos desarrollar una identidad colectiva en la que nos reconozcamos, en donde podemos armonizar intereses y necesidades individuales en la construcción de un bien común. Las sociedades multiculturales requieren esa participación ciudadana para poder elaborar un compromiso compartido de los principios básicos que deben gobernar nuestra sociedad, nuestro sistema de relaciones y convivencia. Esto requiere un esfuerzo consciente

---

(38) Rogers (1998) y Vertovec (1998) señalan que las instituciones presumiblemente consideradas democráticas en la realidad dejan de serlo, convirtiéndose en fuentes de discriminaciones y desventaja para las minorías. Nuestra propia experiencia en una investigación evaluativa de un Programa para la inserción sociolaboral de inmigrantes, Cabrera y otros (2000), puso de manifiesto la falta de preparación de las instituciones para atender a los inmigrantes cuyas demandas eran las mismas que las de la mayoría; la normativa y la cultura de estas instituciones, la formación del personal y los sistemas relacionales representaban claras desventajas y situaciones de injusticia para el acceso normalizado a los servicios de inserción sociolaboral.

(39) Ya en 1991, las declaraciones de la Conferencia permanente de Autoridades locales y Regionales de Europa en torno a la políticas municipales para la integración multicultural en Europa contenía recomendaciones en las que se trataban aspectos como los siguientes: (a) los inmigrantes deben ser escuchados en las encuestas y consultas públicas; (b) se deben crear consejos consultivos dentro de un ámbito de autoridad local compuestos por personas elegidas por los inmigrantes o nombrados por sus asociaciones; (c) el derecho de votar debe extenderse los extranjeros que lleven varios años viviendo, y (d) aligerar los procesos para obtener la nacionalidad y allanar el camino para la nacionalidad múltiple (Vertovec, 1998).

por estimular una ciudadanía activa en las sociedades multiculturales, especialmente en los grupos más desfavorecidos y objeto de discriminación, dadas las obvias dificultades y complejidad que supone el crear un imaginario colectivo que dé cuerpo a una sociedad civil plural que se mueva por objetivos solidarios.

La participación en lo público como expresión de la libertad y autonomía

Ya Cortina (1998), en su obra *Ciudadanos del mundo,* entendía el valor cívico de la libertad en su sentido de derecho a la participación. Es decir, desde la noción de ciudadanía puede entenderse la libertad como capacidad de las personas para participar en los espacios cívicos y políticos, como derecho y deber de tomar parte y deliberar conjuntamente en las decisiones comunes. Pero desde la noción de ciudadanía intercultural, interesa resaltar aquí la perspectiva que ofrece Mínguez (2003) cuando dice que «podemos entender la libertad como reconocimiento de la libertad de los demás, pero no en modo de "estar limitada por", como frecuentemente se piensa, sino en el sentido de la afirmación y reconocimiento de la libertad y dignidad del otro, en y por cuyo reconocimiento realizo mi propia libertad». En este sentido, podemos afirmar que la diferencia nos hace más libres[40].

Si entendemos por libertad la capacidad de elegir entre distintas alternativas y como autonomía la capacidad para reflexionar, analizar y valorar esta diversidad y tomar decisiones propias, sin duda la ciudadanía intercultural constituye un marco privilegiado para promover estas dos condiciones de la dignidad humana. Estamos de acuerdo con Parekh (1995), en Baübok, 1999, cuando señala que «deberíamos estimar la diversidad como un bien público no sólo porque nos permite elegir sino porque el acceso a otras culturas nos permite apreciar la singularidad, las fuerzas y limitaciones de la nuestra».

Tomando parte en los procesos comunitarios donde confluyen distintas culturas, maneras diferentes de interpretar la realidad y de ofrecer soluciones, interactuando y deliberando con otros ciudadanos y ciudadanas de otros grupos, tomamos conciencia de estilos de vida distintos, alternativos, a la vez que establecemos distancias con respecto a nuestras propias concepciones. Y al crear nuestras competencias de diálogo intercultural (lo que nos posibilita el encuentro real con el otro), desarrollamos –como señala Kymlicka (2003)– destrezas intelectuales para entender y apreciar las distintas culturas[41].

En definitiva, la multiplicación de alternativas que nos ofrece la sociedad multicultural, su contribución en la ampliación de nuestros horizontes intelectuales y en la formación de nuestro juicio crítico sin duda enriquecen nuestra libertad y autonomía para elegir la calidad y dirección de nuestra vida. Una formación ciudadana desde estas perspectivas requiere el desarrollo de competencias de participación cívicas a la vez que críticas, que contribuyan a

---

(40) Si bien ésta es nuestra posición, somos consciente del miedo a la diversidad, a la incertidumbre que provoca la diferencia que señala De Lucas (2000). Como explica el autor, «el miedo a la evidencia que no hay verdades intocables, órdenes sociales establecidas, sino que esos valores e instituciones son producto de convenciones (más o menos razonables, resultado del ejercicio de la libertad)».

(41) Kincheloe y Steinberg (1999, p. 70) nos hablan de la mayor fuerza de la diferencia frente a la homogeneidad, y este poder deriva de su propia capacidad para ensanchar el horizonte y el conocimiento sociales de las personas: *como fuerza poderosa, la diferencia no sólo tiene que ser tolerada, sino también cultivada por ser la chispa que enciende la creatividad... que nutre el sentido crítico de la empatía.*

superar nuestro etnocentrismo e incluso, dando un paso más en la dirección que señala Giroux (1993), redefiniendo el papel del ciudadano como agente activo en la construcción de un nuevo orden social que aborde las desigualdades y situaciones injustas para muchos colectivos en pro del bien común.

La participación como instrumento de «empowerment» personal y cívico

Desde la concepción de ciudadanía que defendemos adquiere pleno sentido la participación activa de los ciudadanos y ciudadanas como una manera de «tomar el poder» de lo público. Es mediante la participación como la persona conoce los mecanismos que gobiernan lo público y cómo actúan los distintos hilos de poder que confluyen en la determinación de las políticas públicas y su concreción en normativas, programas y acciones sociales[42].

Especialmente en las sociedades multiculturales fruto de la inmigración, donde es fácil la presencia de minorías culturales con claras desventajas y barreras sociales para el ejercicio de su ciudadanía, se hace más urgente utilizar el aprendizaje de ciudadanía que se consigue con la participación. Es así como implicándose en el espacio público, asumiendo compromisos, estableciendo lazos de amistad y redes de información, haciendo uso de los recursos y posibilidades que ofrece la comunidad y su gobierno, es como la persona en particular y los colectivos como grupos adquieren *empowerment* personal y el *empowerment* cívico que describe Sleeter (1991).

En el ámbito de las personas, la participación ciudadana facilita el aprendizaje de las leyes y los procedimientos administrativos correctos para lograr sus propias metas y objetivos y hacer valer sus intereses cuando se sientan tratados injustamente. Más que sentirse frustrados e impotentes, o dependiendo de alguien que abogue por ello, las personas aprenden procedimientos específicos para analizar sus problemas, investigar alternativos cursos de acción, y llevar a término las acciones que exigen una situación justa y respetuosa. Desde el *empowerment cívico,* que el autor sitúa a nivel de grupo, la persona y el grupo desarrolla conocimientos, puntos de mira y habilidades para trabajar colectivamente por la justicia social y, fundamentalmente, aprende la fuerza de la acción colectiva organizada.

Ya en otra ocasión –Bartolomé y Cabrera (2000)–, reconociendo la asimetría en el poder socio-político y económico que caracteriza las situaciones de los grupos sociales desfavorecidos, abogábamos por una formación ciudadana que coloque el acento en el *empowerment.* Esto significa que la educación debe ir más allá de la «persona informada» procurando personas que tomen conciencia crítica de la situación, de las dinámicas sociales, económicas y políticas que la generan, y que desarrollen estrategias que le permitan reaccionar ante aquellas situaciones no como víctimas ni dependiendo de otros, sino potencialmente activos y con capacidad para solucionar sus propios problemas. Se trata de que las personas y colectivos desarrollen las habilidades cívicas necesarias para mejorar por sí mismos sus actuaciones cívicas y favorecer el cambio social necesario para que las situaciones resulten más justas y equitativas.

En síntesis: a lo largo de estas líneas hemos intentado acercarnos al desafío que supone avanzar desde contextos multiculturales hacia sociedades interculturales y qué es

(42) El término de *empowerment* se ha utilizado de distintas maneras, si bien siempre relacionado con estrategias que ayudan a los grupos más deprimidos de la sociedad a analizar la estructura social y desarrollar las capacidades necesarias para conseguir sus metas de forma satisfactoria (Smith, 1998).

lo que aporta en este proceso la construcción de una ciudadanía intercultural. Desde nuestro compromiso educador creemos que esta tarea, por cierto nada fácil, pasa por una *formación ciudadana* que desarrolle el sentimiento de pertenencia en clave inclusiva y de equidad y la competencia ciudadana orientada a una participación efectiva. Este es el trabajo en que estamos embarcadas y que deseamos compartir con quienes sientan esta misma urgencia.

BIBLIOGRAFÍA

ABDALLAH-PRETCEILLE, M.: *La educación intercultural.* Barcelona, Idea Books, 2001.

ÁGUILA, T. R.: «La participación política como generadora de educación cívica y gobernabilidad», en *Revista Iberoamericana de Educación, 12* (Educación y Gobernabilidad) (1996).

AJA, E.; CARBONELL, F.; Colectivo IOE; FUNES, J.; VILA, I.: *La immigració estrangera a Espanya. El rept educatiu.* Barcelona, Fundació La Caixa, 1999.

ALEGRET, J.: «Racismo y educación», en P. FERMOSO (ed.): *Educación Intercultural: la Europa sin fronteras.* Madrid, Narcea, 1992.

ÁLVAREZ, I.: «La construcción del inintegrable cultural», en J. DE LUCAS y F. TORRES (ed.): *Inmigrantes: ¿cómo los tenemos? Algunos desafíos y (malas) respuestas.* Madrid, Talasa Ediciones, 2002.

AZURMENDI, M.: *Todos somos nosotros.* Madrid, Taurus, 2002.

BANKS, J. A.: «Equity Pedagogy: An Essencial Component of Multicultural Educatión», en *Theory into practice,* volume 34, number 3 (1995), pp. 152-158.

— *Educating citizen in a multicultural society.* New York, Teachers Columbia University, 1997.

BÁRCENA, F.: *El oficio de la ciudadanía.* Barcelona, Paidós, 1997.

BARTOLOMÉ, M. y otros: «Diversidad y multiculturalidad», en *Revista de Investigación Educativa,* 17, 2 (1999), pp. 277-320.

— *¿Construimos Europa? El sentimiento de pertenencia desde una pedagogía de la inclusión.* Barcelona, Ice de la Universidad de Barcelona, 2001 (actualmente en prensa).

— *La construcción de la identidad en contextos multiculturales.* Madrid, CIDE, 2000.

BARTOLOMÉ, M. y CABRERA, F.: «Nuevas tendencias en la evaluación de programas de educación multicultural», en *Revista de Investigación Educativa,* 19, 2.º semestre (2000), pp. 463-479.

BARTOLOMÉ, M. (coord.): *Identidad y ciudadanía: un reto a la educación intercultural.* Madrid, Narcea, 2002a.

— *L'educació per a una ciutadania intercultural a Catalunya al 2on cicle de l'ESO. Informe de recerca.* Barcelona, Universitat de Barcelona. *www.ub.es/div5/cinquena/pdf/gredi.pdf,* 2002c.

BARTOLOMÉ, M.: «El reto de las migraciones en sociedades multiculturales, desde la perspectiva de la educación», en C. MORANO (ed.): *Fe y cultura: encuentros, desencuentros y retos actuales.* Salamanca, Publicaciones Universidad de Salamanca, 2002b, pp. 201-243.

— «La interculturalidad a prueba: límites y nuevas posibilidades». Ponencia presentada al Congreso Internacional sobre: *Interculturalidad, formación del profesorado y educación.* Madrid, 29 de abril de 2003. Organizada por UNED y Ministerio de Educación Cultura y Deporte.

BAÜBOK, R.: «Justificaciones liberales para los derechos de los grupos étnicos», en S. GARCIA y S. LUKES (comps.): *Ciudadanía: justicia social, identidad y participación.* Madrid, Siglo XXI, 1999. pp. 159-193.

BELL, G. H.: «European citizenchip: 1992 and beyond», en *Westtminster Studies in Education,* 14 (1991), pp. 15-26.

CABRERA, F. (coord.): «Evaluación del proyecto Epikouros de Inserción sociolaboral de inmigrantes», en *Revista de Investigación Educativa,* 8, 2 (2000), pp. 621-626.

CABRERA, F.: «Hacia una nueva concepción de ciudadanía en una sociedad multicultural», en M. BARTOLOMÉ (coord.): *Identidad y ciudadanía: un reto a la educación intercultural.* Madrid, Narcea, 2002a. pp.

— «Qué educación, para qué ciudadanía», en E. SORIANO (coord.): *Interculturalismo, proyectos, programas y educación.* Madrid, La Muralla, 2002b, pp. 83-138.

CARNEIRO, R.: «Proyecto Educativo de Ciudad. Educación para la ciudadanía», en *Ponencia presentada al Congreso «Barcelona, por el Conocimiento y la Convivencia». Barcelona,* Barcelona, abril de 1999.

CASTELLS, M.: «La era de la información», en *Fin de milenio.* Madrid, Alianza Editorial, vol. 3 (1999), p. 396.

CORTINA, A.: *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía.* Madrid, Alianza, 1997.

DE DELÀS I UGARTE: «La violencia estructural», en VARIOS: *Sobre interculturalidad.* Girona, Fundació SERGI/Programa Trama (1992), pp. 35-60.

DE LUCAS, J.; TORRES, F. (Eds.): *Inmigrantes: ¿cómo los tenemos?* Madrid, Talasa Ediciones, 2000.

ESPÍN, J. V.: «Educación, ciudadanía y género», en M. BARTOLOMÉ (coord.): *Identidad y ciudadanía: un reto a la educación intercultural.* Madrid, Narcea, 2002, pp. 103-129.

GARRETA, J.: *La integración sociocultural de las minorías étnicas (gitanos e inmigrantes).* Barcelona, Anthropos, 2003.

GENTILI, P.: «Educación y cuidadanía. La formación ética como desafío político», en P. GENTILI (coord.): *Códigos para la ciudadanía. La formación ética como práctica de la libertad.* Buenos Aires, Santillana, 2000.

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

GONZÁLEZ, G. (coord.): *El discurso intercultural. Prolegómenos a una filosofía intercultural.* Madrid, Editorial Biblioteca Nueva, 2002.

HEATER, D.: *Citizenchip.* London, Logman, 1990.

HELD, D.: *La democracia y el orden global: del estado moderno al estado cosmopolita.* Barcelona, Paidos, 1997.

KINCHELOE, J. L.; STEINBERG, S. R.: *Repensar el multiculturalismo.* Barcelona, Octaedro, 1999.

KYMLICKA, W.: *Ciudadanía multicultural.* Barcelona, Paidós, 1996.

— *La política vernácula. Nacionalismo, multiculturalismo y ciudadanía.* Barcelona, Paidós, 2003.

KYMLICKA, W.; NORMAN, W. J.: «Return of the Citizen», *Ethics,* 104, 2 (1994), pp. 352-381.

LAMO DE ESPINOSA, E. (ed.): *Culturas, estados, ciudadanos. Una aproximación al multiculturalismo en Europa.* Madrid, Editorial Alianza, 1995.

LEDESMA: *Ciudadanía y democracia.* Madrid, Pablo Iglesias, 2000, pp. 263-292.

LUQUE, P. A.: *Espacios educativos. Sobre la participación y transformación social.* Barcelona, EUB, 1995.

MARÍN, M. A.: «La construcción de la identidad en la época de la mundialización y los nacionalismos», en M. BARTOLOMÉ (coord.): *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural.* Madrid, Narcea (2002) pp. 36-44.

MASSOT, I.: *Vivir entre dos culturas.* Tesis Doctoral, Barcelona, Universidad de Barcelona, 2001, Doc. Policopiado.

MAYORDOMO, A.: *El aprendizaje cívico.* Barcelona, Ariel Educación, 1998.

MELUCCI, A.: *Vivencia y convivencia. Teoría social para una era de la información.* Madrid, Trotta, 2001.

MINGUEZ, V. R.: «Educar para la libertad. En Grupo docente», en *Revista on line de Educación* (Océano Digital), 4, abril (2003).

MORIN, E.: «Des ferments d'identité», en M. A. ROQUE (ed.): *Els moviments humans en el Mediterrani Occidental.* Barcelona, Institut d'Estudis Mediterranis, 1992, pp. 411-417.

NASH, M.: «Prefacio a esta edición», en J. L. KINCHELOE; S. R. STEINBERG: *Repensar el multiculturalismo.* Barcelona, Octaedro, 1999, pp. 9-17.

OLLER, M.ª D.: «Las nuevas fronteras de la democracia», en *Revista Crítica,* n.º 906 (2003), pp. 18-24.

OSLER, A.; STARKEY, H.: «Human Rights, responsabilities and Schools Self-evaluation», en A. OSLER (ed.): *Citizenship and Democracy in school.* Staffordshire, Trentham Books, 2000.

OSLER, A. (ed.): *Citizenship and Democracy in school.* Staffordshire, Trentham Books, 2000.

OXFAM: *A Curriculum for Global Citizenship.* Oxford, Oxfam, 1997.

PAREKH, B., en R. BAÜBOK: «Justificaciones liberales para los derechos de los grupos étnicos (1995)», en S. GARCÍA; S. LUKES (comps.): *Ciudadanía: justicia social, identidad y participación.* Madrid, Siglo XXI, 1999, pp. 159-193.

PAREKH, B.: *Rethinking Multiculturalism. Cultural Diversity and Political Theory.* New York, Palgrave, 2000.

PNUD: *Informe sobre el desarrollo humano.* Madrid, Unesco, 2000.

RIMMERMAN, C.: *The new citizenship.* Oxford, Westview press, 1997.

ROGERS, A.: «Les espaces du multiculturalisme et de la citoyenneté», *Revue internationales des Sciences Sociales,* 156 (1998), pp. 225-237.

RUBIO, M.ª J.; MONTERO, S. (coord.): *La exclusión social. Teoría y práctica de la intervención.* Madrid, Ed. CCS, 2002, pp. 21-22.

SANDÍN, M. P.: *Desarrollo de la identidad étnica en adolescentes desde una perspectiva intercultural: evaluación participativa de un programa de acción tutorial.* Tesis Doctoral, Barcelona, Universidad de Barcelona, 1997, Doc. Policopiado.

— *Identidad e interculturalidad. Actividades para la acción tutorial. 1.º ciclo de ESO. Guía para el profesorado, materiales para el alumnado.* Barcelona, Laertes, 1998.

SARTORI, G.: *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros.* Madrid, Taurus, 2001.

SLEETER, C. E.; GRANT, C. A.: «Mapping Terrains of Power: Student Cultural Knowledge Versus Classroom Knowledge», en C. E. SLEETER (ed.): *Empowerment through multicultural Education.* New York, State University of New York, 1991.

SMITH, M. K.: «Empowerment throught Multicultural Education», en *Evaluation and Program Planing,* 21 (3) (1998), pp. 255-261.

SOLÉ, C. (coord.): *El impacto de la inmigración en la economía y en la sociedad receptora.* Barcelona, Anthropos, 2001.

SPENCER, S.; KLUG, F.: *Multicultural Teaching.* New York, Trebtham Books, 1998.

STEVE OLU: «Models of multiculturalism: implications for the twenty-firt century leaders», en *European Journal of Intercultural Studies,* n.º 8 (3) (1997), pp. 231-256.

TEZANOS, J. F.: *La sociedad dividida. Estructuras de clases y desigualdades en las sociedades tecnológicas.* Madrid, Editorial Biblioteca Nueva, 2001.

THIEBAUT, C.: *Vindicación del ciudadano.* Barcelona, Paidós, 1998.

TORRES, F., en J. DE LUCAS; F. TORRES (ed.): *Inmigrantes: ¿cómo los tenemos?* Madrid, Talasa Ediciones, 2000.

TOURAINE, A.: «Faux et vrais problémes», en M. WIEVIORCA: *Une societé fragmenteé? Le multiculturalisme en débat.* París, La Décowerte/Poche, 1997, pp. 291-319.

TRUEBA, H.: «La identidad cultural en otros contextos sociales y nacionales», en E. SORIANO (coord.): *Identidad cultural y ciudadanía intercultural.* Madrid, La Muralla (2001).

TURNER, S. B.: «Liberal Citizenship and Cosmopolitan Virtue», en A. VANDERBERG (ed.): *Citizenship and Democracy in Global Era.* New York, Mac Millan, 2000, 18-33.

VARGAS LLOSA, M. (2003): «El velo islámico», en *El País* del 22 de junio de 2003, pp. 13-14.

VERTOVEC, S.: «Politiques multiculturalles et citoyenneté dans les villes européenes», en *Revue internationale des Sciencies Sociales,* 156 (1998), pp. 211-224.

WALZER, M.: *Tratado sobre la tolerancia.* Barcelona, Paidós, 1998.

LAS CONDICIONES DE LA FORMACIÓN CÍVICA EN LA SEGUNDA MODERNIDAD: FORMAR SUJETOS PARA LA PARTICIPACIÓN Y LA SOLIDARIDAD

FERNANDO VIDAL FERNÁNDEZ (*)

RESUMEN. La segunda modernidad nos sitúa ante desafíos cada vez más agudos ante los cuales nuestra supervivencia dependerá de que los ciudadanos sean sujetos con las posiciones y disposiciones adecuadas para poder discernir y deliberar lo mejor. Dichos sujetos se generarán, especialmente en la infancia y juventud, como parte de un proyecto histórico, no maduran por inspiración espontánea sino que, por el contrario, existen condiciones culturales que inducen a lo contrario. Para generar este tipo de ciudadanos ya no es sólo necesario que exista una educación ciudadana sino que es necesario un modelo muy especial de formación que hemos presentado bajo los apellidos de narrativa e implicada. Ese nuevo paradigma formativo y pedagógico de educación ciudadana supone una formación reflexiva, solidaria e historizada que transmita narrativamente desde los espacios del Tercer Sector, los valores, creencias, sentimientos y praxis de la cultura cívica a través de una pedagogía de implicación en las principales encrucijadas de nuestro tiempo y que ordene cuatro actividades principales: narrar, vincular, optar y experimentar.

ABSTRACT. The second modern age sets us before increasingly demanding challenges and our survival will depend on citizens' capacity to be subjects in the appropriate position and willing to discern and determine what is best. These subjects will be generated, especially during their childhood years and teens, as part of a historical project –they do not appear by spontaneous generation; rather, the cultural conditions would favour the opposite. In order to generate this kind of citizens, not only civilian education is needed– a very special training model is required which we have called «narrative» and «involved» training. This new educational and training paradigm entails a reflexive, solidary and historically oriented training that will transmit, from the Third Sector, the values, beliefs, feelings and praxis of civilian culture via an educational model involved in the major crossroads of our age and able to order four main activities: narrating, linking, choosing and experimenting.

(*) Fundación Hogar del Empleado.

Fecha de entrada: 01-10-2003 Fecha de aceptación: 03-11-2003

LA FORMACIÓN EN LA SEGUNDA MODERNIDAD

La adecuada formación de las nuevas generaciones se está convirtiendo en la clave de todas las políticas de la segunda modernidad. Parece que se cumple aquel pronóstico de Nietzsche según el cual «llegará un día en que la política no contemplará más que problemas de educación». En efecto, la segunda modernidad o modernidad tardía que ha inaugurado nuestra civilización en último cuarto del siglo XX, nos aboca a una serie de incertidumbres y vulnerabilidades ante la complejidad del sistema social y los nuevos riesgos progresivamente cruciales a que nos obliga nuestro modo de desarrollo. En el centro de las soluciones está la necesidad de una comunidad política que practique deliberaciones más profundas y complejas y, más en la base, está la necesidad de sujetos con mejores disposiciones para el discernimiento[1]. Muchos de los supuestos que requiere la democracia formal para poder responder a los nuevos desafíos tardomodernos –y no añadir más problemas por la vigencia formal de una democracia incapaz de generar eficazmente el tipo de ciudadanos que necesita para su sostenibilidad– se refieren a sujetos autónomos, reflexivos, cultos y solidarios, capaces de disponer de los criterios para discernir en su vida cotidiana y en las crisis de la vida pública. La formación de ese sujeto es el quicio en el que las democracias de la segunda modernidad pueden funcionar; una democracia incapaz de rebajar el grado de anomia ciudadana, ve amenazada su propia sostenibilidad.

Se comenzó a hablar tras el Holocausto de crisis del sistema y actualmente nos encontramos con la controversia de si estamos al final de la modernidad, y hay que avanzar hacia una ultramodernidad que trascienda cualitativamente el proyecto ilustrado o si estamos ante una crisis de la primera formulación de la modernidad que hay que superar profundizando en los pilares esenciales de la modernidad abriendo una segunda modernidad. Las causas de esta situación se hallan en varias quiebras relacionadas con la formación de los sujetos, al objeto de nuestro tema nos interesan principalmente dos. Una primera quiebra es la de un sujeto radicalmente libre capaz de superar el tiempo en el que vive e ir hacia nuevos modelos sociales y culturales. La Escuela de Frankfurt, especialmente Fromm y Horkheimer, ya formularon en plena crisis civilizatoria bajo el nazismo, comunismo e imperio americano, que la sociedad humana no alienada sólo es sostenible si los sujetos pueden ser radicalmente libres (o negativos en el sentido dialéctico de poder decir «no» o poder decir «lo otro» en medio de una sociedad unívocamente afirmativa). La segunda quiebra es la de un sistema social que para poder decidir en común requiere de la participación y adhesión de los ciudadanos a los procedimientos de deliberación y elección. En ambos casos la formación del sujeto es crucial.

Parte del problema reside en la misma formulación del proceso de «formación» del sujeto. Cuando nos referimos a «formación» hablamos de despliegue de las potencias del sujeto junto con la comunidad humana en la Historia (ese despliegue de las posibilidades personales hace devenir a la misma sociedad y realidad en la Historia). El sujeto historizado toma «forma» en sus productos históricos, va actualizándose en las formas de las que participa. La expresión que más se acerca a esa

(1) Usamos discernimiento no en el sentido estético de Bourdieu (*La distinción*. Madrid, Taurus, 1988) sino con una intención más global que lleva al discernimiento a ser el sentido que identifica lo veraz. En Bourdieu es el sentido del gusto que identifica lo clasistamente correcto.

idea de formación es criar en el doble sentido de que alguien es creado por una comunidad humana y alguien se cría creando a su vez. La crianza o formación es, por tanto, un proceso de doble dirección en el que el sujeto es informado y forma, es cría y creador. Es un proceso de comunicación en el que el sujeto negocia la formación, crea con lo comunicado y forma también al que se lo transmite. Los padres en el proceso de comunicación son alterados, cambian y ese fenómeno de transformación de los padres, su sensibilidad de alteración, su solidaridad con el hijo en último término, es de las cosas más importantes que el hijo recibe. En la crianza el niño recibe sobre todo una estructura de comunicación y los contenidos transmitidos son pura iconografía que la expresa.

- La socialización es parte del proceso pero no lo integra todo: el sujeto se integra en una comunidad y recibe una cultura de la que incorpora consciente o inconscientemente parte, pone en suspensión otra y rechaza otra parte. La socialización es fundamental para la transmisión de las pautas culturales y para lograr la pertenencia a una comunidad humana en la que se produce dicha comunicación. La socialización no puede integrar todo el proceso de formación porque éste debe incluir la posibilidad de una negación libérrima y radical de la misma sociedad y cultura que se intenta comunicar.
- La educación tampoco lo es todo en el sentido de que no es un proceso unidireccional de orientación. La educación es parte de la acción pero no es el fenómeno en sí. Incluso las reflexiones pedagógicas, que contienen etimológicamente una referencia mayor a la comunicación, al acompañamiento, conciben sólo parte del proceso. Desde luego, las reflexiones dirigidas a tecnologías educativas de transmisión de valores son muy apreciables siempre que sean un componente del proceso mayor del problema.

Por tanto, uno de los riesgos más manifiestos de la segunda modernidad es reducir el problema de la formación de las nuevas generaciones a un asunto de educación o de socialización de las nuevas generaciones. La estructura cultural de la formación ha variado en la segunda modernidad y se muestran cada vez con mayor fuerza nuevas condiciones que debe cumplir para evitar el riesgo de que ganemos en potencia pedagógica pero perdamos en misión formativa. La formación actualmente requiere varias condiciones que obligarán a modificar los procesos educativos formales, asociativos y familiares. La formación tendrá que ser más reflexiva, más solidaria, más universal, más implicada y más integral.

Formación reflexiva o la primacía del discernimiento

La reflexividad es la condición por la cual los sujetos mismos se ven en la necesidad de pensar las pautas culturales y el propio ser si quieren poseer cierta orientación vital. La identidad es uno de los campos donde especialmente opera la reflexividad. La identidad es la narración del yo: qué fue y qué espera ser ese yo. En la sociedad de corporaciones tradicionales (partido, sindicato, patria, clan, iglesia, vecindad, etc.), la identidad del sujeto venía prescrita minuciosamente por esas instituciones de proximidad. Cuando uno se insertaba en una de esas instituciones se le inducía una identidad con la que el sujeto narraba su yo: eran identidades de inserción. El yo se narraba a través de los raíles de sus roles de militante, trabajador, patriota, hijo, fiel, vecino, etc.

La actual crisis de las instituciones tradicionales de proximidad y el progresivo dominio de las nuevas instituciones macrosociales construidas por la oligopolización de los medios de comunicación, la imperialización americana de la vida política internacional y la constitución de grandes actores económicos, han establecido una nueva política de identidad. Las mismas instituciones que operan en el «campo del ser», en el dominio de «lo que yo soy», se están viendo progresivamente socavadas al menos en su formulación tradicional. La estructura agencial de nuestra cultura está sufriendo un cambio en el que las instituciones culturales tradicionales logran cada vez menos adhesión y tienen menos autoridad, entendida ésta como la capacidad para prescribir la acción de los sujetos. La disolución de lo patriótico-estatal (a favor de nuevas afiliaciones globales y locales de ámbito urbano, comarcal o regional), la desinstitucionalización de las religiones (frente a la cual el aumento de afiliaciones a organizaciones fundamentalistas no es signo de revitalización confesional sino por el contrario es signo de su debilitamiento: cuanto más fundamentalistas son las confesiones, más debilidad expresan; esta *deseclesialización* no es incompatible con una mayor adscripción a creencias de naturaleza religiosa), el desprestigio sindical y partidario (que de ser cabezas de comunidades culturales han pasado a ser operadores laborales y parlamentarios), la crisis de la formación escolar o el fin del patriarcalismo, son cinco ejemplos de grandes instituciones que durante siglos habían regido nuestras vidas y ahora son menoscabadas y sustituidas en una dura competencia con otras entidades. El imaginario cultural desde mediados de los años ochenta está oligopólicamente regulado desde varias entidades mercantiles multinacionales que dominan el aparato mediático. Precisamente las entidades naufragadas son aquellas caracterizadas por la proximidad.

Las identidades han ganado grados de libertad respecto a lo microsocial y aplican una aguda reflexividad en ese ámbito de lo manifiesto-cotidiano y, sin embargo, se ven sustraídas de elegir con igual libertad los aspectos más macro-latentes con igual presencia en lo cotidiano aunque de forma no tan expresiva y más estructural. Hay menor libertad para elegir los elementos económicos e internacionales que definen la identidad personal, cuestión que expresivamente se ve muy minusvalorada por la saturación de componentes micro, sobre los que sí es posible escoger en lo cultural y social (una sociabilidad mucho más maleable y optativa). Quizás existe una dependencia inversa entre una pluralización de lo microcultural y una oligopolización de lo macropolítico. La pluralización de lo microsocial es inversamente proporcional a la monarquización de lo macrosocial.

Los aspectos macro de la identidad (rol consumidor, rol económico y rol internacional) ya no se imponen desde la mecánica prescriptiva de las viejas instituciones de proximidad sino que se legitiman por pura facticidad: es lo que se dice que existe. Es decir, que el sujeto es eso porque no es posible otra alternativa o sencillamente no se plantea otra posibilidad. A esa invulnerabilidad de la cultura oligopólica también ayuda la *legitimación en cardumen* del sistema macrocultural: la saturación de opciones micro para el estilo de vida y la igualdad homogeneizante entre todas las opciones permite que el sujeto no distinga los roles más estructurales de su *socioyo* (el conjunto de papeles en el que el yo actúa consciente, inconsciente o reificadamente) y narre su identidad más con una semántica de estilo de vida que con una sintaxis histórica.

En todo caso, es cierto que, sobre todo en el ámbito cotidiano más próximo y manifiesto, se reconocen mayores grados de libertad para la identidad. Esta liberalización de la identidad no significa

necesariamente que el efecto social sea un abanico más amplio de alternativas ya que la emancipación de la identidad no depende tanto del número de opciones sino de la crucialidad de las opciones –en términos de la Teoría Crítica de Frankfurt, depende de la negatividad dialéctica de las opciones. No obstante, aparte de la discusión sobre si la liberalización de la identidad supone una auténtica emancipación de la identidad, lo comprobable es que los mecanismos de construcción de la identidad han cambiado: las identidades de inserción han sido sustituidas por identidades de elección en las que el sujeto tendrá que escoger aquellos componentes que quiere incorporar. La identidad (al menos en el ámbito del «estilo de vida») ya no viene prescrita, sino que el sujeto tiene que discernir su identidad: la composición de la identidad es más reflexiva, es una crónica no anunciada sino escrita por el propio protagonista.

El riesgo más claro, señalado hace tiempo por Anthony Giddens, procede de las disposiciones que el sujeto necesita para construir dicha identidad. Quien no disponga esas disposiciones es probable que realice una insuficiente formulación de su identidad y caiga en comportamientos anómicos. Efectivamente, aunque el sujeto dispone de un enorme patrimonio cultural, la desinstitucionalización de las comunidades de proximidad puede que no sea compensada suficientemente por una mayor proactividad y su proyecto identual quede inacabado o desestructurado. El sujeto cuenta sobre todo con todo un cardumen de posibilidades pero quizás puede que sea demasiado poco para que alguien pueda estructurar su identidad.

Tras estas consideraciones sobre el modo actual de reflexividad, hemos de señalar que reflexividad no es una condición del contexto tardomoderno sino que es una característica de la condición humana que se ha puesto más de manifiesto en las actuales circunstancias. Esta nota de la condición humana, que en nuestro tiempo está siendo reconocida como parte del nuevo imperativo cultural del hombre, afecta a los procesos formativos. La formación parte de la idea de que sobre todo tiene que formar un sujeto no de *contenidos* sino de *condiciones:* no una formación afirmativa sino de negatividades (capaz de imaginar lo alternativo, abierta a las posibilidades, continuamente actualizante y activa). No nos referimos a que la formación es sobre todo procedimental: no se sujeta a las condiciones y modos de presencia como si fuesen *formas* sino como creencias sobre la condición y posibilidad humanas. Ello es lo que permite trascender incluso los procedimientos y formalismos. «Aprender a aprender» fue una de las primeras intuiciones que forman parte de ese proceso más amplio de la misión formadora. En efecto, la reflexividad supone modificar nuestra visión del «formando», el mismo objetivo de la formación y el contexto en que se produce. Especialmente señala a una formación capaz de liberar radicalmente al sujeto de las prescripciones culturales, de modo que sea capaz de construir en su actividad personal y en comunidad con otros, la narración de lo que es. Es decir, un sujeto con libertad para imaginar posibilidades radicales entre las que discernir.

La formación reflexiva, además, reconoce en el otro, incluso en el niño más pequeño, a un sujeto interactuante, que negocia, selecciona, filtra, asume modificando y que busca «formar» también al mayor y al educador. Esto nos abre a la siguiente condición de la formación tardomoderna: una formación solidaria.

Formación solidaria

No nos referiremos en esta condición a la orientación normativa de la solidaridad en la formación sino a las propiedades de la relación en la comunidad de formación.

Realmente, lo primero que habría que indicar es que la formación ha ido pasando de un esquema de relaciones duales (formador-formando) a una arquitectura más comunitaria en la que el sujeto reflexiona la identidad colectiva (de co-formandos como compañeros o hermanos y de formadores como familiares o maestros) en la que acontece el fenómeno de la formación (y lo puede reflexionar radicalmente, narrándolo en el sentido que más se corresponda con las posibilidades actualizadas en la realidad. Esa identidad de la comunidad de formandos va siendo cada vez más una condición necesaria para que sea posible la formación y eso supone que la identidad de la institución de formación (escolar o familiar) ya no es *premisa* sino que se convierte en *proyecto*. La identidad prescrita no ayuda mucho por la crisis institucional que afecta a todas las comunidades donde se incorporan los formandos. El hecho escolar en sí, o el hecho familiar en sí, no es suficiente para generar la autoridad que permita acompañar con efectividad al sujeto sino que el hecho familiar debe convertirse reflexivamente (por la co-reflexión de todos los miembros de la familia) en proyecto familiar; el hecho escolar debe legitimarse por la constitución demócrata (es decir, con la participación de todos los presentes) en proyecto escolar. Cuando decimos proyecto queremos significar identidad proyectiva, es decir, una identidad que se proyecta al pasado y al futuro pudiéndose narrar históricamente. Erróneamente identificamos la proyección con el futuro; el sujeto cuando habla de pasado o futuro sólo habla de sí mismo en el presente, proyecta en un ensayo o fantasía. Hablar de nosotros en el futuro es hablar sobre nuestras posibilidades ya embrionariamente actualizadas en nuestro presente.

La comunidad de formación reconoce en primer lugar que es la propia comunidad la que está en formación. Es decir, que los destinos de esa comunidad están abiertos para dirigirse a los compromisos que todavía no están prescritos. Abre ya no sólo la dirección del aprendizaje del formando (que puede elegir aquellos intereses «curriculares» sino la dirección de la propia comunidad de formación a aquellos vínculos, compromisos y opciones que vaya deliberando. Los sujetos se tornan solidarios con un itinerario común. ¿En qué es solidaria dicha comunidad? No solamente en su acción frente a los más pobres de otros ámbitos sino, primariamente, examina la solidaridad entre los miembros de la propia comunidad. Una comunidad en la que existen diferencias, que no está definida por la igualdad de todos los miembros: existe una primera división de roles entre formandos y formadores. Pero las diferencias no suponen insolidaridad sino que, precisamente, las diferencias son la condición para que exista solidaridad en el sentido que uno sólo puede solidarizarse con lo que es y no es igual a uno mismo. Las diferencias, lejos de ser obstáculos para la solidaridad son condición necesaria para que pueda darse la solidaridad. Otra cuestión es que ciertas diferencias obstaculicen el mismo reconocimiento de co-pertenencia a una comunidad de solidaridad. Las nuevas tendencias en educación cooperativa, que comunalizan los logros educativos en la comunidad formativa, son parte de esta condición comunitaria de la formación.

En cuanto a la discusión de las diferencias, que parece articular algunos de los debates más encendidos en la teoría pedagógica actual, entendemos que una formación solidaria constituye un sistema cuya coherencia reside en la aplicación universal del principio de solidaridad que lo estructura. Así pues, la solidaridad, aunque es observable como comunidad suficiente en determinadas instituciones o largas convivencias, prueba su autenticidad en que es inclusiva con otras comunidades o relaciones que se extienden desde lo más cercano a las cuestiones más ajenas

o históricas, con las cuestiones más globales o existenciales donde alguien se juega algo[2].

Sobre todo, decir que una formación es solidaria es afirmar que la asimetría principal de la formación, la función formador-formando, es una relación que trasciende su función institucional, abierta a constituir una relación que altera al formador y no sólo al formando. Este principio básico de la formación está especialmente destacado en la formación socrática en la que lo principal de la relación formativa es la impredecibilidad del itinerario de conocimiento: Sócrates se mostraba abiertamente vulnerable a alterar sus posiciones según discurriera la experiencia de diálogo con sus formandos. Los formandos, precisamente para poder llevar la función formativa a su plenitud, se convierten en compañeros. No estamos hablando sólo de los grados de sensibilidad del formador sino de que el formador se implique en una experiencia impredecible en la que las opciones buscan ser solidarias. El padre es también formado en el proceso de formación de sus hijos porque la relación radical con ellos trasciende la función institucional y se compromete con las opciones que toma con sus hijos. El formador supera la función de metodólogo para implicarse como sujeto de la comunidad de formación. El relato del escritor gallego Manuel Rivas, *La lengua de las mariposas,* ilustra ejemplarmente esta condición.

Como hemos señalado antes, el sujeto aprehende sobre todo que una de las condiciones de lo humano es la comunidad solidaria y los grados de solidaridad de dicha solidaridad marcan el umbral de socialidad que es enseñado al sujeto a través del lenguaje de hechos.

Quizás alguien pueda cuestionar que la solidaridad sea una condición formativa especialmente destacada en la segunda modernidad. Estimamos que así es ya que en la segunda modernidad se percibe con mayor fuerza la unidad de destino de la humanidad, la relación ecológica con el resto de lo existente y la importancia de la comunidad de deliberación. Aunque reconozco que la subraya contradictoriamente, ya que el modelo de individualismo de la segunda modernidad puede socavar precisamente esa condición solidaria. No es lugar para explicar por qué, precisamente, se da en nuestro tiempo la sociedad que más conciencia tiene de su unidad de destino junto con una sociedad agudamente individualista y asocial, pero apuntaremos que gran parte del problema está en la crisis de transmisión del proyecto histórico (en parte señalado en Putnam[3]) y en la identificación intergeneracional del sujeto histórico capaz de dar un salto cualitativo a la situación de la Humanidad.

Ya hemos indicado que una de las causas de los problemas de socialidad de la modernidad está en la quiebra de la comunicación intergeneracional del proyecto

---

(2) La condición solidaria indica que la comunidad formativa (formador-formando-formandos) es más que autopoiética. La autopoiesis es la operación de autorreproducción de un sistema mediante la que el sistema crea su propia estructura y los elementos que lo componen. Según indican Maturana y Varela, es el acto máximo de autorreferencia, extraordinariamente creador. La autopoiesis es unidad de reproducción que permite crear nuevas estructuras y, sobre todo, nuevos elementos. Se considera que hay una unidad en dicha comunidad formativa pero es una comunidad que sobre todo se caracteriza por ser una comunidad relacionada con el mundo desde lo más próximo en la sociabilidad cotidiana hasta la realidad más histórica, universal y existencial. La reflexividad no significa una autopoiesis personal hermética igual que la comunidad solidaria no genera un sistema clausurado: constituye sistemas que pueden actuar como sujetos (individuales o sociales) son inherentemente abiertos y vulnerables a todo sin posible clausura a ninguna instancia del entorno o metafísica.

(3) Robert Putnam: *Solo en la bolera.* Barcelona, Nueva Galaxia Gutemberg, 2002.

histórico y en la disolución del sujeto histórico. Quizás sea el problema más grave del estado de la cultura hoy en día porque ha provocado el desgranamiento de la infraestructura de sociabilidad e institucional sobre la que se habían constituido las constituciones demócratas de la modernidad. Si no existe una infraestructura comunitaria suficiente, ¿se podrán constituir comunidades suficientes como para generar procesos formativos? ¿Son suficientes las entidades con las que contamos para poder formar sujetos reflexivos, solidarios e históricos? Se puede disparar una espiral de impotencias que sea difícil de solucionar: se necesitan sujetos discernientes que formen comunidades formativas pero no existen comunidades que formen esos primeros sujetos discernientes. La tercera condición de la formación es precisamente la historicidad.

Formación historizada

El actual problema para educar en ciudadanía es que el sujeto carece de comunidad ni de una historia desde la que comprender internamente su condición civil. La preocupación actual de la educación para la ciudadanía ya no consiste sólo en lograr habilidades sociales de participación, cooperación o empoderamiento de los sujetos sino en lograr la supervivencia de la unidad del propio sujeto. El imaginario cultural actual socava la ciudadanía no desde la tecnología participativa sino en sus propios fundamentos de realidad. No se educa en medio de un dilema ni de una contradicción, sino que el problema es un sujeto suspendido en el vacío, neutro, un sujeto sin acontecimientos.

Formar es historizar, es posicionarse con el sujeto en la Historia con aquellas disposiciones que le permitan dar más de sí. Principios que cobran cada vez más fuerza en la situación de la segunda modernidad. El primer fenómeno que señalaría como indicio del comienzo de la segunda modernidad es la crisis de la realidad que primero practicaron como política mediática de urgencia el nazismo, el comunismo y el imperialismo capitalista y después se asumió como estrategia política convencional. En medio de esa crónica, la propia razón ilustrada en sus desarrollos postmodernos cuestiona la misma posibilidad humana de verificar algún principio de realidad. Baudrillard habla del mundo como una simulación; actualmente se ha extendido popularmente el uso de la noción virtualidad. Castells la analiza en su trilogía[4] destacando la crisis espacial y temporal en que se ha embarcado la cultura humana. En resumen, primero, la fluidez de los espacios sociales, la homogeneidad de los espacios modélicos[5] que usan las clases elevadas que imponen el gusto[6] y la expansión de las relaciones mediáticas especialmente a través de Internet, llevan a que el espacio parezca demasiado irrelevante (no es lugar de habitar sino de fluido paso), igual (la distinción ya no parece medirse por la escasez sino por la imperceptibilidad del grado cero, de la pureza

(4) Manuel Castells: *La era de la información.* Madrid, Alianza, 1998.

(5) En el sentido con que Baudrillard lo aplica a los objetos de consumo, entonces diríamos que el resto de espacios serían imitaciones de dichos espacios de elite y en esas imitaciones se irían haciendo copias que no incorporan las principales marcas que permiten a las clases altas identificar la «nobleza» auténtica de ese espacio. El espacio siempre ha sido objeto clasista pero sólo recientemente se ha hecho, en su totalidad, un espacio de consumo por el dominio formal que el hombre tiene sobre todos los espacios habitables del planeta y la escasez de los mismos para el volumen de la humanidad. Jean Baudrillard: *El sistema de los objetos.* Buenos Aires, SIGLO XXI, 1994.

(6) Aquí sí empleamos la noción *gusto* en el sentido en que lo hace Pierre Bourdieu en 1979.

total del estilo sin marcas locales: se homogeneizan los gustos internacionales con lo que los lugares ya no marcan su idiosincrasia) o inexistente (la creación de situaciones de convivencia virtual permite la ilusión de la suspensión de los lugares presenciales o corporales). Castells advierte del riesgo que puede suponer esta tendencia y que nosotros formulamos así: el olvido, irrelevancia y marginación[7] de los lugares.

En segundo lugar, el tiempo también disuelve sus categorías por la constitución de una lógica reticular del tiempo que sustituiría, en opinión de Castells, al tiempo lineal, irreversible, medible y predecible. La imagen popular que mejor puede acercarnos a esta idea del tiempo virtual es lo *on-line* que establece otra gestión social del tiempo. En realidad nos encontramos, por un lado, con una obsolescencia de las instituciones industriales del tiempo al igual que quebraron las instituciones agrarias del tiempo estacional; y por otro lado, con una negación del tiempo, la historia y la muerte tanto en el plano personal (la juvenilización eterna es un fenómeno bien conocido) como en el social (especialmente la nueva organización laboral rompe los ciclos convencionales de día/noche, laboral/festivo o año) y societal (las retóricas neoliberales del fin de la historia serían el caso más dramático).

Esta disolución de las instituciones convencionales espacio-temporales y la misma fantasía de un mundo social ubicuo y atemporal, modifican la historicidad del sujeto, su posición en un momento de la historia y como actuante desde un lugar social y espacial. La misma contingencia del sujeto es cuestionada radicalmente (el caso más expresivo es la teoría ultrafuncionalista de Luhmann[8] donde se niega el sujeto personal como categoría social).

Existe una deriva por la cual el sujeto se ve dirigido hacia una serie de percepciones y experiencias desconectadas, programadas en las nuevas instituciones sociales. La fragmentación del sujeto de la que hablaba Marx no sucede ya en el ámbito de la producción sino que se ha reposicionado y agravado en el nuevo marco de consumo que ya caracterizaron los pensadores de la primera Escuela de Frankfurt. El cambio está en que no es un sujeto reificado, alienado, gracias a lo cual es inducido a ser conducido a cumplir las prescripciones de las instituciones dominantes (es alienado para ser un siervo, un asalariado o un fiel: dominado, explotado o alienado), sino que el sujeto es seccionado perdiendo la propia unidad de sí y la unidad con el entorno social e histórico. La llamada de Fromm a la unidad cósmica es un diagnóstico de urgencia ente la emergente y progresiva división del sujeto: división entre sus roles, división respecto a su lugar (la *crisis de los lugares* de Castells), escisión de sus entornos sociales (*sólo en la bolera* de Putnam), siega de sus pertenencias tradicionales y segmentación de sus experiencias.

Parte de esta situación es sistémica, propia de las condiciones de la segunda modernidad: un sujeto más indeterminado, más susceptible a una oferta mayor de posibilidades y más desinstitucionalizado respecto a algunas de las entidades tradicionales. Por otra parte, la división es parte de la estrategia mercantil de consumo: el sujeto no compone un estilo de vida marcándose con distintos signos

---

(7) Usamos la categoría *marginación* en el sentido que Jaspers habla de los *hechos marginales:* hechos cuya existencia es negada ya que esa mera existencia cuestionan la definición establecida de realidad, tal como exponen P. Berger y T. Luckmann: *La construcción social de la realidad.* Buenos Aires, Amorrortu, 1989.

(8) Véase Ignacio Izuzquiza: *La sociedad sin hombres. Niklas Luhmann o la teoría como escándalo.* Barcelona, Anthropos, 1990.

sino que el sujeto es fragmentado en un rol específico por el que es incorporado a un segmento de consumidores. Como señala Jesús Ibáñez[9], la publicidad no nos habla de los productos sino que nos muestra el grupo de consumidores donde debemos disolvernos a través de la comunión del objeto-fetiche; es decir, al comprar un producto de marca no es el objeto el marcado sino que nosotros somos marcados como miembros del grupo de consumidores. Porque en el modo capitalista laboral el individuo era el sujeto de producción, pero en el modo capitalista consumista el grupo es el objeto de producción: el producto es el mismo grupo, no el objeto. Sostenemos que el descuartizamiento de la identidad por el capitalismo de consumo es coherente y funcional con el desarrollo de ese sistema porque si no es necesario que haya individuos entonces no es necesario el sujeto o incluso puede ser un obstáculo al resistir con identidades alternativas. La nueva división social radical de las sociedades en segmentos de mercados para poder aumentar geométricamente las plusvalías del capital se aplica a la segmentación radical del sujeto con el mismo fin.

El ser individual, que se intuye unitario, no sabe cómo unificarse. La situación actual del sujeto descuartizado se parece a aquella situación del hombre volante que imaginaba Avicena, en la cual un hombre flota en el aire descuartizado con sus miembros dispersos y ocultos. Avicena sostiene que incluso en esa situación, «tú los encontrarías no dándote cuenta de nada excepto de la certeza de su ser». Es posible que la reificación sea mayor de lo esperable al estar muchos roles del sujeto escondidos a su mirada, inconscientes a su percepción, inhumados en su pasado. Somos muchas cosas que no sabemos y otras que sabemos no lo somos. Nuestra identidad está atravesada por relatos falsos y verdaderos ante los que el sujeto se ve alienado a menos que sea capaz de aplicar un profundo discernimiento. El descuartizamiento de la persona disuelve al sujeto. Si sujeto es aquello que subyace, el grado actual de dispersión de la subjetividad atenta contra todo lo que constituye un sujeto. En verdad, el discernimiento del sujeto se ha convertido en la llave de salida de las contradicciones de la segunda modernidad.

El objetivo estratégico de la formación es por tanto ayudar al sujeto a conocerse en la realidad. En primer lugar, reconocimiento de su situación:

- *Física corporal* (la anorexia y bulimia o la nueva violencia doméstica son dos fenómenos de descorporeización igual que las nuevas guerras sin muertos, en las que no se permite filmar a los muertos o se emplean armas que no sólo matan sino que hacen desaparecer los cuerpos restando sólo un difuso contorno);
- *Nacional* (los lugares de nacimiento o vida diaria que habita, las gentes con las que se encuentra, aquellos que son ignorados y sin embargo están);
- *Natural* (conocimiento de la naturaleza y de los efectos de sus acciones) y
- *Mundial* (los distintos mundos a los que estamos vinculados socialmente y como especie, un sentido físico universal que haga saberse en el mismo lugar que muchos desconocidos y excluidos de la definición oficial de realidad).

(9) Jesús Ibáñez: *Por una sociología de la vida cotidiana.* Madrid, Siglo XXI, 1994.

En segundo lugar, su situación temporal:

- *Personal* (conciencia de nacimiento, del envejecimiento y de la muerte);
- *Social* (conciencia de lo intergeneracional, de la tradición y de la memoria, especialmente de la memoria de los olvidados y ocultados[10], y conciencia de las generaciones futuras);
- *Existencial* (conciencia del momento de la Humanidad en el devenir de la realidad).

En tercer lugar, el sentido del discernimiento no es posible sin una teoría de la verdad que permita distinguir lo veraz frente a la sofística internacional. El lamentable espectáculo de manipulación en los medios de comunicación para hacer dominantes las convicciones que sirven a sus intereses violando la búsqueda de la verdad, no ayuda a que lo verdadero sea un valor apreciado en la formación. Los medios y las estrategias corporativas de diferentes instituciones hace tiempo que desistieron de poder establecer la verdad a sabiendas que la táctica sofista es lo único que se puede practicar como muestra cómicamente la película de Barry Levinson (1997) *Cortina de humo.*

Finalmente, el reconocimiento radical del otro sería otro componente de una formación historizada. La asunción en convivencia de las diversidades legítimas del otro y no meramente su tolerancia, es la clave de esa historicidad.

En resumen, la formación, como expresa Jon Sobrino, busca ayudar a que los sujetos sean *reales; reales* en el sentido de ser históricos. El problema que se encuentran muchas familias, escuelas y entidades cívicas, al suscitar en los niños y jóvenes las *disposiciones* que en la tradición ilustrada han convenido a un ciudadano solidario y comprometido, es que faltan las *posiciones* principales del individuo. ¿Disposiciones sin posiciones? Si el individuo no posee las posiciones históricas y existenciales fundamentales es inútil suscitar disposiciones, patina en el vacío.

Todas estas dimensiones de ubicación, temporalidad, veracidad y diversidad las integramos en la cuestión de la historicidad. El sujeto en su formación se hace cargo de sí, se apropia no posesivamente de sí mismo y de su mundo; como dice la célebre expresión de Ignacio Ellacuría, *se hace cargo de la historia, carga con ella y se encarga de ella.* El sujeto, consciente de su posición en la historia, se pone al servicio de ella por la propia realización de sus potencias hasta el extremo, por la realización de lo que el propio sujeto es. Esta conciencia de las consecuencias históricas de su vida personal, cotidiana y hasta privada, es una de las cuestiones que han emergido en la segunda modernidad con mayor fuerza sobre todo en las estrategias civiles post-68 de los nuevos movimientos sociales donde se vinculaba reticularmente lo más personal y local con lo más histórico y global: «si quieres cambiar el mundo cambia tú», «pensar globalmente y actuar localmente», etc. son conocidos lemas que ilustran esta emergencia.

Esta historia sólo puede ser universal, *«global»* en la peculiar semántica de segunda modernidad, implicando al universo entero en la conciencia de sí. Cuestiones cruciales en esta formación serán conocer el proyecto histórico (el proceso que cambia cualitativamente la historia) y el sujeto histórico (el colectivo o comunidad humana que opera con mayor eficacia, razón y

(10) Al respecto, una reciente publicación de Reyes Mate: «En torno a una justicia anamnética», en José M.ª Mardones y Reyes Mate: *La ética ante las víctimas.* Barcelona, Anthropos, 2003.

universalidad dicho proyecto histórico) y encontrar el propio lugar en esa encrucijada. Insistimos en que la formación no es adoctrinamiento ni despersonalización ni disolución leninista del sujeto en el curso de la Historia sino que tanto Emmanuel Mounier como Erich Fromm indicaron el modo en que la consecución radical de la propia vida personal en la historia del mundo no sólo es la única vía sostenible de comprometerse en la Historia sino que es el único modo de conocerse. Hacen suyo aquel principio de Goethe según el cual *sólo se conoce quien conoce el mundo.*

En resumen, la formación es un proceso complejo que en la segunda modernidad no puede ignorar sus condiciones reflexiva, solidaria e histórica. Pero el problema no está sólo en los modos de transmitir sino en el mismo objeto que se transmite. Tradicionalmente se ha hecho hincapié en los contenidos más racionales del patrimonio cultural y desde hace tres décadas asistimos a una moralización de la cultura por la que se insiste sobre todo en la transmisión de valores y en la formación ética. Entendemos que es necesario operar con un concepto más amplio de cultura y que esto es relevante para la formación y los procesos educativos. En el siguiente punto vamos a abordar esta cuestión.

EL CONTENIDO DE LA CULTURA

Lo que se transmite puede pecar de ser excesivamente racionalista o excesivamente moralista. Para ello es necesario una comprensión más compleja de cultura. La cultura es un imaginario que narra creencias, valores, sentimientos y prácticas. Un imaginario es el conjunto de representaciones de una comunidad, dichas representaciones son relatos narrados. Una representación es un relato de un acontecimiento. Nosotros no accedemos a los acontecimientos directamente sino que llegamos a ellos a través de nuestros sentidos que los revierten relacionándolos *(relatándolos)* con diversas mociones sentidas (dolor, colores, armonías, olores, etc.). Incluso los acontecimientos de la mente son «relatados» a través de palabras e intuiciones. Nosotros no accedemos directa e inmediatamente a los valores como, por ejemplo, la libertad sino que accedemos a relatos de la misma que persiguen una entelequia (en el sentido aristotélico) que nombramos como «libertad». Los relatos pueden tener distintos formatos: pueden ser teoremas científicos, poesías, iconos, mitos, experiencias, cábalas, historias, fórmulas, objetos, arquitecturas, etc.[11].

Pero el imaginario no está formado sólo por relatos sino que los relatos son «narrados»: es decir, que son comunicados permanentemente *(actualizados)* por unos y otros. La narración es una relación de comunicación de un relato. Es un punto importante ya que las narraciones son atravesadas histórica y actualmente por esa sintaxis de relaciones, los relatos son «pronunciados» (actualizados, hechos actualidad) en una situación concreta con sujetos singulares. La estimación de un relato no puede ser separada del acto narrativo porque lo incorpora constitutivamente. En este punto narrativo es donde se integran las nuevas condiciones de la formación: reflexiva, solidaria e histórica. La formación es un modo especial de narración. Un enfoque narrativo de la formación significa, por tanto, una formación

(11) Muchas de esas representaciones son iconos que tienen una relación semántica, genealógica o de género entre ellos. De ese modo se forman iconografías que son conjuntos de iconos asociados en virtud de referirse a lo mismo, de haber sido creados en un mismo contexto o de significar en una misma cadena dramática. Un imaginario puede contar con distintas iconografías.

que cumpla las condiciones de su tiempo e incorpore todas las dimensiones de la cultura que estamos exponiendo.

El imaginario es, finalmente, el conjunto de todas esas representaciones compartidas (narradas en régimen de comunidad) por un cuerpo social de carácter político, religioso, étnico, etc. Naturalmente, como bien explican Berger y Luckmann al desarrollar su teoría de los universos simbólicos, los imaginarios están sujetos a controversias, a innovaciones y a subgrupos que portan imaginarios alternativos. Nunca hay un imaginario estatizado sino que sufre una *tectónica de culturas* que lo está continuamente modificando o confirmando.

La cultura es una segunda piel por la que sentimos (hay una primera armadura biológica que media todas nuestras percepciones) y, por tanto, todo lo que acontece contiene una función narrativa (muchas veces inconsciente como nos descubre la experiencia de los sueños). ¿Y qué contiene? Toda acción humana, y narrar un acontecimiento (el mismo percibir) es un acto humano, lleva asociadas creencias, valores, sentimientos y prácticas concretas. Esto es lo que específicamente narra la cultura, esas cuatro categorías de acontecimientos: creencias, valores, sentimientos y prácticas[12].

- Las creencias se refieren a las afirmaciones sobre la realidad a las que se le da veracidad. El eidos, el patrón del sistema de creencias, versa sobre la verdad.
- Los valores se refieren a la virtud de las acciones y situaciones. El ethos, el patrón del sistema de valores, versa sobre el bien.
- Los sentimientos se refieren a la deseabilidad y consolabilidad[13] de los acontecimientos, sujetos y objetos. El eros, el patrón del sistema de sentimientos, versa sobre la belleza.
- Las prácticas se refieren a la facticidad e historicidad de las formas de los acontecimientos. Son las formas abstractas de los acontecimientos, lo que los hechos tienen de forma que es pura acción, que todavía no es relato[14]. La praxis, el patrón del sistema de prácticas, versa sobre la contingencia.

Por tanto, sintetizaríamos el concepto de cultura de este modo: *Cultura es el conjunto de representaciones que narra las creencias, valores, sentimientos y prácticas dominantes en una sociedad.*

Formar, entonces, es acompañar a alguien a valorar, creer, sentir y practicar con los otros en la Historia. Las cuatro dimensiones deben ser trabajadas en la educación de la ciudadanía.

- Un enfoque que sólo use la dimensión de los valores cae en un eticismo que es incapaz de aportar el sustento necesario para la transmisión e

---

(12) Durkheim las entendía como tres: formas de pensar (creer), sentir (sentimientos) y obrar (praxis). Por nuestra parte optamos por los esquemas en los que las formas de pensar y sentir son entendidas como tres: creer, valorar y sentir.

(13) Neologismo derivado a partir de consolable, consuelo.

(14) La praxis es la dimensión que tiene un estatuto más complejo porque la vez hay acciones típicas que son formas de relatar, existe un «lenguaje de hechos» que es la forma más potente de comunicación que existe. Por nuestra parte mantenemos la tesis de Durkheim de que existen formas de obrar que son transmitidas a través de relatos y forman parte del núcleo abstracto de la cultura. Nos ocuparemos de ello en otra ocasión porque este punto implica una reflexión sobre el esquema platónico-aristotélico que excede nuestro objetivo en este artículo. Simplemente señalar lo paradójico que es que en un esquema tan platónico como el de Durkheim, posiblemente la inclusión de la praxis como abstracción cultural requiera una justificación aristotélica.

innovación de dichos valores. Los valores se sustentan sobre creencias y toman forma por medio de los modos de sentir. Sin embargo, el eticismo es el enfoque que domina el campo de la política y de la vigente pedagogía cívica del sistema de enseñanza. No es que se haga demasiada insistencia en lo ético, que siempre es poca, sino que el problema procede de su aíslamiento. Estimamos que existe un tratamiento excesivamente eticista del mundo de la ciudadanía porque lo que compartimos para que pueda existir ciudadanía es mucho más que valores. Es un enfoque excesivamente moralista que olvida las dimensiones credencialistas y emocionales del sujeto.

- Un enfoque basado puramente en las creencias (principalmente en ideologías) es un enfoque doctrinalista incapaz de orientar al sujeto al discernimiento de las situaciones e incapaz de introducir el principio compasivo en sus formas de pensar. A la vez puede caer en un mero nominalismo sin praxis o ignorar que conocer es una forma de acción: conocer es hacer.
- Un enfoque basado sólo en los sentimientos cae en el esteticismo. Esta es una acusación que se ha cargado sobre la formación que ofrecen algunas de las llamadas ONG o algunos de los voluntariados que más han prosperado en la última década. Sin entrar en la justicia de esta afirmación[15], nos sirve ese modelo, que sin duda se dará en algunas de estas entidades, para ilustrar este modelo cultural que sobre todo trabaja los sentimientos e ignora la proyección ética y las transformaciones prácticas que informan dichos sentimientos revisándolos y, por otro lado, no es consciente de las consecuencias prácticas que tendría la consecución de los sentimientos producidos en esas experiencias.
- Un enfoque basado sólo en las prácticas peca de excesivamente pragmatista. Son conocidos ejemplos de puro activismo que carece de reflexión, valoración o asentamiento emocional. También entraría en este modelo pragmatista aquella cultura fetichista que apega a los sujetos a meras acciones formales (como gestos públicos, marcarse con prendas o distintivos, donar, etc.) sin traducirse a las otras tres dimensiones.

Cualquier contenido cultural tiene su dimensión cuádruple: credencial, moral, emocional y práctica. Hay valores que se sostienen sobre diversas creencias (por ejemplo, la tolerancia se construye sobre el reconocimiento del otro y sobre la posibilidad de la convivencia de lo diverso); creencias que suponen distintos valores; valores que conllevan una gran cantidad de prácticas asociadas; prácticas que vinculan distintos sentimientos y sentimientos que generan valores. La asunción profunda de una cultura requiere el cuádruple troquelado credencial, moral, sentimental y práctico. La ignorancia de alguno de ellos siempre produce monstruos.

La razón atiende a todas esas dimensiones a menos que la restrinjamos al uso instrumental de la primera modernidad. Precisamente, gran parte de los problemas de transmisión de los proyectos históricos o cívicos obedece a los reduccionismos

(15) Esta cuestión la hemos discutido ampliamente en el libro de Rosalía Mota y Fernando Vidal: *Solidaridad y morfología de los voluntariados*. Madrid, Comunidad de Madrid, 2003.

culturales que han primado algunas dimensiones ignorando otras.

Volviendo a la cuestión de los valores, sostenemos que es útil la distinción entre moral y ética entendiendo la moral como un sistema de valores y la ética como una moral de segundo orden que reflexiona sobre las morales. Ambos dominios son muy importantes para la formación de un sujeto. El estigma semántico que todavía perdura sobre lo moral, nos impide poder manejar con suficiente claridad sendos ámbitos. Cada uno asume una moral, un sistema más o menos cohesionado de valores con distintas relaciones con los sistemas tradicionales de valores; cada sociedad cuenta con un sistema moral dominante. A la vez, es necesario que un sujeto maneje una reflexión de segundo orden sobre las morales que le permita depurar su propio sistema y dialogar y valorar con otras morales llegando a morales mínimas compartidas, etc. En la situación actual de la formación cívica en nuestro país entendemos que la aclaración conceptual de esta cuestión permitiría mejorar esas pedagogías.

Este cuadro de las dimensiones abstractas de la cultura (formas de valorar, creer, sentir y obrar, en la tradición durkheimiana) no es accesible directamente, sino que ya hemos dicho que es relatado a través de representaciones y el conjunto de esas representaciones constituyen un imaginario. Esta idea de los imaginarios, procedente originalmente de las investigaciones de Durkheim, trae también algo importante para la formación. La expresión no es que sea algo importante sino que es la única forma de acceder a esos abstractos de la cultura. No es accesible directamente un determinado valor sino a través de sus correspondientes relatos comunicados por una gente en un lugar y tiempo concretos. Nos devuelve de nuevo a las condiciones de la narración y especialmente del género narrativo que supone la «formación». La expresividad, el trabajo personal de la narración de los acontecimientos, la reflexión y expresión sobre la realidad se convierte en una praxis esencial para la creación y transmisión cultural.

El enfoque tiene que contener proporcionadamente los cuatro elementos de la cultura –educar en valores, en creencias, en sentimientos y en praxis– y una dimensión expresiva reflexionada y vivida. Educar los sentimientos, las prácticas y las creencias se convierte en un campo de innovación para la convivencia y nos permitirá una esfera pública más incluyente y participativa. El sujeto participa más integralmente y es menos susceptible de ser seccionado en su «parte racional» y su «parte irracional» o en su parte «ética» y su parte «moral» o su parte «credencial». Algunos de los problemas de educación cívica precisamente tienen su origen en las discusiones sobre qué dimensión del sujeto es adecuada en la esfera pública y en la deliberación del bien público. Por ejemplo, la discusión de Rawls con algunos de los socialdemócratas comunitaristas tiene su clave en esta cuestión casi frommiana. Como señala Julio Martínez Martínez[16], Rawls, tanto en su primera obra como en su segunda etapa, estima que el acceso a la construcción de la razón pública está restringida a aquellas acciones e instituciones que se expresen en términos puramente racional-instrumentales. En la vida pública además se reitera ingenuamente que las instituciones mantienen programas de valores, proyectos de valores, etc. Este reduccionismo moralista de la cultura

(16) Julio Martínez Martínez: «La religión en la vida pública: debate con el liberalismo político contemporáneo», en Estudios Eclesiásticos, Revista Teológica de Investigación e Información, 288 (1999), pp. 35-72.

pública entendemos que contiene un fuerte voluntarismo que impide enfocar adecuadamente tanto sus sostenibilidad a medio plazo como su comunicación intergeneracional.

Parte de los problemas de socialización de las nuevas generaciones en ciudadanos profunda y creativamente demócratas se debe a la improcedencia de la Razón Pública como referencia cultural integral. La cultura es un imaginario narrado de creencias, valores, sentimientos y praxis. Incluso son insuficientes las estrategias eticistas que ponen en el centro de la creación cultural y la socialización la discusión sobre los valores. Las creencias, sentimientos y praxis son componentes vinculados a los valores pero independientes, que es necesario que intervengan. La racionalidad del ámbito público no puede convertirse en una cosmovisión ni debe estar dominada por una cosmovisión específica, sino que debe articular la convivencia entre las distintas cosmovisiones (bien sean de las minorías mayoritarias, bien de las minorías significativas) para producir, en un complejo proceso, esa especial racionalidad pública. Sin la colaboración de las comunidades civiles y las cosmovisiones primarias, la democracia se vacía y sólo sabe imitarse a sí misma. Urge madurar desde la tolerancia a la convivencia y de ahí a la colaboración. Una sociedad de tolerancias mínimas es insuficiente para sostener un sistema desafiado que reclama una convivencia cooperativa.

Efectivamente, una idea más compleja e integral de la formación y de la cultura nos lleva a enriquecer nuestra visión de la vida pública. No estamos haciendo un análisis esencialista sino que existen manifestaciones en el mundo actual que están haciendo emerger estas nuevas formas de entender. No es un hecho aislado sino que se corresponde con el principal eje histórico de nuestro tiempo: el empoderamiento solidario de la ciudadanía. A continuación vamos a exponer esta tesis porque si bien las secciones anteriores nos situaban metodológicamente en el modelo de formación necesario, la siguiente nos orienta históricamente en el contenido normativo del mismo.

EL IMPERATIVO SOLIDARIO

La formación cívica no puede hacerse desde cualquier paradigma de cultura pública, desde cualquier lugar de la esfera pública, ni desde cualquier orientación normativa. Entendemos que para poder transmitir el proyecto histórico de la ciudadanía, especialmente en el contexto de segunda modernidad en que nos vemos abocados y casi, en palabras de Anthony Giddens, desbocados, es necesario:

- Una cultura pública pluralista, convivencial e inclusiva.
- Formar desde la sociedad civil en el seno de una relación sinérgica entre mercado, Administración y Tercer Sector.
- Un sujeto de la sociedad civil orientado por un modo dinámico de solidaridad. Un modo tal que genera comunidades creativas formando un Tercer Sector esperanzado, transformador y autogestionado; informacional y reflexivo; abierto a todas las potencias del otro incluso para redefinirse a sí mismo; que vincula lo más personal y lo más global; e internacionalista, universalista.

EL EJE HISTÓRICO DEL EMPODERAMIENTO CÍVICO

La participación civil es el eje histórico que ha vertebrado el progreso demócrata en la modernidad. Entendemos por eje histórico aquel proceso social que constituye un avance cualitativo en el devenir humano. Y sostenemos que desde una

perspectiva histórica amplia, la corriente axial que explica el devenir de la sociedad humana ha sido la emergencia moderna de diversos sujetos sociales con sus singularidades y su implicación en la construcción de la razón de la comunidad política. Sujetos diversos, que toman su legítima parte en la deliberación y decisión de la vida pública aportando sus patrimonios primarios, producidos en el seno de sus comunidades culturales o de base. Sujetos individuales y sociales, que contribuyen con sus peculiares perfiles a enriquecer la deliberación pública y que se empoderan progresivamente para corresponsabilizarse en las decisiones. Esos sujetos se manifiestan y organizan las aspiraciones más significativas principalmente en el ámbito de la sociedad civil.

Dichos empoderamientos han ido potenciando a distintos sujetos históricos. Visitados cronológicamente, destacaríamos en primer lugar, el empoderamiento de los sujetos fundándose como ciudadanía de una comunidad política, con el logro del Estado de Derecho: ascensión pilotada por la burguesía, que logra el reconocimiento empoderado de la ciudadanía frente al derecho estamental. El segundo sujeto es bien conocido, lo constituye la clase trabajadora y sus cincuenta años de lucha continua fundan el Estado Social de Derecho. En tercer lugar, se multiplican los sujetos que logran participar su singularidad desde la perspectiva del nacionalismo (especialmente, la creación de las nuevas naciones como vía emancipatoria del primer colonialismo y la nueva legitimidad subsidiaria de los nacionalismos intraestatales), del género (el feminismo en la nueva fase que abre el sufragismo) y de la edad (las revoluciones culturales juveniles de los sesenta, especialmente, además del discreto reconocimiento de los derechos de los niños y de los mayores). Los pobres, los tercer y cuarto mundos y el Sur, han sido sujetos que sólo se han asomado a procesos de emancipación y siguen actualmente en plena eclosión con la generación de Portoalegre.

Presenciamos, por tanto, una complicación desconocida en la Historia por la legítima irrupción de las singularidades en las plazas públicas pidiendo poder dar, en muchos casos, lo mejor de sí. Es un dinamismo que tiene numerosas manifestaciones: la interculturalidad, plurietnicidad, ecumenismo, derechos de minorías, pluriconfesionalismo, secularización, europeización, globalización, localismos y nacionalismos, pluralización de formas familiares y domésticas, generaciones cada vez más cortas y diferenciadas, igualdad de géneros, creación de nuevas identidades sexuales, las generaciones futuras, la recuperación de la memoria de las generaciones anteriores (como la memoria de los exiliados o las víctimas), la progresiva autonomía reflexiva de los individuos y entidades, el mayor papel de los niños como constructores de su propio proyecto, el progresivo avance del Tercer Sector, etc. En todos estos signos hay una pluralización de los sujetos con distintas creatividades y singularidades que no resisten una igualación republicanista; sujetos cuyas contribuciones hay que incorporar con innovadoras sinergias que sólo surgen cuando los sujetos establecen nuevas formas de comunicación y comunidad.

Esta prioridad del sujeto no sólo tiene una lectura extensiva de emergencia de singularidades colectivas, subculturas y comunidades primarias, no es sólo pluralización. La emergencia del sujeto no sólo expresa la afluencia de nuevos perfiles sociales sino que la propia persona se convierte desde su individualidad y mundo de vida, en unidad y medida para la acción pública y esa personalización se convierte progresivamente en un criterio metodológico para las nuevas políticas de bienestar. Las políticas personalizadas responden a este criterio. Desde este sentido, hay que apuntar la centralidad del sujeto para toda

la nueva arquitectura pública. El personalismo de Mounier, que pone la constitución del sujeto ciudadano como pieza imprescindible del progreso, muy lejos del individualismo liberal burgués, es ya parte del patrimonio de las tradiciones subsidiaria, liberacionista o civilista que están detrás del empuje de la actual formulación del Tercer Sector.

La diversidad de voces a que la modernidad tardía expone a cada individuo aumenta los grados de libertad del sujeto; lo singulariza más pudiendo generar más innovaciones y nuevas diferencias interpersonales; hay mayor riesgo de caer en la anomia pero a la vez madura un sujeto más potente para comprender, convivir y colaborar en nuestro mundo.

Es aquí donde cobra todo su valor la formación reflexiva, solidaria e historizada y la necesidad de atender a todas las dimensiones de la cultura. No sólo se trata de que participe más el sujeto y más sujetos sino que cada sujeto participe con todo su ser en la causa común.

Una esfera pública dinamizada y reordenada por el Tercer Sector

Actualmente, hay que asumir los riesgos de innovación en la esfera pública no como lujo o experimento sino que la lógica de la modernidad tardía nos impone la obligación de asumir riesgos para poder responder a un entorno desafiante. En efecto, los sistemas que no están arriesgándose a decidir caen en crisis crónicas que sólo el voluntarismo o el dogmatismo pueden maquillar temporalmente. Los desafíos al Estado Democrático de Bienestar son graves y los plazos para articular respuestas son progresivamente más cortos. No hay soluciones de continuidad sino que la crisis cultural, económica, social y política es de tal magnitud que se requieren saltos cualitativos. La complejidad se introduce como un doble factor: es necesaria mayor complejidad en los procedimientos de imaginación y deliberación; es necesaria una solución que dé mayor complejidad al sistema para poder responder mejor a los retos.

El Tercer Sector es un componente crucial en esa doble complicación que reta al sistema público. En primer lugar, se torna una pieza clave para implicar más a los ciudadanos en la reflexión e implementación de las decisiones, es un sistema de información e innovación, permite triangular con mucha más amplitud las deliberaciones y hace más potentes los dispositivos de evaluación permanente. En segundo lugar, triangula la complejidad del sistema ejecutivo implicando más a los participantes y destinatarios, multiplicando las agencias que intervienen, introduciendo un factor de alteridad lleno de posibilidades. El Tercer Sector es una pieza imprescindible para posibilitar no sólo la aplicación intensiva de la participación sino incluso la extensión de la participación al potenciar y encauzar la deliberación sobre las diferencias y la convivencia entre las diversidades. Es más, si no se le incorpora domado o sesgado; si se le incorpora respetando su propia lógica, obliga a modificar la relación entre mercado, Administración y ciudadanía. La sociedad ha devenido para dotarse de otra arquitectura sistémica capaz de acoger la progresiva emergencia del sujeto. El nuevo sujeto activo, plural y participativo se sale del traje tejido por las viejas visiones del Estado de Bienestar; comenzando por las insuficiencias del patrimonialismo del Estado-nación o el nacionalismo frío de Occidente, frente al cosmopolitismo en un mundo global y fracturado.

Tercer Sector no es un concepto residual que recoja todo aquello que no-es-mercado y no-es-administración, un tercero ausente o una «tercera vía», sino que es la institución dialéctica de la sociedad civil que se activa en la esfera pública y para posibilitar la participación

empoderada reestructura el sistema de la vida pública en tres subsistemas públicos. Dicha vida pública a tres impide que la vida pública se estatalice, se mercantilice o se privatice. Esta formulación institucional de la sociedad civil, el Tercer Sector, recibe el orden de tercero porque su presencia activa obliga a triangular el sistema público. Este es el proyecto histórico de nuestro tiempo: la apropiación cívica del Estado y del mercado a través de la participación empoderada de la ciudadanía, ponderando especialmente la inclusión de aquellos más desfavorecidos y de la sociedad internacional empobrecida. El Tercer Sector no es un mero subsistema sino que parte del Tercer Sector dinámico porta dicho proyecto histórico[17].

Por ello la formación cívica debe realizarse desde el Tercer Sector: no sólo para que no se estatalice o se privatice sino para que se residencie en la misma sociedad civil[18] y para que la formación cívica ubique a los sujetos en aquellas encrucijadas históricas donde realmente se están jugando los dilemas cualitativos de nuestro tiempo. Nos encontramos ante una tercera categoría de criterios sobre la formación cívica: es aquella que se define por la orientación normativa de la misma. La primera afirmación que sostenemos es que la formación cívica, si tiene que ubicar históricamente al sujeto y si cuanto más lo ubique históricamente, mejor formación es, entonces debe posicionar al sujeto en lo que son los centros neurálgicos de su tiempo. Creemos que ese análisis de eje-proyecto-sujeto histórico es muy útil al respecto. La formación tendría que ubicarse ella misma, como proceso, en las encrucijadas donde pretende posicionar al individuo. Estamos hablando de una formación de inserción, que sucede en un lugar. Esto tiene consecuencias pedagógicas importantes: ¿cómo se puede organizar una formación cívica que esté ubicada en las encrucijadas históricas? Posiblemente vaya más allá de una temática acertada y un método correcto, para encontrar quizá el proceso haya que responder a la pregunta *¿a quién queremos unir nuestra historia?* Creemos que el voluntariado sin duda tendrá un papel destacado en las fórmulas que hagan posible la respuesta y que podríamos situar bajo el título de una *pedagogía de implicación*[19].

Tras descubrir el lugar histórico de la formación cívica, sólo nos queda exponer la dirección normativa de esa formación. Al respecto, los desafíos históricos de nuestro tiempo no sólo nos exigen solidaridad sino un modo específico de solidaridad. No vale cualquier «imaginario de solidaridad» sino una cultura de solidaridad que hemos denominado dinámica.

---

(17) Para ampliar estas cuestiones relativas al Tercer Sector, referimos al lector al estudio «El modelo de esfera pública: la dinámica del Tercer Sector en las transformaciones del Estado de Bienestar» publicado en Juan Antonio Garde (ed.): *Políticas sociales y Estado de bienestar en España*. Madrid, Fundación Hogar del Empleado, pp. 223-257.

(18) La descripción de las formas concretas que asuma es tarea para otro escrito, pero simplemente por apuntar algunas pistas, podría ser a través de seminarios voluntarios o de asignaturas abiertas en la escuela, de formación en las mismas entidades del Tercer Sector o en espacios mixtos de colaboración entre entidades civiles y escuelas. Lo que nos toca a nosotros en el tema que nos solicitan en este artículo es asentar los principios que lo justifican. Dejamos para otro escrito el estudio de la estrategia y pedagogía de formación cívica en la segunda modernidad.

(19) Sobre la pedagogía de implicación, aplicada al ámbito del voluntariado hay un estudio empírico que presentamos Rosalía Mota y Fernando Vidal en el I Congreso de Voluntariado de la Comunidad de Madrid. Próximamente se publicarán las actas donde se incluirá un amplio artículo al respecto.

El imperativo solidario

La sociedad que aceleradamente se está constituyendo se caracteriza por exigir a la solidaridad unas condiciones acordes con la conciencia y las necesidades de nuestro tiempo. Ante esto, se practican tres modelos de solidaridad: un modelo distributivo, un modelo insertivo y un modelo dinámico. El modelo distributivo o asistencial tiene su factor crítico en el suministro unilateral de bienes útiles a las personas necesitadas o en su rehabilitación para que no necesiten dichos bienes. El modelo insertivo de solidaridad busca la normalización del sujeto en unas condiciones aceptables por la sociedad en la que se trata que se inserte y capitalice para lograr reconocimiento y empleabilidad. Ambos modos de solidaridad cosifican al otro manteniendo al donante como sujeto hacedor y al otro como objeto pasivo receptor de bienes o reproductor de normas. El destinatario no crea ni tiene posibilidad de recrear al donante ni al sistema en que ambos actúan. El paradigma dinámico de la solidaridad que el devenir de los tiempos está imponiendo morfológica y normativamente se caracteriza por seis notas que hemos justificado y desarrollado más ampliamente en el libro *Formas de solidaridad y organizaciones de voluntariado* (Comunidad de Madrid, 2003) escrito junto con la profesora Rosalía Mota y que a continuación presentamos jerarquizadas:

- *Es una solidaridad dinámica o dinamicista.* Una solidaridad activada según una comprensión dinámica de la realidad social: el cambio social es la sociedad dando de sí en procesos catastróficos (todo puede suceder muy rápido y a gran escala a partir de la ampliación de fenómenos micro de lenta gestación); vulnerables (hay una progresiva vulnerabilidad de los sistemas por su dependencia cada vez mayor de menos factores); potenciales (considerada integralmente la realidad desde cualquier situación, independientemente de su escala, la realidad deviene dando de sí a partir de lo más real con independencia de su pequeñez, en función de la crucialidad y sostenibilidad de la propuesta); y autogenerador (todos los sujetos participantes son actores creativos que plantean demandas y ofertas, problemas y soluciones). Esta nota dinamicista nos plantea un Tercer Sector creativo, capaz de transformar estructuras de cualquier escala, centrado en la autenticidad y crucialidad de sus realizaciones y apostando por la máxima actividad de todos los sujetos implicados y a la autogestión.
- *Es una solidaridad informacional.* Hemos establecido un marco más amplio para la noción de informacionalismo de Castells de modo que la legitimación y la «productividad» (entendida como generación de actividad eficaz) de las instituciones pasa por la participación de los sujetos, por la creación de aquellas comunidades y situaciones innovadoras (casi siempre contraculturales) desde las que se forman los sujetos perdidos o divididos (por separaciones de sociabilidades clasistas, etc.) y por la afluencia de la información perdida y perdedora, la recogida de la memoria derrotada (aquí es obligada la mirada a Walter Benjamin que en estos años está logrando una atención extraordinaria). Es, por tanto, un Tercer Sector que se potencia desde un modo de desarrollo informacional consistente en que la fuente de la productividad y la legitimación está en los procesos

de ideación, creación y evaluación permanente de la acción[20].

- *Es una solidaridad reflexiva.* Cuando decimos que es reflexiva suponemos que la solidaridad es voluntaria, aunque exige la justicia[21], y construida desde los sujetos implicados. Tanto los donantes como los destinatarios reflexionan sobre el otro y sobre la situación que están viviendo generando una narración común que puede tener carácter emancipador. La solidaridad es reflexiva porque el proceso es central en la producción de sus bienes y, por tanto, todo el proceso narrativo que incluye las dimensiones políticas, culturales, etc. son puestas en juego en ese proceso de creación del bien solidario. En resumen, la solidaridad relata el mundo en el proceso social. El Tercer Sector aparece como un ámbito que en sus mismas prácticas está generando conocimiento activo sobre los propios sujetos, los contextos y la globalidad.
- *Es una solidaridad alterada.* Esta nota de la alteridad significa que toda la construcción y los procesos pasan por el otro y que esa condición obliga a modificar la arquitectura comunitaria (social) y política para hacer posible lo que es necesario: una geometría inclusiva que supere esquemas duales (de corte clasista o nacionalista, etc.) e instale principios de multilateralidad no dominados por la negociación sino por la construcción alterada y alternativa de los sujetos y posibilidades. El Tercer Sector es un ámbito privilegiado para la apertura al otro y la redefinición común de las identidades personales, sociales y políticas.
- *Es una solidaridad reticular.* La comunidad que se reconstituye y correlata desde las nuevas relaciones solidarias genera acciones vinculando necesariamente las escalas personales, microsociales, mesosociales y macrosociales. A esta percepción reticular han contribuido varios motores intelectuales, especialmente: la fructífera claridad del personalismo de Mounier que señala a la persona como principio y fin de la acción social sostenible; la digestión de la mecánica civilista de Gramsci que hace moverse a las macroestructuras sobre el rodamiento del tejido de entidades secundarias; la crítica política del desarrollismo, la nueva sociología pluralista de la familia y la politología constructivista sobre movimientos sociales. Según nuestra perspectiva, el concepto «red» principalmente es una morfología de las situaciones sociales de gran escala en la que las conexiones son multilaterales y articulan las distintas escalas[22]. Es decir, las relaciones

---

(20) En Castells el modo de desarrollo informacional consiste en que la fuente de la productividad es la optimización de los procedimientos de recogida, tratamiento y aplicación de información. Entendemos que es posible extenderlo a los procesos de legitimación, tal como discutimos en Mota y Vidal, 2003.

(21) Sobre este extremo de las relaciones entre justicia y solidaridad, García Roca, una vez más establece una articulación lúcida de sus relaciones. Véase Joaquín García Roca: *Exclusión social y contracultura de la solidaridad.* Madrid, HOAC, 1998, pp. 51 y siguientes.

(22) En el tratamiento que da Castells a la reticularidad suele entreverse un tercer criterio, la globalidad. La extensión no creemos que sea un rasgo necesario de este concepto. Entendemos que habría que

corporativas están necesariamente mediadas por las relaciones entre grupos y entre personas y a su vez la acción de las grandes estructuras es filtrada por una compleja matriz donde entes primarios y secundarios la procesan. Decir que algo es reticular es decir que los sujetos implicados participan libremente y que la acción es procesada necesariamente en las distintas escalas. Para el Tercer Sector la reticularidad es fundamental por su conexión entre grandes estructuras (principalmente de clase comunitaria, es decir, estatus, pero también de clase política: poder) y fenómenos interpersonales tan singulares como es el tipo de relación que se genera el voluntariado social primario.

- *Es una solidaridad universal.* Finalmente, la solidaridad actual destaca por sólo poder comprenderse desde el imperativo universal. Los procesos de globalización, la extensión de las contingencias de imperio, la extensividad de las comunicaciones, las desarticulaciones (divisiones de soberanía, las dobles normatividades de lo económico y lo político, la división mundial del trabajo, etc.) de los complejos estatales, etc. han impuesto esta vieja nota kantiana de la universalidad como un fundamento en la representación pública de la solidaridad. El Tercer Sector se juega la fidelidad a su naturaleza en su internacionalismo solidario.

Este imperativo solidario es el que una pedagogía de implicación, si profundiza adecuadamente sus condiciones, va generando en la formación cívica.

CONCLUSIONES: NARRAR, VINCULAR, OPTAR Y EXPERIMENTAR

La sociedad civil es, históricamente, ante todo, un proyecto moral de civilización. Un proyecto moral que está redefiniéndose dadas las pésimas condiciones en que vive la mayor parte de la Humanidad, del avance del autoritarismo en el ámbito internacional, de la cultura económica global de progresiva explotación, del monopolio de los medios de comunicación y las amenazas e insuficiencias que afectan a los regímenes de bienestar más arraigados. Hemos entrado en una nueva fase civil (o ciudadanizadora) que auspicia un nuevo contrato internacional de similar profundidad a aquella otra fase con la que el movimiento obrero forzó un Estado Social de Derecho.

Frente a ello, la sociedad civil no sólo demanda sino que oferta; no sólo denuncia sino propone; no sólo pide sino autoproduce y da; no sólo protesta sino imagina alternativas posibles; no sólo plantea problemas sino que tiene soluciones. Y parte de la solución es un nuevo marco de relaciones entre mercado, Administración y Tercer Sector que desarrolle nuevas lógicas públicas y modos de solidaridad. En un proceso de autogestión que no sólo produce bienes públicos sino que constituye un sujeto histórico, el Tercer Sector no limosnea sino que ofrece una alternativa a la concepción de esfera pública para lograr transformar globalmente el Estado de Bienestar en beneficio de todos los ciudadanos, especialmente de los más desfavorecidos.

---

hablar, adjetivando, de reticularidad global, es decir, que las comunicaciones mundiales están sometidas a esta morfología.

La fortaleza de la sociedad civil consiste en un sólido imaginario sostenido por tradiciones, comunidades y sujetos que priorizan la confianza, la autogestión y la corresponsabilidad solidarias. Como ha indicado brillantemente Joan Subirats (1999), aquellas sociedades que disponen de mayor solidez y tradición asociativa, que han densificado su tejido civil, resultan ser aquellas sociedades que mejor pueden responder a los retos que plantean los riesgos y oportunidades del futuro. Una sociedad civil consistente, libre y responsable es hoy garantía de una prosperidad guiada por la solidaridad, la inclusión y la confianza. Las sociedades que cuentan con tradiciones que incentivan la reciprocidad y que poseen mecanismos de inclusión social y compromiso cívico dispondrían de un capital social que las situaría en mejores condiciones para afrontar el desarrollo y cohesión. Esta sociedad civil debería articular un Tercer Sector que cumpliera esas condiciones y que especialmente fortaleciera (empoderara) a aquellos ciudadanos que viven en unas condiciones más frágiles de exclusión social así en nuestros Estados enriquecidos como en nuestras relaciones con los países empobrecidos del Sur.

Si se quiere comunicar intergeneracionalmente una formación cívica que ubique a los ciudadanos en el proyecto histórico que lo haga posible, habrá que articular un nuevo paradigma formativo y pedagógico de educación ciudadana. La clave que articula todas las cuestiones que hemos ido presentando creemos que es lo narrativo. *Un enfoque narrativo de la formación para la ciudadanía supone una formación reflexiva, solidaria e historizada que transmita narrativamente desde los espacios del Tercer Sector, los valores, creencias, sentimientos y praxis de la cultura cívica a través de una pedagogía de implicación en las principales encrucijadas de nuestro tiempo.*

Para finalizar, estimamos que hay cuatro actividades pedagógicas que deben estar presentes en todo proyecto de formación cívica y que derivan de los distintos principios y condiciones que hemos expuesto. Las pensamos para ser aplicadas especialmente a los niños más pequeños, donde parece más difícil la educación ciudadana.

- *Narrar:* Narrar es ser conscientes de la situación de comunicación en que estamos, requiere un análisis y tratamiento de la «sintaxis» de relación, y a la vez narrar es transmitir un relato. Creemos que la pedagogía política debe tener un enfoque principalmente narrativo ya que este garantiza una mayor asunción de las principales virtudes políticas (especialmente la compasión, la comprensión, el realismo, la historicidad y la comunitariedad) que el acceso al compromiso político a través de orientaciones más normativas, sean de carácter conservador o liberacionista. Un programa pedagógico narrativo trabajará en espiral. En un primer nivel de acceso seleccionaría un número limitado de experiencias (cinco, por ejemplo) en torno a las que trabajar familiarizándose con las historias. Ese movimiento espiral debería ir abriéndose de modo que se trabajan los mismos relatos con mayor profundidad y se incorporan nuevos relatos en los que se pueda ir leyendo los distintos valores, creencias, sentimientos y prácticas. Narrar no es sólo acceder a historias sino también a formulaciones más sistemáticas que tendrían que venir reclamadas para explicar las historias. Efectivamente, planteamos una primera etapa «historicista» de enseñanza que incluya al sujeto en una tradición y que le induzca a una práctica de narrar sus propias experiencias, de discernirlas y compartirlas. De esa forma sus propias

acciones se incorporan a ese patrimonio narrativo y se abre en diálogo a su tiempo, con las generaciones pasadas y las futuras. A la narración se accedería desde una comprensión moral (valores: el bien) y credencial (creencias: la verdad), pero sigue siendo importante que sea también un acceso sentimental (incluimos aquí la dimensión de la belleza) y que se pueda contar a través de prácticas (teatralización, repetición en tiempo real de aquellos hechos en las situaciones particulares, etc.). Tendríamos que crear más modos de narrar acontecimientos no tanto a través de relatos sino de praxis actualizadas, ser capaz de comunicar más desde el lenguaje de los hechos.

- *Vincular:* La segunda actividad que creemos que es vital para la educación de la ciudadanía es la vinculación a distintas personas, comunidades, lugares, tiempos. Que el sujeto establezca un mapa emocional de la realidad que le vincula a distintos sujetos y situaciones. Esos vínculos van a ser el medio en el que el sujeto configure su geografía de la realidad y su red de confianzas. ¿A qué y quiénes queremos vincular a la gente en período de formación? En primer lugar, viene a nuestra mente la necesidad de contar con un sólido anclaje en la comunidad a través de lo colegial, los diversos grupos deportivos, escultistas o medioambientales, las entidades civiles como vecinos, etc. En segundo lugar, narrar es una forma de vincular: a qué historias le ligamos. En este sentido, la oferta en el acceso a la televisión en casa es una batalla decisiva. No se trata sólo de prohibir sino de motivar al sujeto para asociarse a otro imaginario alternativo con igual calidad lúdica pero más sano. En tercer lugar, sería necesario que el formando dispusiera de un entorno social plural ideológica, religiosa y étnicamente. Sin naufragar en una deriva relativista es importante que se aprenda a profundizar la propia tradición en convivencia con otras. Un blindaje mecánico de la formación, por sobreprotección, sólo será sostenible con una buena dosis de autoritarismo interno o externo y finalmente llevará a la incompetencia cultural del sujeto. Es necesario formar en un contexto de máxima pluralidad. En cuarto lugar es crucial que se aprenda a convivir con personas excluidas desde temprano sin estigmatizar las relaciones sino por una convivencia normalizada en ambientes populares. En esta línea gran parte del escultismo ha cumplido históricamente un papel destacado en la convivencia interclasista.
- *Optar:* Pero además de saber (credencial, ética, sentimental y prácticamente) y vincularse, es importante una pedagogía de la opción que vaya ejercitando al sujeto en el discernimiento y la deliberación. Las decisiones puede que sean una pequeña escala pero es importante generar opciones que vayan sumando un itinerario de elecciones. No estamos hablando de voluntarismo sino de opciones en clave de solidaridad y motivadas desde las creencias, los valores, los sentimientos y la coherencia con las buenas prácticas. Optar fortalece la autonomía del sujeto y le prepara para situaciones políticas en las que hay que tomar opciones de alto riesgo, de implicaciones personales y de consecuencias radicales. Un campo magnífico para aprender a optar está en el uso del

tiempo libre, el uso de los medios de comunicación o el consumo.

- *Experimentar:* La metodología que proponemos en este boceto tiene una *pata* en lo narrativo y otra *pata* en lo vivencial. Lo sociopolítico es propicio a las retóricas y su complicación previene al sujeto de la experiencia. Se corre el riesgo de estar siempre tratando este tema sin disponer de experiencia para poder realmente discernir. No creemos que sea conveniente un retardo excesivo en el compromiso político ni tampoco en el partidario, sino que es necesario tener experiencias desde joven en las que puedas buscar las distintas mociones que te suscita. Si no, siempre estaremos hablando de referencias teóricas. Pero no es sólo aconsejable desde el punto de vista de una acción pública plena sino que incluso habría que incorporarlo más a todo el proceso formativo. Es conveniente que desde temprano, los niños participen junto con sus padres en aquellas manifestaciones y celebraciones que se consideren procedentes. Es bueno sumarse desde niños a iniciativas como las cartas de Amnistía Internacional, las actividades lúdico-cívicas de Intermón o la defensa de la fauna y flora con WWF-Adena. Es bueno que existan experiencias que den sustento vital a las narraciones, los vínculos y las opciones: convertirlos en vivencias que sean referencia reflexionada y narrada que como mojones vayan marcando el camino. Tan bueno como *echarse a la piscina* para aprender a *nadar en lo sociopolítico,* es el proceso en el que se produce esa experiencia. Es importante preparar para vivir la experiencia, trabajar las deliberaciones, las implicaciones, las disposiciones, para percibir al máximo posible en dichas experiencias; y posteriormente, evaluar, relatarla, compartirla, discernir las distintas mociones que han emergido en la vivencia.

La segunda modernidad nos sitúa ante desafíos cada vez más agudos ante los cuales nuestra supervivencia dependerá de que los ciudadanos sean sujetos con las posiciones y disposiciones adecuadas para poder discernir y deliberar lo mejor posible. Dichos sujetos se generarán como parte de un proyecto histórico, no maduran por inspiración espontánea sino que, por el contrario, existen condiciones culturales que inducen a lo contrario. Para generar ese tipo de ciudadanos ya no sólo es necesario que exista una educación ciudadana sino que es necesario un modelo muy especial de formación que hemos presentado bajo los apellidos de *narrativa* e *implicada.* Esa formación cívica narrativa e implicada creemos que aquélla que puede aproximarnos más al proyecto que todos perseguimos: hacer posible la vida incluso allí donde está más amenazada.

EDUCACIÓN Y CIUDADANÍA EN AMÉRICA LATINA: SUGERENCIAS PARA EL ANÁLISIS Y COMPRENSIÓN

VÍCTOR SAN MARTÍN RAMÍREZ (*)

RESUMEN. ¿Es la experiencia ciudadana de los habitantes de América Latina similar a la experiencia europea? De no ser así, ¿cuáles son los elementos centrales que ambas experiencias comparten para una hipotética *ciudadanía del mundo*? ¿Qué papel juega el sistema educativo en la formación de una conciencia ciudadana en América Latina? A estas interrogantes intenta dar respuesta este artículo. Para ello presenta un breve análisis de la vivencia de la ciudadanía en Latinoamérica, sugiriendo algunas hipótesis de trabajo que orientan las conclusiones finales. En segundo lugar, describe el impacto que las nuevas formas de globalización del Mercado y de la información tienen en el ciudadano latinoamericano común y corriente, para pasar luego a presentar sumariamente la presencia de la formación ciudadana en los sistemas educativos latinoamericanos. Concluye con algunas sugerencias de futuro para la formación ciudadana en Latinoamérica.

ABSTRACT. Is the civilian experience of citizens of Latin America similar to that of the citizens of Europe? If it is not, what are the core items shared by both experiences as hypothetical citizens of the world? What is the role of the educational system in the formation of a civilian conscience in Latin America? This article attempts to provide answers to these questions. To do so it presents a short analysis of how people live as citizens in Latin America, proposing some working assumptions to guide the final conclusions. Secondly, it describes the impact of the new forms of market and information globalisation on the ordinary Latin American citizen, and then it goes on to briefly summarise the presence of the teaching of citizens in the Latin American education systems. It concludes with some suggestions for the future of civilian education in Latin America.

(*) Universidad Católica del Maule, Chile.

Fecha de entrada: 01-10-2003 Fecha de aceptación: 03-11-2003

CONCEPTO Y VIVENCIA DE CIUDADANÍA EN EL CONTEXTO DE LA *MODERNIDAD LATINOAMERICANA*

Si arrancamos de la afirmación de que en el sustrato cultural, sociológico y antropológico de todas las sociedades existe una suerte de *carácter* o *ethos social ciudadano,* la hipótesis principal del primer apartado de estas líneas podría adelantarse del siguiente modo: la idea y vivencia de ciudadanía en Latinoamérica se encuentra ligada indisolublemente a una experiencia algo tardía y extraña de la *modernidad occidental.* En efecto, por un lado puede afirmarse que la modernidad no tiene relación inmediata, al menos por estas latitudes, con la *virtud republicana* ilustrada (Brunner, 1998). Por otra parte, se puede decir también que es la integración a los procesos de industrialización y comercio internacional lo que acelera el proceso de *modernización* propiamente nacional de las sociedades latinoamericanas. Podremos profundizar en esta idea en los próximos apartados.

En consecuencia con lo afirmado anteriormente, se podría pensar que no es posible establecer una dependencia directa entre los postulados democráticos y de ordenamiento cívico y ciudadano de las Constituciones Políticas de las naciones de América Latina (por más defectuosas que éstas fueran), y su más o menos sistemática ruptura con los ideales allí proclamados. Recordemos, aunque sea sólo por una necesidad interpretativa, que la situación de dependencia estructural (económica y política) de la metrópolis, tema antiguo y muy denunciado en las décadas de los sesenta y setenta, desfavoreció históricamente un apego y desarrollo real y continuado a las virtudes ciudadanas por parte de las elites latinoamericanas y del pueblo en general[1]. Sin considerar ahora las asonadas y caudillismos del siglo XIX (asunto que, claro está, puede ser causal de las crisis posteriores), la segunda centena de vida independiente de la mayoría de los pueblos de América Latina, y especialmente la segunda mitad del siglo XX, se ha visto plagada de autoritarismos y dictaduras que han influido poderosamente en la ausencia o debilidad de los valores cívicos en el discurso sostenido de la comunidad latinoamericana[2].

Efectivamente, al poder económico y político de los grupos de presión, que se ha visto amenazado en el continente por diversas reformas políticas, estructurales y distributivas, se une, en los últimos sesenta años, la política geoestratégica de las metrópolis, especialmente de Estados Unidos, que se orienta en varios casos a potenciar y fortalecer, en su momento, a la derecha política y económica y a proteger los intereses de los capitales transnacionales en estos países. La irrupción de gobiernos de este tipo, con sus respectivos basamentos ideológicos, políticos y económicos, logró corroer en un buen grado el cultivo de la educación ciudadana y las virtudes cívicas. De hecho, y ya profundizaremos en ello,

---

(1) Gran responsabilidad cabe en ello a España en la primera etapa de la vida independiente de América Latina. Luego a Inglaterra (siglo XIX) y, en los últimos cincuenta años, a Estados Unidos.

(2) Ya en la década de los cincuenta y sesenta del siglo XX comienzan las «dictaduras modernas» de América Latina. Éstas fueron en su mayoría militares, pero también hubo gobiernos civiles que utilizaron a los militares de sus países como brazo armado para sus propios fines autoritarios. Con todo, las dictaduras de los años sesenta y setenta involucran generalmente en su discurso y práctica elementos nuevos casi desconocidos, como es el caso de la denominada *Doctrina de la Seguridad Nacional.* Desde la instauración de la dictadura en Brasil (1964) hasta la de Argentina (1976) los gobiernos autoritarios se expandieron por todo el cono sur, uniéndose a los ya existentes en el resto del subcontinente.

los sistemas educativos que quisieron y eventualmente pudieron hacerse cargo de la responsabilidad de la educación cívica y ciudadana, fueron abruptamente destruidos y remplazados por sistemas más funcionales a los intereses políticos y económicos de turno.

A partir de la década de los setenta la mixtura entre neoliberalismo y represión fue la nota característica de la conducción política de los países latinoamericanos, aunque este modelo es la antítesis del liberalismo plural y democrático en el cual se inspiraron la mayoría de los idearios constitucionales que dieron lugar a los estados nacionales latinoamericanos. La unidad entre economía (dinero), política y fuerza armada hizo prácticamente desaparecer el protagonismo cívico en Latinoamérica durante las últimas décadas del siglo XX. El liberalismo democrático del que hablamos, si bien no produjo automáticamente una modernidad ciudadana, sí logró influir para facilitar los procesos de integración a la comunidad mundial, aunque siempre a costa de la diferenciación cultural de los pueblos latinoamericanos. Ha sido precisamente allí (en el terreno de la modernización productiva, del intercambio comercial y de la explotación autónoma de los recursos naturales) en torno a lo cual se diseñaron los proyectos económicos, políticos y sociales de los países de la región, y en cuyo fracaso (léase, por ejemplo, proyectos como el desarrollista y el neoliberal) se vio también comprometido el modelo latinoamericano de modernidad.

Las interrogantes que surgen son innumerables: ¿puede ser libre y democrática una sociedad que *depende,* en términos estructurales, de los modelos de producción y consumo, y de la organización política de los países desarrollados?, ¿puede haber posibilidades de democracias reales, libres y participativas si existe una positiva voluntad de dominación en los grupos de poder y en las elites latinoamericanas?, ¿cómo comprender, entonces, los aspectos positivos de la modernidad latinoamericana?, ¿están diseñados los modelos y sistemas educativos latinoamericanos para potenciar una educación ciudadana no deudora de los lastres políticos y económicos del pasado inmediato? Uno de los principales actores de la vida y la historia latinoamericanas, objetivamente, es y ha sido la Iglesia Católica del continente. Los diagnósticos de la Iglesia continental se han destacado por su certeza y profundidad, y por ello no deben ser pasados por alto. El siguiente párrafo proviene de un documento de la Iglesia latinoamericana:

> La raíz de nuestras crisis no es primariamente socioeconómica, sino ético-cultural y es por eso que se manifiesta con tanta agresividad en lo primero. Las pobrezas y empobrecimiento de nuestro tiempo radican igualmente en la expresión política. Los cristianos en especial tenemos que cuidarnos de no caer en una «idolatría del mercado» (CA, p. 40), sino consagrarnos a transformar la cultura del consumismo, de la muerte, de la violencia y la marginalidad, en una cultura de la solidaridad, eficaz en el servicio al bien común; en definitiva, se trata de una cultura de la esperanza, dando prioridad a quienes más sufren miserias.
>
> (CELAM, 1992)[3]

Existe una nota en este párrafo que vale considerar desde todo punto de vista. A comienzos de la década de los noventa, América Latina venía de salida de varios regímenes autoritarios y de una crisis económica y social sin precedentes. Una afirmación común era que existía una crisis en la acción política y en los cuadros de

(3) Documento de Trabajo, Preparación para la Asamblea General del CELAM (1992) en Santo Domingo, República Dominicana, 536.

liderazgo del continente, y que dicha crisis producía el efecto de un creciente descrédito y desilusión ante las nuevas democracias, las que no lograban motivar a la participación ciudadana y no catalizaban un conjunto de reformas políticas y económicas necesarias para la mayoría de la gente. En esta crítica de la democracia ocupaba un lugar central la dimensión económica, puesto que la situación de pobreza no había variado en los primeros años de democracia como se esperaba. A estos nuevos modelos de democracia negociada («transiciones democráticas») se los denominó «democracias formales», con el fin de contraponerlas de algún modo con la democracia real de ciudadanía activa o participativa. A una década de distancia los problemas políticos se han modificado, pero los aspectos económicos no han variado sustancialmente. Pasados tres años del nuevo siglo, la mayoría de las economías de América Latina se encuentra viviendo un nuevo período de crisis. Este último aspecto merece una explicación adicional que nos obliga a detenernos un poco más.

En efecto, Latinoamérica ha estado sometida a crisis económicas y políticas de carácter cíclico desde la misma constitución de los estados independientes. Las causas de la crisis parecen ser multivariadas y han sido abordadas desde distintos puntos de vista: la historia y la situación geográfica, la teoría de la dependencia (política y económica); la teoría de la «prescindencia» (necesidad de los recursos naturales, no así de las naciones latinoamericanas); los efectos excluyentes de la globalización cultural y del mercado; el atraso estructural en la fase de la era del conocimiento, la información y la tecnología; etc. Aparentemente cambian las condiciones históricas de la crisis, pero no las consecuencias de ésta: mayor pobreza y marginalización creciente de sectores cada vez más vastos de la población latinoamericana[4]. Un aspecto nuevo de esta crisis es que está provocada también por un *ethos político* que excluye a las mayorías y separa cada vez más las expectativas de las elites de poder respecto de las aspiraciones de los habitantes de América Latina. Una nueva vertiente de ello, no siendo un problema nuevo, es la corrupción de los cuadros políticos que se ha manifestado durante los últimos años con toda su crudeza y con mayores cuotas de evidencia que en décadas pasadas. De hecho, el Latinobarómetro, que rastrea la opinión pública en 17 países de América Latina, demuestra que los latinoamericanos pierden progresivamente su confianza en algunas instituciones políticas tales como el Congreso o Parlamento y los partidos políticos, a quienes, en conjunto, no le dan más de un 14% de confianza.

Pues bien, las crisis latinoamericanas tienen una condición estructural que las transforma rápidamente en *crisis globales* o integrales. Reproducen una situación de continuidad dependiente, por mucho que las causas varíen de época en época. La crisis económica se acompaña de una crisis política y social, y redunda en una supresión real de la participación ciudadana en la gestión política de las naciones. La separación que se da entre la elite político-económica con el pueblo llano (identificada en el ascenso de una clase tecnócrata a la conducción de asuntos que estaban encomendados a los representantes elegidos democráticamente) aumenta el sentimiento de impotencia o frustración que suele derivar en una conflictividad social muy difícil de controlar. Con todo,

(4) Baste ver el ejemplo paradigmático de retroceso de la calidad de vida de la población de Argentina en los últimos tres años. El Latinobarómetro 2002 señala que la sociedad argentina muestra el segundo nivel de satisfacción con la democracia más descendido de Latinoamérica (8%).

no se puede afirmar simplistamente que todos estos procesos críticos se dan en todos los países de igual modo o con el mismo grado de profundidad. Pero, aun considerando lo anterior, los efectos de empobrecimiento y la peligrosa reaparición de nuevos caudillismos y autoritarismos se da en todos los países. Las expectativas suelen desplazarse a la esperanza de que alguien con mano firme pueda poner orden en medio del caos producido por una conducción débil, carente de liderazgo, escasa de ideas y corrupta. Lo anterior suele dar lugar también a propuestas políticas y económicas muy simples a la vez que mucho más directas (y, a la larga, más demagógicas y populistas). Este hecho se constata también en las estadísticas según las cuales sólo un 32% de los latinoamericanos se muestran satisfechos con la democracia, y que a un 50% de ellos les es indiferente el tipo de gobierno que exista (autoritario o democrático) con tal que resuelva sus problemas más urgentes de un modo eficiente (Latinobarómetro, 2002).

En consecuencia, aparte del *factor crisis* más o menos permanente, existe otro elemento relevante que influye en esta asistematicidad de la cultura democrática y de participación de la población latinoamericana. Es el que tiene que ver, como lo dicen algunos autores, con que la modernidad latinoamericana no emerge tanto de las ideologías, sino de las necesidades urgentes que imponen las condiciones de progreso económico y tecnológico de los países del mundo desarrollado. Si es así, los factores de escolarización universal, los medios de comunicación y la conformación de una cultura de masas integrada estaría a la base de la conformación de una formación ciudadana en América Latina. Esta afirmación no debería extrañarnos, pese a que los sistemas educativos latinoamericanos no han contemplado de modo sistemático la educación ciudadana. Es lo que revisaremos sumariamente en los siguientes apartados.

LOS PROCESOS DE MODERNIZACIÓN DEL CAPITALISMO DEMOCRÁTICO Y LA FORMACIÓN Y PARTICIPACIÓN EFECTIVA DE LA CIUDADANÍA EN AMÉRICA LATINA

Ya hemos planteado que la formación ciudadana como ideal moderno no viene necesariamente mediado en Latinoamérica por el *logos* de la cultura europea ilustrada, sino por la necesidad de inserción de estos países a los procesos de modernización capitalista (industrialización, comercio internacional y competitividad). En un fenómeno relativamente similar al que se dio en los países del Este de Europa antes de 1989 (De Venanzi, 2002), la sociedad civil en Latinoamérica se expresó normalmente como un camino alternativo y ante todo opuesto a los aparatos gubernamentales de los regímenes de fuerza de la segunda mitad del siglo XX. De un modo bastante llamativo, la ciudadanía se desarrolló, a través de diversas organizaciones civiles, más como una oposición organizada frente a los regímenes autoritarios, y fue mucho más fuerte en ese período que en los gobiernos democráticos de «tercera ola» como los actuales. No obstante, la hipótesis sigue siendo la misma: si la modernidad latinoamericana es una expresión algo heterodoxa del modelo europeo o norteamericano (ya que se trata de un modelo de modernidad dependiente de la metrópoli y del capital externo), la sociedad civil que de allí emerge no tiene todavía una capacidad propia para generar una identidad nacional autónoma que surja del conocimiento y respeto por la peculiaridad cultural del continente, aun cuando, como lo hemos dicho, posea hoy más argumentos y competencias que antes para evaluar la eficiencia de los gobiernos centrales. Lo cierto es que el concepto de ciudadanía, al ser impuesto desde arriba como un proyecto político de Estado, no encuentra un sustrato cultural que le sea apropiado. La consecuencia será,

por lo tanto, una vivencia de sociedad civil truncada o a medias, nunca bien ensamblada con la cultura latinoamericana. A todo esto se agrega el poderoso influjo de un elemento que irrumpe en la organización y forma de experimentar la modernidad ciudadana: el *Mercado.*

En efecto, la formación de una sociedad civil o de una ciudadanía activa de la comunidad latinoamericana tiene como condición de nacimiento y desarrollo una nueva consideración del papel de la educación como mediadora entre la familia, el Estado y el Mercado[5]. La sociología de la educación nos muestra, como factores universalmente aceptados, los mecanismos socializadores de la familia, de la escuela y de la religión para introducir a los nuevos individuos al sistema social vigente. Pero un elemento relativamente nuevo se integra hoy a esa tríada socializadora: mientras que la familia y la religión parecen haber delegado en otras instancias sus principales funciones socializadoras (en la escuela, por ejemplo), el Mercado adquiere un peso socializador de muchísima influencia, porque introduce la figura neocapitalista del *ciudadano consumidor* (Moulian, 1999). Este tipo de *ciudadanía económica* demuestra, en todo caso, ser más eficaz que la *ciudadanía política* propiamente dicha. Eso, que al parecer ocurre en todas las estructuras sociales contemporáneas, se manifiesta de un modo particularmente notable en Latinoamérica, dado que, como hemos dicho, la noción de estado y sociedad civil nacen aquí bajo el sello de las necesidades de integración comercial e industrial. En consecuencia, la modernización de la educación (en cuanto a formación de la ciudadanía *política)* adquiere mayor importancia en la medida en que las identidades sociales tienden a estructurarse cada vez más en torno a las funciones transitivas del Mercado. El papel fundamental de la educación como factor mediador en la formación ciudadana (que puede también preparar el cambio social) supone que la sociedad latinoamericana no tiene porqué transitar el mismo camino de otras sociedades (p. ej., la norteamericana o la europea) para lograr una identidad civil y societal frente al mundo globalizado. Pero también implica aceptar el hecho real de que dicha ciudadanía activa debe mostrar la contracara de la ciudadanía económica.

No obstante, la historia nos muestra que Latinoamérica sigue siendo un eterno transeúnte hacia un modelo de modernidad expresado en ejemplos externos (Morandé, 1984). Los modelos sociales, económicos y políticos no logran configurar todavía una sociedad civil latinoamericana sin las contradicciones internas que de suyo le generan los actuales procesos globalizadores. Y, tal vez, no sea tarea de estos ámbitos hacerlo. Pero ocurre un hecho que no podemos ignorar: con la irrupción del Mercado como un ámbito cada vez más importante en los procesos de socialización, podemos intuir que esta tendencia a eternizar dicha transición a la modernidad, lejos de aminorar, aumente considerablemente en el futuro inmediato, dejando cada vez más en la penumbra a los vehículos tradicionales de socialización. Ello no deja de tener un profundo impacto no sólo sobre la formación de la ciudadanía, sino también sobre todo el núcleo duro de los valores subjetivos (Tedesco, 1996), ya sean éstos de carácter ético (participación, solidaridad, pluralismo, etc.), como de carácter instrumental (cálculo e instrumentación de la realidad comunitaria y civil). De este modo, la denominada

---

(5) Encuentro razón en la exposición de C. Parker: «Modernización de la Educación: ¿Para un desarrollo humano?», en *Revista de Ciencias Sociales,* 3 (1998), pp. 61-66.

utopía de la sociedad civil (De Venanzi, 2002) pierde vigencia frente a la *idolatría del mercado* (Hinkelammert, 1989) como el único y más eficiente organizador social. Ello es así porque, como dice Bauman (1999), «el mito del consumidor exigente, y del mercado como proveedor de la libre elección y guardián de la libertad de expresar diferencias, se alimentan y cultivan recíprocamente». A cambio de esto, el antiguo orden socializador reconocía privilegios a ciertos grupos que en una cultura globalizada no podrían legitimar su presencia, relevancia y autoridad por otros factores que no fueran el mérito y la eficacia.

No puede menos que ser reconocido en este contexto el gran impacto e influencia que también, como un poder derivado, poseen los medios de comunicación de masas y las nuevas tecnologías de la información y del conocimiento. Los diversos sistemas actuales de comunicación, información y distribución del conocimiento, si bien tienden a globalizar y democratizar algunos efectos de la globalización, lejos de promover las identidades culturales, afectan básicamente, de un modo similar al «moldeamiento heterónomo», a la opinión pública y a los comportamientos sociales, homegenizándolos y uniformizándolos con un discurso ideológico acerca del hombre: el *homo oeconomicus.* Paralelamente a esto, las nuevas tecnologías de la información y del conocimiento son una gran oportunidad para la educación ciudadana y para cualquier otro proceso de socialización comunitaria, fundamentalmente en orden a facilitar la organización de redes sociales críticas y no gubernamentales de participación en el acontecer ciudadano de los países. Pero todo ello implica un reconocimiento realista de los innumerables acentos o direccionamientos que ofrece la información emanada de estos medios. Las nuevas tecnologías de la información, que se presentan en muchas ocasiones como un medio poderosamente funcional a ciertos intereses políticos, económicos o sociales, son, sin embargo, un medio privilegiado de organización ciudadana, como se ha podido observar en los últimos meses a propósito de la guerra en Irak: una opinión ciudadana mundializada que ejerce una presión ética cautelar sobre el poder jurídico y la maquinaria bélica de las naciones más poderosas del planeta. Esta opinión pública muestra el surgimiento de otras legitimaciones del poder distintas a las tradicionales que se ejercen desde fuera y por sobre los estados nacionales, lo que puede constituir el único contrabalance moral de las actuaciones de la metrópoli respecto de las naciones más pequeñas, pobres o marginadas, resituando el papel de los estados democráticos a nivel mundial. Un efecto más, por cierto, de la sensibilidad solidaria de la ciudadanía mundial respecto de problemas que afectan a la justicia, a la democracia y a la organización independiente de los pueblos más desprotegidos.

Todos los ámbitos de socialización, ya sean tradicionales o de nuevo cuño, permitirían suponer que la formación ciudadana en América Latina está, de un modo u otro, garantizada o, a lo menos, medianamente asegurada por el influjo directo e imparable de los fenómenos típicos de la denominada *globalización* o uniformización de las costumbres y comportamientos sociales. Pero este proceso no es automático en América Latina, y, aunque así fuera, habría que analizar críticamente las limitaciones de un tipo de formación ciudadana imitativa que no responde a las necesidades más urgentes de la población latinoamericana. Este análisis se hace tanto más necesario cuanto más débil y parcial es la oferta de formación ciudadana de los sistemas educativos latinoamericanos. Los estudios muestran claramente que en América Latina los programas de formación ciudadana (Estudios Sociales, Objetivos Transversales de Participación

Democrática, Educación Cívica y otros similares) no responden, ni en sus contenidos ni en sus metodologías, a las necesidades de las sociedades actuales, y que no provocan motivación alguna en los niños, niñas y jóvenes, para la participación en sus propios procesos de toma de decisiones (Villegas de Reimers, 1994). Tampoco existe una línea de reforzamiento de las actitudes democráticas ni del respeto de ciertos valores éticos mínimos, ni un entrenamiento en el discernimiento de situaciones conflictivas desde el punto de vista moral o valórico. Otro estudio concluye que los programas de educación ciudadana o cívica en América Latina tienden a reforzar una visión que se cierra en valores tales como el patriotismo, símbolos o emblemas patrios, figuras históricas y la sobrevaloración de lo distinto por sobre lo común. Estos valores no tienen apertura a una consideración madura de los principios democráticos o de una ciudadanía que participa activamente en la gestión del estado o de las organizaciones paralelas a éste (Díaz, 1992). Castro (1996) demuestra que los «mapas cognitivos» que deberían iniciar a los estudiantes en el entendimiento y participación de la realidad social se encuentran todos ellos en desuso o carentes de estrategias que permitan acercar a los actores a una vivencia más práctica y menos abstracta de la ciudadanía democrática. Todo ello tomando en consideración que el ciudadano que forma debiera ser capaz de poder funcionar en un mundo donde la incertidumbre se convierte en un dato permanente de la realidad.

Por otra parte, el ejercicio de la política que aspira al poder y a la administración del Estado, en el contexto de nuestro sistema democrático, sufre también un descrédito que en algunos casos (por ejemplo en el de Argentina), puede encubrir un serio peligro para el desarrollo y la consolidación de los procesos democráticos[6]. Un estudio realizado en Chile hace tres años afirmaba que «podría hablarse de una *distancia estructural* entre los jóvenes y la política..., acompañada de una *crítica ético-histórica* a la política chilena real» (Garretón; Villanueva, 1999). Este hecho repite, de cierto modo, lo que J. L. Aranguren afirmara hace varios años atrás acerca de la política y la juventud en España: «El rechazo del ritual del voto y de la militancia en los partidos políticos es característico de esta juventud, e incluso quienes siguen perteneciendo a un partido lo hacen en forma semiclandestina y casi vergonzante» (J. L. Aranguren, 1982). El mismo estudio de Garretón y Villanueva (1999) afirma que «estamos, en realidad, ante la coexistencia de dos tipos societales. Uno nuevo, con eje en el consumo y la comunicación y cuyos actores son los públicos y las comunidades identitarias; y uno antiguo, cuyos ejes son la producción, el trabajo y la política, y tiene por actores a las clases, los partidos y los movimientos sociales». Volvemos, en consecuencia, a verificar empíricamente lo dicho más arriba acerca del importante papel socializador (aunque sea por derivación) del mercado en las actuales circunstancias de homogeneización cultural, de manera que una afirmación de Savater (1982), tan antigua para España, cobra especial actualidad en nuestro contexto, a saber: «la gente no se interesa por la política, porque la política no se interesa por la gente. La política oficial, electoralista, de sustitución en la

(6) Téngase en cuenta lo dicho acerca del índice de satisfacción con la democracia en Argentina, que no supera el 8% en el año 2002, aunque, al parecer (y esa es la esperanza), la población distingue bastante bien entre la democracia y el gobierno de turno, lo que se verifica en el 65% de apoyo a la democracia, aunque sea ésta una «democracia churchilliana» o minimalista («la democracia es el peor sistema de gobierno, excepto por todos los otros») (Latinobarómetro, 2002).

cumbre del poder provoca que la gente tienda a divorciarse de ella... Entonces se dedican a mejorar o transformar su vida cotidiana y a adoptar determinados comportamientos vitales».

Aunque el estudio citado (Garretón; Villanueva, 1999) intenta demostrar que la distancia que la juventud establece entre sus propias motivaciones vitales y la política no responden a un fenómeno nuevo («porque los jóvenes en ninguna época han estado encantados o seducidos por la política»), se reconoce que, cuanto menor es la edad, menor es también la participación ciudadana y la motivación por la política, y, además, que la juventud ha experimentado cambios profundos en su comprensión de la ciudadanía desde la década de los ochenta. Naturalmente, no podemos buscar las causas de esta «apatía» de la juventud por la ciudadanía política sólo en las carencias de una buena educación cívica o formación ciudadana[7]. Pudiera, hipotéticamente, haber ocurrido que los sistemas educativos históricamente respondieran con eficacia a esta demanda de formación por parte de los jóvenes. Lo importante es que en la actualidad esa respuesta está fuera de foco, desfasada o no está a la altura de las circunstancias. Pero esa no sería la única razón, ni tal vez la más importante, de esta separación o desconfianza hacia la actividad política por parte de las nuevas generaciones. Para un discernimiento de esas causales múltiples habría que analizar también el desencanto ante el fracaso de los modelos económicos, la escasa importancia que en la práctica el mundo político le otorga a la participación ciudadana, la emergencia de nuevos paradigmas de participación social y económica, la represión despolitizadora de los regímenes militares o la subjetivización de la ética ciudadana que experimentan nuestras sociedades. Lo cierto es que el fenómeno es multicausal y no podemos agotarlo tan sencillamente a través de un análisis de la eficacia de los sistemas educativos.

Tampoco podemos deducir de lo anterior, que los jóvenes (entre 15 y 29 años) no se interesan por ningún tipo de participación social, extensamente comprendida. El nivel de participación en instancias paralelas (que no es lo mismo que no-gubernamentales) es significativo, aun con los matices que impone el realismo (Durston, 1996). Un estudio cualitativo muestra que lo menores de 25 años buscan participar en pequeños espacios sociales no visibles y en acciones solidarias como fundaciones o acciones espontáneas surgidas de sus propias organizaciones informales (Cruz, 1998). No obstante, los jóvenes de menor edad (entre 16 y 17 años) tienden a participar de iniciativas que les interesan porque les reportan alguna utilidad inmediata. Un estudio reciente de la Universidad de Chile muestra que en los estudiantes secundarios «se ve claramente la presencia de una cultura materialista, pragmática, relativista, porque su discurso es *participo en aquello que me interesa y me va a dar una utilidad*» (Romeo et al., 2002).

La línea general de las conclusiones de los diversos estudios nos muestra que el problema se relaciona tanto con la participación en general como con la participación en «la política» en particular. Quieren participar y ser considerados, pero tienen poco interés en participar de organizaciones formales, máxime cuando éstas están ligadas a algún partido político.

---

(7) Durston (1996) observa que aquellos jóvenes que *rechazan la ciudadanía* por motivos cercanos al cinismo filosófico (porque le hacen exigencias éticas extremas al quehacer público) tienden a buscar la forma de extraer recursos de las fuentes externas de la ciudadanía o del Estado con la menor entrega personal posible. La participación es aquí algo más aparente que real.

El asunto es, en consecuencia, distinguir claramente entre la participación social no formal, o formal paralela, a la participación política como único referente de la ciudadanía en el mapa cognitivo de los sistemas sociales y educacionales latinoamericanos. Las nuevas generaciones se manifiestan muy poco motivadas por dos órdenes de comprensión de la sociedad civil: la que conecta la idea de ciudadanía con valores excluyentes de patriotismo, símbolos patrios o héroes de la historia (tendencia muy notoria del civismo latinoamericano), por una parte, y, por otra, la que asocia el concepto de ciudadanía al ámbito puramente jurídico y político del estado o del nivel central. En cambio, sí hay mayor receptividad en la acepción de «sociedad civil» que se relaciona con la participación en organizaciones que no compiten por el poder central, que reportan alguna utilidad más o menos inmediata, o que, incluso, se formalizan al margen del poder del Estado y ejercen cierta crítica social no del todo explícita (más bien *cínica)* en contra de éste.

En el contexto descrito debemos situar ahora lo que los sistemas educativos de los países latinoamericanos han hecho explícitamente para formar ciudadanos, y qué perfil utilizan para ejecutar dichas políticas. Es lo que veremos en el siguiente apartado.

LA FORMACIÓN CIUDADANA EN LOS SISTEMAS EDUCATIVOS LATINOAMERICANOS

Esta revisión sumaria se limita al período comprendido desde 1950 en adelante, y sólo a algunos países, limitación que hemos debido adoptar en consideración de la extensión de este artículo.

Se trata de ver más directamente qué grado de explicitación y profundidad tiene (cualitativa y cuantitativamente) la formación de los ciudadanos latinoamericanos en los respectivos sistemas educativos. Podemos comenzar con una afirmación global que parece pertinente para contextualizar esta reflexión. Martinic (2001) afirma que las reformas educativas latinoamericanas de los últimos quince años tienen como objetivos fundamentales mejorar la cobertura educativa, calidad y equidad de los sistemas educativos. Estos objetivos responden a la urgente necesidad de modernizar la gestión educativa desde los gobiernos centrales de modo que puedan catalizar una mejora cualitativa de las condiciones de participación en la vida ciudadana, asociada a una distribución más equitativa de las oportunidades de superación personal y social para el ascenso paulatino a una mejor calidad de vida de la población. En tal sentido, los estudios sobre las reformas educativas arrojan una importante cantidad de datos que permiten confirmar que dichos cambios se sitúan en el contexto de un conjunto de reformas distributivas del aparato estatal (salud, vivienda, laboral, asistencial, etc.).

El mismo autor citado constata que dichas reformas son formuladas e implementadas «desde arriba», con algunas excepciones que confirman la regla[8]. Un dato interesante nos indica que en varios países las reformas se inician en el mismo período en el cual se están aplicando ajustes económicos. Esta acción simultánea lleva a que los actores sociales conecten la reforma educativa con procesos tales como privatizaciones, mejora de la gestión y de la eficiencia, reducción de presupuesto y de gastos, todo lo cual crea la sensación de que «reforma educativa» es un sinónimo de «tecnocracia político

(8) Se menciona como una excepción el caso de El Salvador.

educativa». Las reacciones pueden evidenciarse en la oposición de ciertos actores a la operacionalización de la reforma, lo que se traslada de inmediato a las aulas. Ello ocurre especialmente en aquellos países donde la reforma la realizan algunas «minorías activas y consistentes» que se ubican en el aparato estatal, impulsándolo al movimiento de reforma[9].

Sobre el supuesto anterior se hace más comprensible la situación educativa de América Latina respecto de la formación ciudadana: un contexto de reforma impulsada mayoritariamente desde el Estado y no desde la periferia al centro. El caso de Chile, Brasil, Colombia y México muestran enfoques similares en el abordaje de la formación ciudadana desde el sistema educativo. En Argentina, desde el golpe de Estado de 1955, se instaló un gobierno que, como en otros varios países de América Latina, concibió el desarrollo en términos estrictamente económicos (desarrollistas), a lo cual se opuso una fuerte corriente educativa democrático-liberal inspirada en el movimiento denominado «Escuela Nueva» de J. Dewey. El desarrollismo en su vertiente educativa recibió un nuevo impulso con el gobierno militar de 1966, aunque esta vez con un tono más «tecnocrático». Esta orientación dio vida a la reforma educativa de 1968 que fue completamente derogada con la llegada al poder del gobierno militar del general Videla, en 1976. Durante este período asignaturas como las de Educación Cívica e Historia sufrieron controles estrictos no sólo dirigidos a sus contenidos y bibliografías, sino también sobre los profesores que las impartían. Superados los años de la dictadura, desde 1984 se comenzó a implementar una reforma educativa que incluía entre sus bases los lineamientos de un proyecto nacional, cultural y educativo que tiene como fundamento la liberación, la justicia social y la recuperación plena del federalismo argentino. Junto a ello, se plantea la idea del protagonismo y la participación popular para superar la rigidez de la organización escolar, planteando la educación permanente. En la actualidad la *Ley Federal de Educación* sufre nuevamente los recortes presupuestarios y el semicaos de la situación política y económica que aflige al país.

El caso de Chile es bastante similar al argentino por la semejanza de los procesos políticos de los últimos treinta años, aunque antes de la década del setenta la historia republicana de ambas naciones es distinta en aspectos fundamentales de los cuales no podemos dar cuenta aquí. El interés acerca de la política educativa chilena de las últimas décadas está marcado más por el logro de la cobertura universal del sistema educativo público que por la mejora real de la calidad de la educación. Ese fue el logro fundamental de las sucesivas reformas educativas desde 1965. Ello se explica básicamente porque la década de los sesenta estuvo marcada para varios países latinoamericanos, y especialmente para Chile, por el auge de la corriente de la tecnología educativa y del planeamiento educativo. La reforma de 1965 tuvo como objetivo fundamental el acceso igualitario de la población al sistema público, y la integración de los estudiantes a la comunidad social, lo cual traería sus consecuencias políticas en el corto y mediano plazo. Esa reforma tuvo, por tanto, un importante papel en la creación de la conciencia cívica de la población chilena. Lamentablemente los acontecimientos que ocurrieron a partir de 1970 obscurecieron el aporte de dicha reforma, que intentó ser profundizada por el fallido intento de la Escuela Nacional Unificada (ENU) del gobierno de Salvador Allende

(9) Los casos que se anotan en esta corriente son Chile, Brasil, Perú, Colombia y México.

(1970-1973)[10]. A partir de 1974 el gobierno militar ejercerá un durísimo control sobre el sistema escolar en todos los aspectos mencionados, también para el caso argentino (contenidos, bibliografías, profesorado y sistema en general). Se suprimirá la Educación Cívica y se eliminarán varios textos de historia que se utilizaban en los distintos niveles de la enseñanza pública. Una serie de cambios de carácter administrativo que se aplicaron a partir del año 1980 descentralizaron el sistema educativo otorgándole directa tuición sobre las escuelas públicas a las municipalidades y a las autoridades regionales en las cuales se dividió administrativamente el país. Una nueva ley de educación se aplicará en el país a partir de 1990. La *Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza* (LOCE), última ley promulgada por el gobierno militar, deja a los gobiernos de la renaciente democracia chilena la labor de implementar los cambios que, hasta hoy, se perciben en el sistema educativo chileno. La Reforma Educativa iniciada en el año 1996 intenta recuperar el sentido de la educación ciudadana en los apartados relativos a los denominados Objetivos Fundamentales Transversales de la Educación (San Martín, 1999). Entre los cinco OFT planteados en conjunto para la enseñanza básica y media (secundaria) reaparece, en el tercero de ellos (La Persona y su Entorno), la obligación de que los profesores y maestros en general planifiquen en los distintos sectores curriculares la valoración de la ciudadanía activa y la identidad nacional especificada en una participación activa en todos los procesos democráticos. Esta reforma continúa intentando ser implementada por los sucesivos gobiernos desde 1996[11].

El caso de Uruguay completa la situación de los sistemas educativos del cono sur de América Latina. Caracterizada por similares acontecimientos de los otros países, la década del sesenta en Uruguay está marcada por un proceso de radicalización de las posturas políticas de izquierda y derecha, asunto que abarca de manera especial a la formación universitaria y se extiende desde allí al resto del sistema educativo. El sistema educativo uruguayo es pionero en las leyes de cobertura universal de la educación, tanto en la enseñanza primaria como en la secundaria, asunto que de todas maneras le otorga a este país una características republicanas y ciudadanas de mayor calidad que las de muchos otros países latinoamericanos. La reforma educativa de 1972 *(Ley General de la Educación)* llega en medio de una crisis política que culmina con la intervención militar de comienzos de 1975. A partir de allí sucede lo que en los otros países ya hemos descrito: destituciones sumarias, presencia militar en asuntos civiles y educativos, control sobre planes, programas, bibliografías y profesorado. Estas medidas alcanzan incluso al sistema educativo privado. A partir de 1985, una vez reinstaurada la democracia, se promulga una nueva *Ley de Educación* que rige hasta hoy el sistema educativo uruguayo, y que intenta aplicar el principio de la educación permanente para todos los habitantes del país.

---

(10) Servirá de base para comprender la fuerte oposición política que despertó la ENU un artículo de *El Mercurio* del 30 de marzo de 1973.

(11) Curiosamente, siendo la reforma educativa chilena una de las que más explícitamente insiste en la formación de hábitos democráticos y de ciudadanía activa, el Latinobárometro sitúa a la sociedad chilena como básicamente indiferente frente al tipo de régimen (autoritario o democrático) junto con Ecuador (31% y 29% respectivamente). El contraste es alto respecto de países más pequeños como Costa Rica o Uruguay, donde un 77% de los ciudadanos apoya la democracia, y sólo hay entre un 9% y un 7% de habitantes a los cuales les es indiferente el tipo de régimen.

Colombia está marcada en su sistema educativo por una serie de enfrentamientos ideológicos desde la década del cincuenta (Estado-Iglesia, Educación pública-Educación privada, Educación-Ideología, etc.). Sólo con la reforma educativa de 1968 el sistema educativo colombiano pudo unificarse en torno a unos ejes más claros. Esta reforma atacó tres problemas básicos: las competencias constitucionales, la financiación y la organización. Se mantuvo la centralización política y la descentralización administrativa, pero se mejoró las competencias del nivel central respecto de políticas educativas. No obstante, la educación para la participación ciudadana no tuvo mayor importancia explícita (en el ámbito de programas y prácticas educativas) en ninguna de las reformas de la educación colombiana sino hasta hace muy poco tiempo.

México puede ser el país latinoamericano cuyo sistema educativo se expandió más en los últimos treinta años hasta 1982, fecha en la cual el sistema decrece por primera vez en términos absolutos de alumnado y termina con una disminución progresiva del crecimiento. Lo más notable para los objetivos que nos interesan en estas líneas fue la denominada *Ley Nacional de Educación para Adultos* (1976), que contemplaba a mayores de 15 años que no habían concluido sus estudios (de primaria o secundaria), y cuyo enfoque era el de una educación extraescolar basada en el autodidactismo y la solidaridad social. Los programas favorecían la educación para el trabajo. No obstante, unos pocos años antes, hacia 1970, se habían sustituido las asignaturas de Geografía, Civismo e Historia por el área de Ciencias Sociales.

La reforma peruana de educación del año 1968 fue inspirada por las ideas de un régimen militar autodefinido como revolucionario: una socialdemocracia de plena participación. El pilar básico de la reforma era el hombre como ser que sólo logra su plenitud en la justicia de las relaciones entre las personas y en el diálogo social. Entre los fines de esta reforma había uno (de tres) que explícitamente llamaba a «educar para la transformación estructural de la sociedad» (discusión muy en boga por esa época en América Latina). Lamentablemente, la reforma no llegó nunca a aplicarse en plenitud por la fuerte oposición que recibió por parte de los sectores más conservadores del país y por la manipulación que hizo de ella el gobierno militar. En los años que siguieron a la reforma el sistema persiguió objetivos macropolíticos de estructura del sistema educativo, hecho que todavía no constituye más que un proyecto de nueva reforma educativa para Perú.

El vecino país de Bolivia, en tanto, tuvo dos grandes reformas en los últimos treinta años: la de 1955 y la de 1995, sólo interrumpida por una suerte de «contrarreforma» en el año 1968. Ésta última pretendía buscar una nueva pedagogía nacional conforme a la realidad del país para la formación del hombre boliviano en función de los requerimientos de la Comunidad y del Estado. Dichos valores educativos fueron enriquecidos durante los gobiernos de Ovando y el primer gobierno del General Banzer (1973). En Ovando primó la defensa de la democracia, mientras que en Banzer lo primordial fue establecer un «Estado Nacionalista de Orden y Trabajo, de Paz y Justicia». La educación se encontraba, a su vez, presionada o exigida por la situación interétnica de Bolivia. La apertura del país a la democracia (en el año 1982 con Hernán Siles Suazo) persiguió básicamente mejorar la equidad y calidad del sistema educativo boliviano, acompañada de una reflexión sobre la realidad circundante y el impulso a las políticas de desarrollo y cambio social. El gobierno de Paz Estenssoro (1985-1989) rescata nuevamente el ideal educativo de Bolivia, pero esta vez bastante impregnado con ideales ciudadanos: formar al hombre nuevo boliviano, reflexivo, crítico, consciente de sus derechos y

obligaciones, abierto a la participación y a la tolerancia, educado para vivir en democracia». Potenciaba, entre otras dimensiones, la participación popular en el sistema, la educación para el trabajo y la participación ciudadana de la mujer. Estos principios han sido nuevamente potenciados por la nueva ley de reforma educativa del año 1995, bajo el gobierno de Sánchez de Lozada, que refuerza especialmente los principios de soberanía política y económica, justicia social y convivencia pacífica.

La situación de Cuba es bastante especial incluso en el contexto latinoamericano. De hecho, el sistema educativo ha intentado responder tanto a las necesidades internas (calidad, equidad y cobertura educativa) como a las externas (imagen de coherencia entre las opciones educativas, las opciones ideológicas y la realidad geopolítica de la isla). En esta situación los objetivos de formación ciudadana pasan necesariamente por el compromiso ideológico de la elite política cubana y de la organización intermedia que refuerza la estructura política. La participación ciudadana (y todo lo relacionado con el civismo) se encuentra aquí mediado por la vinculación militante de la educación y el trabajo productivo como valor eje de la revolución. El principio de combinación del estudio con el trabajo es fundamental en la pedagogía cubana. La cuestión relativa a los valores ciudadanos, en lo que de importancia individual poseen, se encuentra obscurecida por valores de carácter más social que liberal. Eso es lo que la educación cubana refuerza desde hace más de cuarenta años.

En suma, lo expuesto viene a reforzar la idea de que en América Latina todavía no se da un especial énfasis a la formación de la ciudadanía activa y el aprecio por los valores democráticos. Sin embargo, en la segunda mitad de los años noventa y en primeros tres años de este nuevo siglo existen iniciativas, privadas y públicas, gubernamentales y no gubernamentales, que están planteando con mucha fuerza y convicción la reforma de los sistemas educativos hacia una mayor formación de la conciencia ciudadana de los latinoamericanos en general. Ello se deja notar especialmente en algunos países (Chile, Colombia, México, por nombrar algunos) más que en otros.

LOS REQUISITOS BÁSICOS DE LA FORMACIÓN CIUDADANA EN LATINOAMÉRICA

El debate sobre la calidad de vida y la calidad del sistema democrático se ha instalado en los análisis de los intelectuales latinoamericanos de forma más o menos sistemática en la década de los noventa. La interrogante clave para el abordaje de estos grandes temas es lo que adelantábamos más arriba, a saber: ¿cuán firme y duradero será el aprecio de la democracia por parte de las mayorías latinoamericanas que carecen de una mínima calidad de vida? Los ejemplos acerca de este débil apego a las formas de vida democrática son muchos, aunque se deba decir también que las poblaciones de varios países de América Latina distinguen bien entre las bondades de la democracia y la ineficiencia de los gobiernos de turno[12]. Entonces, la reforma de la vida política y ciudadana pasa necesariamente por la instauración de democracias políticas que

(12) Un 75% de los habitantes de América Latina cree que la solución de los problemas de sus países no depende de la democracia. La crítica se dirige ahora a las elites políticas latinoamericanas, más sometidas que antes al sufragio valorativo de la ciudadanía que posee hoy más herramientas para ejercer dicha evaluación crítica (Latinobarómetro, 2002).

respondan gradualmente, pero de un modo sostenido, a la necesidad paralela de una democracia económica. Esto último, y su relación con la estabilidad democrática de las naciones de América Latina, ha sido el motivo por el cual varios sistemas educativos del continente han incorporado la formación ciudadana y la participación democrática, asociada normalmente con algunos ejes transversales del currículo formal, pero también presente en algunos casos de un modo explícito en subsectores de aprendizaje (en el nivel de los contenidos).

A pesar de todo este esfuerzo por formar ciudadanos, y sabiendo que la ciudadanía latinoamericana es más crítica hoy que hace 20 años, un hecho, no menor, debe ser considerado: hacia fines de los años noventa sólo 8 de los 22 países de América Latina podían ser calificados de «libres» según la Freedom House (respecto del mínimo exigido para que un país pueda ser considerado como una democracia liberal). Es decir, si bien el debate sobre la equidad afecta a la democracia, todavía existen temas pendientes que tienen que ver con el respeto de los derechos humanos más esenciales. La democracia existente en nuestros países no está funcionando bien. Si bien a comienzos de los años noventa no se veían resultados relevantes en cuanto a la equidad y respeto a los derechos humanos fundamentales, a comienzos del siglo XXI todavía existen países donde dichos derechos siguen siendo violados sistemáticamente.

Todo lo anterior no hace más que justificar la necesidad de unos sistemas educativos que implementen políticas de educación y formación ciudadana. Pero eso por sí mismo no basta. Durston (1996) señala la importancia del sistema educativo en la formación de una ciudadanía crítica y participativa. La participación ciudadana requiere hoy para su ejercicio de nuevas competencias sociales y más amplios conocimientos e información. Si estos insumos no llegan (sobre todo a los sectores de la población más excluidos) se produce lo que hoy afecta a grandes sectores de la población latinoamericana: una *ciudadanía denegada.* Esta carencia puede afectar a un tipo de población más que al resto (por ejemplo, los jóvenes pobres y con baja educación), de tal modo que puede conformarse allí una suerte de *«underclass»,* una «sub-clase» excluida de la ciudadanía plena y del empleo productivo. En otras palabras, las habilidades de la práctica democrática no son innatas, se aprenden o no. Y esta condición involucra factores de socialización (familia, Estado, religión, medios de comunicación social, mercado), pero de un modo especial compete a la escuela. La escuela está llamada a fortalecer la capacidad de ciudadanía, aunque paradójicamente, como dice Durston, la escuela es una de las instituciones más autoritarias de la sociedad latinoamericana.

En vista de lo anterior, las reformas educativas deben ir acompañadas de otro tipo de modificaciones o reformas estructurales que garanticen una calidad de vida mínimamente digna y que los derechos humanos y civiles sean protegidos en todo rigor por los gobiernos latinoamericanos. Ahora bien, ¿cuáles son los aspectos fundamentales de esta educación ciudadana? Los resultados de los innumerables congresos, seminarios, simposios, artículos y la producción político-analítica señalan que estos elementos serían los siguientes[13]:

- Los ciudadanos necesitan entender que los principios básicos de la

(13) En esta parte sigo de cerca las recomendaciones de Larry Diamond, de la Hoover Institution, en una ponencia presentada en 1996 acerca del cultivo de la ciudadanía (Buenos Aires, Conferencia Panamericana «Educación para la Democracia», septiembre de 1996).

democracia son el mejor modelo de vida ciudadana. Esto significa inculcar en las personas, desde que éstas ingresan al sistema educativo formal, ciertos valores tales como el aprecio por la libertad, el constitucionalismo, el respeto a la ley, el control del poder, la elección política y la responsabilidad de los gobernantes ante los gobernados.

- Los jóvenes y adultos que acaban de experimentar gobiernos autoritarios y dictatoriales necesitan descubrir el atractivo inherente a estos principios mencionados, tales como la paz, la seguridad, la justicia jurídica, política, económica y social, el respeto al medioambiente y la dignidad humana.
- A los profesores (maestros), a quienes compete la elaboración de programas de estudio y el trabajo directo de formación de niños, jóvenes y adultos, debe asistirles la convicción de la superioridad de la democracia por sobre toda otra forma de gobierno, además de la natural competencia para la enseñanza y el aprendizaje de contenidos más teóricos o abstractos acerca de los fundamentos de la vida ciudadana y democrática.
- Cada país debe transmitir a sus niños, jóvenes y adultos su propia historia nacional de construcción de la democracia.
- Todo país con un pasado autoritario necesita confrontarse con éste en el diálogo político, cultural y pedagógico. Esto incluye contemplar el pasado en los libros de texto y en los programas de estudio de un modo honesto, sistemático y objetivo.
- Un objetivo básico de todo programa de educación ciudadana democrática debe ser introyectar en los niños, niñas y jóvenes los antídotos necesarios contra toda señal de movimientos dogmáticos o ideologías fanáticas.
- Debe contemplar también el ejercicio transparente de la actividad ciudadana y política, y discernir en especial la mixtura espuria entre dinero y política.
- El asociacionismo tiene un valor intrínsecamente democrático y ciudadano. Los programas de estudio y las actividades educativas deben potenciar y proponer toda forma de asociacionismo civil que permita estar en situación de participación en núcleos diversos para el control del poder y para el cultivo de los valores cívicos.

En suma, como indica Diamond, la ciudadanía democrática es como un huerto que debe ser cultivado, porque no surge espontáneamente. En este aspecto, el concurso de los sistemas educativos es de una importancia capital, porque de ello depende la «salud política» de las nuevas generaciones y la potenciación de la calidad de la participación de parte de las actuales.

CONCLUSIONES: LOS ACENTOS NECESARIOS DE LA FORMACIÓN DE LA CIUDADANÍA EN AMÉRICA LATINA

Si consideramos seriamente todo lo que llevamos dicho, y sin pretender hacer una propuesta de futuro en cuanto a la sociedad civil en América Latina, la formación ciudadana en nuestro continente debería contemplar, en nuestra opinión, al menos los siguientes elementos o ejes de sistematización:

- El basamento real de la idea y experiencia de estado y ciudadanía en AméricaLatina.

- La reconstrucción o resignificación de la educación para la ciudadanía en los sistemas educativos de las naciones latinoamericanas.
- Un adecuado consenso acerca de los ejes temáticos de la formación para la ciudadanía activa y democrática.

El basamento latinoamericano de la vivencia ciudadana

Del mismo modo como otros procesos de introyección de valores y comportamientos sociales que tenían que ver con una hipotética *identidad cultural* o, simplemente, con la *modernidad latinoamericana* (léase: industrialización, desarrollo de la cultura, investigación científica y tecnológica, etc.) nuestro continente ha llegado a esta *fase de modernidad,* en este caso de la sociedad civil, por caminos que, si bien estuvieron facilitados por el discurso republicano moderno e ilustrado, tenían mucha más relación con procesos de carácter económico, productivo y de consumo, como lo hemos afirmado ya un par de veces. Pero la constatación de este hecho no obscurece la valía del paradigma de identidad ciudadana del mundo europeo, especialmente el surgido de la revolución francesa que, por más que sea local y distinto a los procesos históricos de nuestro continente, rescata los derechos y deberes a los que una sociedad debe aspirar en cualquier situación cultural e histórica. Los aspectos críticos de la constatación residen mejor en la imposición de una cultura que en una relación centro-periferia o metrópolis-colonia o, mejor aún, desde el *logos* europeo a la *liturgia vital mestiza* (aborigen-africana-europea) latinoamericana.

Pero existe un aspecto previo: se debe matizar la afirmación de que la formación ciudadana latinoamericana ya esté configurada con arreglo al desarrollo que esta noción tiene en la experiencia europea, más relacionada con el significado de *habitar la ciudad críticamente,* es decir, construir la *polis* en una modalidad distinta a la participación directa del poder del Estado o en el nivel de la política propiamente dicha. Compartimos lo afirmado por Carías (1996) acerca de la existencia de una evolución conceptual de la sociedad civil desde Aristóteles hasta nuestros días. De acuerdo con este autor, en la concepción aristotélica la sociedad civil es equivalente a *polis,* conformada por hombres libres e iguales (señores) y en cuyo lugar se realiza el hombre en cuanto sujeto de la constitución política. Esa noción se confirma (mediante el Derecho Romano) en la escolástica medieval, que concibe la sociedad civil con la realización de la ciudad o del imperio; es decir, la sociedad civil se constituye *políticamente,* con lo cual sociedad civil equivale a ciudad política. Un cambio fundamental ocurre a partir de la Declaración de los Derechos Humanos, o del ciudadano, en la cual la revolución francesa visualiza una sociedad universal conformada por hombres libres, dotados de cierta seguridad económica, que conforman la *sociedad burguesa.* De hecho, Hegel (en *Grandes líneas para una Filosofía del Derecho)* ya distingue claramente entre sociedad civil burguesa y Estado, aquélla se sitúa ante éste como una agrupación autónoma o, incluso, emancipada. La experiencia europea está marcada, al parecer, por esta noción de ciudadanía ilustrada, es decir, una sociedad civil despolitizada (en sentido estricto). A pesar del peso prevalente de esta noción de ciudadanía, lo cierto es que la experiencia posterior de regímenes autoritarios (los fascismos y nacionalismos, y los gobiernos totalitarios del Este europeo) y la sobreconcentración del poder en el Estado han perfilado la necesidad de reivindicar la dimensión política de la sociedad civil. Nadie niega hoy el papel de vigilancia, control y fiscalización que le compete a la sociedad civil sobre el Estado, el cual se sitúa en una posición de subordinación respecto de ella.

Pues bien, la experiencia latinoamericana no cuenta (sino como *invitado tardío)* con esta vivencia o *praxis histórica* de ciudadanía, y, como tal, no puede más que hacer abstracción de ella en los hipotéticos contenidos, planes u objetivos de formación ciudadana, ya sea que éstos estén insertos formalmente en el sistema educativo, ya sea que estén presentes en la gestión de la nueva generación de gobiernos democráticos latinoamericanos. Una adecuada operacionalización de la formación de la ciudadanía latinoamericana no podrá ignorar el contenido de la experiencia europea y norteamericana (incluso deberá considerarla seriamente para un replanteamiento de la democracia). Pero su identidad ciudadana deberá reconocer la prevalencia, aquí, de otros modos de legitimación de la ciudadanía que se relacionarán mucho más con su propia historia de encuentros y desencuentros culturales, ciudadanos y republicanos.

La reconstrucción o resignificación de la educación para la ciudadanía en los sistemas educativos de las naciones latinoamericanas

Ya hemos mencionado que en muchos casos se ha visto que el esfuerzo por ofrecer una educación ciudadana o, en términos generales, una formación cívica al interior del sistema educativo se ha reducido para varios países a la inserción, raramente crítica o realista, de contenidos y estructuras de programas relacionados con valores nacionales de identidad (incluso nacionalistas), históricos (reducidos a héroes del pasado y a alguna que otra reivindicación aborigen) y jurídicos (pasado republicano, constituciones políticas, etc.). A ello se suma el hecho ya mencionado, y felizmente superado, del control tutelar sobre los contenidos, las bibliografías y los maestros dedicados a esta formación. En otros casos se procedió simplemente a la supresión de asignaturas o subsectores relacionados con la formación de la identidad ciudadano-democrática de los países latinoamericanos. Esta situación marca también la discontinuidad del entrenamiento democrático y cívico del ciudadano latinoamericano corriente. No obstante, esto no significa que las sociedades latinoamericanas soportaran de buen grado, y en todos los casos, los abusos de poder y las imposiciones de las dictaduras locales de turno. De hecho, prácticamente ningún dictador dejó el poder por su propia voluntad o de forma absolutamente pacífica y sin costos humanos. Fueron las movilizaciones de la ciudadanía las que provocaron los cambios de régimen político en casi todas las naciones del continente.

Aunque la sociedad latinoamericana resistió el embate de las dictaduras, en algunos casos con una valentía asombrosa, lo hizo en defensa de los Derechos Humanos y Ciudadanos más fundamentales, conculcados de forma sistemática por los gobiernos autoritarios. Este movimiento, albergado al margen y en oposición a los gobiernos centrales, demostró la vitalidad de la sociedad civil y la capacidad de organización ciudadana que, en muchos casos, no estaba articulado desde los movimientos político-partidistas, sino desde la esfera de los intereses reivindicativos más generales o universales. Los análisis previos hacían pensar si este movimiento ciudadano y los líderes sociales que lo encabezaron estarían preparados para gobernar en etapas posteriores a las dictaduras. Se demostró que sí, pero esto ocurrió gracias a la confluencia de los intereses políticos-partidistas y los de la sociedad civil, lo que facilitó las alternativas de gobernabilidad posteriores. Por lo menos eso es lo que sucedió en los países del cono sur de América. Sin embargo el esfuerzo de la movilización social incubó, como es natural, unas expectativas de mejora en todos los ámbitos de la vida social y ciudadana que,

por su magnitud, se tradujeron en una evaluación rigurosa de lo que los gobiernos democráticos posteriores pudieron o intentaron realizar. En consecuencia, se podía esperar que el orden de los hechos no correspondiera a las expectativas que la sociedad civil se hizo respecto de la gestión de las democracias recuperadas (en algunos casos por impedimentos objetivos, y en otros por falta de voluntad política real). Esto redundó en una falta de credibilidad del sistema democrático y en un descrédito de *lo político* en general. Una gran parte de la población percibió que estas nuevas democracias eran *más de lo mismo.* En consecuencia se ha producido una suerte de *desencanto* ante la participación, especialmente en la política, que afecta de un modo especial a la juventud latinoamericana.

Por lo anteriormente descrito, la ciudadanía latinoamericana requiere que la formación y participación ciudadana se resignifique en América Latina desde la perspectiva de la necesidad particular de estas sociedades. Esto incluye varios de los aspectos que mencionaba Diamond (1996) a propósito de las condiciones de una ciudadanía democrática. Son de particular importancia para nuestro contexto los siguientes:

- La importancia de la ciudadanía, o de la sociedad civil, en el fortalecimiento del sistema democrático. El Estado se subordina a las necesidades e intereses más urgentes de las comunidades nacionales cuando éstas, organizadamente, contribuyen con su participación activa en la tutela y control del poder, y son capaces de exigir transparencia y eficacia a las elites políticas.
- Es necesario siempre rescatar pedagógicamente el pasado de aquellos países que han sufrido situaciones de falta de libertad y de expresión pública, política o educativa. La memoria histórica permite evitar la reproducción de los errores del pasado. La condición es que el pasado se presente de un modo no morboso ni autoflagelante, porque eso también aleja a las nuevas generaciones de la construcción de la sociedad civil.
- Siempre será necesario, en un continente donde el aprecio por la democracia no tiene la misma profundidad que en otras democracias más asentadas y desarrolladas, que las nuevas generaciones (y también las actuales) sepan hacer la distinción entre Democracia, Estado y Gobierno[14]. Es decir, que aprecien por sí mismas las bondades de vivir en un sistema democrático, antes que aspirar a mejorar la vida material, tanto individual como social, sacrificando la libertad, la justicia y el respeto a los derechos humanos fundamentales. En esta labor reviste especial importancia el rol de los profesores y maestros en todos los niveles educativos.
- El sistema educativo debe educar para el asociacionismo civil y para crear redes de solidaridad social

(14) Puede ilustrar esta situación el siguiente cuadro comparativo que presenta el Latinobarómetro 2002, para ilustrar esta falta de discernimiento entre la democracia y el desempeño del gobierno:

	América Latina 2002	España 2001
Apoyo a la democracia	56	82
Satisfacción con la democracia	32	57

con el propósito de cultivar una cultura ciudadana y democrática, y para organizar el control del poder.

- Para evitar lo que Durston denomina la *ciudadanía denegada* el sistema educativo debe integrar a los diversos grupos humanos excluidos (pobres rurales, sectores urbanos de extrema marginación, etnias, etc.) en la ciudadanía mediante una distribución más equitativa (formal o no formal) de la información y el conocimiento relevante, y también un entrenamiento en las competencias sociales de organización y participación, necesarios en la actualidad para el ejercicio de una ciudadanía activa y en pie de igualdad.
- Los programas de intervención y formación de la ciudadanía deben involucrar cada vez más a los habitantes de nuestros países en el protagonismo de la solución de sus propios problemas comunes y los de su comunidad inmediata. Está comprobado que el rechazo de la ciudadanía por parte de la juventud (que puede asumir esa participación) desaparece en los casos en que el combate a la pobreza y la marginación se entrega realmente el control de las actividades a la población beneficiada. Es éste un rasgo propiamente latinoamericano: el comunitarismo está favorecido por las propias organizaciones ancestrales y por el autoesfuerzo de superación típico de las poblaciones pobres de Latinoamérica.
- Por último, las elites políticas que lideran el sistema democrático actual deben entender que una buena parte de los problemas de legitimación del poder que ellos ejercen actualmente se debe a la falta de confianza y al exceso de paternalismo, e incluso clientelismo, que afecta a los sistemas políticos latinoamericanos. Una acción necesaria será, por tanto, levantar los grandes temas sociales de cada país para traspasarlos a la ciudadanía (con los medios necesarios) como *contextos activantes* de la participación ciudadana. Esta iniciativa puede reactivar esa *ciudadanía latente* que, de no activarse en la etapa juvenil, difícilmente nacerá en la etapa de madurez de las personas.

El necesario consenso acerca de los ejes transversales de la formación ciudadana

Para que una nación, sociedad o comunidad política se disponga a la formación de una ciudadanía activa debe cumplir con un requisito fundamental: debe tener un aprecio básico e inmutable por la democracia y por el *modus vivendi* que ésta trae aparejado. Este acuerdo básico contempla tres aspectos o *subacuerdos mínimos* que todos deben compartir:

- La necesidad del escrutinio y control ciudadano frente al ejercicio de la autoridad y la alternancia en el poder.
- La subordinación del poder político a la sociedad civil.
- En la implementación de la formación ciudadana, la necesidad de asumir que la ciudadanía desarrolle nuevas herramientas de control y de juicio moral y jurídico acerca de las actuaciones de los servidores públicos.

Intentaremos, para finalizar, caracterizar estos tres componentes de la ciudadanía en América Latina en los siguientes apartados operativos.

La autonomía de la ciudadanía y el control sobre el quehacer público

De algún modo este planteamiento se aproxima a lo que De Venanzi (2002) plantea como un cuestionamiento de que el Estado sea el lugar exclusivo de la acción política. Y se acerca también, aunque no sea esa la intención, a la noción de sociedad civil como *ciudadanía burguesa emancipada* del Estado o del poder central (aproximación liberal de la sociedad civil). Independientemente de esas similitudes, lo que se plantea aquí es, en cualquier caso, por una parte, la *despolitización* del Estado, y, por otra, la *emancipación* de la sociedad civil respecto del Estado. No cabe duda, por cierto, que la ciudadanía latinoamericana, por su misma herencia cultural, sigue de cerca al comunitarismo y la autogestión de la vida social. Desde esta perspectiva lo que efectivamente cercena la posibilidad de maduración de la ciudadanía es el paternalismo clientelista que caracteriza el modo de gestionar la política y el poder por parte de las elites partidistas y económicas latinoamericanas. Se ha demostrado que cuando los recursos, aunque sean escasos, se traspasan a los ciudadanos organizados, éstos logran resolver una buena cantidad de problemas que el aparato burocrático difícilmente puede abordar con competencia y eficacia.

Pero lo anterior no es todo. Aparte de esta justa autonomía de la ciudadanía respecto del Estado, esta misma ciudadanía debe recuperar su papel de evaluación y exigencia respecto de la gestión del Estado por parte de las elites políticas. Ello implica necesariamente que el Estado se legitima, una vez más, por la acción responsable de la sociedad civil y nunca al revés, como muchos parecen afirmar. La devolución de los mecanismos legitimadores de la acción política a la ciudadanía (lo que implica recursos y poder de decisión) hará, en primer lugar, retornar la transparencia a la gestión estatal y política de los partidos y grupos de presión que aspiran a acceder a los cargos de autoridad. En segundo lugar, hará más factible la construcción de una sociedad de democracia económica, puesto que la descentralización del poder y de la gestión económica involucra a las comunidades locales haciéndolas responsables de su propio desarrollo económico y democrático. Lo anterior implica entender, además, que este modelo de gestión responde mucho más satisfactoriamente a los problemas e intereses de los grupos más vulnerables de la sociedad. También involucra el sacrificio de cierta cuota de invulnerabilidad (un tanto ficticia) de la cual goza el Estado-nación tal como se vivencia en el continente, mediante el ejercicio del papel fiscalizador de la ciudadanía crítica.

La subordinación del poder político a la sociedad civil

No se puede (y tal vez no se debe) aspirar a la supresión de los grupos organizados que aspiran a gestionar el poder del Estado. No por lo menos en el mediano plazo. Tal vez conviene interrogarse acerca de las causas que posibilitan la puesta en duda de los partidos políticos, que someten al prorrateo los cargos públicos y persiguen los objetivos de gestión del Estado como fines en sí mismos, y muchas veces independientemente del bien común. La subordinación del poder político responde a devolverle al Estado la gestión de la cosa pública de cara a la ciudadanía, no al partidismo. No obstante, los partidos son necesarios para asegurar la alternancia en el poder y contribuir profesionalmente al control de la autoridad. Pero siempre están subordinados a los problemas e intereses de la ciudadanía, la que, a su vez, goza de una autonomía necesaria frente a los conglomerados políticos, y de una *emancipación* respecto del poder del Estado.

En la situación de América Latina el discurso de las elites políticas suele transformarse fácilmente en un discurso populista y demagógico precisamente, tal vez, por el arraigo en nuestra tradición de la voz cuasisagrada del caudillo que rescata la tradición y el interés comunitario, casi siempre ante un enemigo externo (aunque éste sea el mismo Estado). En tal sentido vuelve a identificarse aquí la hipótesis de estas líneas: el discurso político se estructura mucho más en función de una *imagen* o *espectáculo* que congrega en torno a una identidad de origen y destino, y que, simultáneamente, se distancia de las ideas ilustradas y abstractas que dan lugar al «Estado nacional moderno». El Estado debe situarse aquí, en consecuencia, como la gran *instancia articuladora* de las iniciativas comunitarias que respondan mejor a esta sensibilidad comunitaria que, a la vez, se puede relacionar equidistantemente tanto del caudillismo demagógico como de la racionalidad lógica y técnica del Estado burocrático. Pero para ello será necesario posibilitar que la ciudadanía adquiera nuevas herramientas de discernimiento individual y comunitario, y nuevas competencias dialógicas ante las actuaciones de quienes gestionan la cosa pública.

Adquisición de algunas competencias que posibilitan el ejercicio de la ciudadanía

En este punto le corresponde un papel importantísimo a los sistemas educativos latinoamericanos: la tarea de que la sociedad civil adquiera nuevas competencias equitativas para el ejercicio de una ciudadanía activa que, a la vez, rescate el imaginario comunitario de las sociedades de América Latina. Las más importantes serían:

- La valoración de la diversidad cultural intrínseca de América Latina, acompañada de las correspondientes herramientas jurídicas que aseguren dicho respeto y valoración.
- La transmisión de información relevante (en el nivel social, político y económico) para el ejercicio del control de la gestión del Estado, necesaria para el ejercicio ciudadano.
- Asegurar la calidad de la educación general y el acceso a la información de cada ciudadano por sí mismo, con competencias cognitivas que le permitan analizar, sintetizar y discriminar esta información.
- Favorecer la gestión del aparato público con *sensibilidad política* antes que con una *racionalidad tecnócrata*. El ámbito de lo político (bajo cuya noción entendemos la ciudadanía) debe enriquecerse con el diálogo y la búsqueda de consensos comunitarios que resuelvan problemas de supervivencia, convivencia, coexistencia y gobierno de las organizaciones civiles.
- Se debe asegurar, simultáneamente, la adquisición tanto de competencias y destrezas productivas como de competencias y habilidades ciudadanas por parte de las nuevas generaciones. El discurso sostenido de la gestión actual de las políticas públicas (también en educación) resalta, de un modo nada provechoso, la competitividad y el «espíritu emprendedor» antes que las competencias para producir consensos y gestionar intereses comunitarios a escala humana. Ambas dimensiones deben confluir en una idea de bien común.
- Crear espacios de ejercicio de la democracia desde la escuela ayudará, también, a introyectar actitudes favorables a la eclosión de una vida comunitaria que se autogobierna y

gestiona desde los consensos y no desde la imposición del que *sabe* al que *no sabe*. La sabiduría popular es, en muchas ocasiones, más fructífera que el más sesudo consejo de los técnicos o peritos. Es necesario reconstruir la escuela introduciendo en ella el estilo democrático de vida, pues se sabe que la escuela es todavía en la América Latina actual uno de los enclaves más autoritarios que existen.

En suma, estas conclusiones han pretendido dos objetivos que van a la par de lo que todo este trabajo ha intentado describir como pistas de comprensión de la ciudadanía en América Latina. Primero, demostrar que el concepto de ciudadanía en América Latina, si bien arranca en parte de la noción de sociedad civil clásica europea, se encuentra *hipotecada* en nuestro continente por el fuerte sustrato cultural de otro tipo de organización social más ancestral: la comunitaria de autogestión y de emancipación, es decir, de la liberación del dominio de la *idea* sobre la *interacción simbólica* (la hemos llamado *liturgia mestiza)*. Y, en segundo lugar, que la construcción de la ciudadanía latinoamericana deberá rescatar los elementos valiosísimos de la idea clásica de sociedad civil y ciudadanía, pero reinterpretándolos desde una sensibilidad distinta, particular y comunitaria, tal como hemos dicho que es la sensibilidad latinoamericana. En torno a esas dos conclusiones nos parece que deberán estructurarse nuestras propuestas de ciudadanía activa y vida democrática en los próximos años en nuestro continente.

BIBLIOGRAFÍA

ÁGUILA, Z. E.: «Participación estudiantil y construcción de ciudadanía democrática», en *Revista Pensamiento Educativo,* 22 (1998), Santiago de Chile.

ÁLVAREZ, M. (coord.): *Sistemas Educativos Nacionales.* México, OEI-Ministerio de Educación de México, 1994. http://www.campus-oei.org/quipu/mexico.

AZUERO, G. et al.: *Sistemas Educativos Nacionales, Colombia.* OEI-Ministerio de Educación de Colombia, 1993. http://www.campus-oei.org/quipu/colombia.

BRUNNER, J. J.: *Los debates sobre la modernidad y el futuro de América Latina.* Santiago de Chile, Flacso-Chile, 1986. Documento de Trabajo, 293.

— *La felicidad de los modernos.* Santiago de Chile, Persona y Sociedad, VIII, 1-2 (1994).

CASTRO DE PÉREZ, A. et al.: *Sistemas Educativos Nacionales, El Salvador.* OEI-Ministerio de Educación de El Salvador, 1996. http://www.campus-oei.org/quipu/salvador.

CASTRO, E.; TORO, E.: *Educación para la ciudadanía en las escuelas chilenas: orientación y significado pedagógico de los Consejos de Curso.* Francia-Santiago de Chile, MINEDUC-UNESCO, 1996.

CHEONG CHENG, Y.: «Por una educación ciudadana», en *El Correo de UNESCO*, nov. (2000). Instituto de Educación de Hong Kong.

CORTINA, A.: *Ética civil y religión.* Madrid, PPC, 1995.

DE LA MAZA, M.: «Ciudadanía. El concepto y los desafíos actuales», en M. ECKHOLT; J. SILVA: *Ciudad y Humanismo.* Chile, Tabor-UCM, 1999.

DE VENANZI: *Globalización y Corporación.* Barcelona, Anthropos, 2002.

DIAMONDS, L.: *El cultivo de la ciudadanía democrática: la educación para un nuevo siglo de democracia en las Américas.* Buenos Aires, Conferencia Civitas Panamerica, 1996.

DURSTON, J.: «Limitantes de ciudadanía entre la juventud latinoamericana», en *Revista Latinoamericana de Juventud,* 1 (1996).

EDWARDS, V.: *El Liceo por dentro: estudio etnográfico sobre prácticas de trabajo en Educación Media.* Santiago de Chile, MINEDUC-MECE, 1995.

GARRETÓN, M. A.; VILLANUEVA, T.: *Política y jóvenes en Chile: una reformulación.* Santiago de Chile, Friedrich Ebert Stiftung, 1999.

GARCÍA PÉREZ, J.: *América Latina. Treinta años de transformaciones.* Madrid, UPCO, 1992.

GIUSTI, M.: *Ética, Política y Sociedad.* OEI, 2000. http://www.campus-oei.org/valores/giusti.htm.

GONZÁLEZ, R. M. et al.: *Sistemas Educativos Nacionales, Uruguay.* OEI-Ministerio de Educación del Uruguay, 1993. http://www.campus-oei.org/quipu/uruguay.

JUÁREZ, J. M.; COMBONI, S.: *Sistemas Educativos Nacionales, Bolivia.* OEI-Ministerio de Educación de Bolivia, 1997. http://www.campus-oei.org/quipu/bolivia.

KANT, I.: *La paz perpetua.* Madrid, Tecnos, 1989.

LAGOS, M.: *Latinobarómetro 2002. Opinión pública latinoamericana.* Santiago de Chile, 2002.

MARTÍNEZ, M.: *Educación y ciudadanía activa.* OEI, 2002. http://www.campus-oei.org/valores/mmartinez.htm.

MARTINIC, S.: «Conflictos políticos e interacciones comunicativas en las reformas educativas en América Latina», en *Revista Iberoamericana de Educación,* 27 (2001).

MINEDUC CHILE: *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica Chilena. Decreto 240.* Santiago de Chile, 1999.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ: *Sistemas Educativos Nacionales, Perú.* OEI-Ministerio de Educación de la República del Perú, 1994. http://www.campus-oei.org/quipu/peru.

MORANDÉ, P.: *Familia y sociedad.* Santiago de Chile, Editorial Universitari, 1999.

— *Cultura y Modernización en América Latina.* Santiago de Chile, PUCC-Cuadernos de Sociología, 1984.

MOULIAN, T.: *El consumo me consume.* Santiago de Chile, LOM, 1999.

PARKER, C.: «Modernización de la educación: ¿Para un desarrollo humano?», en *Revista de Ciencias Sociales,* Talca, Chile, Universidad Católica del Maule, 1998.

— *Otra lógica en América Latina: religión popular y modernización capitalista.* Santiago de Chile, FCE, 1993.

PÉREZ, E.; CARRASQUEL, P.: *Sistemas Educativos Nacionales, Venezuela.* OEI-Ministerio de Educación de Venezuela, 1996. http://www.campus-oei.org/quipu/venezuela.

PILFER, D.; VITAR, A.: *Sistemas Educativos Nacionales, Argentina.* OEI-Ministerio de Educación de Argentina, 1994. http://www.campus-oei.org/quipu/argentina.

SAN MARTÍN, V.: «La nueva educación chilena. ¿Qué puede dar de sí la reforma educacional chilena en un contexto democrático?», en *Revista de Educación,* 320 (1999).

— «Objetivos Fundamentales Transversales de la Educación. Comentario y Análisis del Decreto 40», en *Revista UC Maule,* 21 (1996), Talca, Chile.

SCANNONE, J. C.; REMOLINA, G: *Sociedad civil y Estado. Reflexiones ético-políticas desde América Latina.* Caracas, Indo American Press Service, 1996.

ROMEO, J. et al.: *El discurso acerca de la participación en estudiantes de Enseñanza Media en Chile.* Santiago de Chile, Universidad de Chile, 2003.

TEDESCO, J. C.: *Reformas Educativas en América Latina: discusiones sobre equidad, mercado y políticas públicas.* Chile, Universidad de Talca, 1998.

— *El nuevo pacto educativo.* Madrid, Anaya, 1995.

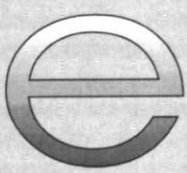
— «Los desafíos de la transversalidad en la educación», *en Revista de Educación,* 309 (1996).

VARELA, H. M., et al.: *Sistemas Educativos Nacionales, Cuba.* OEI-Ministerio de Educación de Cuba, 1995. http://www.campus-oei.org/quipu/cuba.

VILLEGAS DE REIMERS, E.: «Educación de valores éticos y democráticos en las escuelas: la situación actual en Latinoamérica», en *Revista Pensamiento Educativo,* 18 (1996), Santiago de Chile.

VIDAL, M.: *Diccionario de ética teológica* (v. Ética civil). Estella, EVD, 1991.

II. EDUCACIÓN DEL CIUDADANO: TEMAS BÁSICOS



LA CONTRIBUCIÓN DE LA EDUCACIÓN ÉTICA Y POLÍTICA EN LA FORMACIÓN DEL CIUDADANO

FERNANDO GIL CANTERO(*)
GONZALO JOVER OLMEDA(*)

RESUMEN. Este artículo tiene dos propósitos. En primer lugar, pretende analizar desde un punto de vista conceptual diferentes soluciones sobre la contribución de los componentes éticos y políticos en la configuración de la educación cívica, manifestando los errores de las posturas que tienden tanto a la separación radical como a la confusión entre estas dos esferas. Frente al provincialismo miope y el platonismo irrealizable, los autores proponen cultivar en la educación la figura del ciudadano sentimentalmente prudente. En segundo lugar, se presentan los resultados de una investigación de campo, realizada con metodologías iconográficas y narrativas, con la que se ha pretendido averiguar cómo viven y experimentan los escolares los valores básicos que sustentan la convivencia ciudadana en el marco de la sociedad democrática. El artículo termina haciendo seis sugerencias para mejorar el modo de concebir y diseñar los programas de educación cívica.

ABSTRACT. This paper has two main purposes. In the first place, it takes a conceptual line and analyses the different solutions given to questions about the ethical and the political components of a civic education. The analysis shows the drawbacks of postures which argue either, the radical separation or the confusion between these two spheres. The authors approach narrow-minded provincialism and unattainable platonic idealism, and propose to cultivate through education the figure of the sentimentally prudent citizen. In the second place, the paper presents the results of a field research carried out using methodologies based on images and narratives. The aim of the field research has been to discover how students live and experience the superior values that sustain civic life in a democratic society. Finally, the article gives six suggestions to improve ways of understanding and designing civic educational programmes.

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, los sistemas educativos están poniendo gran énfasis en la necesidad de generar un sentido de ciudadanía. Son múltiples los factores que conforman este nuevo interés. Así, la redefinición de los espacios políticos –que están sufriendo a la vez

(*) Universidad Complutense de Madrid.

Fecha de entrada: 01-10-2003 Fecha de aceptación: 03-11-2003

un proceso de mundialización y regionalización–, la reconfiguración de las fronteras, la nueva dinámica de los flujos de población... pueden estar forzando un afianzamiento de los lazos de pertenencia. Junto a estos movimientos de alcance amplio, existen también factores locales específicos que modulan en cada caso el interés por este tema. Concretamente, en nuestro país, hay que situar este interés en el contexto de la nueva situación que se originó, hace ahora 25 años, con la aprobación de la Constitución de 1978, que supuso la ruptura final con cuatro décadas de dictadura. La Constitución estableció un nuevo marco normativo, a partir del cual España se constituye en un Estado social y democrático de derecho, basado en los valores superiores de libertad, justicia, igualdad y pluralismo político (art. 1.1); un Estado que proclama los derechos y libertades de los ciudadanos (arts. 14-38); que reconoce las peculiaridades culturales e históricas de los diferentes territorios y comunidades que lo componen, y el derecho a la autonomía y la solidaridad (arts. 2 y 143.1)... Los ideales del nuevo Estado se plasmaron en el artículo 27.2 de la Constitución, según el cual:

> La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.
> (art. 27.2)

Un análisis de las normativas que desarrollaron, durante los años noventa, este precepto constitucional sobre las finalidades morales y cívicas de la educación, permite observar cómo las mismas asignan un papel fundamental a los procesos de socialización en los entornos de pertenencia, empezando por los más próximos. Ahora bien, no se pretende simplemente una adscripción a dichos entornos, sino más bien una «socialización crítica» que permita ya desde los niveles iniciales el despliegue de la autonomía. Lo interesante es comprobar que el último marco de referencia crítico está determinado por los mismos procedimientos y valores cívicos democráticos –respeto a los derechos humanos, tolerancia, rechazo de toda forma de discriminación, defensa de la paz, etc.– concebidos como un «mínimo moral» que hace posible la convivencia y la existencia ordenada de los diversos intereses en una sociedad pluralista. De este modo, la «socialización crítica» no parece situarse en un nuevo espacio de reflexión moral, diferente y distanciado de los valores cívicos de convivencia, sino que obedece a un interés por profundizar en dichos valores y extenderlos. Socialización, educación moral y educación cívica forman así una amalgama de contornos imprecisos (Bárcena, Gil y Jover, 1999, pp. 43-70).

Por otro lado, los debates acontecidos últimamente en nuestro país, la discusión sobre el sentido de las humanidades en la reforma del currículo de educación secundaria, o las discrepancias sobre ciertos aspectos de la normativa curricular que desarrollará la *Ley Orgánica de Calidad de la Educación,* han puesto de manifiesto, una vez más, las dificultades que las tensiones entre los diferentes entornos de pertenencia plantean a la hora de articular un proyecto de educación cívica en las escuelas.

A las dificultades del marco legal, hay que añadir las ambigüedades que el propio espacio cívico adquiere en el discurso pedagógico, ya que se configura como un espacio híbrido, entre lo ético y lo político. Este carácter híbrido plantea una serie de problemas que afectan al modo de entender y llevar a cabo una educación para la ciudadanía. En ocasiones, se emplea la idea de educación cívica para hablar de educación moral y de educación política, sin las connotaciones negativas de la primera –a las que se refería ya Ferrière con ocasión del tercer Congreso Internacional de Educación Moral celebrado en Ginebra en 1922 (Ferrière, 1935, p. 6)– y sin la radicalidad que a veces acompaña a la segunda.

A partir de la constatación de tales ambigüedades, en este artículo, vamos a plantear dos cuestiones básicas y muy relacionadas, que proporcionan una visión del problema desde dos ángulos: el conceptual y el empírico. En primer lugar, queremos analizar, desde un punto de vista conceptual, diferentes alternativas que pretenden dar respuesta a ese carácter híbrido de la educación cívica; y, en segundo lugar, para completar este análisis, vamos a presentar los primeros resultados de una investigación de campo, realizada con metodologías iconográficas y narrativas, que nos ha permitido obtener información directa acerca de cómo viven y experimentan los jóvenes los valores básicos de nuestra convivencia ciudadana. Estos datos nos ofrecen sugerencias, creemos que muy interesantes, para establecer nuevas propuestas normativas sobre cómo concebir y diseñar los programas de educación cívica.

MARCO CONCEPTUAL: EDUCACIÓN CÍVICA, ÉTICA Y POLÍTICA

El espacio cívico se concibe como un espacio intermedio entre la esfera de la ética y la de la política. Por ello, perfilar el sentido de una educación cívica exige adoptar una posición acerca de la relación entre ellas. La tesis que pretendemos mantener es que esa posición queda más clara si, en lugar de utilizar sólo argumentos éticos y políticos, usamos también una *herramienta conceptual de carácter pedagógico,* es decir, si consideramos esa relación a partir de lo que es la educación. En este caso, surgen tres posibilidades que analizaremos a continuación.

El rechazo pedagógico de los ideales normativos

Una primera posibilidad de dar respuesta a la tensión que existe entre las esferas de la ética y la política es la de romper el vínculo entre ellas. La podemos llamar *solución maquiavélica,* y es la que, por la vía de pretensión de racionalidad, llevó a Weber a pedir la supresión en las escuelas de cualquier forma de educación política no susceptible de tratamiento científico.

> Se dice, y es afirmación que yo suscribo, que la política no tiene cabida en las aulas. En primer lugar, no deben hacer política los estudiantes [...] Pero tampoco han de hacer política en las aulas los profesores, especialmente y menos que nunca cuando han de ocuparse de la política desde el punto de vista científico. Las tomas de posición política y el análisis científico de los fenómenos y de los partidos políticos son dos cosas bien distintas.
>
> (Weber, 1984, p. 211)

Posiciones como la de Weber se basan, pues, en la supuesta irracionalidad o «acientificidad» de cualquier ideal o valor político, así como de cualquier ideal o valor ético. Los valores políticos, como los éticos, no son susceptibles de ser tratados científicamente, como lo son los fenómenos físicos y naturales. Sólo puede hacerse ciencia de los medios, pero no de los fines como ideales normativos. Es decir, sólo puede haber un conocimiento científico de los medios que serían mejores para alcanzar fines dados, o de las consecuencias que se derivarían de la elección de esos fines. Pero la elección de los fines es en el fondo siempre arbitraria, depende –usando otra conocida expresión de Weber– de una «cuestión de fe». Por lo tanto, este ámbito de los ideales o fines éticos o políticos debe quedar fuera de la actividad de educación, a la que sólo incumbe lo que puede comprobarse científicamente a través de los métodos científico-positivos. Como comenta Adela Cortina –que se muestra de acuerdo con lo dicho por Apel–, Weber deviene con ello uno de los principales exponentes del «sistema de complementariedad», en el que se separan

tajantemente la esfera pública de la privada: en la primera, sólo se reconocen válidas las leyes de la racionalidad científico-técnica; a la segunda, son relegadas las decisiones pre-racionales acerca del valor (Cortina, 1986, p. 85).

Esta solución tiene varias limitaciones. Por un lado, desde la epistemología actual se cuestiona la supuesta neutralidad de la ciencia; por otro, el sacar estos temas de la intervención educativa intencional sólo contribuye a fomentar un mayor adoctrinamiento político, ya que permite operar a las influencias políticas que actúan sobre los entornos de educación formal y no formal. Lo mejor para el poder político dominante es pretender que estos entornos deben ser políticamente «neutrales». Pero, la educación neutral no existe; toda educación, lo quiera o no, lo admita abiertamente o no, es siempre ética y política.

> Las escuelas son lugares que representan formas de conocimiento, usos lingüísticos, relaciones sociales y valores que implican selecciones y exclusiones particulares a partir de la cultura general. Como tales, las escuelas sirven para introducir y legitimar formas particulares de vida social. Más que instituciones objetivas alejadas de la dinámica de la política y el poder, las escuelas son de hecho esferas debatidas que encarnan y expresan una cierta lucha sobre qué formas de autoridad, tipos de conocimiento, regulación moral e interpretaciones del pasado y el futuro deberían ser legitimadas y trasmitidas a los estudiantes [...] En pocas palabras, las escuelas no son lugares neutrales, y consiguientemente tampoco los profesores pueden adoptar una postura neutral.
>
> (Giroux, 1990, p. 177)

Lógicamente, parece poco discutible que hay que estar de acuerdo con Weber en que el profesor no puede servirse de su posición de superioridad para empujar a sus alumnos hacia una dirección política determinada. La razón, sin embargo, no radica en la supuesta arbitrariedad de toda consideración acerca del valor o del deber ser ético-político, sino que hay que buscarla más bien en la propia idea de educación, esto es, en el principio de que no hay educación allí donde no se respeta la condición de agente del educando. Sin este criterio, la educación termina o bien en el adoctrinamiento o bien en la inhibición por el temor a influir de manera incorrecta.

¿UNA EDUCACIÓN CÍVICA UNIVERSAL?

La segunda posibilidad de resolver la tensión entre las esferas ética y política es su disolución en una totalidad, que se hace patente cuando se habla de una especie de educación cívica de carácter universal. Podemos llamarla solución platónica o, refiriéndonos a ella en los términos de la crítica de Pinsky a la propuesta de educación cosmopolita de Martha Nussbaum, la solución por la que el espacio público del ágora pretende invadir el espacio privado del hogar (Pinsky, 1999). Estamos, por tanto, en el polo opuesto a la solución anterior.

Es una solución más frecuente hoy en día, que exige una respuesta detallada. Desde un punto de vista educativo, esta propuesta acierta, por un lado, y se equivoca, por otro. Acierta, en parte, en primer lugar, en lo que se refiere al núcleo común inherente a la idea de ciudadanía. Como se sabe, la condición de ciudadano, en su sentido moderno, es una conquista histórica vinculada al desarrollo de la democracia como sistema de gobierno en el que «las palabras *súbdito* y *soberano* son correlaciones idénticas, cuya idea queda comprendida en la sola palabra de ciudadano» (Rousseau, 1980, p. 131).

Es razonable, entonces, que, cuando la convivencia se desarrolla en sistemas democráticos, diferentes países coincidan en algunos aspectos de la educación cívica,

con lo que podemos establecer unos rasgos esenciales para todos los sujetos que, como ciudadanos, viven en estos sistemas: el tomar parte activa en los procesos de adopción de decisiones, el saber respetar el punto de vista de los demás, el asumir la responsabilidad de las propias elecciones y acciones, etc.[1]. Sin embargo, junto a estas coincidencias básicas, hay muchos otros aspectos en el ejercicio cívico que son peculiares de cada entorno. Son costumbres, normas de convivencia, estilos, idiosincrasias... particulares que conforman de un modo especial y específico a sus ciudadanos, y esto constituye también una parte muy significativa de la educación cívica. Quizás ésta sea la principal lección que cabe extraer del debate liberal-comunitarista de finales del siglo XX, que nos ha enseñado a ver que la ciudadanía no se agota en el ejercicio de un conjunto de derechos formales generales, sino que implica, asimismo, sentirse parte de una comunidad cívica concreta (Bárcena, 1997, pp. 75-131).

En segundo lugar, esta propuesta acierta también, en parte, por lo que de educación tiene toda educación cívica. Una buena educación cívica, como educación, terminará situándose en posiciones «humanizadoras», y por tanto «universalizadoras». Sin embargo, como educación cívica, la pretensión de universalización supondrá un alejamiento de las preocupaciones ciudadanas circunscritas al entorno concreto de convivencia[2].

En ocasiones, la educación cívica se percibe en sus posibilidades universalizadoras cuando dirigimos la mirada a la adquisición de valores y actitudes que entendemos que son deseables de manera generalizada. Veámoslo con un ejemplo. Uno de nosotros tiene un hijo aficionado al fútbol y seguidor incondicional del Real Madrid. Su padre se empeña en hacerle ver el error tan grave que comete al no darse cuenta de que no hay mejor equipo en el mundo que el Atlético de Madrid. Pero, bromas aparte, con esta actitud, el padre, como educador, pretende que su hijo aprenda a respetar a los seguidores rojiblancos, que sepa mantener las formas, seguir una conversación incómoda, evitar los insultos, etc., es decir, trata de formarle en el respeto a los otros, sin por ello evitar que siga pensando que no hay mejor equipo que el Real Madrid, ni mejor afición que la «merengue». Además, como educadores, no nos basta con que este chico aprenda a respetar a los *otros aficionados locales,* queremos que aprenda a *respetar universalmente a cualquier aficionado* y, en realidad, a *cualquier ser humano.* Pretendemos que mantenga y generalice lo que empieza siendo un aprendizaje afectivo y muy concreto. No nos basta con que sea un aficionado al fútbol respetuoso, queremos que sea una *persona respetuosa.*

Propongamos un nuevo ejemplo. Una de las hijas de otro de nosotros se siente radicalmente apegada a su ciudad de nacimiento. Piensa que no hay mejor ciudad ni mejores ciudadanos en el

(1) En la existencia de este núcleo común, se basa la posibilidad de estudios comparados como los que ha realizado durante los últimos años la *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA), lo cual no impide, como señalan esos mismos estudios, reconocer la existencia de muchas diferencias en el modo en que se lleva a acabo la educación cívica en cada país (Torney-Purta, Schwille y Amadeo, 1999; Torney-Purta y otros, 2001; Amadeo y otros, 2002; Steiner-Khamsi, Torney-Purta y Schwille, 2002).

(2) Por supuesto, tampoco éstas son dimensiones estrictamente separables. Nuestra idea de educación está imbuida de los mismos ideales históricos que nutren los sistemas democráticos. Pero, por eso mismo, de nuestra idea de educación forma parte la pretensión de que esos valores tienen una validez general, es decir, que son potencialmente universalizables a los diversos contextos de convivencia.

mundo. A su padre, como educador, no le importa que, cuando su hija se encuentra fuera de su ciudad y regresa, se emocione, ni que sienta nostalgia si, pongamos por caso, oye o ve en Finlandia alguna referencia cultural de su ciudad natal. Pedagógicamente, no hay razones para rechazar esta actitud. Pero, como educador, el padre no quiere que ésta le lleve a cultivar una visión incondicional de las diversas políticas locales de su ciudad, a ponerse siempre del lado de sus conciudadanos, o a sentirse superior a otros por haber nacido en ese sitio; no quiere que defienda las costumbres locales como las mejores, ni que esté convencida de que su ciudad ha de ser modelo ejemplificador para todas las demás, ni que su reflexión, el día que tenga que votar, empiece y termine en averiguar la denominación de origen de los candidatos... Como educadores, no queremos que la ciudadanía sentimental, la afectividad hacia la tierra chica, conduzca a posiciones irracionales de pertenencia incondicional que nos hacen incapaces de aprender a ver y, llegado el caso, admirar entornos más acogedores, políticas más centradas en los problemas cotidianos, transportes públicos mejor diseñados, pueblos más hospitalarios en su trato, costumbres más divertidas y hasta más enriquecedores... Aquí, volvemos a comprobar el despegue universalista de la educación cívica, porque, como educadores, no queremos que esa capacidad de ciudadanía crítica y relativamente distante finalice en las fronteras de nuestro país, sino que esperamos que pueda llegar a cualquier rincón del mundo, a cualquier ciudad, cultura, etc.

¿Tiene sentido plantear una enseñanza cívica que se limite a enseñar a ser respetuoso con los conciudadanos y que deje a otros modos de intervención educativa, por ejemplo, la educación moral, la responsabilidad de enseñar a ser respetuoso con las personas de cualquier lugar del mundo? No lo tiene. Pero no lo tiene por razones pedagógicas referidas al modo en que se desenvuelve la formación humana como proceso que afecta a la estructura de pensamiento, decisión y acción en su totalidad. La educación cívica se confunde en estos casos con la educación moral, pero se confunde porque la educación cívica es, antes que nada, educación y, como ya notase Ortega y Gasset, educamos hombres y mujeres, y no sólo ciudadanos (Ortega y Gasset, 1982, p. 157).

Estas propuestas, sin embargo, pueden equivocarse si no tienen en cuenta que, junto a esa visión universalizadora, es necesario y adecuado formar a los sujetos en lo que Walzer denomina el significado adicional de los términos morales. Conceptos como los de tiranía o libertad tienen significados básicos comunes en función de los cuales podemos entender, por ejemplo, lo que reclamaban las personas que se manifestaban en Praga en 1989. Pero,

> al mismo tiempo, las mismas palabras tienen otros significados para los manifestantes, sobre los cuales podrían discutir entre ellos y que nosotros, mirado desde la distancia, podríamos perder. Aquellas palabras resuenan de manera diferente en Praga que en, digamos, París o Nueva York.
>
> (Walzer, 1996, p. 35)

El valor de la libertad de expresión puede ser perfectamente compartido por cualquier sujeto, incluso, probablemente más, por quienes viven bajo situaciones de tiranía política. Pero, el *significado adicional* de la misma es –como podemos observar cuando volvemos a ver algunos titulares o imágenes de la prensa de nuestro país de hace veinticinco años– algo que «resuena» especialmente en una comunidad determinada de sujetos, con un significado preciso, una visión afectiva determinada, etcétera.

La visión universalizadora de la educación cívica no se puede ni se debe negar o dejar de cultivar, pero, si queremos alcanzar el objetivo educativo de formar ciudadanos que se sientan miembros activos de un proyecto compartido de comunidad, tampoco podemos olvidar otras perspectiva. En efecto, por un lado, la existencia de lo que antes hemos llamado el núcleo común inherente a la idea de ciudadanía democrática no impide que sean posibles varias ideas de democracia, y que no todos los modos de convivencia democrática sean iguales. Como hay muchas historias, hay muchas formas de vivir los valores cívico-democráticos, y, como apuntaba Walzer, lo que esto pueda significar para una ciudadana de Boston no tiene porqué coincidir con lo que significa para un ciudadano de Praga[3]. No tenerlo en cuenta llevaría a propuestas de escaso interés pedagógico, que evidenciarían que es mayor la preocupación por formar en una idea estandarizada de democracia (inexistente, cuando no *Mcdonalizada)*, que por lograr una educación del ciudadano real, aquí y ahora. Por otra parte, ni siquiera en el aspecto más técnico el ejercicio de la ciudadanía es el mismo en diferentes sistemas democráticos, ya que hay diferencias, por ejemplo, entre una república presidencialista o una monarquía parlamentaria. Por último, el mismo afán «universalista» de atender sólo a una ciudadanía mundial lleva, irremediablemente, si se quiere ser coherente con el argumento empleado, a referirse a lugares tan comunes que ya no se habla de educación cívica en sentido estricto, sino de moralización de la convivencia. La educación cívica salta por la ventana para que se nos cuele una educación moral del hombre universal. A estas ideas se aproxima de algún modo la tesis de la profesora Adela Cortina cuando, al tratar de desarrollar el alcance de las éticas aplicadas, considera que es desde aquí

> *desde donde se viene descubriendo esa intersubjetividad ética,* que se creyó primero nacional, pero en el transcurso de su quehacer está mostrando ser una *ética cívica transnacional.*
> (Cortina, 2003, p. 19)

En rigor, quienes argumentan de este modo relegan la educación cívica a un segundo plano, más preocupados por mantener las posibilidades de una formación ética de alcance universal. Éste es, sin duda, como hemos tratado de argumentar, un objetivo loable, pero que no hay que confundir con la educación cívica si queremos evitar la tentación –tan frecuente en el discurso pedagógico– de terminar disolviéndo todo en todo.

La especificidad de la educación cívica

Frente a la disociación maquiavélica y la disolución platónica, cabe proponer lo que podemos llamar la solución aristotélica, en la que ética y política representan dos tareas diferenciadas de un mismo proyecto. La ética proporciona una base a la política, concebida como saber eminentemente directivo orientado hacia el bien del hombre y de la ciudad, hacia la vida buena y justa. La política completa a la ética y le otorga un mayor grado de concreción, porque

> cuando se trata de cosas prácticas, el fin no es haberlas considerado todas y conocerlas, sino más bien hacerlas.
> (*Ética a Nicómaco,* X, 9, 1179 a)

(3) No es ninguna suposición. Como Walzer, también alguno de nosotros pudo comprobarlo durante las discusiones que mantuvimos en el Seminario Internacional «Educación y ciudadanía: ideas para un currículo de educación cívica ante el tercer milenio», que celebramos en la Universidad Complutense en octubre de 1997, y que contó con la participación de profesores de varias universidades de Estados Unidos y Europa.

La educación cívica es la socialización en los valores y costumbres de la convivencia democrática. Tiene un componente político y un componente ético. Y no se trata de que, en un espacio y lugar, los valores de la convivencia vayan por una parte y los ideales morales por otra, lo que en el fondo no haría sino agrandar la brecha entre esas dos esferas. Lo que deseamos subrayar con cierto énfasis es que esas dimensiones éticas y políticas no se deben justificar utilizando argumentos que hagan de hecho desaparecer la *especificidad* de la educación cívica. Dicho de otro modo, para formar un ciudadano en un contexto democrático hay ayudarle a descubrir los componentes éticos y políticos *concretos* del ejercicio mismo de su ciudadanía.

Recurrir, según hemos señalado antes, al significado de la educación como herramienta conceptual para determinar la relación precisa entre esas esferas es lo que nos permite afirmar que no hay, pedagógicamente, ningún inconveniente en que ese descubrimiento pueda, en algunas ocasiones, desvelarse ante los alumnos mediante argumentos de un ideal democrático mundial. Por ejemplo, podemos juzgar la *escasa talla política* de fulanito por aceptar sobornos argumentando que atenta contra la democracia y la voluntad de los ciudadanos, como criterio de validez general o universal. En otras ocasiones, podemos recurrir a argumentos basados en un ideal de moralización humanizadora universal. Por ejemplo, siguiendo con el caso anterior, un educador puede juzgar la *escasa talla moral* de fulanito por *vender* sus convicciones. Sin embargo, estos argumentos universales, el uso de ideales democráticos y morales, si pretenden situarse bajo una intencionalidad pedagógica de carácter cívico no pueden servir para comprender y asumir mejor *sólo* la universalidad ética y política de los grandes principios de la convivencia humana, sino que han de iniciar un viaje de vuelta –más concreto, específico y singular– que sirva para ayudar a los alumnos a comprender y asumir mejor las particularidades o singularidades éticas y políticas de su país, de su comunidad autónoma, de su pueblo, de su vecindario, etc.

La educación cívica mantiene un difícil equilibrio entre lo universal y lo particular. Y este equilibrio resulta más difícil de lograr cuando tiene que darse, a su vez, en los componentes éticos y políticos de la misma. Nosotros consideramos que una adecuada formación cívica no debe huir de esa necesidad de equilibrio, esto es, no debe caer en un provincialismo miope ni en un platonismo irrealizable. Tampoco cabe creer que podemos establecer una formulación teórica o práctica que permita mantener una equidistancia permanente en ese equilibrio. Para unos, en unos casos, predominará lo universal en su expresión ética o política; para otros, lo particular. Y lo mismo cabe decir de las situaciones que se están planteando: algunas, como la globalización o lo que se ha dado en llamar el cansancio de los votantes, probablemente nos acercan más a reflexiones universales, basadas en ideales, en reflexiones éticas o políticas. Otras, como la ilegalización de un partido de nuestro entorno, nos lleva a reflexiones particulares, concretas, referidas a un ámbito determinado. Y tanto en un caso como en otro cabe variar el enfoque.

> Quizás –como dice Puig Rovira– será posible orientarse hacia un tipo de personalidad que sepa combinar a la vez la pertenencia heredada pero crítica a una tradición siempre local, con la pertenencia construida con criterios de justicia y solidaridad a la comunidad humana universal.
>
> (Puig Rovira, 1993, p. 121)

Es cierto que, como dice Kymlicka resumiendo un sentir común,

> la educación para la ciudadanía no estriba meramente en aprender los hechos básicos relacionados con las instituciones y procedimientos de la vida política; implica también la adquisición de una serie de disposiciones, virtudes y lealtades que están íntimamente ligadas a la práctica de la ciudadanía democrática.
>
> (Kymlicka, 2003, p. 341)

Pero es también cierto que, como enseña la tradición aristotélica, la práctica de esas disposiciones no es independiente del contexto preciso, y una misma acción puede ser justa en una situación, y no serlo en otra. La cultura cívica exige por ello saber situarse en ambos planos: el del ideal normativo y el de las circunstancias específicas de la realidad en el que éste ha de aplicarse. En el ideal normativo, porque, como afirma Garzón Valdés,

> la democracia restringida constitucionalmente es la manifestación de valores morales que se consideran supremos en la vida en sociedad, el ciudadano democráticamente tolerante está sujeto a la obligación de no admitir la violación manifiesta o encubierta de aquéllos, tanto a nivel nacional como internacional.
>
> (Garzón Valdés, 2003, p. 32)

Y, en las circunstancias específicas, para

> no admitir las falsas ilusiones que suelen tener un velo que distorsiona la realidad al idealizar futuros inalcanzables y vedar el camino hacia soluciones sensatamente realizables.
>
> (ibíd.)

La responsabilidad pedagógica de una buena educación cívica estriba en ayudar a las nuevas generaciones a que conozcan las particularidades políticas de su entorno de convivencia. No es suficiente que conozcan en general los principios éticos de nuestro ordenamiento constitucional (libertad, justicia, igualdad y pluralismo), también han de conocer los aspectos más operativos y singulares de los mecanismos políticos democráticos: las formas concretas de participación, los partidos que nos representan, los modos de organizarse en grupo bajo las diferentes formas posibles, la historia política reciente de nuestro país, etc. Además, no se alcanza una adecuada ciudadanía si ésta no va acompañada de la capacidad afectiva de sentirse partícipe de un proyecto común, de unas costumbres, de unas efemérides, de unos símbolos, de una lengua, etc. De cara a intervenir pedagógicamente en este campo, será, pues, necesario, como hemos sugerido, diseñar actividades,

> cuyo desarrollo permita la manifestación espontánea de sentimientos, favorezcan la implicación afectiva como un elemento más para comprender y adaptarse al entorno.
>
> (Gil, 2000, p. 113)

Por último, habrá que ayudar a los niños y los jóvenes, para que estos sepan contribuir, desde sus propios deseos, desde el modo particular en que desean vivir sus vidas, a una moral pública y a unas formas políticas particulares, en las que tengan cabida sus deseos y los de tantos otros[4]. Es esa dinámica entre mis propios deseos y proyectos, y la observación de la de los otros la que permite argumentar que la formación cívica requiere una enseñanza de la moral pública y de la esfera política. Un ciudadano no es simplemente alguien que conoce y sabe ejercer sus derechos; un ciudadano es una persona *sentimentalmente prudente,* en el sentido de que no absolutiza su proyecto de vida y las pasiones de sus vínculos de adscripción, sino que mantiene ante cada circunstancia un afecto y un juicio ponderado. Formar al ciudadano es formar al hombre prudente.

---

(4) Un análisis reciente, interesante, de estas ideas puede leerse en Giner (2003, pp. 40-65). Las implicaciones pedagógicas pueden consultarse en Bárcena, Gil y Jover (1999, pp.43-70).

El enfoque aristotélico lleva a otra consecuencia de mucho interés, pues desde el mismo cabe entender el conocimiento de la educación como un conocimiento práctico, que se ajusta a circunstancias y situaciones concretas, y que supone la puesta en acción de criterios generales en contextos específicos de intervención (Bárcena, 1994). Por tanto, para definir pedagógicamente esta propuesta, nada mejor que intentar concretarla en unas cuantas pautas de intervención educativa, en algunas sugerencias precisas para el diseño de programas y actividades de educación cívica.

La línea de argumentación adoptada nos impide partir como se hace a menudo, sólo, de marcos teóricos a la hora de acometer esta tarea. Aunque esta forma de proceder pueda ser en ocasiones pedagógicamente adecuada, a nuestro juicio, en temas como el que nos ocupa, interesa, también y sobre todo, apoyarse en datos empíricos que proporcionen una radiografía de las circunstancias reales de la acción, esto es, en nuestro caso, una radiografía de cómo los estudiantes están asumiendo los valores cívicos de nuestra convivencia. El articular las formulaciones teóricas desde la comprensión, aunque sea aproximada, de la situación real en lo referente a los conocimientos y actitudes cívicas de los ciudadanos jóvenes nos permitirá proponer criterios prácticos que cumplan el principio pedagógico de acercarnos con más exactitud a las necesidades reales de los escolares.

La investigación de base es especialmente interesante cuando nos estamos refiriendo a valores como los cívicos que, por un lado, son marcadamente dinámicos –tanto en su visión universalizadora, como en los significados adicionales o particulares de una comunidad– y, por otro, van siendo incorporados en la infancia a través de múltiples situaciones, canales o agentes, formales e informales, sin que conozcamos, dado el silencio democrático que provoca su minoría de edad, cuáles son los significados que les otorgan, las visiones que tienen de sus dinamismos y las actitudes que el entorno de influencia va fomentando en torno a ellos. Pedagógicamente, conocer estos aspectos resulta fundamental para orientar cualquier propuesta futura de educación cívica. Por ejemplo ¿hay ya un componente político y ético en las primeras adquisiciones cívicas de los niños y las niñas? ¿Predomina la tendencia universalizadora o la presencia de esos significados adicionales? ¿Conocen realmente los valores superiores de nuestro ordenamiento constitucional? ¿Son conscientes del dinamismo del cambio social? ¿Qué valores de la convivencia consideran más importantes?

APROXIMACIÓN EMPÍRICA: LA MIRADA CÍVICA DE LOS ESCOLARES

Para intentar responder a los interrogantes anteriores, y aprovechando la circunstancia de que, durante este año, se cumple el 25 aniversario de la aprobación de la Constitución Española de 1978, hemos llevado a cabo un trabajo de campo con la finalidad de analizar la percepción que tienen los estudiantes de los valores superiores que el texto constitucional estableció en su primer artículo como fundamento de nuestro sistema de convivencia: la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo político.

Se ha señalado que la formulación de estos valores en el texto constitucional estuvo muy contextualmente marcada, y que respondía a las aspiraciones de la sociedad española de la época (Peces Barba, 1986, pp. 107-109). Ahora bien, precisamente por eso, y ya que estos mismos valores siguen sustentando nuestro marco

de convivencia –como valores superiores que, más allá de su carácter histórico, obtienen su fundamento último en el mismo presupuesto de la dignidad humana (ibíd., pp. 110-112)–, tiene mucho interés comprobar cómo resuenan hoy esas palabras en los oídos de quienes han nacido y desarrollado su biografía en el contexto consolidado de la sociedad democrática.

En relación con los métodos usados, hemos combinado estrategias iconográficas y narrativas[5]. Conscientes de la influencia que en la estructuración de la realidad y la conformación de actitudes en la infancia tienen actualmente los medios de comunicación, especialmente los que se basan en la imagen[6], el recurso metodológico empleado ha sido la presentación de imágenes reales, como las que los sujetos de la investigación pueden ver diariamente, pongamos, mientras cenan[7]. Para conseguir una mayor variedad, las imágenes propuestas debían reflejar acontecimientos de los que los alumnos participantes pudiesen tener una experiencia más inmediata o más distante, en un triple sentido: espacial, temporal y vital. Queríamos:

- imágenes de acontecimientos acaecidos dentro y fuera de nuestras fronteras,
- que abarcasen temporalmente los 25 años transcurridos desde la aprobación de la Constitución, con ejemplos correspondientes a los años iniciales y actuales, y
- que se refiriesen a situaciones tanto lejanas como más cercanas a las vivencias cotidianas de los escolares.

A partir de estos criterios, se eligieron cuatro imágenes que representasen los cuatro valores de la Constitución:

- El valor de la *libertad:* imagen del estudiante que desafía a los tanques en la plaza de Tiananmen.



- El valor de la *justicia:* imagen de protesta pacífica contra los GAL.



(5) En trabajos anteriores, hemos justificado la pertinencia de estas nuevas estrategias metodológicas en el campo de la pedagogía infantil (Gil y Jover, 2000; y Jover y Reyero, 2000).

(6) Entre las últimas aportaciones al tema, puede verse el número recién publicado de las *Monografías Virtuales Ciudadanía, democracia y valores en sociedades plurales,* sobre «Medios de comunicación y valores democráticos». Zeledón, 2003.

(7) Es interesante comprobar la relectura que los medios realizan, a su vez, de los relatos de los estudiantes. Véanse las informaciones aparecidas, por ejemplo, en los diarios *El Mundo* (12-6-2003) y *El País* (16-6-2003) tras la presentación del trabajo de campo que se hizo el 11 de junio de 2003 ante la prensa.

- El valor de la *igualdad:* imagen de la manifestación de alumnos de Educación Secundaria durante la tramitación de la *Ley Orgánica de Calidad de la Educación.*



- El valor del *pluralismo político:* imagen sobre la noticia de la legalización del PCE en 1977.



En la investigación participaron 418 alumnos de Educación Secundaria Obligatoria de tres institutos de la Comunidad de Madrid a los que se les pidió que escribiesen sus impresiones sobre los acontecimientos a los que se referían las fotografías. Cada una de ellas se acompañaba de una pequeña explicación que contextualizaba ese acontecimiento y de algunas preguntas. Nos interesaba sobre todo captar su percepción subjetiva acerca de temas políticamente controvertidos que tienen que ver con los cuatro valores constitucionales. Por ello, las preguntas se formularon de manera totalmente abierta a fin de condicionar lo menos posible las respuestas. Los resultados que ahora presentamos se centran en el análisis de los datos correspondientes al primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria, esto es, a alumnos de entre 12 y 14/15 años[8].

El valor de la libertad

Para los estudiantes que han participado en la investigación, la libertad es un valor importante y es justo reivindicarlo: *Todos tenemos que tener libertad, tener nuestros derechos* (Ángel, 13 años). Es un objetivo que da impulso a su idealismo y algo por lo que estiman que merece la pena arriesgarse. Juan de 12 años, nos lo comenta así: *¡Tranquilo! Si lo que estoy haciendo es para defender la libertad está bien y si muero en el intento lo habré hecho por una buena causa, por defender la libertad en todos los sentidos ¡¡¡Por la libertad!!!* (Juan, 12 años)[9]. Sin duda, la defensa de la libertad puede exigir un grado heroico de valentía, que los chicos y chicas admiran y valoran. Para Mercedes, de 13 años, *a lo hora de la verdad muy poca gente tiene valor para enfrentarse a lo que dice que se va a enfrentar.*

(8) La investigación sigue abierta, y prevemos trabajar en los datos correspondientes al segundo ciclo, así como en un nuevo diseño que profundice en algunos de los aspectos detectados.

(9) En todas las respuestas y relatos, se ha respetado la redacción original, así como la edad de los sujetos. Para favorecer la expresión, se garantizaron las condiciones de anonimato en la elaboración de los relatos, por lo que todos los nombre son ficticios. Estos nombres permiten identificar el género del autor o autora.

Esa valentía sirve o puede servir de ejemplo para otros. Los sujetos de estas edades, a su manera, entienden la importancia de los modelos para mejorar la vida social: *Yo pensaría que estoy defendiendo lo que creo y que nada ni nadie me va a parar hasta que lo consiga, y si el gobierno me quiere hacer callar tendrá que matarme, y en ese caso hubiese muerto por lo que creo, y eso estimularía a otras personas a defender en lo que creen y a que nadie les hiciera cambiar de pensamientos* (Ester, 13 años). Además, la valentía también es vista como una virtud que supone por sí misma un grado de esperanza: *Al ser tan valiente, en su cabeza habría una chispa de esperanza donde él estaba seguro de que ganarían y resolverían las cosas hablando, pero como ha sido siempre las cosas se resuelven con la violencia* (Roberto, 13 años).

La defensa de la libertad se muestra como una ocasión épica de manifestación del yo y el deseo de afirmación. Marta comenta: *A mí no me van a dejar por una niña llorona, si he venido hasta aquí para pedir más libertad, no me voy a ir de aquí sin enfrentarme con ellos, porque no hay derecho que no nos dejen tener más libertad* (Marta, 12 años). Un anhelo de afirmación, de ser, que se manifiesta también en un deseo de fama, de ser estimado públicamente: ... *seré considerada en toda España, y en todo el mundo, como la primera mujer que muere delante de unos tanques* (Alba, 12 años).

Pero, el afán de libertad, no sólo refleja el propio yo, sino que también es expresión de un deseo colectivo, ya que, primero, la libertad es buena *para todos, y si la prohíben todos están acabados* (María Rosa, 12 años), y, segundo, sólo la podremos conseguir *entre todos.* La imagen ante la que hemos situado a los niños –la plaza de Tiananmen– estimula en ellos la idea de la pequeñez y soledad que el individuo muestra ante un poder más grande y, consecuentemente, la necesidad de los demás, de un nosotros. No basta con un yo para conseguir grandes objetivos: *Nosotros cada vez seremos más fuertes, ¡y no descansaremos hasta que nos den la libertad!* (Arancha, 13 años).

Al mirar la imagen que les presentamos, los niños se debaten entre el idealismo utópico, que es la actitud más frecuente, y un cierto derrotismo, que puede llegar a convertirse en pasotismo. Por un lado, el idealismo utópico toma forma, en ocasiones, a través de la idea de una bondad última del destino. Una especie de fuerza positiva, no sujeta a la voluntad humana, que guía la historia política y la lucha por las grandes conquistas de derechos humanos y el combate contra la injusticia. Como en las películas de cine, la conquista de los grandes ideales siempre acaba bien para los buenos. Los niños manifiestan la secreta ilusión de que, al final, como la causa es loable, no pase nada malo. Así lo dice, por ejemplo, Ana, de 12 años: *Estoy haciendo esto por la libertad y como es bueno lo que voy a hacer, no me va a pasar nada. O al menos eso espero.*

Por otra parte, el impacto de la imagen y la capacidad empática de los niños les conduce muchas veces a matizar el valor del carácter épico que tiene la conquista de grandes ideales. Surge así una actitud principalmente pragmática o utilitarista, junto con el pensamiento de que, después de todo, lo más importante es vivir. Como dice Lucía: *Yo no sería capaz de ponerme delante de los tanques ya que ¿después de muerto para que quiero la libertad?* (Lucía, 14 años). Lo peligroso de esta actitud, aparentemente prudente, pero también un tanto derrotista, es que también en algunos momentos va un poco más allá y se convierte en pasotismo. Manuel, de 13 años, comenta: *Si yo veo que el cañón del tanque empieza a bajar hasta ponerse a la altura de mi cabeza, yo salgo zumbao y me piro a mi casa a comerme un bocata y a ver la tele.* Y Alberto, de 12, nos dice: *Lo primero, me apartaría, lo segundo, mandaría una carta al ministro para que pensara otra vez en lo nuestro y reaccionara, y si no lo*

hiciera, pues toda la gente y yo prescindiríamos de la libertad que quisiéramos.

El valor de la justicia

La justicia se vive como un valor necesario, aunque las concepciones de la misma y de su relación con la legalidad varían[10]. A veces, lo justo y lo legal no coinciden, sobre todo, cuando algo injusto puede afectarles de manera directa. Los chavales ven que la legalidad ordena la convivencia. Pero, en ocasiones, especialmente cuando se ponen el lugar de las víctimas de acciones terroristas, el recurso a los cauces legales les deja insatisfechos porque, o bien no logra erradicar del todo los problemas y delitos graves, o bien no repara proporcionalmente el daño que estos actos pueden ocasionar. La primera solución que aportan para hacer justicia es la ley del talión, aunque luego maticen esta posición o terminen desechándola por insatisfactoria, sobre todo, igual que antes, cuando se ponen en la piel de quien la sufre.

Además, piensan que terminar con una injusticia puede ser más importante que la forma misma de acabar con ella: *Pienso que si no hay otra forma (legal) de parar los pies a los terroristas pues que se intenten otros medios, porque cada vez que oigo que ha habido un acto terrorista, pienso que el próximo puede ser cualquiera, por cierto hace mucho que no se les ve el pelo, que siga así que no se les vea* (Daniel, 12 años). De este modo, para algunos, lo ilegal es a veces inevitable, y, por eso, justificable, aunque reconozcan que sería preferible no tener que recurrir a estos procedimientos: *Me parece una idea estupenda porque tenemos que parar a los terroristas. Aunque actúen ilegalmente, lo están haciendo por ese motivo: «parar a los terroristas» de los actos que hacen en España y otros lugares del mundo. Ellos son gente sin corazón porque no saben qué es la vida humana; sólo piensan en ellos como si ellos fueran los mejores o algo por el estilo* (Ángel, 13 años). Esta ambivalencia es, sin duda, el denominador común en estas edades, fruto de unas dudas que nacen del encuentro entre lo que saben que está bien, que es lo legal, y su capacidad de empatía, que les permite ponerse en el lugar de las víctimas, de los que sufren a causa de estos actos. No pueden entender que alguien que comete crímenes graves pueda recibir, según ellos, castigos leves. Mateo, de 15 años, lo expresa así: *Pues a mí me parece bien porque los terroristas matan a mucha gente y a mí no me parece que sea justo que ellos maten y luego, cuando les coge la policía, meterlos en la cárcel y a los dos años otra vez libres, yo creo que habría que matarlos, no merecen vivir después de todo lo que hacen.*

Sin embargo, algunos de estos jóvenes también comprenden que es un error recurrir en cualquier circunstancia a procedimientos ilegales para combatir los delitos. Quienes se manifiestan en contra de utilizar medios ilegales, a veces lo hacen por razones del tipo «que no te pillen»: *Porque nos pillan con algo ilegal a nosotros y nos llevan a la cárcel, nos meten una multa, etc.* (Carlos, 13 años). Pero, otras veces, las respuestas no son sencillas, y tratan de argumentar acerca de la necesidad de poner límites a la ley del talión y encontrar así una superioridad en los mecanismos de que el Estado se ha

(10) Aunque ni el propósito ni la metodología de nuestra investigación permiten realizar análisis comparativos o evolutivos entre los sujetos, no es difícil detectar en las respuestas diferentes grados de elaboración en sus concepciones de la justicia, en la línea sugerida por los estudios de Kohlberg y sus continuadores, desde del estadio del «ojo por ojo y diente por diente», a respuestas más complejas basadas, por ejemplo, en el valor de las normas sociales (Kohlberg, 1987, p. 97).

dotado para luchar contra el fenómeno del terrorismo.

Los argumentos que manifiestan para expresar la irracionalidad del uso de medidas ilegales incluyen diferentes tipos de razones. Porque la ley del talión nos introducirá en una espiral violenta y sin sentido: *Pienso que está mal porque si quieres conseguir algo, consíguelo por las buenas, y haciendo cosas ilegales contra ellos, ellos más cosas ilegales harán contra ti* (Irune, 12 años). Porque el terrorismo debe desaparecer con justicia y pensando en las consecuencias: *Somos seres humanos y yo pienso que tenemos la suficiente cabeza para pensar en las cosas y sacar una solución de la manera más acertada y justa posible* (Constanza, 13 años). Porque supone una violación de derechos: *Los GAL deberían utilizar procedimientos legales para actuar en contra de los terroristas, porque todos tenemos derechos, pero hay que saber utilizarlos* (Mar, 12 años). Porque va en contra de los fundamentos del sistema democrático: *Que no son reyes, ni emperadores, que no pueden hacer lo que les dé la gana, que se flipan mucho, que se creen que son una mayoría y lo único que hacen es disparar, golpear y el vago* (Cesar, 12 años). Porque supone ponerse al nivel de los terroristas: *Está mal porque no deberían ponerse a su altura, con eso quiero decir que los GAL al actuar de forma ilegal también son «terroristas» entre comillas* (Pilar, 12 años). Porque los problemas hay que solucionarlos dialogando: *Para luchar contra ellos no hay que hacer como ellos sino utilizar el arma de la palabra* (David, 13 años). Porque la policía está para protegernos, y no para matar: *Yo pienso que por llevar una placa y uniforme no son más que nadie, y la policía, guardia civil, etc., se creó para proteger, no para matar. A los terroristas hay que darles su merecido pero no con procedimientos ilegales* (Mercedes, 13 años). Porque los terroristas también son personas y merecen tener la oportunidad de rectificar: *Los terroristas son seres humanos y necesitan una segunda oportunidad para remediar todos los errores que han cometido, quitándoles las vidas a otras personas, con narcotráfico, etc.* (Ana, 13 años). Porque los gobernantes tienen que dar ejemplo: *Si no quieren que los terroristas no cumplan las leyes que no lo hagan ellos porque la mejor forma es que te tomen de ejemplo* (Ester, 13 años). Algunos rozan los argumentos kantianos: *Si te quejas de algo, no lo hagas tú* (Ana, 12 años). Finalmente, aparece también en las respuestas la utilización de principios absolutos de justicia que impedirían cualquier tipo de acción violenta e ilegal contra los terroristas: *Yo pienso que está mal porque serán terroristas pero por delante de todo son* «PERSONAS» y nadie merece morir (Andrés, 13 años); o *hay que ser justo hasta con quienes no lo son* (Beatriz, 14 años).

El valor de la igualdad

Los relatos de los estudiantes acerca del valor de la igualdad, reproducen, a su nivel, el debate público sobre las diferentes opciones de su puesta en práctica. Lo asumen como ideal normativo, pero discrepan en las formas de llevarlo a cabo. De este modo, en ocasiones, una misma respuesta pone de manifiesto el posible conflicto entre el valor y las condiciones de su aplicación. A Carmen María, 12 años, le parece que la agrupación diferenciada de los alumnos está bien, por una parte, *porque, por culpa de éstos que se comportan mal y no tienen ganas de estudiar nos fastidian a los que sí tenemos. Y, en general, pienso que está mal, porque todos debemos tener los mismos derechos.* Álvaro manifiesta la misma dualidad, cuando dice que *me parece bien y mal, porque a los que vienen a hacer el tonto, a contestar a los profesores, se les separa del grupo y se van a clases aparte, y*

mal porque todos tenemos los mismos derechos y deberes (Álvaro, 12 años).

Reviviendo la antigua distinción política, admiten, aún reconociendo que puede suponer una forma de discriminación, el agrupamiento diferenciado, desde la concepción de la igualdad que supone el dar a cada cual según sus logros, esto es, cuando es el efecto de una diferencia de actitud hacia el trabajo escolar: *Porque se interesarán más por los estudios, y ya no pasarían al siguiente curso sin saber nada del anterior. Porque los niños/as que estudiamos y nos esforzamos en sacar buenas notas pasamos al siguiente curso, y los niños/as que no hacen nada también pasan. Esta nueva ley les vendrá mejor* (Mar, 12 años). Algunos comentarios son especialmente duros contra el actual sistema comprensivo. Alfredo se declara a favor del cambio pretendido con total franqueza: *Lo siento, pero yo lo apoyo con todo mi ser ¿Por qué yo tengo que sufrir los boicoteos en mis clases por unos infelices? Las clases deberían estar divididas por actitud de trabajo, así gente como yo dejaría de estar oprimida por la ley del más tonto. Esas personas hipotecan su futuro, y boicotean el mío, por ello deseo que se marchen. Mi gesto es muy egoísta, pero sólo pienso en mi futuro* (Alfredo, 14 años).

Rechazan una agrupación diferenciada desde la concepción de la igualdad de pedir a cada cual según sus posibilidades, esto es, cuando la diferencia en el ritmo de aprendizaje es consecuencia de factores que caen fuera de la propia responsabilidad: *Porque cada uno hace lo que puede y hasta donde le llega la mente y no creo que por eso tengan que calificarlos* (Alicia, 12 años). Bastantes comentarios llaman la atención sobre la necesidad de distinguir las dificultades de aprendizaje de la falta de interés: *Porque hay alumnos que les cuesta más aprender algo que a otros, y no es justo que los pongan como si no se esforzasen* (Lorena, 15 años). Otros, como Beatriz, se sitúan cerca de las políticas de discriminación activa: *Yo pienso que está mal, porque todos somos iguales y no hay que tratar mejor al que sea más listo, y dejar de lado a los otros; no, sería al revés, enseñar, apoyar y darle derecho a poder estudiar y ser como los demás* (Beatriz, 12 años). Según Lidia, la agrupación diferenciada es incongruente en algo que no se elige, *porque esto es educación obligatoria, si fuera algo elegido por los demás estaría bien, porque uno ya sabe a lo que se compromete* (Lidia 14 años).

Los argumentos éticos se presentan a menudo mezclados con consideraciones de tipo pedagógico, tanto a favor como en contra de los grupos diferenciados. La separación de alumnos en grupos distintos está bien, *porque si está en un nivel más alto de lo que él puede no aprende ni lo que está dando porque no lo entiende, ni lo que tiene que dar, porque no lo está dando y así se tiene menos nivel, va aprendiendo, pero a su ritmo, y si tiene más nivel no tiene por qué retrasarse porque los demás vayan a menos nivel* (Carlota, 12 años). El contacto con gente a la que no le gusta estudiar puede desmotivar o contagiar a los que les gusta, *porque mucha gente deja de estudiar porque el otro también ha dejado de estudiar* (Elena, 12 años). Aunque a algunos les perjudicará, para otros la separación es buena, porque tienen más capacidad para aprender y *un profesor no se puede dividir para enseñar a uno una cosa distinta y al otro otra* (Verónica, 12 años). La agrupación diversificada permite, en suma, un trato más personalizado: *Les vendría bien a algunos/as porque si él tiene más interés por algo puede especializarse, o si va mal en algo recuperar y cosas así* (Mercedes, 13 años).

Por el lado de las posturas en contra, los argumentos pedagógicos inciden en los efectos negativos de la agrupación diferenciada sobre las posibilidades de aprendizaje, debido, por ejemplo, a la influencia que puede ejercer el nivel general del grupo de compañeros: *Porque algunos son más listos y otros no y los que*

no se les tomará por menos y no aprenderán igual que los demás. Además en clase compartida los menos listos pueden ir con los que son más y aprender (Fernando, 12 años). Julia nos recuerda la teoría de la profecía que se cumple a sí misma: *Yo pienso que a nadie le puede venir bien, porque los que pasan al curso alto se lo tienen creído, y los que se quedan en el bajo ya no hacen esfuerzos por aprobar, porque ya piensan que son tontos* (Julia, 13 años).

El valor del pluralismo político

Según los resultados de nuestra investigación, para los españoles más jóvenes, el pluralismo político es asumido como algo natural que forma parte de la vida cotidiana. No creen que la diferencia en las opiniones políticas tenga que dar lugar a conflictos, ni impedir que se den soluciones comunes y acuerdos, a condición, eso sí, de saber estar atentos a lo que tienen que decir los demás. Como dice Marisa, de 13 años, *porque algunos tengan ideas diferentes no creo que pase nada, porque escuchar a los demás es importante para saber lo que piensan.* Irune, de 12 años, va un poco más lejos, y considera que la existencia de distintas opciones políticas permite cauces formales de expresión que proporcionan seguridad: *Porque no todo el mundo piensa de la misma forma y si no hubiera partidos políticos la gente regañaría mucho más de lo que se regaña ahora, con otras personas, por defender su idea.*

Los planteamientos trascienden a veces los beneficios prácticos para instalarse en el ámbito de los principios. Así, muchos relatos señalan que aunque el pluralismo pueda hacer más difícil y complicado el proceso de adopción de decisiones, sigue siendo preferible, porque permite que los ciudadanos puedan elegir la alternativa que consideran más adecuda. Según Alfredo, el pluralismo político tiene su última justificación en los mismos derechos humanos: *La elección es uno de los derechos que tiene el hombre y por ello debe ser tomado en cuenta* (Alfredo, 14 años).

Algunos consideran que sería mejor que hubiese un único grupo, tendría *más poder, y más mentes y mejores ayudas* (Cesar, 12 años); habría *menos lío para decidir las cosas y las personas no se pelearían tanto* (Mercedes, 13 años). En algunas respuestas, el rechazo a la pluralidad parece responder a la vivencia de la dificultad que supone llegar a un acuerdo o tener que decidir entre muchas alternativas diferentes. Para Clara, *sólo tenía que haber dos partidos políticos, y no todos los que hay ahora. Porque si hubiera dos, sólo competirían el uno con el otro y yo creo que no habría tantas discusiones* (Clara, 12 años). En otras respuestas, el rechazo al sistema de partidos parece responder a lo que podríamos llamar la pretensión de modos de participación más directa de los ciudadanos. María Rosa propone un modo de decisión democrática sin necesidad de la intermediación de partidos: *Yo pienso que los ciudadanos deberíamos elegir a una serie de personas que formaran un partido y que sólo esas personas y sólo ese partido político debería decidir lo que se hace y no sería tan difícil ponerse de acuerdo y cuando quisiera la opinión del pueblo, que organizaran unas votaciones en cada ayuntamiento y luego se decidiera con esas votaciones* (María Rosa, 12 años).

Estos comentarios dejan traslucir la sensación de la vivencia de un alejamiento de los políticos de las preocupaciones cotidianas de la gente. Los partidos no representan al pueblo, y *en el senado o congreso de los diputados más que arreglar temas para el bien de España, y llegando más lejos «para el mundo», están allí para nada, porque siempre están insultándose entre ellos, discutiendo, me parece un poco «infantil»* (Fátima, 13 años). Por eso, Fernando propone que sería mejor *lo mismo que hubo al principio, porque si no unos rivalizan con otros y*

lo que dicen que van a cumplir nunca lo hacen (Fernando, 12 años). No podemos saber a qué época se está refiriendo por «el principio», pero lo que resulta claro es la percepción de desconfianza. En el caso de Fernando, está desconfianza va unida a la sensación de que las cosas podrían ser de otra manera. En otros casos, sin embargo, puede estar conduciendo en estas edades a ese pasotismo político que ya hemos detectado antes con respecto al valor de la libertad. A Manuel, le da igual lo que hagan los políticos, porque él ni vota ni votará: *Algunos prometen y prometen pero no cumplen; otros sí, pero les cuesta. Es mejor que siga siendo así, que se elija el partido y el presidente democráticamente, porque es la opinión del pueblo, y si no cumple lo que ha dicho eso es culpa del pueblo porque él es el que lo ha votado; a mí me da igual, como yo no voto ni votaré, que le echen las culpas a otro* (Manuel, 13 años). María Jesús opta por inhibirse tras la neutralidad: *A mí me da igual todos los partidos políticos que haya, yo soy neutral y no participo ni apoyo a ninguno* (María Jesús, 13 años). Inés manifiesta una desilusión aún más profunda, que afecta al propio sistema democrático. Le parece mejor que no haya partidos políticos, *así no habrá tanta democracia* (Inés, 13 años). Y para Sergio, la política es, en cualquier caso, algo lejano, perteneciente si acaso a los mayores, y no entiende *por qué tenemos que escribir esto, si nosotros somos menores y no nos incumbe* (Sergio, 13 años).

CONCLUSIÓN: SEIS PROPUESTAS PEDAGÓGICAS PARA LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN CÍVICA

El trabajo de campo realizado proporciona base empírica al marco conceptual propuesto para la educación cívica. En los relatos que han elaborado los sujetos de nuestra investigación, se observa su apoyo a los valores que sustentan nuestro sistema de convivencia. Ahora bien, sobre todo en aquellos casos relativos a situaciones más alejadas vitalmente, en el tiempo, en el espacio o en el ámbito de sus intereses, los relatos tienden a adoptar perfiles más generales y afectivos. Si bien, en el plano del lenguaje ético, los valores están plenamente asentados, en muchos de estos relatos, se observa cierto déficit en lo que, con Walzer, hemos llamado el significado adicional de los términos, esto es, la vinculación precisa de esos valores en circunstancias específicas, o, por decirlo de otra manera, el contenido cognitivo de las situaciones planteadas.

Así, por ejemplo, hemos observado que nuestros alumnos manifiestan conocer la terminología política, la diferencia entre un régimen autocrático y uno democrático, y que llegan incluso a detectar los fundamentos ético-políticos de una sociedad democrática y pluralista. Pero ello no impide que se deslicen incongruencias y lagunas de información que pueden resultar sorprendentes si tenemos en cuenta que hablamos de jóvenes ciudadanos que adquirirán en pocos años la capacidad de ejercer plenamente sus derechos cívicos. Alfredo, de 14 años, piensa que *tiene que haber partidos diferentes, pues si no pudiéramos elegir ¿qué nos diferenciaría de una monarquía?* (Alfredo, 14 años). Aunque deja nuestro sistema constitucional mejor parado, Roberto tampoco termina de dar con ello cuando nos explica que *si hubiera sólo un partido no habría donde elegir, por lo tanto sería una dictadura. En cambio, si hubiese más de un partido, cada uno podría elegir lo que quisiese, sería una monarquía* (Roberto, 13 años).

Otras veces, la imagen presentada eclipsa el contenido concreto de la situación planteada, lo que viene a confirmar la conclusión a la que han llegado otras investigaciones, según las cuales, en la lectura que

suele hacerse de las imágenes de los medios de comunicación, predominan los elementos emotivos sobre los cognitivos (Morduchowicz, 2001, p. 130). Este predominio se detecta en nuestro caso con gran nitidez en la lectura que muchos sujetos han hecho de la imagen sobre la manifestación pacífica contra los GAL, que propusimos para el valor de la justicia. En muchos relatos, el contenido iconográfico, el hecho de manifestarse abarca toda la atención, quizás porque se encuentran más influenciados por ciertos acontecimientos de otra naturaleza que les resultan más cercanos que por lo que saben de un tema que, en un mundo marcado por la inmediatez, viven como muy lejano[11]. Alba comenta: *Yo pienso que está muy bien, me parece fantástico que haya gente que salga a la calle a manifestarse para que no haya terroristas y ahora en el 2003 también me parece muy bien que la gente salga a manifestarse por ¡NO A LA GUERRA!* (Alba, 12 años). Otros utilizan la imagen para criticar las acciones violentas que se producen, a veces, en las manifestaciones: *Hombre, yo pienso que está muy bien que salgan a pedir libertad, pero si empiezan quemando casas o tirando piedras o bengalas se están convirtiendo todos en terroristas. Si de verdad quieren libertad que salgan a la calle para pedir libertad pero que no quemen nada que no tiren piedras o que no tiren bengalas porque así ellos se comportan como terroristas* (Clara, 12 años).

Así pues, a la vista del marco conceptual trazado y la información obtenida en el trabajo de campo, podemos proponer las siguientes seis recomendaciones pedagógicas concretas para los programas de educación cívica. Recomendamos:

- Enseñar a los jóvenes ciudadanos a vivir en la tensión entre la realidad y el ideal, entre lo que es y lo que puede ser. En el desconocimiento de la realidad no cabe ningún proyecto pedagógico, pero en el puro conformismo tampoco.
- Afianzar y estimular la presencia que, ya en estas edades, tienen los argumentos basados en principios éticos generales, que representan un estadio de madurez moral más elevado.
- Completar el trabajo en materia de formación de conceptos y actitudes éticas generales con contenidos de información específicos de carácter histórico, legal, político, etc. sobre nuestro sistema democrático que les ayuden a situarse como ciudadanos en un entorno real.
- Desarrollar el dominio de recursos cognitivos que ayuden a realizar una lectura contextualizada y crítica de los mensajes y las imágenes de los medios de comunicación que conforman actitudes cívicas.
- Ayudarles a cuestionar críticamente las ideas irracionales acerca de un destino político positivo o, en su caso, negativo, independiente de la voluntad humana, para así lograra que se sientan miembros activos del dinamismo y el cambio social, y se alejen de posturas pasivas y neutrales, que les convierten en meros espectadores.
- Quebrar la posible tendencia a adoptar actitudes de indiferencia política, fomentando desde el principio la idea de que la democracia no es simplemente un sistema institucional, sino algo que debe ser llevado a la práctica de nuestras acciones cotidianas, por ejemplo, a través de modos *reales y significativos* de participación escolar.

(11) La realización del trabajo de campo coincidió en el tiempo con las manifestaciones en contra de la intervención bélica en Irak.

BIBLIOGRAFÍA

AMADEO, J. y otros: *Civic Knowledge and Engagement. An IEA Study of Upper Secondary Students in Sixteen Countries.* Amsterdam, IEA, 2002.

BÁRCENA, F.: *La práctica reflexiva en educación.* Madrid, Universidad Complutense, 1994.

— *El oficio de la ciudadanía. Introducción a la educación política.* Barcelona, Paidós, 1997.

BÁRCENA, F.; GIL, F. y JOVER, G.: *La escuela de la ciudadanía. Educación, ética y política.* Bilbao, Desclée de Brouwer, 1999.

CORTINA, A.: *Ética mínima.* Madrid, Tecnos, 1986.

— «El quehacer público de la ética aplicada: ética cívica transnacional», en: A. CORTINA y D. GARCÍA-MARZÁ (eds.): *Razón pública y éticas aplicadas. Los caminos de la razón práctica en una sociedad pluralista.* Madrid, Tecnos, 2003, pp. 13-44.

FERRIÈRE, A.: «Prefacio», en *La educación y la solidaridad.* Trabajos presentados en el Tercer Congreso Internacional de Educación Moral. Madrid, Espasa-Calpe, 1935, pp. 5-9.

GARZÓN VALDÉS, E.: «Optimismo y pesimismo en la democracia», en *Claves de Razón Práctica,* 131 (2003), pp. 24-32.

GIL, F.: *La educación cívico-social en el segundo ciclo de la educación infantil (análisis comparado de las propuestas administrativas y formación del profesorado).* Bilbao, Desclée de Brouwer, 2000.

GIL, F. y JOVER, G.: «Las tendencias narrativas en pedagogía y la aproximación biográfica al mundo infantil», en *Enrahonar,* 31 (2000), pp. 107-122.

GINER, S.: *Carisma y razón. La estructura moral de la sociedad moderna.* Madrid, Alianza, 2003.

GIROUX, H. A.: *Los profesores como intelectuales.* Barcelona, Paidós, 1990.

JOVER, G. y REYERO, D.: «Images of the Other in Childhood: Researching the Limits of Cultural Diversity in Education from the Standpoint of New Anthropological Methodologies», en *Encounters on Education/ Encuentros sobre Educación/ Recontres sur l'Éducation,* 1 (2000), pp. 127-152.

KYMLICKA, W.: *La política vernácula. Nacionalismo, multiculturalismo y ciudadanía.* Barcelona, Paidós, 2003.

KOHLBERG, L.: «El enfoque cognitivo-evolutivo de la educación moral», en: J. A. JORDÁN y F. F. SANTOLARIA (eds.): *La educación moral hoy. Cuestiones y perspectivas.* Barcelona, PPU, 1987, pp. 85-114.

MORDUCHOWICZ, R.: *A mí la tele me enseña muchas cosas.* Barcelona, Paidós, 2001.

ORTEGA Y GASSET, J.: «Pedagogía y anacronismo», en *Misión de la universidad y otros ensayos sobre educación y pedagogía.* Madrid, Revista de Occidente/Alianza, 1982, pp. 155-158.

PECES BARBA, G.: *Los valores superiores.* Madrid, Tecnos, 1986.

PINSKY, R.: «Eros contra esperanto», en M. NUSSBAUM (ed.): *Los límites del patriotismo. Identidad, pertenencia y ciudadanía.* Barcelona, Paidós, 1999, pp. 105-111.

PUIG ROVIRA, J. M.: «Minorías étnicas y educación democrática: hacia el interculturalismo», en P. ORTEGA y J. SÁEZ (eds.): *Educación y democracia.* Murcia, Caja Murcia, 1993, pp. 117-133.

ROUSSEAU, J. J.: *El contrato social.* Madrid, Alianza, 1980.

STEINER-KHAMSI, G.; TORNEY-PURTA, J. y SCHWILLE, J. (eds.): *New Paradigms and Recurring Paradoxes in Education for Citizenship: An International Comparison.* Oxford, Elsevier/Pergamon, 2002.

TORNEY-PURTA, J. y otros: *Citizenship and Education in Twenty-Eight Countries: Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen.* Amsterdam, IEA, 2001.

TORNEY-PURTA, J.; SCHWILLE, J. y AMADEO, J.: *Civic education across countries: Twenty-four national case studies from the IEA Civic Education Project.* Amsterdam, IEA, 1999.

WALZER, M.: *Moralidad en el ámbito local e internacional.* Madrid, Alianza, 1996.

WEBER, M.: *El político y el científico.* Madrid, Alianza, 1984.

ZELEDÓN, M. P. (coord.): «Medios de comunicación y valores democráticos», en *Monografías Virtuales Ciudadanía, democracia y valores en sociedades plurales,* 1 (2003). Disponible en: www.campus-oei.org/valores/monografias.

LOS DERECHOS HUMANOS Y LA EDUCACIÓN DEL CIUDADANO

FÉLIX GARCÍA MORIYÓN (*)

RESUMEN. En mundo que experimenta una aceleración en los procesos de globalización, los derechos humanos se presentan como el conjunto de valores universalmente aceptados que pueden constituir el sustrato moral sobre el que se construya un mundo más justo. La educación en los derechos humanos se presenta como una exigencia urgente a la que deben hacer frente el profesorado y los sistemas educativos, contribuyendo de ese modo a que arraiguen en el desarrollo personal de los niños y adolescentes.
Esta educación plantea unas exigencias específicas en las que hay que cuidar tanto el contenido de lo que se enseña como los procedimientos, procurando que estos últimos sean totalmente coherentes con lo que los derechos humanos exigen. Eso nos lleva a la necesidad de revisar la práctica habitual en la educación, para poder detectar la presencia de conductas discriminatorias que atentan contra los derechos humanos y garantizar que las escuelas lleguen a ser ámbitos en los que el alumnado pueda participar para crecer como sujetos activos, preparados para exigir sus derechos y cumplir sus deberes. En esa tarea no deben implicarse solamente los educadores, sino que es necesario que participen las familias y todas las instituciones sociales. Debe ir unida además a la educación moral general, de tal modo que el objetivo final de una educación en derechos humanos sea tener escuelas democráticas en las que los alumnos se desarrollen como buenas personas y buenos ciudadanos.

ABSTRACT. In a world that is experiencing an acceleration of globalisation processes, human rights stand out as a set of universally accepted values that can serve as the moral foundations on which to build a fairer world. Educating in human rights appears as an urgent demand that is to be met by teachers and educational systems, thereby contributing to their becoming rooted in the personal development of children and youths.
This educational approach poses specific demands in which it is necessary to monitor both the contents that are taught and the teaching procedures, seeing to it that the latter are fully coherent with what human rights demand. This leads to the need of reviewing customary teaching practice in order to detect discriminatory conducts that go against human rights and to be able to guarantee that schools can become places where students are able to participate and grow as active subjects, prepared to exert their rights and fulfil their obligations. This task requires the involvement not only of educators, but also of families and social institutions. It should also go in hand with a general moral education, in such a way that the final objective of educating in human rights is to provide democratic schools in which students may develop into good people and good citizens.

(*) IES Avenida de los Toreros. Madrid.

Fecha de entrada: 01-10-2003 Fecha de aceptación: 03-11-2003

INTRODUCCIÓN

La humanidad está haciendo frente hoy en día a profundas transformaciones en todos los ámbitos de la vida humana: la política, la economía, las relaciones sociales, las creencias religiosas... Si aceptamos el enfoque de Castells (1997), el corazón de esta transformación es el proceso de globalización dominado por la red y los flujos de información. Ambos, la red y los flujos, se caracterizan por la flexibilidad, de tal modo que pueden adaptarse a cualquier cambio que se produzca en el ambiente, y la movilidad, porque no dejan de cambiar en ningún momento. No existe ningún centro específico de la red, y sólo podemos hablar de algunos nodos que también pueden cambiar, crecer o desaparecer.

Las sociedades están conectadas a través de amplias y rápidas redes en interacción, que modifican diariamente nuestra noción del tiempo y el espacio. Sin embargo, en la medida en que los procesos de globalización están dominados por concepciones neoliberales de la sociedad, la economía se convierte en el hilo conductor de todas las políticas aplicadas por los gobiernos y las instituciones sociales; sólo aquellas políticas que producen un incremento de los beneficios económicos son buenas políticas, por no decir que son las únicas posibles. El libre mercado se ha aceptado como referente único y como el patrón que todo el mundo utiliza para evaluar los logros de la vida social: cuanto más libre mercado tenemos, mejor para todos y para todo. Una de las peores consecuencias de este enfoque reduccionista (economía, libre mercado y estilo empresarial) es que en lugar de que la globalización permita unas relaciones más solidarias e incluyentes entre las diferentes naciones y culturas, ha estimulado la exclusión y ha ampliado y profundizado el abismo existente entre los ricos y los pobres. La pobreza (cultural, social o económica) es en la actualidad un problema mucho peor que hace treinta años cuando el proceso de globalización inició su nueva y acelerada marcha.

Esta conclusión pesimista sintoniza con los análisis iniciales de la condición post-moderna elaborados por Lyotard (1984). Algunas tendencias que el pensador francés identificaba en las sociedades tecnológicas avanzadas no han desaparecido; es más, hoy en día están incluso más profundamente arraigadas en la vida social que en 1979, momento en el que publicó su descripción crítica. Teniendo en cuenta los objetivos de este trabajo, sólo quiero mencionar dos características: en primer lugar, la ejecución y la eficiencia han desplazado a la justificación como criterio de la conducta personal y social y el conocimiento, como cualquier otra cosa, se ha comercializado hasta el punto de convertirse en uno de los principales bienes de consumo en los mercados económicos; en segundo lugar, la gente tiene dificultades para aceptar una visión de la humanidad como un todo («meta-narrativas») y muestra una tendencia a tomar en consideración solamente las concepciones individualistas de la acción humana en que todo el mundo mantiene un punto de vista provinciano y limitado. El crecimiento impresionante de las organizaciones no gubernamentales durante los últimos años puede entenderse como un buen ejemplo de este planteamiento reduccionista de los problemas de la humanidad. La gente se siente más cómoda cooperando en pequeñas organizaciones centradas en objetivos muy específicos y concretos. Al mismo tiempo, las organizaciones privadas, caritativas y sin afán de lucro sustituyen el proyecto más sistémico e incluyente representado por el Estado del bienestar. La proliferación de ese tipo de organizaciones solidarias cubre así las lagunas que va dejando la desaparición progresiva del Estado del bienestar, desarrollado después de la Segunda Guerra Mundial; al mismo tiempo, los poderes fácticos que están desmontando el Estado

social de derecho potencian la aparición de esas organizaciones para paliar los efectos negativos de su proyecto político neoliberal, llegando a financiar organizaciones no gubernamentales que gestionan con un gasto menor, aunque con menos rigor en general, la atención de los sectores más necesitados de la sociedad.

Así pues, lo que hemos conseguido en estas dos últimas décadas es un gran mercado global en el que todo el mundo y todas las cosas son transformados en potenciales bienes de consumo, listos para ser vendidos y comprados en el mercado, o incluidos en el mercado de valores que, gracias a la Web, está abierto 24 horas al día para compradores de todo el mundo que aspiran a ganar dinero lo más rápido posible. El creciente número de trabajadores inmigrantes, que viven y trabajan en condiciones infrahumanas, el incremento del tráfico de mujeres y de la esclavitud, o al aumento de la explotación de niños en demasiados países es simplemente el lado más feo y la consecuencia más terrible de esas tendencias. Al mismo tiempo, lo que echamos en falta son esos valores compartidos que, como solía decir Hanna Arendt, nos permiten construir una comunidad civil democrática de tal modo que se puedan resolver los conflictos sin recurrir a la fuerza bruta y vivir juntos conservando un equilibrio entre nuestra identidad nacional o individual y las exigencias de una identidad universal.

En la *Conferencia de Viena,* en el verano de 1993, después de un largo período de discusiones y con la oposición de algunos países, se firmó una declaración importante. Es cierto que las declaraciones, en el lenguaje de las Naciones Unidas, no son más que un conjunto de principios morales sin ninguna implicación legal o jurídica que se ofrecen a la comunidad internacional como objetivo moral; esa limitación no les priva en absoluto de valor. Pues bien, en dicho documento se declaró, utilizando expresiones muy explícitas y nada ambiguas, que los derechos humanos constituyen valores universales:

> Todos los derechos humanos son universales, indivisibles e interdependientes y están relacionados entre sí. La comunidad internacional debe tratar los derechos humanos de forma global y de manera justa y equitativa, en pie de igualdad y dándoles a todos el mismo peso. Debe tenerse en cuenta la importancia de las particularidades nacionales y regionales, así como de los diversos patrimonios históricos, culturales y religiosos, pero los Estados tienen el deber, sean cuales fueren sus sistemas políticos, económicos y culturales, de promover y proteger todos los derechos humanos y las libertades fundamentales.

Esta universalidad tiene un doble significado. Por un lado, los derechos humanos constituyen una conquista o un logro gracias a las aportaciones de muchas culturas, muchos países y muchas personas a lo largo de la historia; no son una ideología o un invento de la civilización occidental, incluso en el caso de que aceptemos la notable contribución de la civilización occidental, en especial a partir de 1770, para transformar los derechos humanos en preceptos legales vinculantes para los gobiernos y los individuos. Por otro lado, los derechos humanos son patrones morales mínimos (aunque en otro sentido suponen también una máxima exigencia moral) que tiene que ser respetados y exigidos en todos los países del mundo. Ningún país puede rechazar o violar ningún derecho específico basándose en sus características culturales específicas (como pretendía Arabia Saudita) o en sus especiales condiciones sociales y económicas (como defendía China). Los derechos humanos son condición necesaria para una vida humana y son universales, esto es, son válidos para todos los seres humanos independientemente de su condición: hombre o mujer, africano o europeo, niño o adulto, musulmán o católico, inmigrante ilegal o ciudadano nativo...

Por tanto, debemos considerar los derechos humanos como el conjunto de valores compartidos al que aspiran los seres humanos, y son precisamente los valores sobre los que hay que cimentar un mundo globalizado. Cualquiera de nosotros llega a ser un ciudadano del mundo no porque pueda viajar con rapidez y facilidad de un país a otro, no porque pueda comunicarse con cualquier otra persona en el mundo haciendo uso de las enormes facilidades que ponen a nuestro alcance las nuevas tecnologías de la comunicación, y mucho menos porque pueda comprar una película *Kodak,* llevar unas zapatillas *Nike* o comer una hamburguesa *McDonald* en cualquier lugar del mundo. Somos ciudadanos del mundo en la medida en que de hecho merecemos o tenemos un conjunto de derechos que todo gobierno y sus representantes (funcionarios, policías, militares...) tienen que respetar y proteger, independientemente del país de nacimiento, la nacionalidad que figura en nuestro pasaporte, incluso en el caso de que no tengamos un pasaporte. La ciudadanía del mundo y la posesión de unos derechos humanos son casi una y la misma cosa.

Existe, desde luego, un profundo abismo entre la realidad (el ámbito del «ser», esto es, cómo se respetan en la práctica los derechos humanos) y las ideas (el ámbito del «deber ser», es decir, cómo deberían ser respetados). Se trata de un grave problema que no puedo discutir en este trabajo, por muy importante que sea. Existen también algunos gobiernos y algunas personas, incluso filósofos, que no reconocen la universalidad de los derechos humanos y, en el mejor de los casos, consideran que toda discusión sobre este tema no va más allá de la retórica vacía, la ideología o el pensamiento bienintencionado. Una vez más, no puedo discutir estas críticas en este trabajo, críticas que ya he abordado en otros escritos (García Moriyón, 1998a, b). Me limito a dar por supuesto que los derechos humanos son los valores que necesitamos para ayudar a los niños y a todos nosotros a llegar a ser ciudadanos del mundo y de nuestro país, nación o comunidad. Pueden ayudarnos a resolver y abordar de forma adecuada alguno de los complejos temas a los que deben enfrentarse las sociedades modernas. De ello da contundente testimonio el impresionante trabajo que numerosos activistas de los derechos humanos están llevando adelante, adaptando esos valores universales a los contextos particulares, a culturas y sociedades específicas. Teniendo en cuenta lo que acabo decir, el problema que quiero examinar en este artículo es cómo podemos nosotros, en cuanto profesores, y el sistema educativo enseñar los derechos humanos. Afortunadamente hay ya algunas buenas aportaciones a la enseñanza de los derechos que tengo en cuenta y que pueden ser consideradas como los cimientos sobre los que se apoya mi propia reflexión (UNESCO, 1995 y 1998).

EL CONTENIDO Y EL PROCESO

Para empezar, los derechos humanos no son un tema o una materia que podamos abordar en la enseñanza de la misma manera que abordamos las matemáticas, el lenguaje, la historia o las ciencias de la naturaleza. No hay duda de que los derechos humanos implican un cierto contenido específico, algunos datos e informaciones que los estudiantes deben conocer si quieren familiarizarse con los asuntos y los problemas relacionados con este campo. Podemos pensar, por ejemplo, en la historia de los derechos humanos, un tema que la gente tiende a ignorar asumiendo que los derechos que poseen han formado parte de la vida de su comunidad durante cientos de años; tienen igualmente una visión sesgada de la aplicación de los derechos humanos y suelen pensar que las violaciones de derechos fundamentales es algo que nunca ocurre en su propio país,

que sólo se violan en dictaduras o países empobrecidos. Considerada en este sentido limitado y específico, la Educación en derechos humanos es una disciplina como cualquier otra de los currículos educativos. La auténtica diferencia se manifiesta tan pronto como planteamos las cuestiones procedimentales de su enseñanza.

De acuerdo con la opinión de la casi totalidad de los expertos y educadores, no se puede enseñar un tema sin prestar atención a los procedimientos propios de ese tema. Si queremos enseñar matemáticas a los niños, deben aprender también cómo «hacer» matemáticas: aprender matemáticas (lengua, historia o filosofía) va unido a hacer matemáticas (lengua, historia o filosofía). Aunque se pueda hablar de destrezas cognitivas de alto nivel, necesarias en todas y cada una de las materias, toda disciplina tiene sus destrezas específicas y si no se estimulan esas destrezas lo único que tenemos es un aprendizaje memorístico. En este «hacer», necesario en todo proceso de aprendizaje, es donde radica la diferencia existente entre los derechos humanos y las demás disciplinas: «hacer» los derechos humanos es una tarea muy compleja y exigente, tanto para el profesorado como para los estudiantes. Exige la implicación y el compromiso de la persona en su integridad, de tal modo que puedan llegar a ser individuos políticamente conscientes y responsables, preparados para participar en la actividad política y social. La Educación en derechos humanos se aproxima más a la educación moral y tiene que hacer frente a problemas similares a los que se plantea la educación moral (Brabeck, 2000).

Una de las características más exigentes y distintivas de los derechos humanos es que no consisten en prerrogativas legales o morales que las autoridades (políticas, económicas, educativas o de cualquier otro tipo) otorgan, conceden o dan a las personas. Un derecho otorgado no es un derecho real. Sólo quienes son capaces de conquistar o defender sus derechos, de obligar a las autoridades a reconocer, proteger y respetar unos derechos que con tanta frecuencia tienden a ignorar o violar, sólo entonces tienen derechos y sólo en tanto que siguen luchando por ellos. No es un planteamiento individualista; la lucha por los derechos básicos y fundamentales siempre ha sido una acción cooperativa y colectiva en la que el apoyo mutuo ha desempeñado un papel crucial. Al mismo tiempo, nuestros derechos van unidos a nuestros deberes en favor de otras personas y de la sociedad como un todo. A pesar de ello, el compromiso individual es una obligación que ninguno de nosotros puede eludir. Podría darse el caso de que necesitáramos ayuda para conseguir que nuestros derechos fueran respetados y cumplidos; en algunos casos eso puede deberse a encontrarse en circunstancias extremas, como las que padecen quienes sufren tortura en regímenes dictatoriales. En otras ocasiones, la ayuda puede estar exigida porque ciertos individuos o grupos no tienen suficiente poder para defenderse a sí mismos, como les ocurre a los niños, a los enfermos terminales o tetrapléjicos. Sin embargo, en todos estos casos, la ayuda no puede ir más allá de lo estrictamente indispensable y el objetivo de dicha ayuda es conseguir que lleguen a ser plenos agentes morales, ciudadanos con poder preparados para defender sus propios derechos.

Así pues, el objetivo de la Educación en derechos humanos es dar poder a los estudiantes, esto es, darles lo que necesitan para desarrollarse y crecer como sujetos activos en sus vidas, como ciudadanos capaces de descubrir sus derechos, desarrollar nuevos derechos que en el momento actual son meras tentativas o confusas reivindicaciones y conseguir de las autoridades el respeto y reconocimiento de esos derechos. Los niños necesitan, en primer lugar, desarrollar destrezas cognitivas

de alto nivel, un pensamiento crítico y creativo, de tal modo que puedan analizarse a sí mismos y al mundo que les rodea, criticar lo que consideren criticable y elaborar buenos juicios basados en criterios sólidos y en datos verificados, proponiendo además soluciones alternativas. Esas dimensiones cognitivas se estimulan en la medida en que se les da la oportunidad de discutir en el aula las cuestiones relacionadas con los derechos humanos, en un diálogo abierto, riguroso y cooperativo con sus compañeros y ejerciendo el profesorado el papel de facilitador de la discusión. Este enfoque apunta a una estrecha relación entre educación, pensamiento y democracia, tal y como había sido defendido por autores como Dewey, Freire, con sus campañas a favor de la alfabetización y concienciación, y Lipman que reivindica la presencia de la filosofía en la educación obligatoria (1991).

En segundo lugar, los estudiantes necesitan igualmente desarrollar algunas dimensiones afectivas específicas que constituyen la piedra angular de la habilidad de un ser humano para llevar adelante sus propios proyectos, incluyendo los derechos humanos. Algunos estudiosos prefieren hablar de la educación del carácter (Lickona, 1992; Rest 1999) y en parte estoy de acuerdo con ellos al menos en el sentido de que el tipo de ciudadano que defiendo en este artículo es una persona con un fuerte carácter, entendido éste no como una identidad personal estable y bien definida, sino más bien como un conjunto de características en relación homeostática. Implica, sin pretender hacer una enumeración exhaustiva, un adecuado conocimiento de uno mismo, junto con confianza en las propias capacidades, es decir, ser consciente de las propias limitaciones y posibilidades, de los puntos débiles y los fuertes, intentando tejer con todos ellos una personalidad sólida y equilibrada, pero al mismo tiempo lo suficientemente flexible como para adaptarse a las variables circunstancias. Implica también coraje, fuerza del yo o valor, quicio sobre el que pivota la conducta moral, tal y como nos recuerdan muchos filósofos, desde Platón (coraje), a Maquiavelo (virtu), Spinoza (conatus) o Nietzsche (voluntad de poder). El coraje es una cualidad que capacita a los niños para enfrentarse a las dificultades y peligros sin miedo, actuando de acuerdo con sus propias creencias, a pesar de las críticas y presiones de los compañeros y de los adultos. Está profundamente relacionado con las exigentes características de los derechos humanos que mencioné anteriormente.

Otro importante racimo de dimensiones personales básicas para la Educación en derechos humanos es el que denominamos habilidades sociales o personalidad social. La empatía es la capacidad de salir de nosotros mismos y ponernos en la piel del otro; la gente necesita la capacidad de adoptar perspectivas diferentes al analizar una situación, haciendo un esfuerzo para verla desde el punto de vista del otro percibiendo sus sentimientos. Deben tener empatía no sólo con los amigos o familiares, sino también con personas que ven por primera vez, en especial con las que están sufriendo la violencia causada por otras personas o por nosotros mismos. Otras habilidades sociales son la apertura mental, en el sentido de ser receptivo a las nuevas ideas y a la diversidad de puntos de vista y actitudes; la tolerancia, que es mucho más que la capacidad de soportar al diferente, implicando más bien un interés y una actitud positiva ante las ideas, opiniones y prácticas distintas a las nuestras, que ve en la diversidad una riqueza más que un inconveniente. Importantes son también la cordialidad, entendida como disponibilidad para cuidar del bienestar de los otros e interesarse por su sufrimiento y la solidaridad y la tendencia a cooperar.

Todas esas actitudes sociales son fundamentales para el cumplimiento de los derechos humanos. Estos derechos son siempre derechos de la persona, por lo que carece de sentido hablar de derechos de una comunidad, un grupo étnico o una nación, excepto en los casos en los que precisamente la pertenencia a un grupo específico (gitanos, mujeres, niños...) se convierte en un obstáculo en el ejercicio de los derechos o, lo que es peor, es precisamente la causa de que se violen sus derechos. No obstante, incluso en esos casos luchamos por los derechos de todas y cada una de las personas individuales, tal y como se dice expresamente en el primer artículo de la *Declaración de Derechos Humanos* de 1948. El tema merecería una discusión algo más detallada (López Calera, 2000), especialmente en el caso español, país en el que la organización terrorista ETA justifica su actividad por la defensa de los derechos del pueblo vasco. En cualquier caso, incluso si hablamos de derechos personales, sólo tienen sentido en una sociedad en la que todo el mundo posee los mismos derechos que nosotros. Esta dimensión social de los derechos humanos tiene tres dimensiones. Por un lado, los derechos son siempre un asunto social porque tenemos derechos como miembros de una comunidad o país en el que se reconocen y respetan esos derechos y toda la vida social está organizada de acuerdo con los mismos: por eso mismo, luchar por los derechos personales implica siempre cambios sociales que afectan a todos los miembros del grupo. En segundo lugar, los derechos tienen sentido sólo si son reconocidos por personas que poseen los mismos derechos; nuestros derechos no terminan donde empiezan los derechos de otras personas, sino justo al contrario, el destino de los propios derechos va vinculado al de los derechos de los demás. En tercer lugar, los derechos implican deberes en un «círculo virtuoso» de tal modo que nunca puedes decir qué va antes, los derechos o los deberes. Como dice el artículo 29 de la *Declaración:*

> Toda persona tiene deberes respecto a la comunidad, puesto que sólo en ella puede desarrollar libre y plenamente su personalidad.

Son necesarias dos aspectos muy importantes para estimular estas dimensiones cognitivas y afectivas en el alumnado y el profesorado. Lo primero, necesitamos darles la oportunidad de que actúen como agentes morales autónomos en la vida escolar. Desgraciadamente ese tipo de implicación activa no es muy frecuente en las actuales escuelas. Domina más bien el esfuerzo por transmitir los valores que los adultos estiman valiosos, y para asimilarlos lo más que hace falta es que el alumnado se esfuerce activamente en aprenderlos y asimilarlos. Normalmente, profesores y directores, políticos y la sociedad en general, piensan que los niños y los adolescentes no están preparados para participar en el diseño y aplicación de las políticas educativas. Volveré sobre este tema más adelante.

Por otro lado, al igual que en la educación moral, los niños aprenden más de lo que hacemos que de lo que decimos. No les gustan las charlas morales impartidas por los adultos con ocasión o sin ella. Escuchan atentamente, incluso aunque se aburran mortalmente al oír esas moralinas, pero en realidad no prestan atención: les entra por un oído y les sale por el otro. Es más, pueden estar de acuerdo con los principios contenidos en los derechos humanos, pero no van más allá de repetir el discurso oficial, la doctrina políticamente correcta. Si se trata de influir en su conducta, la mejor estrategia es el ejemplo (Bandura, 1987): los alumnos desarrollarán pautas de conducta similares a las de los adultos y adolescentes con los que viven. Condición necesaria para que interioricen los derechos humanos y los conviertan en normas de su comportamiento

es que descubran que sus profesores y los adultos en general, siguen esos patrones morales en su comportamiento cotidiano.

DECONSTRUIR EL CURRÍCULO

Como señalaba en la introducción, los derechos humanos son un conjunto de valores que todo el mundo acepta como normas morales con las que evalúan las actividades de todo tipo. Se proponen como directrices para el sistema legal, de manera que lleguen a ser incorporadas a las leyes de cada país. El último paso de toda declaración es dar pie a una convención que, después de ser firmada por un número de países, sea vinculante para todo el mundo y para todos los Estados. De ahí no se sigue que se cumplan de hecho esos derechos en una determinada sociedad; con excesiva frecuencia, las promesas contenidas en la *Declaración* no llegan a materializarse y es constante la violación de los derechos humanos. Todos tenemos la sensación de que la gente, en especial quienes ocupan cargos públicos o posiciones de poder, se limitan a apoyar los derechos con la boca pequeña y los utilizan con bastante frecuencia para conseguir objetivos muy alejados de los que proponen las grandes declaraciones. Los informes anuales de organizaciones como *Amnistía Internacional* o *Human Rights Watch* son un buen ejemplo de esa cínica instrumentación de los derechos humanos.

No obstante, esta contradicción entre los valores que la gente dice respetar y los que realmente respeta en la práctica no es un problema que afecte exclusivamente a los poderosos. Más bien penetra y empapa casi todas las instituciones sociales y casi todas las personas, incluyendo las que están cumpliendo específicas responsabilidades educativas. Se supone que debemos cumplir los principios y directivas de la *Convención sobre los derechos del niño* de 1989, y eso es lo que decimos a nuestros alumnos, pero con sorprendente regularidad no llevamos a la práctica todos esos derechos. Algunas veces los pasamos por alto de manera descuidada; de vez en cuando pensamos que no son lo suficientemente importantes y que es necesario dejarlos a un lado en beneficio de la educación de nuestro alumnado, o mejor dicho de su adiestramiento; aún peor, hay muchos adultos que piensan en realidad que los niños no poseen todos los derechos contemplados en la *Convención,* por lo que no hay que tenerlos en cuenta.

Para muchos alumnos es como si los adultos les estuviéramos diciendo «haced lo que os decimos, pero no hagáis lo mismo que nosotros hacemos». Se dan cuenta de que les pedimos que se comporten de una manera que no coincide con la nuestra. Lo más probable es que hagan lo que nosotros hacemos y se olviden de los grandes principios que alabamos en la teoría. Aprenderán que esa incoherencia moral es lo normal, algo con lo que se puede vivir bien, y aprenderán a utilizar las destrezas aprendidas en la escuela para justificar su conducta, incluso en el caso de que parezca estar en contra de los derechos humanos.

La distinción entre el currículo oculto y el currículo explícito nos obliga a reflexionar sobre lo que de hecho estamos enseñando a los alumnos en las aulas. Hablo de específicas políticas educativas adoptadas por los gobiernos y de la aplicación de dichas políticas por los equipos directivos, por el profesorado y por los conserjes, por todos los que están en contacto con los niños en el sistema educativo. Como dice Apple: «la política del conocimiento oficial es una política de *acuerdos y compromisos*» (1993); los diferentes grupos y movimientos sociales luchan para proteger sus propios intereses y para legimitarlos, aumentando de ese modo su cuota de poder. En estos momentos, la agenda política neoliberal se ha impuesto sin demasiadas resistencias; el mundo de la

empresa y los negocios se ha convertido en el modelo, con un economicismo ramplón que exalta la educación para el empleo, la competitividad y la cohesión social, si bien son los dos primeros los que se llevan la mayor parte del león, con la consecuencia de incrementar la exclusión y la desigualdad social (Comisión Europea, 1996). El sistema educativo corre el serio riesgo de dejar de ser un lugar en el que se da poder a los niños, para convertirse en un ámbito en el que se legitiman las desigualdades existentes mientras se enseña a quienes se llevan la peor parte a ser obedientes y resignados.

Todo esto es más complicado todavía si tenemos en cuenta que el profesorado y los estudiantes no son partes iguales en la relación educativa. Los estudiantes asisten a la enseñanza obligatoria, es decir, están obligados a asistir a la escuela para recibir la educación que los adultos han decidido que les conviene; se supone que el profesorado posee los conocimientos y se les paga por transmitir todo eso al alumnado. Desde el primer momento en la escuela infantil, los niños perciben que están sometidos a una presión social y moral para que se tomen en serio la educación y para que aprendan todo lo que se les enseña, incluso aquello que no desean aprender, siendo la falta de interés por el aprendizaje una actitud bastante frecuente a partir de los 10 años de edad. Normalmente los adultos argumentan que ellos saben mejor que los mismos niños lo que es bueno para esto últimos; por lo tanto, si los niños quieren llegar a ser buenas personas y buenos ciudadanos, tienen que aceptar y seguir los consejos y directrices de los adultos, aun en el supuesto de que no entiendan muy bien cuáles son esas magníficas ventajas que disfrutarán en un futuro lejano gracias a su completa obediencia en el presente.

Como consecuencia de toda esta constante presión sobre los niños, por más que defendamos el pensamiento autónomo, la libertad de expresión y la creatividad como ingredientes básicos del desarrollo personal en las sociedades democráticas, de hecho fomentamos mucho más de lo debido el pensamiento dependiente, la aquiescencia, el conformismo, la obediencia y la aceptación acrítica de la autoridad. En los años veinte, Piaget dio un apoyo teórico a este enfoque de la educación al describir la conducta infantil antes de los 12 años como una conducta heterónoma y, al igual que ya había dicho Aristóteles dos mil años antes, posponía el pensamiento autónomo y el pensamiento racional hasta una edad posterior a los 12 años. La intención de Piaget era ayudar a que los niños llegaran a ser autónomos y cooperativos; de hecho, una de sus tesis principales consistía en afirmar que los niños desarrollaban el sentido moral de su conducta guiados por la justicia tan pronto como se ponían en contacto con sus iguales, con personas de su misma edad. Sin embargo, en cierto sentido, favoreció justo lo contrario. En las últimas décadas, un importante número de estudios realizados por psicólogos y educadores morales nos han ofrecido datos suficientes como para considerar que el pensamiento heterónomo de los niños es más una imposición de los adultos que una característica básica de una etapa determinada del desarrollo infantil. Si tratas a los niños como seres dependientes y heterónomos, es posible que crezcan como personas dependientes y sumisas. Quizá fuera esa la razón por la que Dewey, también en los años veinte del siglo pasado, insistió en que las relaciones entre educación y democracia, y en nuestro caso derechos humanos, no es algo que debamos dar por supuesto.

Si nos hubiéramos tomado en serio la enseñanza de los derechos humanos en la escuela, habríamos emprendido en serio esta deconstrucción de lo que realmente se está enseñando en el currículo oficial. Habríamos descubierto con Basil Bernstein que la educación obligatoria no ofrece iguales oportunidades a todo el mundo debido a que el currículo está

sesgado y favorece a quienes poseen un contexto social y cultural que se adecúa mejor a los patrones que el profesorado utiliza para evaluar y calificar el proceso de aprendizaje de los niños (Bernstein, 2000). Existe una discriminación efectiva en contra de los niños que no hablan la lengua de la clase media o alta. Hubiéramos descubierto también que las niñas y los niños interiorizan la discriminación de género porque la escuela reproduce las condiciones sexistas que operan en la sociedad, por más que insistamos en nuestro compromiso con la igualdad entre los géneros. Y para ofrecer un tercer ejemplo, nos habríamos dado cuenta de que nos pasamos todo el tiempo hablando de cooperación y apoyo mutuo, pero nuestros alumnos son evaluados y calificados atendiendo a su rendimiento individual y de hecho, la mayor parte del tiempo estimulamos la competitividad y les adoctrinamos en los mitos sociales básicos de las sociedades neoliberales.

Todos estos casos, y muchos más que podría citar, nos muestran que el paciente trabajo de deconstrucción es una pieza clave de la educación en derechos humanos. Es necesario que el profesorado se dé cuenta del hecho de que no están tan comprometidos con los derechos humanos como debiera suponerse y que están dando ejemplo de una conducta que difiere algo o bastante de la que sería adecuada. Es irrelevante que normalmente no sean conscientes de su comportamiento o que no apoyen voluntariamente los valores que contradicen los derechos humanos o las situaciones de discriminación. Si así fuera, no quita el hecho de que quienes ejercemos como profesores seamos responsables de lo que hacemos con nuestros estudiantes en las escuelas en las que trabajamos. Nuestras propias prácticas educativas están marcadas como consecuencia de que vivimos en una sociedad con múltiples y a veces contradictorias relaciones sociales cuyas reglas implícitas de funcionamiento aceptamos sin mucha reflexión. Algunas veces seguimos esas convenciones sociales sólo porque queremos participar en el juego social y, para conseguirlo, aceptamos sus reglas; no queremos ser excluidos pues ésa sería la peor de todas las situaciones imaginables. En otras ocasiones actuamos como se espera socialmente de nosotros, aceptando normas sociales tradicionales sin pensar cuidadosamente en su valor moral. Somos trabajadores técnicos que restringen su profesión a seguir las normativas y convenciones que nos dan las autoridades académicas y administrativas, los medios de comunicación y algunas otras instituciones sociales. No somos, como debiéramos, profesionales críticos y creativos que reflexionan sobre los fines y los medios de su práctica educativa; sin embargo, si queremos tomarnos la educación en derechos humanos en serio, es necesario que desarrollemos un pensamiento autónomo, crítico y creativo, y eso implica una reflexión crítica constante sobre nuestra propia práctica y sobre la «cara oculta» del sistema educativo.

LA ESCUELA DEMOCRÁTICA

Como acabo de comentar, desde luego se necesita incluir en el currículo de la educación obligatoria un tiempo específico en el horario escolar dedicado al tema de los derechos humanos, en el mismo sentido en que hay un tiempo dedicado a las matemáticas y la lengua. El actual currículo es el resultado de una negociación social, con decisiones tomadas para seleccionar los temas y las disciplinas que son lo suficientemente importantes y valiosas como para ser incluidas en el horario. Si no existe ningún tiempo específico en el que alumnado y profesorado trabajen seriamente sobre los derechos humanos, podemos conceder poca credibilidad al interés que el tema suscita en quienes ocupan

las posiciones desde las que se toman las decisiones sobre política educativa. Desde luego, los niños pueden aprender valores sociales básicos en su vida cotidiana, en casa o en la escuela, con amigos o con adultos, y así es como aprenden la lengua materna. Sin embargo sería una forma deficiente y superficial de aprendizaje porque carecerían de las destrezas críticas que son necesarias para conseguir un dominio sólido y creativo de esos temas. Al mismo tiempo, debemos recordar los comentarios de Brosio (1994) sobre la doble faz o cara de Jano de las escuelas públicas. La escuela tiene que responder a dos imperativos bien distintos; el primero es el imperativo capitalista que exige a las escuelas formar trabajadores competentes y voluntariosos. El segundo es el imperativo democrático o igualitario, que exige que la educación forme ciudadanos críticos, con las destrezas cognitivas y afectivas que necesitan para llegar a ser personas que participan activamente y se comprometen con roles sociales complejos que van más allá de su trabajo.

Por eso, los niños deben tener tiempo para hablar y pensar en los derechos humanos. Necesitan, en primer lugar, tener una mejor comprensión de la historia de los derechos humanos para descubrir que muchos de los derechos que poseen o que dan por supuestos, como asistir a la escuela o tener asistencia médica, son conquistas sociales que se lograron gracias a las luchas de muchas personas y que pueden desaparecer de la vida política y social en el momento en el que la gente deje de reclamarlas. De hecho, esa es la situación actual, un momento en el que la presión de las fuerzas neoliberales, liderada por las multinacionales, el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, el Estado social de derecho, el Estado del bienestar, está siendo desmantelado (Petrella, 1997). Los estudiantes deben ser igualmente conscientes de que en el mundo actual no todas las personas disfrutan de los mismos derechos, incluyendo los más básicos y fundamentales; es necesario que sepan que existen países en los que algunos o muchos derechos específicos son violados sistemáticamente por las mismas autoridades que se supone deben protegerlos. Deberían estar familiarizados con los informes como los que publican las organizaciones públicas o privadas *(Amnistía Internacional, World Watch Institute, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo,* por mencionar algunas de ellas). Sería también de gran ayuda que los niños supieran que existen numerosas personas e instituciones por todo el mundo que siguen luchando por los derechos humanos, arriesgando con frecuencia sus propias vidas.

Muchas veces, los educadores morales y la gente que trabaja en el campo de los derechos humanos tienen la tendencia a ofrecer a los estudiantes un enfoque que les hace sentirse desanimados o desesperanzados, tantas son las violaciones que se narran. Es mucho más fructífero enfatizar el activo papel social de todas esas instituciones, grupos o individuos particulares que luchan a favor de los derechos humanos. Los niños aprenden que algunas personas realmente se preocupan y se ocupan: con este planteamiento, las violaciones permanecen en el fondo del escenario, mientras que el primer plano lo ocupan los movimientos cívicos que están profundamente implicados en la transformación social. La familiarización de los niños con el buen ejemplo que dan esas personas y organizaciones, con la exhibición de convicción y coraje de la que hacen gala, tiene un beneficioso impacto en el desarrollo de su propio carácter.

Por muy importante que sea la exigencia de incluir estos temas en el horario habitual, en igualdad de condiciones con otras disciplinas, necesitamos dar un paso más y hacer que toda la escuela esté

impregnada por los derechos humanos, no sólo como tema teórico sino también como un asunto práctico, como la espina dorsal de la vida escolar. Por tanto, los derechos humanos deben ser los criterios orientadores de la escuela como institución en la que muchas personas, niños y adultos, chicos y chicas, nacionales e inmigrantes, viven juntos y tienen que establecer y seguir las normas que rigen su pacífica y fértil coexistencia. Los niños necesitan que les demos la oportunidad de participar como agentes morales responsables en la elaboración y aplicación de la política escolar. La junta directiva, el profesorado y todas las personas que están a cargo de la educación de los niños tienden a pensar que estos no pueden participar en la organización de su propia educación porque carecen de las destrezas y el conocimiento necesarios para asumir esas responsabilidades, pero eso es un prejuicio injustificable. En primer lugar, infravaloran la capacidad de los niños para gestionar todos esos problemas que guardan relación con su ambiente familiar (la casa, la escuela, el patio de juegos...) y con las relaciones sociales a las que están acostumbrados (madre, padre, hermanos, compañeros de aula, profesorado, amistades...); sin embargo, si les damos la oportunidad de utilizar sus destrezas cognitivas y afectivas nos daremos cuenta de que pueden afrontar con éxito sus propias responsabilidades.

En segundo lugar, tienden también a infravalorar la sensatez de los niños en aquellas cuestiones en las que están implicados sus intereses y motivaciones y asumen que los adultos conocen mejor que los niños lo que es bueno para ellos. Una vez más es una falsa concepción de la mente y de las capacidades infantiles. Tienen problemas, como los tienen los adultos, para mantener un equilibrio entre sus intereses personales y los intereses sociales, entre la satisfacción inmediata de sus necesidades y las exigencias futuras que a veces nos obligan a diferir esa satisfacción. Pueden también distinguir las normas morales de las puramente convencionales o sociales y saben que es posible, aunque no siempre fácil, cambiar el segundo tipo de reglas mientras que las reglas morales se deben respetar en un sentido más profundo. Puedes cambiar las reglas sociales y convencionales después de negociar con las personas afectadas, incluso sin negociar; sin embargo, estás obligado a cumplir las normas morales incluso en los casos en los que el cumplimiento de tu deber tiene consecuencias negativas para ti. Y toda esta problemática moral no es algo con lo que los niños no están familiarizados o que no puedan entender. Pueden percibir la dimensión moral de muchos acontecimientos de su vida cotidiana, aquellos que les exigen formular juicios morales y actuar de forma coherente con sus propios principios y juicios.

En tercer lugar, en lo que a los asuntos políticos y morales se refiere, y de eso se trata en la política escolar, parece que olvidamos una regla de oro de la educación: si quieres que alguien aprenda algo, dale la oportunidad de ponerlo en práctica. La gente aprende a nadar en la piscina, y los niños pueden aprender la ciudadanía (y los derechos humanos implícitos en las virtudes cívicas) participando en asambleas en sus escuelas, donde elaboran el orden del día que debe ser discutido, exponen en público su propio punto de vista sobre los asuntos discutibles, escuchan los argumentos de sus compañeros y profesores y ofrecen sus argumentos a favor de su enfoque del problema. Al final, si es necesario, toman una decisión, normalmente votando las diferentes propuestas, y se obligan a aplicar su resolución, revisando dicha aplicación en la siguiente reunión. Como dejaba bien claro Dewey en su profunda y convincente propuesta de filosofía de la educación, la democracia es algo más que una forma de gobierno que

nosotros podemos explicar a los niños en lecciones magistrales sobre la historia o las ciencias sociales. Una democracia es «en primer lugar un modo de vida asociada, de experiencia conjunta intercomunicada» (Dewey, 1966). Al vivir juntos en una escuela, los niños participan en un interés común de tal modo que cada uno debe referir su propia actuación a la de sus compañeros, y pensar en el interés de los otros como algo que puede dar fuerza y sentido al suyo propio. Cuanta más variedad de puntos de vista y más ocasiones de contacto hay, mayores son los sentimientos de riqueza y complementariedad. En un ambiente acogedor de confianza y apoyo mutuo, como debe ser una escuela democrática, los niños interiorizan lenta pero profundamente los valores básicos de la democracia y descubren lo valiosos y apreciables que son.

De ese modo ya no son sujetos pasivos de políticas educativas de su país y su escuela, sino participantes activos en su elaboración y aplicación. Crecen como ciudadanos morales activos porque después de practicar como ciudadanos activos en su escuela desde el primer momento de su proceso educativo, adquieren los hábitos y habilidades necesarias para ejercer la ciudadanía. E interiorizarán los derechos humanos porque descubren que esos derechos son las condiciones básicas que todos nosotros tenemos que respetar si queremos resolver los problemas sociales en cooperación con otras personas que tienen intereses y puntos de vista diferentes, e incluso opuestos y contradictorios. No obstante, todo eso implica profundos cambios en la manera convencional de dirigir el sistema educativo. Las prácticas más habituales y extendidas en el sistema escolar son muy jerárquicas: las autoridades administrativas del Ministerio de Educación diseñan las grandes líneas de las políticas educativas, siguiendo en el caso de sociedades democráticas las leyes promulgadas por el poder legislativo. Las autoridades educativas locales adaptan esas grandes líneas a su comunidad específica. Las directoras y los directores de los centros tienen la responsabilidad de garantizar una correcta aplicación de esas políticas educativas, aunque tienen que adaptarlas algo a su escuela específica. El profesorado por su parte es el último eslabón en esta cadena de mando perfectamente definida. Su trabajo se reduce a la adaptación técnica de las directrices educativas a sus estudiantes. Desde luego, los niños van a la escuela para aprender, pero muchas veces ese aprendizaje se reduce a escuchar, memorizar y obedecer. En consecuencia, después de 12 años de escolarización de acuerdo con ese modelo, los niños se convierten en buenos ciudadanos, pero en el sentido de ciudadanos que respetan la autoridad, obedecen la ley y nunca cuestionan seriamente las órdenes de quienes ocupan las posiciones más elevadas en cualquier ámbito de la vida social, la política, los negocios o la familia.

Si queremos buenos ciudadanos en el sentido de personas que puedan pensar por sí mismas, cooperar en una discusión acerca de los fines de la sociedad y vivir como agentes políticos y morales comprometidos con los principios de la justicia y los valores de los derechos humanos, tendremos que poner las escuelas patas arriba. Debemos, en primer lugar, transformar el aula en una comunidad de investigación en la que todo el mundo desempeña un papel activo en el proceso de aprendizaje y enseñanza, una idea muy interesante elaborada por Lipman (1991). Los estudiantes descubren que tienen su propia agenda de aprendizaje y sus propios intereses que se pueden aceptar como punto de partida de su proceso educativo. El profesorado deja de hablar constantemente y empieza a verse a sí mismo mucho más como una persona experimentada que puede facilitar el desarrollo personal y comunitario de sus estudiantes.

Descubren al mismo tiempo que ellos también son personas que pueden aprender de sus estudiantes, personas cuyo papel social va más allá de cuidar los aspectos técnicos de la aplicación de las decisiones adoptadas por sus superiores. De este modo, estudiantes y profesores llegan a ser esos ciudadanos activos exigidos por una democracia y transforman los valores fundamentales de la libertad, la igualdad y la fraternidad en hábitos personales bien arraigados.

No basta con transformar el aula; tenemos que transformar la misma escuela en una escuela democrática, empapada por los principios del respeto y el apoyo mutuos, en la que todo el mundo, estudiantes, profesores, trabajadores, es igual y tiene los mismos derechos. Para construir la escuela como institución que ofrece a adultos y niños el ejemplo de lo que significa vivir en una pequeña sociedad regida por los derechos humanos, debemos desplegar un papel activo que garantice que esos derechos son efectivamente respetados. Debemos ofrecer a los estudiantes desde el inicio de su vida académica la oportunidad de desempeñar un papel central en su propia educación. Esto exige dos líneas básicas de actuación. La primera es crear las instituciones y procedimientos propios de una democracia: reuniones de los estudiantes para discutir abiertamente las políticas y problemas educativos; elecciones de representantes que tendrán que rendir cuentas de su conducta como representantes de sus compañeros de escuela; consejos y comisiones escolares en las que se toman las decisiones y se establece un adecuado equilibrio entre los adultos y los estudiantes de tal modo que las aportaciones de los estudiantes son realmente tenidas en cuenta. Existe una larga tradición de este tipo de escuelas democráticas que se remonta a las prácticas educativas de los anarquistas desde el fin del siglo XIX (VV.AA., 1986) y tiene en la actualidad buenos ejemplos, como el de las escuelas democráticas en Estados Unidos (Apple y Beane, 1997). La línea de actuación pone todo el cuidado y la atención en crear el clima moral más apropiado para la escuela, el que corresponde a los procedimientos democráticos. Se supone que todo el mundo en la escuela es responsable de la atmósfera moral que se necesita para garantizar que nadie sufra la discriminación o la violencia, que sus opiniones sean respetadas y tenidas en cuenta. Esas cuestiones morales se sitúan en el primer punto del orden del día de la agenda escolar, se discuten abiertamente y se dan los pasos adecuados para remediar las conductas disruptivas y para aplicar políticas activas de promoción y defensa de los derechos humanos. Es el enfoque de la «comunidad justa», enfoque de aprendizaje moral desarrollado a partir de la teoría del desarrollo moral de Kohlberg (Kohlberg, Power, Higgins, 1989).

EL CHIVO EXPIATORIO Y LA VANA ESPERANZA

Siempre que la sociedad debe enfrentarse a problemas sociales y sobre todo a aquellos que se relacionan con la moralidad y la conducta de la juventud, es muy normal que la gente centre su atención en la educación y el sistema educativo y analice con atención lo que sucede en ambos. Si un grupo de jóvenes menores de edad comete un horrendo y violento crimen, la gente tiende a pensar que su conducta tiene bastante que ver con sus características individuales específicas que les han convertido en personas peligrosas, pero al mismo tiempo la gente cree que la familia y la escuela, el padre, la madre y sus profesores tienen algunas responsabilidades concretas bien definidas por su mala conducta. La sensación de que la escuela y el profesorado tienen que rendir cuentas

ante la sociedad por la conducta de los niños y adolescentes se incrementa conforme tenemos que hacer frente a mayores problemas sociales, como el vandalismo, la violencia en el deporte, los robos o el gamberrismo. El argumento es bastante simple. En la medida en que los hábitos básicos de la conducta humana se desarrollan en la primera infancia, quienes deben cuidar a los niños –padre, madre y profesorado– tienen una responsabilidad concreta si los niños no desarrollan los «buenos hábitos» que la sociedad espera. Esta responsabilidad es todavía mayor en el caso del profesorado porque se supone que dominan las técnicas pedagógicas adecuadas para conseguir que los niños interioricen esos hábitos, y se les paga por ello. Si no consiguen sus objetivos, son responsables de su fracaso y merecen todas las críticas de la sociedad.

Este argumento es, en parte, correcto y el profesorado debiera tener mucho más cuidado en los asuntos relacionados con la educación moral de los niños y también con la educación en derechos humanos. Después de haber jugado con otros niños en el parque u otros lugares, la escuela es el lugar en el que los niños empiezan a encontrarse de manera sistemática con otras personas, niños y adultos, y descubren las limitaciones y las ventajas de la vida en común. Es el comienzo de su vida social que, desde ese momento, debe estar regida por la justicia. Esa es la razón fundamental por la que el profesorado debe desempeñar un papel muy importante y activo en el esfuerzo por capacitar a los niños para desarrollar una conducta guiada por el respeto a todos los miembros de la comunidad y por la conciencia de sus propios derechos y deberes. Tal y como he intentado mostrar anteriormente, el profesorado, el currículo y la escuela como institución tienen que comprometerse con la promoción de los derechos humanos como valores básicos que deben gobernar la vida social y personal. Y tenemos que admitir que con más frecuencia de la que sería deseable, no prestan la necesaria atención a esas cuestiones, no conceden demasiada importancia a los derechos humanos y a los valores morales, dado lo obsesionados que están con el contenido de sus respectivas materias. La educación en derechos humanos se deja al margen y es «atendida» en el currículo oculto, que con frecuencia muestra unos valores que están en contra de los derechos humanos, tales como el racismo, el sexismo, la intolerancia...

Por otra parte, los argumentos de quienes atacan al profesorado y a las escuelas están sesgados y pretenden convertir al profesorado en el chivo expiatorio de un fracaso social del que es responsable mucha más gente. Es cierto que los derechos humanos constituyen en el momento actual un conjunto de valores sociales que obligan a todo el mundo y que sirven de guía para las políticas gubernamentales y de cualquier otra institución, pública o privada. Sin embargo, es también cierto que la aplicación de esas políticas está lejos de cumplir esos valores básicos que configuran el contenido moral de los derechos humanos. De eso modo, están ejemplificando ante los niños una conducta social que sólo en parte es coherente con los derechos humanos; existe una cierta pérdida de las virtudes cívicas que mantienen unida a una sociedad. La gente, obsesionada con los valores dominantes de la competitividad y la eficiencia, intenta conservar todo lo que han adquirido, su estándar de vida; se limitan a mirar por su propio interés y se lavan las manos ante los asuntos públicos. Atemorizados por el riesgo de perder su posición social y caer en el agujero negro de la exclusión social, intentan protegerse a sí mismos en su casa, en su barrio, bien custodiados día y noche por la policía y las agencias de seguridad que ofrecen su protección contra todo tipo de amenazas y utilizan todo tipo de medidas de seguridad (Lasch, 1991).

Existe un serio riesgo de que la sociedad se desintegre, con un gran abismo entre los ganadores y los perdedores, los ricos y los pobres, que se profundiza cada vez más. Al mismo tiempo, el cemento social que mantiene unidos a los miembros de la sociedad y les ayuda a compartir un proyecto común, tiende a desvanecerse. El antiguo mito liberal mantenía que las instituciones y los principios de una sociedad, su vida pública, puede ser virtuosa aunque los miembros individuales sean viciosos (vicios privados, públicas virtudes), y que la elección racional de los individuos motivados por un ilustrado egoísmo era suficiente para dar paso a la mejor sociedad posible, todo ello gracias a las leyes ocultas del libre mercado. No obstante, daban por supuesto que las virtudes privadas y el compromiso con el bienestar público eran ingredientes básicos del tejido social, y nunca renunciaban al ideal de ciudadanía que sostenía el orden republicano. El buen orden y la sociedad del bienestar dependían de que la gente asumiera una responsabilidad pública por los demás, incluso careciendo de lazos familiares o de otro tipo. Se sigue que las familias y el profesorado deberían trabajar hombro con hombro con muchos otros ambientes educativos informales. Los niños tienen que aprender virtudes públicas y hábitos sociales de aquellas personas con las que se encuentran en la calle, en una tienda, en el cine... Es un gran error limitase a delegar las obligaciones cívicas en manos de burócratas profesionales o en agencias encargadas de hacer cumplir la ley. Si queremos ayudar a los niños a crecer como agentes morales comprometidos con los derechos humanos, tenemos que aplicar políticas sociales que impliquen a todo el mundo en el vecindario. No es justo lavarse las manos en lo que a la vida pública se refiere, pasando a continuación a criticar a los profesionales a los que pagamos para que hagan el trabajo que nosotros mismos debiéramos hacer.

El profesorado forma parte también de esta sociedad ultraliberal que descarga a los individuos de la mayor parte de sus obligaciones cívicas y estimula el incremento del poder de los profesionales del bienestar público. Al mismo tiempo, se les enseñan los valores reales de esta sociedad y se impregnan del discurso de la competitividad y el interés propio en un mundo regido por el libre mercado. Esto significa que tienen algunos problemas para ayudar a los niños a crecer de acuerdo con unos valores con los que están parcialmente en desacuerdo. Como dijo Marx en sus *Tesis sobre Feuerbach:* «La doctrina materialista relacionada con el cambio de las circunstancias y la educación olvida que las circunstancias las cambian los seres humanos y que los educadores mismos deben ser educados». Por tanto, se debe prestar mucha más atención a la educación de los educadores y a la implicación de toda la sociedad en el desafío de enseñar los derechos humanos a los niños y adolescentes.

Existe otra patente dificultad en el camino de la educación en derechos humanos. Alisdair MacIntyre dijo hace algunos años que el profesorado es la vana esperanza de la cultura occidental porque se les confía una misión que es al mismo tiempo esencial e imposible. Por un lado, tiene que configurar al joven de tal modo que pueda practicar una profesión o un trabajo específicos y desempeñar un rol social, o varios, bien definido. Este objetivo implica legitimar la distribución de posiciones sociales jerárquicas, en especial seleccionar a las élites o las clases altas. Por otro lado, es un objetivo central de la educación y del profesorado enseñar a los jóvenes a pensar por sí mismos, adquirir independencia de espíritu de tal modo que, como personas ilustradas, puedan jugar un papel activo en la sociedad como agentes morales y ciudadanos comprometidos. En la medida en que nos centramos en este segundo objetivo, es posible, e incluso

necesario, que el profesorado incorpore los derechos humanos a su práctica cotidiana; y ése es el caso de la educación obligatoria en la que los jóvenes son introducidos en la pertenencia a esa sociedad ilustrada en que la gente se atreve a saber y pensar por sí misma. Sin embargo, incluso en la educación obligatoria (y comprensiva), el profesorado tiende a centrarse más en la formación que los jóvenes necesitan para llegar a ser profesionales, expertos o especialistas, con roles sociales definidos de forma muy restringida e intereses también precisamente limitados.

El problema que tiene el profesorado es que no pueden dejar al margen ambos objetivos contradictorios de la institución educativa. El constante crecimiento económico y el proceso actual de globalización de los mercados mundiales amplía la necesidad de profesionales especializados, de tal modo que la sociedad exige a las escuelas una mayor dedicación a la formación de las personas que ocuparán la cúspide del sistema económico y los sucesivos escalones de la pirámide. Para la mayor parte de las personas no es necesaria una educación tan sofisticada, pues sus trabajos serán básicamente monótonos y mecánicos, sin implicar ninguna destreza específica de alto nivel. La gente que ocupa las posiciones dominantes debe enfrentarse en su actividad profesional a problemas complejos que exigen un pensamiento creativo y tienen que tomar decisiones que tendrán un fuerte impacto en la vida social. En el otro extremo de la cadena económica, los trabajadores sólo tienen que obedecer las órdenes emanadas de la dirección, los supervisores o los capataces. Por eso, la sociedad espera que el profesorado fomente en estas personas un mínimo de destrezas cognitivas, las suficientes para cumplir su limitada tarea en la cadena productiva, esto es, los valores básicos de obediencia y respeto a las autoridades y los superiores. Cuanto mejor cumpla la escuela este objetivo de seleccionar a la gente y legitimar la selección, peor cumplirá el otro objetivo, el de potenciar a los niños para que puedan pensar por sí mismos. Y MacIntyre tiene razón cuando subraya que el abismo que existe entre esas dos clases tan diferentes de trabajadores se está haciendo más profundo en las sociedades modernas.

Sin embargo, el profesorado está seriamente comprometido con el segundo objetivo de la ecuación y no puede renunciar nunca al ideal de construir una comunidad de personas con la capacidad de un pensamiento crítico, encaminado a discutir sobre las cuestiones que realmente importan a quienes viven en una comunidad. Existen no obstante, tres serias dificultades que es necesario superar para construir esa comunidad educada e ilustrada. La primera está muy relacionada con el crecimiento económico y la profesionalización y especialización que exige; todo el mundo se limita al área de su disciplina o materia, pero tiene problemas para captar el cuadro completo de la economía social y política y va perdiendo la habilidad para reflexionar sobre los fines últimos que está persiguiendo la sociedad. El segundo factor es el tamaño; de acuerdo con los ideales de la antigua Grecia y de los pensadores ilustrados modernos como Rousseau, una sociedad democrática sólo puede florecer en el marco de una comunidad independiente de tamaño pequeño o medio. En cuanto las sociedades implican millones de personas viviendo juntas en la misma ciudad y los ciudadanos están seriamente afectados por decisiones que se toman a miles de kilómetros de su propio ambiente social, se hace extremamente difícil desarrollar en ellos el sentimiento de una ciudadanía activa y de una democracia participativa. Existe un tercer factor muy vinculado con los otros dos que acabo de mencionar. El pensamiento ilustrado y la reflexión sobre los fines de la sociedad se está convirtiendo cada vez más en una actividad reservada a los expertos y

profesionales especializados, y el pensamiento crítico y creativo ha sido confiscado como una responsabilidad profesional de quienes ocupan cargos públicos en las agencias estatales o cargos directivos en las compañías privadas.

Teniendo en cuenta todos estos problemas, no debemos seguir hasta el final las críticas y las muy pesimistas conclusiones de MacIntyre. Se trata desde luego de dificultades serias que debe afrontar el profesorado, el cual tiene buenas razones para sentirse algo desbordado por las responsabilidades sociales con las que a duras penas pueden cargar. Aunque el contexto actual ofrece una específica configuración bastante preocupante de la educación, esos objetivos contradictorios pueden rastrearse hasta tiempos tan antiguos como los de la Atenas de Platón. Su propuesta pedagógica también implicaba garantizar a todos los ciudadanos un sentido básico de la moralidad y la justicia, tal y como se expuso en el mito de Prometeo y Epimeteo *(Protágoras)*, ofreciendo al mismo tiempo a los más dotados de nacimiento la mejor y más elevada educación para que pudieran ocupar las posiciones más elevadas en la polis, y estos serían los filósofos *(La República)*. Dewey sigue esta contradicción hasta los tiempos modernos aunque mantiene viva la confianza en que es posible que las escuelas contribuyan a la superación de las tensiones entre clases sociales que tienen intereses contradictorios así como entre las lealtades nacionales y un ideal cosmopolita. Pero según el enfoque de Dewey, la educación, en cuanto proceso social necesario, debe centrar su atención «en aquello que vincula a la gente en los esfuerzos y los logros humanos» de tal manera que el objetivo de la educación en tanto que liberación de la capacidad individual esté vinculado a la educación como crecimiento progresivo encaminado a fines sociales. Esta concepción de la educación implica un ideal social particular que tiene que ser definido y llevado a la práctica no sólo por el profesorado y la escuela, sino por todos los miembros de la sociedad y por las instituciones políticas.

> Una sociedad que deja espacio para la participación en sus bienes de todos sus miembros en igualdad de condiciones y que asegura un reajuste flexible de sus instituciones a través de la interacción de formas diferentes de vida asociativa es en esa misma medida democrática. Tal sociedad debe tener un tipo de educación que ofrezca a los individuos un interés personal por el control y las relaciones sociales, y los hábitos mentales que aseguren los cambios sociales sin introducir el desorden.
>
> (Dewey, 1966)

La escuela es, entonces, una institución necesaria en las sociedades democráticas modernas y complejas y es una pieza clave en la formación de los ciudadanos activos que necesita la sociedad para conseguir los objetivos ambiciosos que se plantea a sí misma para el futuro. La escuela es condición necesaria, pero no suficiente; puede aportar su parte correspondiente en la tarea de educar para los derechos humanos en la misma medida en que todas las demás instituciones aportan su propia contribución. Las negras nubes que oscurecen el horizonte de una sociedad en la que la gente pueda vivir junta compartiendo intereses comunes y actuando de acuerdo con los valores básicos de los derechos humanos siempre nos ha acompañado; sin embargo, no existe otra salida que trabajar juntos, el profesorado, las familias y todo el mundo en la sociedad, para mantener vivos esos valores por los que creemos que merece la pena luchar (García Moriyón, 1984). Algunas experiencias educativas, como las realizadas por Freire en Brasil en los años sesenta, o más recientes, como el *Accelerated Schools Project* o el *Boston Community Building Network,* por mencionar tan sólo un par de experiencias de las muchas que se

podrían citar, nos ofrecen alguna esperanza y nos ayudan a pensar que el profesorado (y la sociedad) afrontan serios problemas, pero no son ni el chivo expiatorio ni la vana ilusión de Occidente.

EL BUEN CIUDADANO Y LA BUENA PERSONA

Por muy importante que sean, los derechos humanos no son suficientes incluso en el supuesto de que centremos nuestra atención en la educación de los derechos humanos. Aunque existe un mito muy arraigado en la cultura occidental sobre la necesaria y aconsejable separación entre la vida privada y la pública hasta el punto de que muchas personas piensan, siguiendo el viejo ideal de Mandeville, que los vicios privados dan lugar a las virtudes públicas, esto no deja de ser un prejuicio, un enfoque restringido a la vida social. Si realmente queremos que los valores de los derechos humanos formen parte de los valores básicos de la vida social, debemos cuidar algunas cosas más que los derechos humanos.

Para empezar, existe una limitación en todas las declaraciones de los derechos humanos. En el mejor de los casos, plantean altas exigencias morales que permiten a las personas y las instituciones guiar su comportamiento y que se pueden utilizar como criterios para evaluar y juzgar las conductas que exigen una perfecta conformidad con aquellos derechos. Lo habitual, sin embargo, es que los derechos humanos no pasen de ser un pensamiento bienintencionado, una colección de buenos deseos que deberán cumplirse en un futuro lejano, siempre que lo permitan las circunstancias políticas, económicas y sociales. En el peor de los casos no pasan de ser pura ideología en el sentido más despectivo de la palabra tal y como fue definido por Marx y Engels. Según estos pensadores, la ideología es un sistema de ideas falsas, un enunciado de la posición de clase que se ostenta y una justificación para el dominio de una clase y la jerarquización social. Tienden a mantener una sociedad basada en la alienación humana y la esclavitud efectiva, y crean una falsa conciencia en los oprimidos y explotados porque la ideología, en este caso los derechos humanos, les hace creer que están viviendo en una sociedad en la que «todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y consciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros», aunque el hecho es que en esta sociedad unas personas son en realidad mucho más iguales que otras y la fraternidad apenas rebasa el marco del grupo social más próximo. Por tanto, los derechos humanos son instrumentos para la opresión en lugar de instrumentos de libertad.

Incluso si aceptamos que el marxismo despreció en exceso los derechos humanos como ideología burguesa y no fue capaz de reconocer el más mínimo valor positivo en aquellas declaraciones, no podemos negar que pone el dedo en la llaga de profundos males sociales. Esa fue la razón por la que en 1948 los países socialistas no firmaron la *Declaración Universal* y lucharon por una nueva declaración en la que los derechos formales fueran completados y ampliados: casi veinte años después, en 1966, se firmó un pacto internacional sobre los derechos económicos, sociales y culturales, que entraron en vigor en 1976. Este pacto sostiene que «no puede realizarse el ideal del ser humano libre, en el disfrute de las libertades civiles y políticas y liberado del temor y de la miseria, a menos que se creen condiciones que permitan a cada persona gozar de sus derechos civiles y políticos, tanto como de sus derechos económicos, sociales y culturales». Ese riesgo sigue presente entre nosotros y tenemos que ser cuidadosos para no convertir los derechos humanos en un conjunto vacío y formal de grandes

palabras que en realidad se utilizan para ocultar las relaciones sociales existentes a quienes padecen la pobreza, la injusticia y la exclusión social. Para edificar una sociedad democrática, los derechos humanos son necesarios, pero no suficientes. Tienen que estar acompañados de eficaces políticas sociales y económicas encaminadas a transformar la sociedad actual en una sociedad justa. En estos momentos es éste un ideal que goza de aceptación general y orienta la actividad de instituciones internacionales como el *Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo:* los derechos humanos y el desarrollo humano comparten una visión común y un objetivo común, asegurar a todos los seres humanos la libertad, el bienestar y la dignidad.

Además del riesgo de su manipulación ideológica, los derechos humanos corren también el riesgo de limitar el alcance de nuestra tarea educativa con los niños. Como dice Paul Ricoeur (1990), la vida moral de los seres humanos abarca tres ámbitos bien distintos. En primer lugar tenemos los deberes morales para con nosotros mismos, en cuanto individuos en busca de sentido y de felicidad, que desean cumplir un proyecto de desarrollo moral para vivir su vida en plenitud. Toda esta ardua tarea se relaciona con características personales o virtudes, como el coraje, el conocimiento de uno mismo, la autoestima, la conciencia moral... un conjunto de dimensiones que el profesorado debe fomentar en el alumnado y en sí mismo. En segundo lugar, tenemos deberes morales con nuestros familiares, amigos cercanos, compañeros de colegio, esto es, con todas aquellas personas que comparten nuestra vida cotidiana. En este ámbito algo más amplio de relaciones sociales, pasa al primer plano un bloque diferente de características personales: la amistad, la vergüenza, la gratitud, el perdón, la empatía, el cuidado... En tercer lugar, somos miembros de una sociedad, con sus instituciones políticas, económicas, sociales y culturales. Es en este terreno donde se plantea el problema de la igualdad y la justicia, la solidaridad y la imparcialidad, y es éste también el espacio que exige de nosotros unos deberes morales específicos que hacen posible el bienestar social y la coexistencia pacífica de muchas personas con diferentes proyectos personales y diferentes enfoques sobre los problemas sociales y políticos. Es el terreno de la tolerancia, la empatía, la apertura mental... Por tanto, tres ámbitos morales con diferentes problemas y exigencias, que con frecuencia se solapan y a veces se presentan en diferentes momentos de nuestra vida o cuando desempeñamos específicos roles sociales. Hay casos también en los que se producen conflictos entre ellos y resulta difícil cumplir con las exigencias que cada uno de ellos nos plantea.

La aportación de este planteamiento que hace Ricoeur al tema que nos ocupa consiste en destacar que los derechos humanos son relevantes en el ámbito de la vida social, pero tienen un significado menor en el caso de las relaciones sociales con las personas próximas. Toda la *Declaración Universal* de 1948 es, desde luego, fundamental para recuperar un valor básico para el crecimiento de la persona. Claramente afirma la dignidad de todos y cada uno de los seres humanos, elemento esencial para la autoestima personal y el coraje, que sienta también los fundamentos del bienestar personal y la felicidad. Sin embargo, guarda casi un completo silencio sobre la mayor parte de nuestra identidad personal, sobre nuestros específicos y diferenciados proyectos para llevar a cabo una vida dotada de sentido. Y es también muy poco lo que dice sobre el segundo ámbito de nuestra vida, el de las relaciones sociales con los más próximos... Los derechos humanos, en cuanto cuerpo de principios jurídicos destinado a la protección de la gente frente a la opresión,

nacieron junto con las revoluciones modernas, la americana y la francesa, y dependen bastante de las ideas liberales que fueron elaboradas en el siglo XVIII. Uno de sus objetivos en un primer momento fue garantizar que todo el mundo en la sociedad pudiera llevar adelante su proyecto personal de vida (y muy en concreto, de vida religiosa) sin padecer la persecución del gobierno. Un concepto clave que hizo posible tolerar un amplio abanico de ideas personales sobre la bondad y la vida buena, fue la escrupulosa separación entre la vida pública y la privada, y esto constituyó una gran conquista que no podemos obviar ni infravalorar.

Sin embargo, en contra de esta concepción liberal de la vida social y política, es imposible tener virtudes públicas a no ser que fomentemos las virtudes privadas y no debemos llevar demasiado lejos la separación entre las dos esferas. Nuestra manera de vivir en privado, con nuestra familia y nuestros familiares y amigos más cercanos, en nuestro trabajo y en el vecindario, guarda una estrecha relación con nuestra manera de comportarnos como ciudadanos. Si queremos que la gente opte por los valores intrínsecos a los derechos humanos, si queremos buenos ciudadanos, es imprescindible que potenciemos los hábitos morales personales que definen a una buena persona. Y funciona exactamente igual en el otro sentido: si queremos tener buenas personas, debemos ofrecerles una buena sociedad, guiada por los principios de la libertad, la igualdad y la fraternidad y apoyada en las virtudes públicas.

Una de las discusiones más fructíferas entre los pensadores morales y políticos en las últimas tres décadas se ha centrado en el tema de los fundamentos y principios de las democracias liberales. Fue Rawls, con su libro *Una teoría de la justicia,* el que inició la discusión. Aunque después de varios años de debate revisó y modificó algunos rasgos de su planteamiento, captando algunas ideas de sus críticos, sigue siendo uno de los mejores representantes de la tradición liberal que pone el énfasis en las dimensiones formales de las actividades políticas y considera que la libertad es la piedra angular del edificio democrático. Por otro lado, Robert Bellah y algunos otros pensadores cuestionaron las raíces del enfoque de Rawls denunciando lo que ellos llamaban el «individualismo utilitarista»: creciente competición, interés por la posesión de bienes, polarización de los ingresos y desprecio de los «perdedores». Superando ese utilitarismo, proponían centrar la atención en las formas de organización social, fueran éstas la sociedad civil, el comunitarismo democrático o la democracia asociativa, todas ellas encaminadas a humanizar el mercado y el Estado administrativo. Insisten en que los ciudadanos de las sociedades democráticas deben recuperar la urdimbre afectiva del tejido social, los hábitos del corazón arrinconados al mundo de la vida privada en las sociedades modernas. Otros estudiosos, como Taylor, Walter o Sander, ha seguido un camino similar para recuperar la fuerza democrática perdida y los vínculos que caracterizan una comunidad, lazos que van más allá que aquellos que definen una asociación.

Una versión de esta disputa la podemos encontrar en el ámbito más restringido de la educación moral, que guarda relación más directa con el tema de este artículo. Kohlberg, cercano a las tesis de Rawls, ha defendido una teoría del desarrollo moral basada fundamentalmente en la capacidad cognitiva de resolver los dilemas morales mostrando una capacidad de pensamiento autónomo guiado por principios. El último estadio de dicho desarrollo sería más o menos el que se atiene a la moral formal de Kant, esto es, la moral guiada por imperativos categóricos. Frente a él, Gilligan ha defendido un planteamiento en el que se concede una importancia esencial al cuidado como virtud

central de la vida social y personal de los seres humanos. Pasan a primer término sentimientos y afectos, como la empatía, la simpatía o la compasión, y no se confiere tanta relevancia a la imparcialidad o a los aspectos formales de la deliberación y el comportamiento. No es preciso ver esas dos posiciones como enfoques excluyentes o contradictorios, pero es cierto que ponen el énfasis en aspectos diferentes de la educación moral y reproducen, desde planteamientos distintos y con supuestos también distintos, una tensión similar a la que existe entre comunitarios y liberales. El desafío, por tanto, se encuentra más bien en la exigencia de buscar una mediación entre ambas posiciones, mediación que en parte puede lograrse si no mezclamos los planos en los que cada uno se mueve.

En cierto sentido, todo el corpus de las declaraciones y pactos sobre derechos humanos, desde el primero hasta el último, son un claro testimonio de la necesidad de recuperar un enfoque moral de la vida social y de la política, un proyecto de superación del estrecho modo de elaborar y aplicar las políticas sociales, en estos momentos excesivamente técnicas y en manos de profesionales y expertos muy alejados de las preocupaciones genuinas de los seres humanos concretos preocupados por su bienestar. De acuerdo con Chantal Mouffe, una buena consecuencia de esta controversia ha sido la recuperación de la tradición republicana, que durante toda la edad moderna ha subrayado la exigencia de fomentar las virtudes públicas (Mouffe, 1993). No es necesario renunciar a la provechosa separación entre la esfera pública y la privada de la vida humana, que tan beneficiosa ha sido para las personas, siempre y cuando tengamos cuidado de fomentar la moral pública de los ciudadanos. Tienen cabida diversas concepciones de la vida moral personal y también hay un lugar para un bien político mutuamente compartido; y ambos están tan interrelacionados que, si uno de ellos se debilita en nuestra sociedad, el otro se desvanecerá a continuación. La agobiante y persistente propaganda de los heraldos del neoliberalismo ha intentado durante las dos últimas décadas ocultar esta evidencia tan simple y encubrir con un velo de silencio la tradición republicana que tanto en la revolución americana como en la francesa, se esforzó por mantener unidas la igualdad, la libertad y la fraternidad. La libertad en solitario no es suficiente para construir una sociedad justa y democrática. Esa es la razón por la cual en la medida en que queramos ofrecer a nuestros estudiantes una sólida educación en los derechos humanos, nos veremos obligados a ayudarles a llegar a ser al mismo tiempo buenas personas y buenos ciudadanos.

BIBLIOGRAFÍA

APPLE, M. W.: *Official knowledge. Democratic Education in a Conservative Age.* New York, Routledge, 1993.

APPLE, M. W. y BEANE, J. A.: *Democratic Schools.* Alexandria, ASCD, 1997.

BANDURA, A.: *Social Foundations of Thought and Action.* Englewood Cliff, NJ, Prentice Hall, 1986.

BERNSTEIN, B.: *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique.* Rowman y Littlefield, 2000.

BRABECK, MARY M. y LAUREN ROGERS: «Human Rights as a moral issue», en *Journal of Moral Education,* 29 (2000), 2, pp. 167-183.

CASTELLS, M.: *The information Age: Economy, Society and Culture.* Cambridge (Mass.), Blackwell Publishers, 1997.

COMISIÓN EUROPEA: *White Paper on Education and Training Teaching and Learning. Towards the Learning Society,* 1996.

DEWEY, J.: *Democracy and Education.* New York, Free Press (first published 1916), 1966.

GARCÍA MORIYÓN, F.: *De la escuela y la familia. Por un proyecto educativo.* Madrid, Zero, 1984.

— *Crecimiento Moral y Filosofía para Niños.* Bilbao, Desclée de Brouwer, 1998 (editor y traductor), 1998a.

— *Educación y Derechos Humanos.* Madrid, Ed. De la Torre, 1999, 1998b.

KOHLBERG, L.; POWER, F. C. y HIGGINS, A.: *Lawrence Kohlberg's Approach to Moral Education.* New York, Columbia Univ. Press, 1989.

LASCH, C.: «Liberalism and civic virtues», en *Telos,* 78 (1991), New York.

LICKONA, T.: *Educating for Character.* New York, Bantam Books, 1992.

LIPMAN, M.: *Thinking in Education.* New York, Cambridge Univ. Press, 1991.

LÓPEZ CALERA, N.: *¿Hay derechos colectivos? Individualidad y socialidad en la teoría de los derechos.* Barcelona, Ariel, 2000.

LYOTARD, J. F.: *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge.* Manchester, Manchester University Press, 1984 (publicación original en francés en 1979).

MACINTYRE, A.: «The Idea of an educated Public», en G. HAYDON: *Education and values. The Richard Peters Lectures.* Londres, Institute of Education, 1987.

MOUFFE, C.: *The Return of the Political.* New York, Verso, 1993.

NACIONES UNIDAS: *Vienna Declaration and Programme of Action, World Conference on Human Rights,* Vienna, 14-25 junio de 1993, Doc. A/CONF. 157/24 (Part I) en 20 (1993).

PETRELLA, R.: *El bien común.* Barcelona, Labor, 1997.

REST, J. (ed.): *Postconventional Moral Thinking: A Neo-Kohlbergian Approach.* Lawrence Erlbaum Associates, 1999.

UNESCO (1995): *Declaración de la 44.ª Conferencia Internacional sobre Educación y Programa de Acción para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia,* 1995 (Spanish Version in García Moriyón, 1998b).

— *All Human Beings... A Manual for Human Rights Education.* Ginebra, 1998.

VV.AA.: *Escritos anarquistas de educación.* Madrid, Zero, 1986.

LA CULTURA DE LA PAZ, MARCO PARA LA CIUDADANÍA

CARMEN LABRADOR HERRAIZ (*)

RESUMEN. Se aborda en este artículo la idea de la cultura de la paz, la evolución del concepto y la situación actual según se propone en los diferentes documentos elaborados por las respectivas comisiones de las Naciones Unidas y la UNESCO. En la documentación utilizada se muestra ampliamente el interés del tema y la necesidad de adoptar las medidas pertinentes para lograr la realización de valores, destrezas y conocimientos que forman las bases del respeto por los derechos humanos y los principios democráticos, el rechazo de la violencia y el espíritu de tolerancia, entendimiento y solidaridad entre personas, grupos y naciones. La educación es el corazón de todas aquellas estrategias que se consideran necesarias para construir la cultura de la paz que es, sin duda, el marco adecuado para la ciudadanía.

ABSTRACT. This article assesses the idea of a culture of peace, the evolution of the concept and the current situation as proposed in the various documents prepared by the relevant United Nations and UNESCO Committees. The documents that are used show extensively the importance of the subject and the need to adopt the relevant measures to achieve the realisation of the values, skills and know -how making up the basis of respect for human rights and the democratic principles, the rejection of violence, and the attainment of a spirit of tolerance, understanding and solidarity among peoples, groups and nations. Education lies at the heart of all the strategies that are considered necessary to erect a culture of peace, which is undoubtedly the appropriate framework for citizenship.

INTRODUCCIÓN

No es fácil abordar el tema de la cultura de la paz cuando en numerosas partes del mundo la paz es frágil y precaria, cuando no está «ausente». Sin embargo y, tal vez por esa razón, el interés creciente y los esfuerzos de determinadas instituciones y organismos internacionales por el logro de una cultura de la paz, sea el motivo de dedicar estas páginas a presentar sus propuestas en las que figura, de manera prioritaria, como espacio socioeducativo idóneo para la ciudadanía.

Seguir los pasos de la cultura de la paz supone, al menos, mencionar los

(*) Universidad Complutense de Madrid.

Fecha de entrada: 01-10-03 Fecha de aceptación: 03-11-03

documentos elaborados por los organismos internacionales en la última década. No todos, obviamente, inciden de la misma manera en el tema, si bien la cultura de la paz es una referencia común a todos ellos.

El día 6 de octubre de 1999, la Asamblea General de la UNESCO aprobaba la *Declaración* y el *Programa de Acción sobre una Cultura de la Paz.* Para ello recordaba los principios enunciados en la *Carta de las Naciones Unidas, la Constitución de la* UNESCO, la *Declaración Universal de los Derechos Humanos,* otras resoluciones a favor de una cultura de la paz, sobre todo la *Resolución del 20 de noviembre de 1997,* en la que se proclamaba el *Año Internacional de la Cultura de la Paz,* la *Resolución del 10 de noviembre de 1998,* por la que se anunciaba el *Decenio Internacional de una cultura de paz y no violencia para los niños del mundo* y otras más igualmente interesantes.

El año 2000 que, como fecha mágica, se presentaba al mundo cargado de desafíos se significó especialmente por la celebración del *Año Internacional del la Cultura de Paz,* celebración que continuó con el inicio en 2001 del *Decenio Internacional de una cultura de paz y no violencia para los niños del mundo.* El *Programa de Acción* de estos diez años (2001-2010) es el centro de reflexión de este artículo. En él destaca sobre todo un claro objetivo, «fortalecer el movimiento mundial en pro de una cultura de la paz», lo que para numerosos autores constituye el espacio y la columna vertebral de la convivencia plural y democrática, y convierte la cultura de la paz en marco adecuado para la ciudadanía.

Un tema de tal amplitud exige precisiones que delimiten el ámbito del estudio, límites que se concretan en las fuentes utilizadas que son, sobre todo, documentos elaborados por la Unión Europea y la UNESCO en los últimos años. Además debe entenderse, en primer lugar, que el análisis de los documentos emanados de los organismos internacionales que aquí se consideran no pretende ser exhaustivo y, en segundo término, conviene señalar que se da preferencia a determinadas resoluciones, declaraciones y conferencias internacionales, en función del planteamiento del tema y los objetivos propuestos. La razón de elegir documentos procedentes de las Naciones Unidas y la UNESCO no es otra que la de Koichiro Matsuura, Director General de la UNESCO, cuando dijo que estos organismos «fueron creados para favorecer el advenimiento de un mundo de paz».

Los organismos internacionales se pronuncian insistentemente y promueven acciones orientadas a impulsar una cultura de la paz implicando a la sociedad civil, invitando a todos a construir esta cultura de paz en ámbitos de educación formal, no formal y en los medios de comunicación social. Lamentablemente, sus llamamientos no siempre son atendidos, pese a lo cual sus propuestas son motivo de estudio desde las perspectivas más variadas: el tema de la paz es centro de numerosos trabajos teóricos y prácticos y tanto educadores como sociólogos inciden en resaltar su importancia en la conducta de las personas.

LA CULTURA DE LA PAZ, MARCO PARA LA CIUDADANÍA

Que el tema es importante lo muestran los numerosos documentos en los que explícitamente se menciona la cultura de la paz. Sin embargo, de entre ellos dos resoluciones son el punto de partida de esta reflexión. La *Resolución de 20 de noviembre de 1997* por la que se proclamaba el año 2000 como *Año Internacional de la Cultura de la Paz* y la de 1998, sólo un año después, que proclamaba el periodo 2001-2010 como *Decenio Internacional de una cultura de paz y no violencia para los niños del mundo.*

La primera sirve de base al planteamiento y ambas invitan a promover una cultura de paz y no violencia que beneficie a la humanidad entera y en especial a los más jóvenes.

La iniciativa *Manifiesto 2000* de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura, pretendía motivar hacia una cultura de la Paz. El Manifiesto se tradujo a más de 50 idiomas, lo firmaron numerosos Jefes de Estado y de Gobierno y se difundió en todo el mundo. También se invitó a todos los ciudadanos a que lo firmaran comprometiéndose a practicar sus principios en la vida diaria. Al finalizar el año 2000 se contabilizaron más de 74 millones de firmas procedentes de todo el mundo, más del 1% de la población mundial.

El *Manifiesto 2000* que levantó la bandera de la paz fue redactado por un número importante de premios Nobel y sus seis puntos se corresponden, en gran parte, con los valores de libertad, igualdad, solidaridad, tolerancia, respeto a la naturaleza y responsabilidad común, valores que se consideran fundamentales para las relaciones internacionales en el siglo XXI[1].

Con la celebración del *Decenio* se pretende de modo general «fortalecer el iniciado movimiento mundial a favor de una cultura de la paz» y en función de este objetivo organizar actividades concretas para implicar a la participación activa a las organizaciones civiles y gubernamentales planteándose como algo fundamental la sensibilización de todos los ciudadanos.

La *Cultura de la Paz* exige estructuras y espacios en los que se reduzcan las diferentes formas de violencia y se asuma para la paz el significado de «derechos humanos», «democracia», «desarme» y «desarrollo»

En el horizonte aparece una idea que es preciso tener en cuenta. La construcción de la paz comienza con la idea de un mundo nuevo en el que desaparezca la violencia puesto que «la paz no sólo es ausencia de conflictos, sino que también requiere un proceso positivo, dinámico y participativo en que se promueva el diálogo y se solucionen los conflictos en un espíritu de entendimiento y cooperación mutuos»[2].

La *Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de la Paz,* ya citados, son expresivos al respecto. En el Artículo 1 se dice que:

> Una cultura de paz es un conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida basados en:
> a) El respeto a la vida, el fin de la violencia y la promoción y la práctica de la no violencia por medio de la educación, el diálogo y la comprensión;
> b) El respeto a los principios de la *Carta de las Naciones Unidas* y el derecho internacional;
> c) El respeto pleno y la promoción de todos los derechos humanos y las de libertades fundamentales;
> d) El compromiso con la solución pacífica de los conflictos;
> e) Los esfuerzos para satisfacer las necesidades de desarrollo y protección del medio ambiente de las generaciones presentes y futuras;
> f) El respeto y la promoción del derecho al desarrollo;
> g) El respeto y el fomento de la igualdad de derechos y oportunidades de mujeres y hombres;
> h) El respeto y el fomento del derecho de todas las personas a la libertad de expresión, opinión e información;

---

(1) Los seis puntos del *Manifiesto* son: Respetar la vida en general. Rechazar la violencia. Practicar la generosidad. Escuchar para comprenderse. Preservar el planeta. Reinventar la solidaridad con el fin de crear juntos nuevas formas de solidaridad.

(2) *Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz.* A/RES/53/243, p. 2.

i) La adhesión a los principios de libertad, justicia, democracia, tolerancia, solidaridad, cooperación, pluralismo, diversidad cultural, diálogo y entendimiento a todos los niveles de la sociedad y entre las naciones; y siempre animados por un entorno nacional e internacional que favorezca la paz[3].

En la 44ª reunión de la *Conferencia Internacional de Educación* celebrada en Ginebra entre los días 3 y 8 de octubre de 1994, convocada por la Oficina Internacional de Educación y la UNESCO y ratificada en 1995 por la *Conferencia General de la* UNESCO, se redactó un documento sobre *Educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia.* Su contenido es especialmente relevante para nuestro propósito. En él se dice que la educación para la paz consiste en fomentar la capacidad de apreciar el valor de la libertad y formar aquellas aptitudes necesarias para responder a sus desafíos. Desafíos que exigen preparación de los ciudadanos para manejar situaciones difíciles e inciertas y para sustentar responsabilidades individuales. Se reconoce igualmente el valor del compromiso cívico, de la capacidad de asociarse a los demás para participar y resolver problemas y de trabajar por una comunidad justa, pacífica y democrática[4].

Es una valiosa y concreta *Declaración* que además compromete a los Ministros de Educación de los países presentes en la reunión que primero se manifiestan preocupados y después convencidos del papel que corresponde a las políticas de la educación en este tema y que asumen conscientemente su responsabilidad en la formación de ciudadanos. Se considera de manera relevante la educación para la ciudadanía como realidad indispensable para el logro de la paz, con implicaciones directas vinculadas a la cooperación internacional, el desarrollo compartido, la participación democrática, la solidaridad y la tolerancia, entendidos todos ellos como elementos necesarios para construir una cultura de paz, que se convierta en excelente contexto para la educación misma[5].

Con demasiada frecuencia en nuestra sociedad, asistimos a manifestaciones de ámbito internacional con propuestas de educación para la comprensión, la cooperación, la paz; educación relativa a los derechos humanos y a las libertades fundamentales. Son dos niveles de propuestas que se apoyan, como decíamos antes, en la *Carta de las Naciones Unidas, la Constitución de la* UNESCO, la Declaración Universal de Derechos Humanos, la Convención sobre los derechos del niño, la Convención sobre los derechos de la mujer, la Recomendación sobre Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacionales y la Educación relativa a los Derechos Humanos y a las Libertades fundamentales.

A su vez, en otros documentos se reconoce la responsabilidad de los gobiernos en la formación de ciudadanos que se comprometan con el fomento de la paz, los derechos humanos y la democracia -responsabilidad que hacen extensiva a los padres y a la sociedad en su conjunto que, entre otras acciones, deben colaborar al desarrollo sostenible y a una cultura de la paz. A las políticas educativas les

---

(3) *Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz.* A/RES/53/243 pp. 2, 3.

(4) *Declaración y Plan de Acción Integrado sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia* (Ginebra, octubre 1994 y París, noviembre 1995), UNESCO.

(5) La Declaración del Comité de Ministros reunidos en Budapest en 1999 invita a promover la ciudadanía democrática y a hacer de la educación para la ciudadanía, fundada en los derechos y responsabilidades de los ciudadanos, una componente esencial de todas las políticas y prácticas en materia de educación, de formación, de cultura y de juventud.

corresponde un papel decisivo y deben contribuir «a fomentar el entendimiento, la solidaridad y la tolerancia entre los individuos y entre los grupos étnicos, sociales, culturales y religiosos y entre las naciones»[6].

El documento de la *Conferencia Internacional de Educación,* merece un análisis detallado: en él se tratan temas relevantes sobre la formación del profesorado, «formación centrada en la ética profesional»; así como otros de enorme actualidad referentes a la dignificación de la profesión docente, con estrategias innovadoras adaptadas a las nuevas exigencias de la educación de ciudadanos responsables; se presta especial atención a la mejora de los programas de enseñanza, del contenido de los manuales escolares y de materiales didácticos incluidas las nuevas tecnologías, pensando siempre en la educación de «ciudadanos solidarios y responsables, abiertos hacia otras culturas, capaces de apreciar el valor de la libertad, respetuosos de la dignidad humana y de las diferencias y aptos para prevenir los conflictos y resolverlos con métodos no violentos»[7].

En el *Plan de Acción Integrado* se dice que «la finalidad principal de una educación para la paz, los Derechos Humanos y la democracia, ha de ser el fomento en todos los individuos del sentido de los valores universales y los tipos de comportamiento en que se basa una cultura de la paz. Incluso en contextos socioculturales diferentes es posible identificar valores que puedan ser reconocidos universalmente». En esta línea, sus aportaciones tienen el gran interés de ser útiles en planteamientos tan actuales como los relacionados con el reconocimiento y la aceptación de los valores que existen en la diversidad de personas, géneros, pueblos y culturas. Útiles también en la interpretación de las situaciones y de los problemas que los ciudadanos de una sociedad pluralista y un mundo multicultural deben hacer, admitiendo que la propia vida, la historia de su pueblo y sus tradiciones culturales, contribuyen a que no siempre tengamos una sola respuesta o una solución para cada uno de los problemas[8].

Se trata de componentes esenciales para la construcción de una cultura de la paz. En algún momento apunta la exigencia de transformar los estilos tradicionales de la enseñanza y de proveerse de instrumentos adaptados a los desafíos del mundo actual.

Menciona la *Recomendación de 1974* como instrumento «que continuará inspirando la realización de la educación para la paz, los derechos humanos y la democracia»[9],

Efectivamente, veinte años antes, la *Conferencia General de la* UNESCO reunida en París el 19 de noviembre de 1974 aprobaba una importante *Recomendación sobre Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacionales y la Educación relativa a los Derechos Humanos y a las Libertades Fundamentales* que, naturalmente, por su contenido es de referencia obligada.

Nos separan casi treinta años de aquella fecha, pero en estas tres décadas hemos asistido a un incremento progresivo de conflictos, guerras internas, diferentes y numerosas partes del mundo están padeciendo confrontaciones bélicas importantes, espectáculos sangrientos se nos presentan reiteradamente en países cada vez más destruidos.

---

(6) UNESCO: *Declaración de la 44.ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación,* p. 23.

(7) UNESCO: *Declaración de la 44.ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación,* p. 24.

(8) UNESCO: *Declaración de la 44.ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación,* p. 11.

(9) UNESCO: Conferencia Internacional de Educación. 44.ª reunión, Ginebra 1994, p. 35.

Sus diferentes apartados tienen especial interés porque su campo de aplicación se extiende a todas las formas y etapas de la educación, abarcando la educación para la justicia, la libertad, los derechos humanos y la paz. Es interesante también porque hace referencia a programas y métodos e igualmente a educación extraescolar, organizaciones de jóvenes y adultos, movimientos de estudiantes, asociaciones de padres de alumnos, sindicatos y otros sectores pertinentes[10].

En esta *Recomendación* se entiende por educación «el proceso global de la sociedad a través del cual las personas y los grupos sociales aprenden a desarrollarse conscientemente en el interior de la comunidad nacional e internacional y en beneficio de ellas, la totalidad de sus capacidades, actitudes, aptitudes y conocimientos»[11].

Aparecen reiteradamente los términos «comprensión», «cooperación» y «paz internacionales» con cierto sentido de integración de los tres de manera que frecuentemente se sintetizan en la denominada «educación para la comprensión internacional»; son las relaciones amistosas entre los pueblos y los Estados con sistemas sociopolíticos diferentes y el respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales los principios que sustentan estas expresiones.

También obviamente, para esta *Comisión,* la educación debe inspirarse, como en casos anteriores, en la *Carta de las Naciones Unidas* y la *Declaración Universal de Derechos Humanos,* planteándose como gran objetivo «el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos»[12].

La solidaridad y la cooperación internacionales son necesarias para resolver los problemas mundiales que influyen en la vida de las personas y las comunidades y en el ejercicio de sus derechos y libertades. En función de estas afirmaciones, considera entre los objetivos de la educación, que deberían ser principios rectores de las políticas educativas, el logro de la comprensión internacional y el fomento de la paz, la lucha contra el colonialismo y el neocolonialismo en todas sus formas, el sentido de la responsabilidad social, la comprensión crítica de los problemas nacionales e internacionales y el cumplimiento de las obligaciones que exige el mantenimiento de la paz.

De la eficacia de la educación orientada a la comprensión internacional, al desarrollo de una paz justa, a la eliminación de toda forma de injusticia, de prejuicios y desigualdades debe ocuparse la política de los diferentes países.

Además este documento invita a los educadores a la innovación metodológica apelando a la «imaginación creadora de niños y adolescentes», al estudio de los problemas principales de la humanidad, a favorecer su participación en la resolución de problemas y a la cooperación y desarrollo de la paz mundial, dedicando un apartado a la preparación de los educadores[13].

Aprendizaje, formación, información y acción constituyen la base de las diferentes propuestas. En definitiva, la educación es como el corazón de todas aquellas

---

(10) UNESCO: *Recomendación sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacionales y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales,* 1974, p. 3.

(11) *Recomendación* citada, 1974, p. 4.

(12) Principios rectores III, p. 4.

(13) *VII. Preparación de los educadores.* Recomendación citada 1974, p. 8.

estrategias necesarias para construir el edificio de la paz, como puede ser proveer de valores, destrezas y conocimientos que conforman las bases del respeto por los derechos humanos y los principios democráticos, el rechazo de la violencia y el espíritu de tolerancia, entendimiento y aprecio mutuo entre individuos, grupos y naciones.

La idea de cultura de la paz se inspira en una iniciativa educativa denominada *Cultura de Paz* desarrollada en Perú en 1986 y en el *Manifiesto de Sevilla,* también de 1986, adoptado por científicos del mundo entero que estimaron que la guerra no es una fatalidad inscrita en los genes, el espíritu de violencia, la naturaleza humana o el instinto, sino que se trata más bien de una invención social. En consecuencia, «la misma especie que ha inventado la guerra es igualmente capaz de inventar la paz»[14].

El interés por construir una cultura de la paz aparece en 1989. Desde esa fecha, la UNESCO inicia numerosas actividades logrando objetivos importantes y consiguiendo un lugar en la reflexión del sistema de las Naciones Unidas que periódicamente se ocupa de proclamar y sensibilizar.

En principio conviene precisar el significado de «cultura de la paz» a partir de las aportaciones que se han elaborado en las últimas décadas. Es evidente que las manifestaciones contrarias a la paz revisten formas distintas y variadas; desde la falta de respeto por los derechos humanos, por la justicia y por la convivencia democrática, hasta la pobreza y la ignorancia.

Situarse en esta perspectiva exige un esfuerzo generalizado por modificar mentalidades y actitudes, orientado explícitamente a promover la paz, a prevenir los conflictos que pueden generar violencia, a eliminar las condiciones negativas para el diálogo, el entendimiento y la convivencia así como restablecer la confianza y la seguridad en poblaciones que han padecido la guerra o conflictos de diverso tipo.

El concepto de cultura de la paz se ha configurado progresivamente al amparo de un vasto movimiento sociopolítico que cuenta con numerosos interlocutores de procedencia diversa, pertenecientes tanto al sistema de las Naciones Unidas como a entidades e instancias de otro orden.

Las Naciones Unidas definen como cultura de la paz un conjunto de valores, actitudes, comportamientos y modos de vida que rechazan la violencia y previenen los conflictos combatiendo sus raíces mediante el diálogo y la negociación entre los individuos, los grupos y Estados[15].

En otro lugar, se refieren a la cultura de la paz como «el conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y modelos de vida, fundados sobre el respeto a la vida, el rechazo a la violencia y la promoción y la práctica de la no violencia por la educación, el diálogo y la cooperación...»[16].

La construcción de «la cultura de la paz» no es fácil en una sociedad sometida constantemente a conflictos y amenazas violentas y cruentos enfrentamientos bélicos. Requiere, por una parte, situarse ante el conflicto y, por otra, buscar aquellas soluciones que no pueden imponerse desde el exterior porque exigen cambios importantes en el seno de la misma sociedad.

El movimiento mundial de una cultura de la paz pretende ser una respuesta, un motor para buscar soluciones que sólo pueden

---

(14) *Manifiesto de Sevilla* de 1986.

(15) *Resolución de las NU A/RES/52/13: Cultura de la Paz* y *A/53/243: Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz.*

(16) *Asamblea General de las Naciones Unidas: Sesión de clausura de la sesión 53,* 1999, p. 2.

ser efectivas si se producen en intervenciones conjuntas y en frentes muy diversos de hombres y mujeres de todos los sectores de la sociedad. Establecer una cultura de la paz es una empresa que rebasa las decisiones individuales por muy valiosas que sean.

No puede omitirse una breve referencia al *Proyecto transdisciplinario hacia una cultura de paz* elaborado para responder al desafío de la construcción de la paz, contenido en la *Agenda para la Paz* publicada por la ONU en 1992, la cual impulsó en 1994 el programa de la UNESCO *Por una cultura de la paz,* iniciativa dinámica de construcción de la paz destinada a contrarrestar y transformar la violencia tan presente en nuestra sociedad. Se considera la educación como única solución posible en la prevención de aquellos conflictos que puedan engendrar violencia, en la transformación de las condiciones negativas para el entendimiento y la convivencia, así como en el restablecimiento de la paz en poblaciones que emergen de la guerra o de situaciones conflictivas.

DECENIO INTERNACIONAL DE UNA CULTURA DE LA PAZ

El día 10 de noviembre de 1998 la Organización de las Naciones Unidas a través de su Asamblea General proclamaba la celebración del *Decenio Internacional para la promoción de una Cultura de Paz y no violencia para los niños del mundo* para el periodo comprendido entre 2001-2010[17].

Fortalecer el movimiento mundial en pro de una cultura de la paz es el objetivo del *Decenio.* En este movimiento, las organizaciones civiles tienen un lugar importante junto con los diferentes gobiernos, ya que sin la cooperación eficaz entre los organismos implicados no es posible pensar en la cultura de la paz como marco para el ejercicio de la ciudadanía que supone comprender que en cualquier sociedad la «paz estructural» y la «paz cultural» son condiciones necesarias para el entendimiento entre los pueblos. En este sentido se percibe la oportunidad y la urgencia de establecer una cultura de la paz.

La *Declaración* y el *Programa de Acción* son el punto de partida para la celebración del *Decenio* que pretende promover una cultura de paz y no violencia en todo mundo en beneficio de la humanidad y particularmente de los más jóvenes. La cultura es un componente esencial en la vida; en su ámbito, la cultura de la paz se concibe no sólo como la ausencia de guerra, sino como la realización de los valores de justicia y equidad para todos, que

(17) Naciones Unidas, Resolución 53/25.

Resoluciones de las Naciones Unidas y otros documentos de referencia:

- A/RES/52/13, 15 enero 1998: *Cultura de la paz.*
- A/RES/53/25, 19 noviembre 1998: *Decenio Internacional de la promoción de una cultura de no violencia y de paz para los niños del mundo,* 2001-2010.
- A/RES/53/243, 6 octubre 1999: *Declaración y Programa de Acción sobre una cultura de la paz.*
- A/55/377, 12 septiembre 2000, *Informe del Secretario General sobre el Decenio Internacional de la promoción de una cultura de la no violencia y de la paz a favor de los niños del mundo,* 2001-2010.
- A/55/47, 29 noviembre 2000, *Decenio Internacional de la promoción de una cultura de la no violencia y de la paz a favor de los niños del mundo,* 2001-2010.
- A/56/349, 13 septiembre 2001, *Informe del Secretario General sobre el Decenio Internacional de la promoción de una cultura de la no violencia y de la paz a favor de los niños del mundo,* 2001-2010.
- A/RES/55/282, 28 septiembre 2001, *Día Internacional de la Paz.*
- A/RES/56/5, 13 noviembre 2001, Decenio Internacional de la promoción de una cultura de la no violencia y de la paz a favor de los niños del mundo, 2001-2010.

son las condiciones de una vida colectiva armoniosa y exenta de violencia.

Este movimiento de la cultura de la paz, de dimensión mundial en la más amplia acepción del término, reúne en favor del progreso social todas las fuerzas procedentes de las sociedades civiles y moviliza sus energías, ideas y voluntades. Un movimiento planetario de esta amplitud debe recibir el apoyo pleno y entero de la familia de las Naciones Unidas y de todos los Estados miembros. Así podrán emplearse las fuerzas de la mundialización para asegurar el bien de todos y la construcción de un mundo mejor[18].

El *Año Internacional de la cultura de la paz* tuvo como resultado la emergencia de un movimiento mundial en el que han participado millones de organizaciones locales y nacionales, así como más de 75 millones de personas. Comisiones Nacionales de la UNESCO, oficinas fuera de la UNESCO y ONG internacionales. Es previsible que la celebración del decenio supere con creces las cifras y sobre todo contribuya, con el esfuerzo de todos, a la mayor sensibilización y compromiso por el logro de la paz.

El Secretario General, en la *Introducción del Informe sobre el Decenio,* hace referencia a los profundos cambios que en poco tiempo se han producido en el mundo característicos de la sociedad actual, entre los que destaca la importancia que han adquirido las cuestiones éticas y la promoción de una «cultura de la paz para ofrecer a las generaciones futuras valores que pueden ayudarles a decidir su destino y habilitarles para participar en la construcción de una sociedad más justa, humana, libre y próspera y un mundo más pacífico»[19].

La tarea de promover una cultura de la paz se ha convertido en una prioridad para todo el sistema de las Naciones Unidas. En las declaraciones de las *Conferencias Mundiales* de la última década se insiste en el establecimiento de normas, valores y metas comunes que orienten el desarrollo de una cultura de la paz.

En sucesivas resoluciones se recuerda la obligación de «contribuir a la paz y a la seguridad estrechando, mediante la educación, la ciencia y la cultura, la colaboración entre las naciones con el fin de asegurar el respeto universal a la justicia, a la ley, a los derechos humanos y a las libertades fundamentales que sin distinción de raza, sexo, idioma o religión la *Carta de las Naciones Unidas* reconoce a todos los pueblos del mundo».

La movilización obtenida en el *Año Internacional de la cultura de la paz* debe ser impulsada hasta lograr que los principios de la cultura de la paz se apliquen a la vida cotidiana, movilización en la que ocupa un lugar destacado la educación formal y no formal en los diferentes niveles.

Actualmente asistimos a los primeros años del *Decenio,* años que fijan un tiempo en el que se nos invita a profundizar sobre nuestros compromisos individuales y colectivos; en 2005, una revisión indicará en qué grado se están consiguiendo los objetivos propuestos y se indicarán los caminos a seguir. Será el momento idóneo para las actuaciones renovadas y eficaces.

Hacer referencia al *Decenio* exige, al menos, mencionar los ocho ámbitos o esferas de acción propuestas en su programa. En él se dice:

> Para que la paz y la no violencia prevalezcan es preciso:

---

(18) Koichiro Matsuura, Director General de la UNESCO: *Mensaje con motivo del inicio del Decenio Internacional de una cultura de paz y no violencia para los niños del mundo.*

(19) NACIONES UNIDAS: *Decenio Internacional de una cultura de paz y no violencia para los niños del mundo. Informe del Secretario General.* 13 septiembre 2001, p. 2.

1. Intensificar la cultura de la paz mediante la educación. Educar en valores, formar actitudes... Se asigna a la educación la tarea de revisar los programas de enseñanza para que tengan en cuenta la formación en valores, comportamientos, modos de vida, diálogo, búsqueda de consenso y no violencia como solución de conflictos.
2. Promover el desarrollo económico y social duradero que exige educar para la reducción de las desigualdades, para erradicar la pobreza y asegurar la alimentación duradera. Además, educar para la justicia social, la solución duradera de los problemas de la deuda, la autonomía de las mujeres, para dar respuesta a las necesidades particulares, y para la durabilidad del entorno.
3. Promover el respeto a los derechos del hombre puesto que los derechos del hombre y la cultura de la paz son complementarios. Evidentemente, cuando la guerra y la violencia predominan es imposible asegurar los derechos del hombre de la misma manera que sin derechos del hombre bajo todas sus formas no puede existir la cultura de la paz.
4. Asegurar la igualdad entre hombres y mujeres, lo que significa conceder plena participación a las mujeres en la toma de decisiones, tanto en el ámbito económico como social y político por la eliminación de todas las formas de discriminación y de violencia contra ellas y por el apoyo y la ayuda a las que se encuentran en necesidad. En octubre de 2001, la UNESCO publicó un pequeño libro con el expresivo título *Pasaporte para la igualdad*, que trata de garantizar los derechos de la mujer y a la vez informarles de los recursos que tienen para hacerlos valer. La decisión de realizar esta pequeña obra parece que tiene sentido pedagógico[20].
5. Favorecer la participación democrática como fundamento indispensable para la realización y el mantenimiento de la paz y la seguridad invocando principios y prácticas, reclamando la participación democrática entre todos los sectores de la sociedad, para luchar contra el terrorismo, el crimen organizado, la corrupción, las drogas ilícitas y el blanqueo de dinero.
6. Desarrollar la comprensión, la tolerancia y la solidaridad con programas de investigación y docencia que ayuden a abolir las guerras y los conflictos violentos, fomentando la paz.
7. Sostener la comunicación participativa y la libre circulación de la información y los conocimientos, la libertad de información y comunicación. Parece una llamada a los medios de comunicación que cumplen una función importante en el fomento de la reconciliación y la solución de controversias por medios pacíficos.
8. Promover la paz y la seguridad internacionales poniendo el acento en el conocimiento e intercambio de experiencias para la capacitación y la difusión de las nuevas adquisiciones para la consolidación de la paz.

En el mismo *Programa* se presentan grupos de medidas referentes a los distintos ámbitos de actuación. El análisis de estas medidas, que en su conjunto suman 73, puede ser un objetivo interesante para elaborar proyectos de actuación práctica en diferentes niveles y campos de educación[21], ya que su interés es indudable.

A cada uno de los años del *Decenio* corresponde uno de los diferentes temas prioritarios. Los primeros cinco años están ya decididos. Al año 2001 corresponden la comprensión, la tolerancia y la solidaridad en el marco del diálogo entre las

(20) UNESCO: *Passeport pour l'égalité*. París, 2001, 48 pp.

(21) *Relación de Medidas de actuación en función de una cultura de la paz. Resolución de las Naciones Unidas* A/RES/53/243, anexo, dos folios.

civilizaciones; al 2002, el desarrollo económico y social sostenible; al 2003, la comunicación participativa y la libre corriente de información y conocimientos; al 2004 y 2005 respectivamente, el respeto de los derechos humanos y la igualdad entre el hombre y la mujer. La temática es sugerente y merece que se le dedique todo el esfuerzo que sea preciso[22]. En la lectura de los documentos principales se percibe un claro interés y una gran insistencia en abrir espacios de encuentro en que los valores de la solidaridad, la convivencia y la participación democrática tengan una realización plena[23].

La UNESCO desempeña un papel rector «en la educación en pro de una cultura de paz y no violencia», apuesta por la convivencia pacífica y armónica de lo plural y por mantener las adquisiciones y los logros de los últimos años. Contribuir a preservar la paz también forma parte de sus programas.

El mensaje del Secretario General de UNESCO sobre el *Decenio Internacional de una cultura de paz y no violencia para los niños del mundo* tiene un valor especial. Insiste en la necesidad de preservar a las generaciones futuras del azote de la guerra mediante una transición hacia una cultura de la paz caracterizada por valores, actitudes y comportamientos que reflejan e inspiran una interacción social y un espíritu de compartir con los demás, atendiendo a los principios de libertad, justicia, la democracia, la tolerancia y la solidaridad y, sobre todo, a los derechos del hombre.

Se trata de una cultura que rechaza la violencia y se ocupa de prevenir los conflictos combatiendo sus causas profundas como medio para solucionar los problemas mediante el diálogo y la negociación así como para garantizar el pleno ejercicio de todos los derechos y los medios de participar plenamente en el proceso de desarrollo de la sociedad.

Es preciso eliminar los enormes sufrimientos causados a los niños debido a las diferentes formas de violencia; una cultura de no violencia y de paz deben favorecer el respeto de la vida y de la dignidad de cada ser humano sin prejuicios ni discriminación de ningún tipo.

Centrando nuestra atención sobre los niños, en palabras de Koïchiro Matsuura, «nos prometemos implícitamente en favor de la educación para todos, noción que conjuga educación no formal y educación formal y aspira a promover una educación básica de calidad que descansa sobre los valores universales y la práctica de una cultura de paz y no violencia. Esta tarea exige la participación activa de cada uno como ciudadano y esto en todos los ámbitos de la existencia: en la escuela, en el lugar de trabajo, en el hogar; a escala nacional y local; en el sector público y en el privado y en las organizaciones voluntarias. Y sobre todo cuidar para que los niños no sean meros espectadores dándoles los medios para que lleguen a ser actores, construyendo su propia visión de las cosas y su propio porvenir»[24].

En todos los documentos se reconoce el papel fundamental desempeñado por la educación en la edificación de una cultura de la no violencia y la paz, concretamente enseñando a los niños del mundo la práctica de la no violencia y de la paz.

---

(22) *Asamblea General de las Naciones Unidas: Decenio Internacional de una cultura de paz y no violencia para los niños del mundo. Informe del Secretario General,* p. 7.

(23) *Asamblea General de las Naciones Unidas: Decenio Internacional de una cultura de paz y no violencia para los niños del mundo. Informe del Secretario General,* pp. 10-11.

(24) L'UNESCO *s'engage à promovoir une culture de la paix, Aujourd'hui, plus que jamais, une culture de la paix,* p. 1.

Se subraya repetidamente que la promoción de una cultura de paz y no violencia deberá partir de los maestros, se presentará adecuadamente a los niños que aprenden así a vivir juntos, en armonía, contribuyendo de esta manera a fortalecer la paz y la cooperación internacionales.

El *Decenio Internacional* tiene el propósito de potenciar los principios enunciados en la *Carta de las Naciones Unidas*. Es decir, la educación al servicio de la paz, el respeto a los derechos humanos, a la democracia y a la tolerancia, la promoción del desarrollo sostenible, la libre circulación de la información y la mayor participación de la mujer, todo ello en el marco de una gestión integrada viendo cómo prevenir la violencia y los conflictos así como favorecer la instauración y la consolidación de la paz.

UN APUNTE FINAL «EL ÁRBOL DE LA PAZ»

Tal vez no pueda encontrarse una imagen más expresiva y comprehensiva de lo que podría ser el contenido de un programa orientado a educar para la cultura de la paz que la representación realizada por Wioleta Wykowska, de Polonia, para un cartel de la UNESCO y *ASP*net que ilustra un calendario del año 2001[25]. En la parte inferior del cartel están los meses del año en diferentes idiomas y en la parte superior, ocupando aproximadamente la mitad del espacio un gran árbol. Colgados en sus ramas se encuentran 24 pequeños carteles, rectangulares y cuadrados de distintos tamaños y colores. En cada uno de ellos una frase o tan sólo una palabra también en tres diferentes lenguas, inglés, francés y castellano.

En las ramas más altas la palabra «diálogo», en un cartel seguido y muy próximo en altura a otro con la frase «escuchar para comprender»; debajo del primero en color naranja «defender la libertad» y a su izquierda en un cartel azul se lee la palabra «paz»; en orden horizontal y descendiendo hacia el tronco del árbol los sucesivos carteles rojos, azules, amarillos y verdes continúan la relación como sigue: «respetar todas las vidas», «igualdad», «preservar el planeta», «democracia», «fraternidad», «respetar la dignidad humana», «solidaridad», «compartir con los otros», «derechos humanos», «tolerancia», «justicia», «comprensión», «repartición», «libertad», «preocuparse por los otros», «amor», «combatir la pobreza», «rechazar la violencia», «armonía», «no violencia».

Interpretar el mensaje no es fácil. En primer lugar, aparecen en el mismo árbol, con un tronco común, 24 valores, valores que se ofrecen, como otros frutos, para compartirlos y ponerlos en común. Por otra parte, se expresan como signo de internacionalidad y, probablemente trascendiendo la misma internacionalidad.

El conjunto de la imagen puede inspirar cualquier programa educativo que se inscriba en el marco de la cultura de la paz y para la ciudadanía. El tronco común sostiene ampliamente las metas, los retos y las aspiraciones necesarias para construir el edificio de la paz.

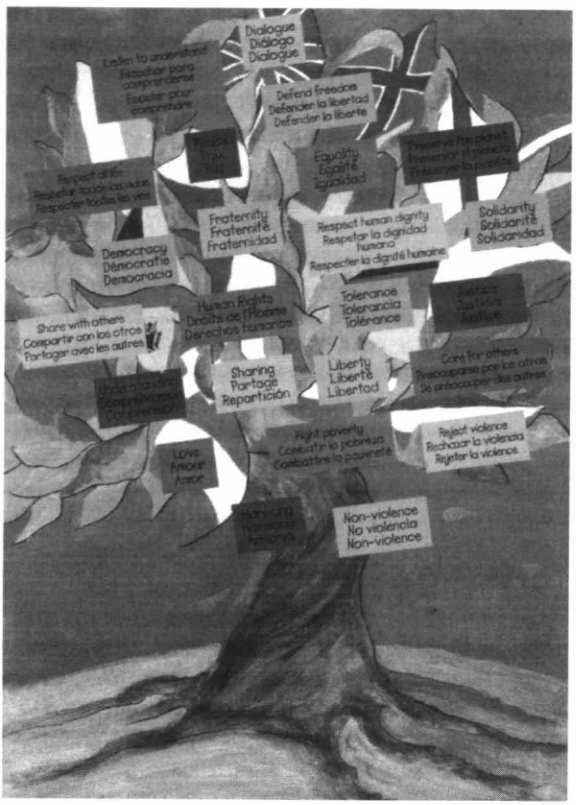
A MODO DE SÍNTESIS

La construcción de la cultura de la paz supone rechazar todas aquellas conductas sociales que ensalzan el uso de la fuerza y la violencia, que valoran el desprecio y el desinterés por los demás e insisten en superar determinadas incompatibilidades entre los grupos humanos.

La relación existente entre paz y ciudadanía es evidente y la educación desempeña en ella un papel decisivo situándose ante un reto permanente por las implicaciones

(25) Welcome Byzance-RCS Strasbourg.

Árbol de la paz de la RedPEA»
2001. Unesco



en la conducta de las personas y la incidencia en los valores que orientan los comportamientos hacia la paz. Sólo la paz construye los pueblos.

Tal vez sólo quede claro que caminamos hacia un futuro que no podrá construirse y asegurarse con esquemas económicos, decisiones políticas ni fórmulas prefabricadas, sino mediante principios éticos compartidos y con la realización de valores que sirvan de estímulo y fundamento a las nuevas generaciones.

No debemos olvidar que mediante la educación pueden introducirse «de forma generalizada los valores, instrumentos y conocimientos que forman las bases del respeto hacia la paz, los derechos humanos y la democracia, y que la educación es un importante medio para eliminar la sospecha, la ignorancia, los estereotipos, las imágenes del enemigo; y al mismo tiempo promover los ideales de paz, tolerancia y no violencia, la apreciación mutua entre los individuos, los grupos y las naciones»[26].

(26) SYMINIDES, Janusz; SINGH, Kishore: «Constructing a culture of peace: challenges and perspectives. An introductory note», en *From a culture of violence to a culture of peace.* UNESCO 1996, p. 20.

Construir la paz significa prevenir los conflictos en su origen, actuar mucho antes de que se produzcan esas situaciones tan lamentables y frecuentes. Es preciso estimular y valorar iniciativas individuales y colectivas que desarrollan el espíritu de la paz dentro de las sociedades. La cultura de la paz solamente podrá existir en la medida en que se permita a la población asumir esta responsabilidad.

La idea de educar para una cultura de la paz ha progresado en el siguiente sentido: No se trata de una cultura definida por la ausencia de conflictos, ni se considera que sea asunto de competencia principal de los Estados, es ante todo «una cuestión de valores, de actitudes, de comportamientos individuales y colectivos que fundamentan y encarnan el espíritu de paz»[27].

Podemos construir un mundo mejor, según palabras del Secretario General de las Naciones Unidas, para las generaciones venideras con sólo aunar voluntades. Los dirigentes del mundo reafirmaron esa voluntad en la *Cumbre del Milenio* (2000) y los pueblos del mundo la han expresado con igual claridad. Participando en las actividades que se llevan a cabo para promover el *Decenio Internacional de una Cultura de paz y no violencia para los niños del mundo* estáis fomentando, a vuestro modo, una cultura de la paz para nuestros hijos y los hijos de nuestros hijos»[28].

El Secretario General invita a todos porque «tenéis –dice– un importante papel que desempeñar: podéis hacer oír vuestras voces, despertar interés por los problemas, mostrar la voluntad de superar las diferencias, crear redes de ciudadanos interesados, exigir responsabilidad a vuestros gobiernos. Os ruego que lo consideréis vuestro compromiso; necesitamos que todos participéis en esta tarea».

En este proceso, a la educación le corresponde una responsabilidad importante que se convierte a la vez en su gran desafío, contribuir a que la humanidad «progrese hacia los ideales de paz, de libertad y de justicia social al servicio de un desarrollo humano más armonioso y más auténtico, con el fin de hacer retroceder la pobreza, la exclusión, las incomprensiones, las opresiones y las guerras» La cultura de la paz es el espacio socioeducativo adecuado para la ciudadanía.

Para terminar, la descripción del conocido símbolo de la cultura de la paz puede ser oportuna. Símbolo que dibujó Bárbara Blickle en el marco del Año Internacional de la Cultura de la Paz. Representa dos manos entrelazadas que evocan particularmente el cambio y el entendimiento uniéndose en dos puntos o manchas indefinidas para formar cuatro elementos imbricados y entremezclados en un juego conjugado de ritmos y en una mezcla de colores. Con él ilustra gráficamente la cultura de la paz. Ante estos elementos cada uno de nosotros es libre en la percepción de contenidos, personas, grupos, ciudades, países, hemisferios... Desde este paisaje lanza un mensaje para todos: «Construyamos la paz»[29].

---

(27) Françoise Rivière (Director de la Unidad de Cultura de la Paz de la UNESCO).

(28) Secretario General: *Mensaje sobre el Decenio Internacional de una cultura de paz y no violencia para los niños del mundo.*

(29) UNESCO: *L'UNESCO s'engage à promouvoir une culture de la paix.* París, 2001, p. 3.

ORÍGENES RECIENTES Y TEMAS CLAVE DE LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA DEMOCRÁTICA ACTUAL

CONCEPCIÓN NAVAL (*)

RESUMEN. En este artículo, se indaga sobre los orígenes recientes y los temas clave de la educación para la ciudadanía democrática actual. Respecto al primer punto, se destaca la relevancia de la caída del Muro de Berlín (1989) y la crítica comunitarista al liberalismo. Además, se señalan algunos rasgos de la mentalidad postmoderna en la cultura contemporánea, especialmente las implicaciones antropológicas del liberalismo en educación. La primera parte concluye con una explicación de algunos de los problemas que sugieren el por qué de este resurgir de la educación cívica. Respecto a los temas clave, se destacan: la necesidad de un marco teórico; los programas de servicio; los distintos ámbitos de la *e-ducación cívica* y su interconexión; la conveniencia de un aprendizaje activo y comprensivo; la importancia de la vida de la escuela; el aprendizaje para la participación y la formación del profesorado, etc.

ABSTRACT. The article studies the recent roots and the key issues in present-day education for democratic citizenship. The first part highlights the relevance of the fall of the Berlin Wall (1989) and the communitarian critique of liberalism. In addition, it considers some features in contemporary culture of the post-modern mentality. In this regard, it focuses on the anthropological implications of liberalism on education. This ends with a discussion on some of the more evident problems that comes with the revival of civic education. The following key issues are highlighted: the need for a theoretical framework; *e-civic education* in a e-democracy; european citizenship; service programs; the different spheres of civic education and their interrelation; the need for an active and comprehensive learning; the importance of school life; learning for the participation and formation of educators, etc.

En las democracias occidentales, los últimos 15 años –aproximadamente– han sido significativos para el movimiento de búsqueda y consolidación de un tipo de educación dirigida en términos generales a la promoción de la vida democrática.

¿Qué ha pasado en estos años que haya ocasionado este movimiento social?

(*) Universidad de Navarra.

Fecha de entrada: 01-10-2002 Fecha de aceptación: 03-11-2003

ORÍGENES RECIENTES: MARCO HISTÓRICO-SOCIAL

Introducción

Para entender el origen de la actual preocupación por educar para el ejercicio de una ciudadanía democrática, hay dos acontecimientos que me parecen especialmente relevantes. Uno, ocurrido en Europa, pero de consecuencias mundiales innegables: la caída del Muro de Berlín en 1989 y el establecimiento de regímenes democráticos en los países previamente comunistas. Otro, más centrado, al menos en su origen, en los Estados Unidos: la reacción o crítica comunitarista al liberalismo extremo, que se produjo a partir de finales de los años ochenta del siglo XX.

Además, convendrá considerar, para completar el marco, algunos rasgos de la mentalidad postmoderna propios de la cultura contemporánea, puesto que la educación se desarrolla en un contexto y recibe sus influencias. En relación con lo anterior, está también el interés en averiguar cuáles son, en términos generales, las implicaciones antropológicas del liberalismo en educación. Esta parte concluirá con una aproximación a los problemas más patentes que apuntan las causas de este resurgir de la educación cívica.

1989

A nadie escapa el enorme impacto que ha tenido la caída de los regímenes comunistas en Europa, cuya influencia superó ampliamente sus fronteras. Fue una gran victoria de la democracia. Un nuevo orden mundial se inicia con esos hechos y en los países del este y centro de Europa, se produce la llamada tercera ola de la democracia (Darendorf, 1990; González y Naval, 2000; Naval y Laspalas, 2000).

Tras esos hechos, son numerosos los pueblos sin tradición democrática reciente que comienzan a aprender a vivir democráticamente. En este contexto, es, a todas luces, clara la necesidad de «aprender la democracia» como forma de vida, no como mero estatus legal, y la educación desempeña un papel decisivo como vía para conseguirlo (Naval, Print y Veldhuis, 2002).

Son muchas las iniciativas que se ponen en marcha en esos años posteriores a 1989, tanto desde los Estados Unidos, como desde Europa. Se ponen en marcha proyectos de colaboración para ayudar a desarrollar programas de educación cívica. El fin de estos proyectos es promover la consolidación y el mantenimiento de estas jóvenes democracias. Las acciones provienen de organizaciones oficiales, en algunos casos, pero también de instituciones no gubernamentales.

Dos muestras de este tipo de proyectos que podemos citar son: *Civitas Internacional* –promovido en su origen en los Estados Unidos– y *Politeia* –Red Europea para la Promoción de la Ciudadanía y la Democracia en Europa[1]–, también relacionada en algunos proyectos con *Civitas Internacional.*

---

(1) Sobre *Politeia* se puede obtener más información en su web: www.politeia.net y también en la del instituto que la promueve en Holanda: www.publiek-politiek.nl

Un proyecto concreto, que se ha llevado a cabo en Ucrania durante el período 2000-2002, puede verse descrito en: www.edu-democracy.org.ua. Fue financiado por la Unión Europea y el Gobierno de los Estados Unidos. De la parte europea, el responsable fue Ruud Veldhuis, director del Instituto holandés antes mencionado. El Merhon Center de la Ohio State University lo fue de la parte americana. Civitas Internacional fue el coordinador transatlántico.

(2) Cfr. www.civitas.org Civitas es una corporación educativa americana con sede en Calabasas (California), de reconocido prestigio (www.civnet.org). Se creo en 1964 y tiene actualmente una oficina en Estrasburgo. Se dedica a la educación cívica, el desarrollo de planes de estudio en este campo, la formación de profesores y el desarrollo de programas de intercambio internacionales para la promoción de la democracia.

Civitas Internacional es una iniciativa de *Civitas*[2]. Su estructura es la de un consorcio internacional de organizaciones y gobiernos para la promoción de la educación para la ciudadanía en distintos países. En 1995, afiliado a Civitas Internacional, se creo el *International Civic Education Exchange Program* (CEEP), que está orientado a promover la educación cívica en países del este europeo. Se han creado programas en la República Checa, Croacia, Hungría, Letonia, Polonia, Rusia y Bosnia Herzegovina (Quigley y Hoar, 1999)[3].

Crítica comunitarista al liberalismo

La crítica comunitarista al liberalismo –también denominada comunitarismo– es una corriente de pensamiento surgida en los Estados Unidos y Canadá a finales de los años ochenta del pasado siglo en el sector de las ciencias humanas y sociales, del pensamiento filosófico, moral y político, y que se extendió también a Europa y al mundo occidental en general en los años siguientes (Mulhall y Swift, 1996; Avineri y De-Shalit, 1992; Naval, 2000; Naval y Sisón, 2000).

En un primer momento, se manifestó en la política, la sociología y la ética, y en la economía, la psicología y la educación, después. Concretamente, en la educación, los campos donde mayor repercusión ha tenido son: la política educativa, la educación moral y cívica, y la reflexión teórica sobre la educación en general.

El comunitarismo, si cabe hablar de él así –lo cual requeriría una justificación que no es pertinente aquí (Naval, 2000)–, denuncia el proyecto liberal de un yo que trata de definirse, constituirse, desarrollarse o perfeccionarse de espaldas a su contexto socio-cultural o histórico. Resalta esta corriente la importancia de «lo social» frente a la utopía de un sujeto autónomo liberal extremo, que no depende idealmente de nada ni de nadie.

Este enfoque concede al yo una identidad social que se forma en relaciones recíprocas con otras personas. Las instituciones sociales, y las comunidades lingüísticas y morales, conforman nuestra identidad y lo que nuestros intereses son o deben ser.

En el fondo, está en juego la relación que se establece entre educación, persona y sociedad, y la comprensión o no de la educación como una práctica social, realizada desde la praxis individual, y cuyo principal propósito es ayudar a otros a llegar a ser personas (Langford, 1985; Naval, 2000). Parte de ese aprender a ser persona en que consiste la educación es el aprendizaje para ser un agente moral en una comunidad: es necesario aprender qué es ser y vivir como miembro de esa sociedad, aprender a tomar parte en las variadas actividades teóricas y prácticas de la comunidad –a desempeñar el papel social que nos corresponde a cada uno.

Ya se puede ver cómo desde esta corriente de pensamiento se ha despertado a distintos niveles una especial sensibilidad hacia la educación moral y cívica, que en el ámbito educativo ha tenido amplias repercusiones (Naval, 2000; Bárcena, 1997; Callan, 1997).

En educación, la adopción de un punto de vista más individualista o más comunitario tiene consecuencias teóricas y prácticas,

---

(3) El marco teórico que sirve de guía de referencia se basa en C. Bahmueller (1991): *A Framework for Civic Education,* y también en los *National Standars for Civics and Government* (1994) de los EEUU, que fueron desarrollados por el *Center for Civic Education* ya citado, coordinador y administrador de *Civitas.* Los proyectos de colaboración llevados a cabo para el desarrollo del currículum y la formación de profesores en estos años son variados (cfr. Hamot, 1997; Catlaks y Sarma, 1996; Remy, 1994).

aunque es difícil distinguir con nitidez los límites que separan estas posturas.

Los conceptos clave para la educación que la polémica liberal-comunitarista trae a la palestra son:

- la ciudadanía,
- la autonomía,
- la identidad personal,
- la natural sociabilidad humana (la noción de libertad y de relación del individuo con la sociedad, la imagen de hombre y de sociedad que se plantea, etc.),
- la educación moral y cívica (la posibilidad y la conveniencia de ésta; el papel de la familia, la escuela y la ley en la formación moral; cómo educar en una sociedad multicultural; la tradición y la creatividad en la formación de la personalidad, etc.).

En la modernidad, estos conceptos han experimentado un cierto declinar, pero no han desaparecido, y ahora presenciamos su resurgir con nuevas formas y manifestaciones.

Rasgos de la mentalidad postmoderna

Si nos preguntamos, en cambio, cuáles son los *rasgos de la mentalidad postmoderna* que encuadran la cultura contemporánea y, por tanto, son el marco donde la educación se desenvuelve, señalaría cinco. Convendrá tenerlos en cuenta en la educación en general y, en concreto, en la educación para la ciudadanía democrática.

Estos rasgos pueden enunciarse así:

- El anhelo de paz, a la que todos aspiramos desde el fondo de nuestro corazón.
- La conciencia ecológica: cada vez está más extendida esta especial sensibilidad hacia los temas relacionados con la preservación del medio ambiente.
- La conciencia feminista: la promoción y defensa de los derechos de la mujer se ha convertido en tema de especial y constante actualidad.
- La conciencia de apertura a la diversidad. Aunque haya problemas sociales serios originados por la diversidad, hay un sentir generalizado y aceptado –en algunos casos quizá a regañadientes– de que la actitud adecuada es la apertura, aunque haya que ver y estudiar medidas concretas que regulen el equilibrio social.
- La conciencia liberal, que se ha convertido en el modo de pensar y sentir generalizado. Dada la importancia que este punto tiene en la actualidad, puede ser de interés ver las implicaciones antropológicas de esta conciencia liberal o, más en general, del liberalismo en la educación en estos últimos 15 años. A continuación, señalo seis aspectos que pienso marcan las pautas de la educación para la ciudadanía democrática actual. No sólo explican por qué ésta es necesaria, sino que también son parámetros que conviene tener en cuenta en su realización o desarrollo:

  – Se apunta a la libertad de elección como valor último, lo que supone, en cierto modo, borrar del panorama la importancia de asumir las consecuencias de esas elecciones y la necesidad humana de adquirir compromisos en la vida y ser capaz de mantenerlos para alcanzar una madurez moral. El «nada a largo plazo» se ha instalado cómodamente en

nuestra sociedad y en nuestras vidas (Sennet, 2000).

- Se ha disuelto la noción de verdad ante la praxis del consenso en la búsqueda de acuerdo social. Se olvida, en ocasiones, que para que haya auténtico diálogo es necesario que haya opiniones formadas y razonadas, auténticas convicciones, y esto exige, en la educación, enseñar a pensar por cuenta propia.
- Se concibe al hombre como individuo, pero se pierde la conciencia de la natural sociabilidad humana, y, consecuentemente, aparece una separación entre ética personal, y ética política o social. Se han distanciado en exceso las actuaciones individuales de su repercusión en la vida del conjunto. Se ha perdido conciencia de que toda decisión personal tiene implicaciones sociales y políticas. Este aspecto en particular ha sido objeto de atención por parte de la crítica comunitarista.
- El pluralismo de los valores es algo distinto del «todo vale». Ese pluralismo convendría verlo más bien como un reto para descubrir en cada cultura lo que hay de más humano, y empeñarse en la posibilidad de un auténtico diálogo intercultural e interreligioso.
- El ideal político de la neutralidad es uno de los puntos señalados por la crítica comunitarista al liberalismo: la utopía del estado neutro.

Problemas patentes

Para concluir esta primera parte del estudio, en la que se plantean los orígenes recientes de la educación para la ciudadanía democrática actual en su marco histórico-cultural, hay que señalar algunos problemas que son patentes en la actualidad y que sugieren el porqué del resurgir de este tipo de educación.

Es común a distintos países democráticos occidentales una preocupación por la salud y la estabilidad de las democracias, ya que, en gran parte de la población, se aprecian una carencia de compromiso cívico y unos clamorosos niveles de abstención en las elecciones –especialmente entre los más jóvenes (Van Deth et al., 1999; Putnam, 2000).

Tampoco podemos olvidar el creciente incremento de la violencia en las escuelas y en las calles, los brotes de racismo ante el fenómeno cultural, la aparición de movimientos separatistas extremos, etc. Por contra, hablamos de la búsqueda de la conciencia de una ciudadanía europea y del fenómeno de la globalización. Perdemos raíces –locales, familiares, nacionales– y, en cambio, pretendemos lazos «supranacionales».

Otro punto a considerar, por la gran repercusión que está teniendo en las relaciones sociales –a favor y en contra, podríamos decir–, es la aparición y el progresivo incremento de un uso masivo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), especialmente de internet, el teléfono móvil, los video-juegos, la televisión, los aparatos musicales, etcétera.

Los movimientos migratorios de los que somos testigos en buena parte del globo constituyen otro fenómeno que puede ayudar a entender este resurgir de la educación cívica. La emigración suscita interesantes reflexiones en torno a conceptos como la identidad nacional, la justicia social, la tolerancia, la interculturalidad, los derechos humanos, la equidad, etc., que son clave a la hora de definir el nuevo concepto de la educación para la ciudadanía democrática (Oswald and Schmiod, 1998; Pearce and Hallgarten, 2000).

Un punto especialmente difícil surge cunando se intentan combinar lo que podría llamarse distintas «lealtades», es decir, cuando se intenta discernir cómo es posible suscitar el compromiso y la preocupación por un bien común –la lealtad a un país, por ejemplo–, cuando parece que hay otras fuerzas que se disputan la atención de los ciudadanos para que, antes que como miembros de ese país o entidad cívica, se vean como miembros pertenecientes –a veces, casi se sugiere una pertenencia que excluye otras– a otras «categorías», raciales, de género o religiosas. ¿Cómo lograr encontrar y fundamentar la convivencia cívica en aquello que nos une y no en lo que nos distancia?

La indagación llevada a cabo en estos últimos años apunta a que la mayor preocupación es la pérdida del compromiso cívico de los ciudadanos. Pero, ¿qué significa la «pérdida de compromiso cívico» de la ciudadanía en una democracia? En los Estados Unidos, éste ha sido un tema recurrente. Como dice Putnam (2000, p. 64): «En resumen, los americanos se han ido apartando masivamente, no sólo de la vida política, sino de cualquier estilo de vida organizada en comunidad». Esa pérdida –que es un fenómeno que va en aumento– es una auténtica amenaza para las democracias occidentales: crece la indiferencia hacia la participación social en aspectos tan elementales como el ejercicio del voto, la información relativa a temas de interés común, etc. (Crick, 1998).

Sorprendentemente, somos testigos, en cambio, de que hay –como antes se apuntaba– una gran sensibilidad hacia otros temas, por ejemplo, el anhelo de paz o la conciencia ecológica.

Al mismo tiempo, se constata que existe un amplio consenso respecto al hecho de que la salud y el fortalecimiento de las democracias, el desarrollo de sociedades basadas en los derechos humanos y la respuesta a los desafíos sociales «postmodernos» no dependen sólo de las leyes y el buen gobierno del Estado –por muy importante que esto sea–, sino, principalmente, de las virtudes –capacidades, si se prefiere– de los ciudadanos que lo constituyen (Veldhuis, 1997; European Commision, 1998; Consejo de Europa, 1998; Van Deth et al., 1999; Naval, 2000).

Estamos hablando de actitudes tales como apertura al diálogo, el respeto, la solidaridad, la tolerancia, la responsabilidad hacia el bien común de la sociedad y la humanidad, etc. Capacidades todas ellas características del ciudadano dentro del marco de una democracia, que marcan un auténtico estilo de vida, que no puede alcanzarse sin ayuda y dirección, tanto en la escuela, como en la familia y otros ámbitos sociales.

El examen, a grandes rasgos, de este marco histórico-social nos permite abordar ya los temas clave de la educación para la ciudadanía democrática contemporánea.

TEMAS CLAVE[4]

Introducción

Este interés por la democracia y la educación a ella encaminada –que pretende formar ciudadanos democráticos– ha dado lugar a la revisión de programas escolares, la realización de proyectos de investigación, la adopción de medidas políticas, el desarrollo

(4) Quiero agradecer a los profesores Murray Print (Director del Center for Research and Teaching in Civics. Faculty of Education, University of Sydney, Australia), Ruud Veldhuis (Director del Instituut voor Publiek und Politiek, Amsterdam, Holanda) y John Patrick (School of Education, Indiana University, USA) sus valiosos comentarios y sugerencias en este punto, ya que han sido una gran ayuda en la elaboración de este artículo.

de materiales y recursos escolares, la aparición de iniciativas académicas, sociales, etc. Y todas estas medidas están encaminadas a lograr una educación más efectiva a la hora de suscitar una ciudadanía democrática.

Aunque el interés por esta faceta de la educación, que se considera esencial, no es algo nuevo, sí es notoria la relevancia que se le ha dado en los últimos años (Bell, 1995; Hahn, 1998; Kerr, 199b; Pinhey y Boyer, 1997; Print, 1999; Torney-Purta, Schwille and Amedo, 1999).

La consecuencia de esta preocupación social por la salud y el mantenimiento de las democracias y de sus ciudadanos fue el desarrollo de estudios e investigaciones que, en los años 90, trajeron consigo documentos legislativos y medidas políticas que buscaban un nuevo enfoque a la educación para la ciudadanía en las escuelas. Países como Estados Unidos (Bahmueller and Print, 1999), Inglaterra (Crick, 1998; Kerr, 1999b) y Australia (Print, 1999) son claros ejemplos de esto, aunque también podrían citarse muchos otros países: España, Corea, Taiwan, etc.

El resultado de estas iniciativas ha sido la revitalización y el fortalecimiento –y, en algunos casos, el inicio de nuevos enfoques– de la educación para la ciudadanía en las escuelas. Estos programas subrayan una nueva aproximación a la educación cívica que busca promover –especialmente entre los niños y los jóvenes– la existencia de ciudadanos informados y activos, ya que su colaboración –su compromiso cívico con los valores democráticos– puede sustentar la convivencia.

Nunca se ha negado el papel que las escuelas tienen en la educación para la ciudadanía democrática (ECD), pero, en los últimos años, se ha dado más bien el fenómeno contrario: ha recaído sobre ella, en gran parte, la responsabilidad de la ECD, y se ha olvidado el papel primario que desempeñan tanto la familia y la sociedad, como los medios de comunicación y las TIC.

Sin embargo, el acuerdo respecto al lugar que la ECD debe ocupar en los planes de estudio no es pleno (Torney-Purta et al., 1999; Macedo, 2000; Pearce y Hallgarten, 2000; Hollander, Saltmarsh y Zlotkowski, 2001).

¿En qué consiste este nuevo enfoque que la ECD adquiere a finales del siglo XX y comienzos del XXI? O, dicho de otro modo, ¿a qué temas se da especial importancia en la ECD actual?

La ECD, tal como hoy se presenta habitualmente en las democracias occidentales, podría definirse como la preparación de las jóvenes generaciones para llegar a ser ciudadanos informados, activos y comprometidos con sus democracias. Este tipo de educación busca desarrollar las posibilidades para lograr una participación responsable e inteligente de los individuos en cuanto ciudadanos democráticos en los ámbitos político, económico, social y cultural. Estos ciudadanos –tal como Crick los presenta (2000)– estarán preparados, querrán ejercer una influencia positiva en la vida pública, y se ejercitaran en un sano sentido crítico.

Este objetivo pide programas educativos que incluyan conocimientos sobre la ciudadanía, una serie de habilidades y competencias, y un conjunto de cualidades o disposiciones personales (Learning and Tteaching Scotland, 2000; Naval, 1998).

Anteriormente, el acento se había puesto más en los conocimientos. Estos son necesarios, lógicamente, pero no suficientes en la formación de un ciudadano. Además, los conocimientos que abarca la ECD se incrementan e incluyen ahora el significado de los principios y procesos democráticos, la ampliación del concepto de identidad nacional, los valores democráticos, los derechos y las responsabilidades, las mayorías y las minorías en una democracia, etc., conceptos todos ellos pensados para desarrollar ciudadanos demócratas activos y participativos. Se necesitará hacer uso, por tanto, de una metodología activa y participativa, ya que así se cumple lo que cabe afirmar acerca de todos los saberes

prácticos: que lo que debemos hacer después de haberlo aprendido, lo aprendemos haciéndolo (Aristóteles, *Etica a Nicómaco,* 1.103ª, pp. 32-33). Así lo atestiguan numerosos autores y las medidas legislativas adoptadas en distintos países a lo largo de estos años (Patrick, 1999; Veldhuis, 1997; Comisión Europea, 1998; Crick, 1998, 2000; Print, 1999, 2001; Macedo, 2000).

Entre los proyectos abordados en el ámbito internacional son dignos de mención los siguientes (en Anexo se incluye información actualizada acerca de cada uno de ellos):

- Proyecto del Consejo de Europa: *Education for Democratic Citizenship*. En sus dos fases: el proyecto propiamente dicho (1997-2000), y las actividades que continúan realizándose (2001-2004).
- *Civic Education Studies* de *la International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA), que, en sus dos etapas, ha recogido datos acerca de unos 140.000 estudiantes de distintos países del mundo.
- La reforma educativa inglesa, que, a finales de los años noventa, incorpora la ECD en las escuelas en el marco de un Currículum Nacional establecido en 1988. En la actualidad, se está poniendo en práctica una serie de medidas que plantea evidentes desafíos. Uno de ellos es la falta de definición y marco teórico, pero hay otros: la formación del profesorado, la diseminación de recursos y prácticas efectivas, y los modos de evaluación adecuados. A pesar de todo, Inglaterra es una nación líder en la reforma educativa en el ámbito de la ciudadanía democrática.

Cuestiones nucleares

A la luz de los distintos proyectos realizados –hitos de la ECD actual–, apunto ahora, como conclusión, los temas centrales que pienso que pueden o deben atenderse en este ámbito de la educación.

Marco teórico

Una de las grandes denuncias de los últimos tiempos en la EC es la carencia de un marco teórico adecuado (Westheimer y Kahne, 2002). Hasta el momento, los estudios se han centrado más en los medios que en los fines. ¿Qué ciudadano buscamos suscitar?, ¿qué modelo de EC queremos promover como más eficaz?, ¿qué desarrollo curricular y/o estándares de EC debemos establecer? Y, además, otra cuestión asociada de esta última: ¿el papel de la EC en el *currículum* es pura y barata retórica o una realidad?

Por supuesto, la petición de que se realice una reflexión sobre el marco teórico no implica el deseo de que desaparezcan los temas no resueltos, ya que siempre habrá un espacio para la discusión en el ámbito de la EC: cómo combinar libertad e igualdad, unidad y diversidad, etc. Se trata más bien de preguntarnos qué concepto de ciudadano tenemos en mente cuando desarrollamos estos programas de EC, y, también, cómo se ven los estudiantes a sí mismos cuando desarrollan estos programas de EC y se implican en la vida cívica.

¿Un buen ciudadano es simplemente el que ayuda cuando es necesario, o el que actúa «decentemente» con los que lo rodean? Sí, pero es algo más. Algunos dirán: es alguien que participa, alguien solidario y altruista, que se implica en tareas de voluntariado. Efectivamente, pero aún daría un paso más: es quien conoce, obra y siente con justicia en cuestiones sociales; quien plantea las causas de los problemas sociales y obra en consecuencia; quien conecta ciudadanía con política, y con legislación y gobierno; quien crea, evalúa, critica y lucha por mejorar normas, instituciones y

programas públicos; quien participa activamente en los procesos políticos –vota, forma parte de comités o manifiesta de modo constructivo una opinión distinta. Quizá se podría sintetizar todo esto –siguiendo en parte lo dicho por Westheimer (2002)– diciendo que el ciudadano que la EC pretende crear tiene que ser participativo, libre y personalmente responsable, y ha de estar orientado a la justicia, la solidaridad y el bien común. Esto, naturalmente, implica, como queda dicho, conocimientos, actitudes (hábitos) y habilidades.

En cuanto a los modelos de EC en el ámbito escolar, de algún modo, actualmente, también dentro del marco teórico podríamos destacar dos líneas de fuerza, que, en algunos casos, aparecen combinadas:

- El establecimiento de estándares al uso de los EE.UU. En distintos países, se están realizando investigaciones sobre nuevos modelos para el aprendizaje de la ciudadanía. Se trata de ajustar a cada edad y nivel educativo los objetivos de aprendizaje adecuados. En Australia, se ha llevado a cabo un interesante estudio en este sentido (Print, 2001). También Alemania sigue esta línea.
- El desarrollo curricular de acuerdo con el modelo de Inglaterra y Escocia. En Inglaterra, se configura como una materia nueva en las escuelas de secundaria (ver en Anexo).

Ya sea utilizando un modelo u otro, o combinando ambos, se podría decir que la tendencia general es tratar de encontrar para la EC un lugar y un tiempo definido en la escuela dentro del *currículum*.

Ámbitos de la educación cívica

Otra de las constantes que en estos últimos años se ha puesto de manifiesto con gran vigor es la ampliación del marco educativo general más allá de la escuela. Lógicamente, esta visión también ha afectado a la ECD, que ya no mira sólo al plan de estudios y a la escuela –aunque no conviene perder de vista esta perspectiva–, sino que amplía su horizonte a muchos otros de los ámbitos en que estamos inmersos, y que también educan o «deseducan».

¿Dónde se aprende a convivir con los demás? La primera respuesta es evidente: en la familia. Pero, a renglón seguido, habría que añadir: en el vecindario, en la escuela, en la iglesia, en los medios de comunicación, en los grupos de amigos, en el trabajo, en los grupos cívicos, en las ONG, etc. Esto nos llevaría a tratar de centrar en mayor medida nuestra atención en esos otros ámbitos no formales o informales de la EC, pero, en este punto, queda aún bastante camino por recorrer.

La recuperación de la familia como escenario educativo, también de EC, me parece un tema especialmente importante. Supone ver la familia como una comunidad abierta, sustentada en el perfeccionamiento recíproco de las personas a lo largo de su ciclo vital, lo que hace de ella un ámbito socio-educativo privilegiado. Las relaciones familiares, sin cerrarse en ellas mismas, se caracterizan por la participación, por el hecho de compartir el cuidado mutuo.

Además, se trataría de establecer entre los diversos ámbitos educativos más vínculos y de mayor calidad, para apostar, todos a una, por una ECD. También cabría apuntar aquí la trascendencia que la escuela tiene en su conjunto como ámbito de aprendizaje, por la propia vida social que se realiza o promueve en ella y desde ella.

E-ducación cívica para la e-democracia

Es un hecho innegable la importancia que las tecnologías de la comunicación (TIC) han adquirido en estos últimos años en la vida social, cultural, económica, etc.

También los gobiernos están impulsando cambios en esta línea. El *e-Europe Action Plan,* iniciativa de la Comisión Europea, es una muestra del interés por convertir Europa en una sistema económico basado en un conocimiento más competitivo y dinámico del mundo.

En este campo, la educación no puede quedarse atrás. No puede permanecer ajena al impacto social de las TIC, ni a los retos educativos que plantean. Estar o no conectado «a la red» –a internet– es hoy, por ejemplo, un tema de importancia. Pero, para vivir en internet, no sólo necesitamos saber cómo manejar las TIC, también –por seguir con el ejemplo– tenemos que entender los comportamientos en la red.

En la educación cívica, el reto es convertir las TIC en un medio de promoción de la participación y la confianza social: crear redes cívicas de colaboración.

Educación para la ciudadanía en un mundo globalizado

Desde la perspectiva educativa, tal vez uno de los aspectos más confusos de la globalización es su impacto en las personas, en su carácter y en sus relaciones sociales, cuestiones éstas que están íntimamente relacionadas, aunque podamos atender preferentemente al nivel psicológico o al sociológico.

¿Cómo combinar lo particular con lo global? El hecho de tener en consideración el fenómeno de la globalización nos va a llevar necesariamente a prestar una atención especial a la educación moral y cívica. Una educación que comienza en la familia, los medios de comunicación, la calle y el barrio, y continúa en la escuela, nos llevará al desarrollo de una educación cívica que preste atención a las diferencias y a los déficit culturales. En esta sociedad del conocimiento, la educación debe cumplir una misión trascendental: proponer y consolidar ámbitos de pertenencia.

Probablemente, son dos los grandes retos de la educación en la sociedad globalizada: la recuperación del sentido de pertenencia («lugar») o de defensa del espacio, y la capacidad para ofrecer una alternativa al instrumentalismo, al poder sin rostro de la sociedad-red. Ahí radica en parte la tensión entre globalización y localismo.

Estamos especialmente necesitados de una educación que atienda a la vez a lo *global* y a lo *particular* (local). El lugar adquiere relevancia, ya que se vuelve comunidad cuando hay un *nosotros* que lo habita y lo hace habitable: «la comunidad evoca las dimensiones sociales y personales del lugar» [...]. Y «una de las consecuencias no deliberadas del capitalismo moderno es que ha reforzado el valor del lugar y ha despertado un deseo de comunidad. Todas las condiciones emocionales que hemos explorado en el lugar de trabajo animan ese deseo: las incertidumbres de la flexibilidad; la ausencia de confianza y compromiso con raíces profundas; la superficialidad del trabajo en equipo; y, más que nada, el fantasma de no conseguir nada de uno mismo en el mundo, de «hacerse una vida» mediante el trabajo. Todas esas situaciones impulsan a la gente a buscar otra escena de cariño y profundidad» (Sennett, 2000, pp. 144-145).

Así, la *ciudad* es un lugar clave, ya que es el sistema desde el que mejor se pueden encarar –localmente– los problemas humanos globales. En este sentido, hay dos conceptos vitales dentro del marco de la ciudad: su viabilidad (redes eficientes de comunicación, transportes, servicios y arbolado) y su habitabilidad (la vivienda familiar, el comercio de barrio, los lugares de juego y paseo, las escuelas, y, en general, los espacios de intimidad y descanso).

Ciudadanía europea

En el ámbito europeo, un tema constante en la ECD ha sido, durante estos años, la

promoción de un sentido de ciudadanía europea. Se trata de una cuestión especialmente complicada, que la Comisión Europea está tratando desesperadamente de impulsar.

Hitos clave de la propia definición del concepto –no exento de polémica– de ciudadanía europea han sido el *Tratado de Maastrich* de 1993 (art. 8), el *Tratado de Amsterdam* de 1997 (art. A) y la publicación, por parte de la Comisión Europea, de *Education and Active Citizenship in the European Union* (1998). Para el ciudadano europeo, la meta es llegar a ser un ciudadano autónomo, crítico, participativo y responsable, en una sociedad que respeta los principios de la democracia, los derechos humanos, la paz, la libertad y la igualdad.

No obstante, la formación de esta identidad europea que se pretende promover a través de la ECD no es algo sencillo. No va a lograrse de repente, ya que requiere tiempo y, sobre todo, ir afrontando y resolviendo cuestiones difíciles –por ejemplo, tal y como ya se mencionó anteriormente de algún modo– cómo combinar identidad europea e identidades nacionales[5].

Programas de servicio: aprendizaje servicio

En los últimos años, especialmente en los EEUU, los programas y actividades de servicio a la comunidad fuera de la escuela han tenido un gran impulso como medio para promover la participación de los jóvenes y los adolescentes –tanto en la enseñanza media, como en la enseñanza superior– (Furco and Billing, 2002; Hollander, Saltmarsh and Zlotkowski, 2001; Buchanan, Baldwin and Rudisill, 2002).

La expresión inglesa que se emplea para definirlos *(service learning)* viene a subrayar el enfoque educativo que esas actividades de servicio tienen, ya que permiten que los estudiantes aprendan y maduren moralmente a través de la participación activa en unas experiencias de servicio organizadas inteligentemente, que implican conocimientos, que –en ocasiones– están integradas en el *currículum* académico, y que, a la vez, acuden a socorrer necesidades sociales. Así, las actividades de servicio a la comunidad se presentan como una contribución innovadora a la EC (Koopman, K.: «Comentarios sobre libros», en *Politeia Newsletter,* 28 (2003), p. 3), aunque en nuestro ámbito cultural más próximo tienen una larga tradición, pero no reciben esta denominación, ni se integran explícitamente en los certificados de estudios.

El reto es que estas actividades no queden aisladas del resto del contexto educativo del alumno: saber conectar e integrar la educación cívica en los ámbitos formal, informal y no formal. Hay que tratar de que el contexto curricular de la EC tenga un lugar para la reflexión y el análisis, y permita intentar solucionar los problemas de la comunidad en cuanto problemas públicos.

---

(5) Respecto a esta idea de ciudadanía europea, Stefan Zweig señalaba hace ya algún tiempo, comentando la situación de Europa del siglo XX, algo que puede ser útil recordar aquí: «Nietzsche es el primero entre los pensadores de la Edad Moderna que propugna consciente y resueltamente el que dentro de Europa se acabe con el *patriotismo* y se cree una conciencia patriótica supranacional, o sea el patriotismo de la *Nueva Europa.* Para Nietzsche, que se anticipaba de un modo tan trágico al espíritu de su época, no cabe ya discusión acerca de la realidad irrecusable de que Europa *–la pequeña península de Asia,* como la designa irónicamente desde su elevado observatorio– tiene que ser, por fin, una. "Gracias al morboso distanciamiento –afirma– que la hostilidad de las nacionalidades crea entre los pueblos, gracias precisamente a la política de miras estrechas y mano rápida, que no sospecha que su táctica distanciadora puede ser exclusivamente política de entreacto, gracias a todo ello, pasamos ahora por alto o interpretamos torcidamente las señales inequívocas en las que se manifiesta que Europa quiere ser una"» (*Tiempo y mundo.* Juventud, Barcelona, 1998, pp. 255-256).

Es así como se logra crear una cultura política y personal, no sólo en la escuela, sino también en la educación superior, para que alumnos y profesores se planteen las causas de los problemas sociales y obren en consecuencia (Campus Compact, 1999 A B; Ehrlich, 2000).

Podríamos concluir diciendo que las actividades de servicio son un enfoque de enseñanza-aprendizaje que integra el servicio a la comunidad y el estudio académico, para enriquecer el aprendizaje, fomentar la responsabilidad cívica y fortalecer las comunidades. Hay evidencias de que con este enfoque no sólo mejoran los resultados de aprendizaje y las relaciones humanas entre alumnos, padres y profesores, sino que se logra que disminuyan los problemas de conducta, se incremente la motivación para el aprendizaje, el sentido de responsabilidad cívica y la atención de los estudiantes, y se proyecte, en definitiva, una visión más positiva en los miembros de la comunidad escolar (Veldhuis, 2000).

Aprendizaje activo y comprensivo

De acuerdo con la dimensión práctica de la ECD, se ha subrayado internacionalmente, especialmente en los últimos tiempos, la necesidad de llevar a la práctica esta educación con metodologías participativas que propicien un aprendizaje activo y comprensivo. Esto se pone especialmente de manifiesto cuando se comprueba la necesidad de educar (enseñar y aprender) en los tres niveles ya citados anteriormente (Veldhuis, 1997; Naval, 1998; Patrick, 1999):

- las ideas clave de la teoría y la práctica democrática (conocimientos),
- las habilidades y los procesos de participación cívica y política en una democracia, y
- las disposiciones y virtudes de responsabilidad cívica en una democracia.

No basta, como se ha dicho, con la transmisión de unos conocimientos. Hay que incluir habilidades y actitudes (López y De la Caba, 2001), y esto requiere programas abiertos, no reductivos, y estrategias docentes que puedan lograr la participación de los estudiantes y el fortalecimiento de la práctica democrática. Un punto interesante y que habría que seguir estudiando es el relacionado con los modos de evaluación que pueden resultar más adecuados para este tipo de educación, aplicando una metodología más cualitativa.

Vida de la escuela y aprendizaje para la participación

La ECD que se requiere pide un cambio en las escuelas y en los centros educativos. Este cambio es necesario para lograr que sean auténticas comunidades de aprendizaje en las que la participación sea una realidad que esté presente en los distintos niveles, adopte diversas formas, y se adapte a las condiciones y posibilidades de cada uno.

Lo importante es potenciar la escuela como comunidad en la que la participación es consustancial a la tarea educativa. De ahí la importancia del ambiente en la escuela a la hora de suscitar actitudes democráticas. Pero igualmente importante es saber distinguir los distintos modos en que se puede participar para poder proponer el más ajustado a cada caso o a cada situación personal.

Atendiendo al grado de influencia de los colaboradores en la decisión, pueden mencionarse tres tipos clásicos de participación: decisoria, consultiva y activa. La más adecuada dependerá del momento, la necesidad, la cuestión que se debata y, también, del nivel de competencia y responsabilidad de las personas. Teóricamente, la

participación decisoria incluye a las otras dos –consultiva y activa–, y parece lógico ejercitarse en éstas con responsabilidad y agilidad antes de practicarla. Lo interesante no es tanto la utilidad práctica de la participación de los alumnos, sino la formación para la participación que adquieren a través de ese ejercicio: aprenden a tomar decisiones respecto al propio trabajo, y se capacitan así para la responsabilidad que supone tomar en grupo decisiones que afectan al conjunto (Naval y Altarejos, 2000).

Aquí tenemos un tema clave: el valor de la EC y, concretamente, de la promoción de la participación en la escuela para favorecer esa participación social y política de la que tan necesitados estamos (Pagés et al., 1984; Ortega, Mínguez y Gil, 1994), aunque lógicamente podría comentarse también en relación con los demás ámbitos citados (Albacete, Cárdenas, Delgado, 2000; Pérez Serrano, 1997).

Formación del profesorado

Ya para concluir, resta hacer referencia, entre los muchos temas que podríamos mencionar, a uno que podría decirse esconde en su interior la respuesta a muchos otros: la formación del profesorado, la necesidad y la importancia de contar con profesores comprometidos con el desarrollo de una educación ciudadana con las características que hemos descrito.

Desde otro punto de vista, se podría enunciar este punto resaltando la relevancia de destacar la EC en la preparación de los maestros y profesores, tanto en la formación inicial, como en la formación continua, ya que ésta es decisiva para la puesta en práctica de una auténtica educación para la ciudadanía democrática en el ámbito escolar. Sin olvidar, claro está, que la escuela tiene un papel específico en esta tarea y, por supuesto, no es el único ámbito en el que la EC tiene que desarrollarse. Este es uno de los errores en los que se ha incurrido con cierta frecuencia: el olvido de los ámbitos no formales e informales de la educación, cuya recuperación es decisiva para el logro de una sociedad abierta a la mejora de las personas.

ANEXO

PROYECTOS DESTACADOS DE EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA DEMOCRÁTICA

Los proyectos llevados a cabo a lo largo de estos últimos años son muchos y diversos. Aquí haremos referencia a algunos más destacados internacionalmente.

CIUDADANÍA EUROPEA

PROYECTO DEL CONSEJO DE EUROPA: *EDUCATION FOR DEMOCRATIC CITIZENSHIP*

Si queremos apuntar a los temas clave en la educación cívica democrática actual dentro del ámbito europeo, no podemos obviar el que ha sido el proyecto estrella del Consejo de Europa a través del Consejo para la Cooperación Cultural: *Education for Democratic Citizenship* (EDC).

Este proyecto –del que puede obtenerse información en la web: www.coe.int/T/E/Cultural_Co-operation/Education/E.D.C/default.asp– consta de dos fases: el proyecto propiamente dicho (1997-2000) y las actividades que continúan realizándose (2001-2004).

- En su primera fase, que comenzó en 1997, se trataba de definir qué valores y destrezas necesitan los individuos para llegar a ser ciudadanos activos, cómo adquirir esas capacidades y cómo lograr suscitarlas en los demás.

  El grupo inicial que lideró el proyecto estaba compuesto por representantes de los ministros, especialistas, instituciones internacionales

y ONG activas en el área de la educación para la ciudadanía democrática. Estudiaron a fondo los conceptos básicos de la ECD, las habilidades y las competencias necesarias, las estrategias de aprendizaje que se emplean y algunas prácticas de base llevadas a cabo en distintos países. Se puede encontrar una exposición más detallada del proyecto en las siguientes publicaciones:

- AUDIGIER, F.: *Basic Concepts and core competencies for education for democratic citizenship.* DGIV/EDU/CIT 23 (2000).
- BÎRZÉA, C.: *Education for democratic citizenship: a lifelong learning perspective.* DGIV/EDU/CIT 21 (2000).
- CAREY, L. y FORRESTER, K.: *Sites of Citizenship: Empowerment, participation and partnerships.* DECS/EDU/CIT (99) 62 def. 2.
- DUERR, K.; SPAJIC-VRKA, V. y FERREIRA MARTINS, I.: *Strategies for Learning Democratic Citizenship.* DECS/EDU/CIT 16 (2000).
- FORRESTER, K.: *Informe de la Final Conference.* DGIV/EDU/CIT 41 (2000).

- Respecto a las actividades realizadas y previstas durante el período 2001-2004, éstas forman parte de un nuevo programa del proyecto EDC. Los resultados de la primera fase fueron respaldados por los Ministros de Educación Europeos en la 20ª sesión, que tuvo lugar en Cracovia (Polonia) en octubre de 2000. Allí, se adoptó la Resolución sobre los Proyectos Terminados, que, en un apéndice, incluye el *«Draft Common Guidelines on EDC»*.

  El nuevo programa de actividades del proyecto EDC se centra en tres áreas:

  - El desarrollo de políticas en torno a la EDC;
  - El *networking* o establecimiento de relaciones entre las prácticas de base, lugares privilegiados para esa prácticas, y quienes las llevan a cabo –con especial atención a las prácticas en escuelas y otras organizaciones de aprendizaje;
  - La comunicación: llamar la atención sobre la EDC, incluida la difusión de buenas prácticas y de los resultados de los proyectos realizados en EDC.

  El enfoque multidisciplinar, holístico y de aprendizaje a lo largo de la vida que caracterizó la primera fase del proyecto sigue presente en estas nuevas actividades de EDC del Consejo de Europa.

  Se pretende prestar especial atención a aquellos grupos implicados en iniciativas EDC en escuelas: políticos y quienes ostentan posiciones de gobierno, profesores o maestros, alumnos, padres, ONG, comunidades...

  Este nuevo programa de EDC incluye actividades multilaterales y bilaterales. Una gran cantidad de socios participan y cooperan en el *network* EDC en los distintos Estados Miembros (con la denominación, por ejemplo, de coordinadores EDC) –ONG y lugares de prácticas, universidades, negocios, otras organizaciones intergubernalmentales (Unión Europea, UNESCO), diferentes organizaciones internacionales, fundaciones privadas y otros sectores del Consejo de Europa. También hay contactos con programas de cooperación y asistencia en materia de derechos humanos y educación para la ciudadanía democrática.

  Como ocurrió durante la 1ª fase del EDC, el Consejo de Europa anima a los implicados en cada uno de los niveles a tratar la EDC como un rasgo clave de la política educativa en entornos de aprendizaje tanto formales, como no formales e informales.

Las actividades bilaterales que se están llevando a cabo en esta segunda etapa del EDC en Armenia, Azerbaijan, Bosnia Herzegovina, República Federal de Yugoslavia, Georgia, Rusia y Ucrania se centran –como se comentó anteriormente– en el desarrollo de políticas, y la comunicación y la divulgación de resultados.

En esta línea, una de las publicaciones recientes que se pueden consultar es: *Education for Democratic Citizenship: policies and regulatory frameworks* (2002). Este informe, realizado por Karen O'Shea, resume los temas clave tratados en el Seminario Internacional sobre EDC , políticas y marcos reguladores, que tuvo lugar en Estrasburgo en diciembre 2001. Se centra en tres objetivos principales:

- revisar políticas y prácticas en el área de EDC en Europa;
- facilitar la cooperación europea para la toma de decisiones en este área y su aplicación a distintos países, a organizaciones nacionales e internacionales y a los que están en las prácticas de base; y
- diseñar y elevar propuestas para el desarrollo futuro de la EDC. Se recogen los resultados de los distintos grupos de trabajo y la autora aporta también sus propias síntesis, analiza discusiones y extrae conclusiones.

Civic Education Studies de la IEA

Uno de los documentos clave en la educación para la ciudadanía democrática actual, por la extensión y profundidad de la investigación llevada a cabo, es la publicación del International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) *Civic Education Study 2002,* coordinada por Judith Torney-Purta y otros. Dicha obra habla acerca del conocimiento y compromiso cívico en estudiantes de escuelas secundarias superiores de 16 países (Amadeo; Torney-Purta, J.; Lehmann; Husfeldt; Nikolova: *Civic Knowledge and Engagement. An IEA Study of Upper Secondary Students in Sixteen Countries.* Amsterdam, IEA, 2002).

Los hallazgos de este segundo estudio sobre la educación cívica llevado a cabo por la IEA se hicieron públicos en julio del 2002, y, en noviembre, se publicó el informe, que consta de 213 páginas. En esta investigación, participaron unos 50.000 estudiantes de secundaria superior de 16 países, a quienes se les aplicaron tests de conocimientos cívicos y cultura económica, así como cuestionarios de actitudes y acciones cívicas. La edad de los estudiantes incluidos oscilaba entre los 16 y 19 años, y la edad media era de 17,9 años.

La primera fase del estudio se inició a mediados de los años noventa, y pretendía analizar la preparación de los jóvenes para el ejercicio de sus derechos y responsabilidades como ciudadanos en una democracia. En 1999, se realizó un trabajo de campo con unos 90.000 estudiantes de 14 años de 28 países. Se les aplicaron tests de conocimientos y habilidades cívicas, y encuestas sobre conceptos y actitudes cívicas. Esta fase 1 del estudio (IEA Civic Education Study 1999) publicó sus resultados en: *Citizenship and Education in Twenty-Eight Countries: Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen* (Torney-Purta, Lehmann, Oswald y Schulz, 1999). Puede obtenerse más información en: http://education.umd.edu/news/torney-purtarelease.html.

Durante el año siguiente (2000), alrededor de 50.000 estudiantes de enseñanza secundaria superior de 16 países realizaron un test similar de conocimientos y habilidades cívicas –que incluía algunos ítems más difíciles y otros de cultura económica no incluidos en las pruebas que realizaron los de 14 años– y las mismas encuestas de actitudes cívicas.

Las conclusiones y los resultados de esta segunda vuelta se recogen en la citada publicación de 2002, y nos permiten examinar las tendencias respecto a actitudes y conocimientos cívicos, tanto por países, como por edades. En total, se recogieron datos de unos 140.000 estudiantes, lo que permite obtener una serie de instantáneas sobre el conocimiento, las actitudes y el compromiso cívico de los adolescentes jóvenes y más mayores.

Se incluyó en el estudio a los alumnos de 14 años con la finalidad de captar las diferencias existentes entre los estudiantes antes de iniciarse en programas especializados durante la secundaria superior, y antes de que muchos de ellos dejen la escuela. Los estudiantes de secundaria superior están más próximos a las responsabilidades adultas: es el momento en que deben votar por primera vez, elegir profesión o carrera, y vivir fuera de la casa de sus familias.

Fueron 15 los países que aplicaron las pruebas tanto a los alumnos de 14 años, como a los de secundaria superior: Chile, Colombia, Chipre, República Checa, Dinamarca, Estonia, Letonia, Noruega, Polonia, Portugal, Federación Rusa, Eslovenia, Suecia y Suiza. En Israel sólo las realizaron estudiantes de secundaria superior.

No es sorprendente que los estudiantes de secundaria superior, que eran entre 2 y 5 años mayores que los de 14 años, obtuvieran mejores resultados en el test de conocimiento cívico. Esta comparación fue posible gracias a la inclusión de ítems especiales y del IRT *(Item Response Theory)*. Sin embargo, hay que tener especial cuidado en la interpretación de estos resultados relativos a los conocimientos, debido a la diferencia de edades en las muestras de los distintos países, así como a las diferencias de nivel educativo.

Aunque no son estadísticamente significativas, se encontraron diferencias de género en lo referente a conocimientos y habilidades cívicas –en la mitad de los países los chicos puntuaron más alto que las chicas en cultura económica.

Respecto a los conceptos y actitudes cívicas, los estudiantes de secundaria superior esperan más del gobierno que los de 14 años. Los estudiantes más mayores presentan menos confianza en las instituciones relacionadas con el gobierno, menos actitudes positivas hacia su nación; pero demuestran mayor interés por la política que los de 14 años.

Es interesante el hecho de que exista una gran proporción que exprese su intención de voto en las elecciones nacionales –tanto entre los de 14 años, como entre los de secundaria superior–, aunque el número de los que lo hacen es desconocido. En casi todos los países en que se analizaron las dos etapas, los estudiantes de más edad responden con más frecuencia que los jóvenes que ellos votarían.

Es mucha la información que se aporta en este estudio, y resulta imposible sintetizarla aquí. Está relacionada con: conocimientos y habilidades cívicas, y cultura o capacidad económica; actitudes cívicas hacia los inmigrantes, las mujeres y la nación; confianza en los medios de comunicación y en otras instituciones; actividades cívicas en las que los estudiantes participan en ese momento y en las que apuntan que participarán de adultos; y percepciones de los estudiantes de sus clases y escuelas. Las respuestas se estudian considerando el país, el grupo de edad y el género. Queda por ver el uso que se hace de esta cantidad ingente de información.

Reforma educativa inglesa

Otro hito en el desarrollo de ECD actual puede situarse en Inglaterra, que incorpora la ECD a las escuelas a finales de los años 90 (Lister 1998; Kerr 1999.ª, NFER, 1999; Crick, 2000) en el marco de un Currículum Nacional establecido en 1988.

Lo innovador, en este caso, como en la reforma que la LOGSE trajo a España, es la adopción del enfoque de transversalidad o temas «cross-curriculares». Uno de ellos es la educación para la ciudadanía. En su etapa inicial, su presencia fue más bien nominal, ya que no era obligatoria.

En la segunda parte de la década de los 90, tuvo lugar un amplio debate en Inglaterra sobre cuestiones curriculares, especialmente en lo que se refiere a la relación entre desarrollo espiritual, moral y social, y ciudadanía (Tate 1996; Lister 1998; Crick 2000). Además, en esos años, entra a formar parte del estudio sobre educación cívica de la IEA. La nueva situación estuvo en parte motivada por el hecho de que, al revisar el Curriculum Nacional, se decidiera fortalecer la educación para la ciudadanía (Kerr, 1999[a]; Torney-Purta et al., 1999, 2001).

Sin embargo, el punto clave de la reforma educativa en este ámbito fue la decisión, en 1996, de crear un grupo encargado de asesorar sobre la educación para la ciudadanía y la enseñanza de la democracia, dirigido por el profesor B. Crick. El informe final del grupo, fechado en 1998, identificó varios problemas que venían a ser los temas candentes de la ECD en Inglaterra (Kerr 1999.[a]; Crick 1998): la definición de la educación cívica (EC); el lugar que ocupaba en el currículum; la puesta en práctica, la financiación, la formación del profesorado y las metas; y la evaluación de resultados en los alumnos.

El informe marcó metas claras e hizo recomendaciones significativas:

- la EC debe ser materia obligatoria en el *curriculum;*
- esta obligatoriedad vendrá establecida por la delimitación de objetivos de aprendizaje específicos para cada etapa;
- la EC en la escuela debe incluir: conocimientos, habilidades y valores o disposiciones relevantes en una democracia participativa expresadas en forma de objetivos de aprendizaje;
- no más de un 5% del tiempo escolar debe dedicarse a este área;
- la EC debe impartirse de forma separada en las etapas 3 y 4 (de 11 a 16 años), mientras que en las etapas 1 y 2 (de 5 a 11 años) debe combinarse con otras materias *(Personal, Social and Health Education);*
- se prevé una incorporación gradual de estas recomendaciones: por ejemplo, etapas 1 a 4, entre 2001 y 2004;
- se recomienda un aprendizaje en la práctica (activo) y enfoques que impliquen a toda la escuela; y
- destaca la importancia de la formación, inicial y continua, del profesorado de EC.

El Gobierno Laborista apoyó claramente las medidas aconsejadas por el informe Crick y, aunque los recursos para llevarlas a la práctica son limitados, el compromiso permanece y, ahora mismo, están en fase de aplicación, lo que plantea evidentes desafíos. Uno de ellos es la falta de definición y marco teórico (Kerr et al. 2000; McKenzie 2000), aunque hay otros: la formación del profesorado, la diseminación de recursos y prácticas efectivas, los modos de evaluación adecuados. El tema se puede ver con más profundidad en: http://www.dfes.gov.uk/ citizenship.

A pesar de todo, Inglaterra es una nación líder en reforma educativa en el ámbito de la ciudadanía democrática.

BIBLIOGRAFÍA

ACTIVE CITIZENSHIP: www.activecitizenship.org

ALBACETE, C.; CÁRDENAS, I. y DELGADO, C.: *Enseñar y aprender la democracia.* Madrid, Síntesis, 2000.

ALTAREJOS, F. y NAVAL, C.: «Virtualidad Formativa de los Derechos Humanos. La Educación Cívica», en *Revista Española de Pedagogía,* 211 (1998), pp. 523-524.

AMADEO, J.; TORNEY-PURTA, J.; LEHMANN, R.; HUSFELDT, V. y NIKOLOVA, R.: *Civic Knowledge and Engagement. An IEA Study of Upper Secondary Students in Sixteen Countries.* Amsterdam, IEA, 2002.

AUDIGIER, F.: *Teaching about society passing on values. Elementary law in civic education. A secondary Education for Europe.* Estrasburgo, Council of Europe Publishing, 1996.

— *Basic Concepts and Core Competencies of Education for Democratic Citizenship.* Estrasburgo, Council of Europe, 1999.

AVINERI, S. y DE-SHALIT, A. (eds): *Communitarianism and Individualism.* Oxford, Oxford University Press, 1992.

BAHMUELLER, C.: *Civitas. A Framework for Civic Education.* Calabasas, CA, Center for Civic Education, 1991.

BAHMUELLER, C. y PATRICK, J. (eds.): *Principles and Practices of Education for Democratic Citizenship.* Bloomington, Indiana, ERIC Clearinghouse Center for Civic Education, 1999.

BECK, J.: *Morality and Citizenship in Education.* London, Cassell, 1998.

BELL, G.: *Educating European Citizens.* London, David Fulton Publishers, 1995.

BOYER, C. L.: *Resources on civic education for democracy: International Perspectives.*

BUCHANAN, A.; BALDWIN, S. y RUDISILL, M.: «Service Learning as Scholarship in Teacher Education», en *Educational Research,* 31, 8 (2002), pp. 30-36.

BUXARRAIS, R.: *La formación del profesorado en educación en valores. Propuestas y materiales.* Bilbao, Desclée De Brouwer, 1997.

CALLAN, E.: *Creating Citizens, Political Education and Liberal Democracy.* Oxford, Clarendon Press, 1997.

CAMPUS COMPACT: *The Presidents' Declaration on the Civic Responsability of Higher Education.* Providence, Campus Compact, 1999 A.

— *Service Matters. The Engaged Campus.* Providence, Campus Compact, 1999 B.

CAMPS, V. y GINER, S.: *Manual de Civismo.* Madrid, Ariel, 1998.

CARR, W. y HARTNETT, A.: *Education and the Struggle for Democracy. The politics of educational ideals.* Buckingham, Open University Press, 1996.

CATLAKS, G. y SARMA, V.: «Civic education for Democracy in Latvia: The Program of Democracy Advancement Center», en *ERIC Digest EDO-SO-96-5,* en PINHEY, L. A. y BOYER, C. L.: *Resources on civic education for democracy: International Perspectives.* ERIC Clearinghouse for Social Studies and Adjunct ERIC Clearinghouse for International Civic Education. Year Book, n.º 2 Indiana University.

CENTER FOR CIVIC EDUCATION: www.civnet.org/civitas/partners/center.htm

CIVITAS INTERNATIONAL: www.civitas.org

CONSEJO DE EUROPA. EDUCATION FOR DEMOCRATIC CITIZENSHIP: www.coe.int/T/E/Cultural_Cooperation/E.D.C/default.asp; culture.coe.int/citizenship

COUNCIL OF EUROPE: *Educación en la ciudadanía democrática: conceptos base y competencias clave.* Consejo para la Cooperación Cultural, Consejo de Europa, DECS/CIT 27, anexo III, 1997.

— *Education for Citizenship, «The Basic Concepts and Core Competentes».* Consejo para la Cooperación Cultural, Consejo de Europa, DECS/CIT (98) 7 def., 1998.

— *Declaration and Programme on Education for Democratic Citizenship Based on the Rights and Responsibilities of Citizens.* Estrasburgo, COE, 1999.

CRICK, B.: (ed.): *Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools: Final Report of the Advisory Group on Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools.* London, QCA, 1998.

— *Essays on Citizenship.* London/New York, Continuum, 2000.

DAHL, R.: *On Democracy.* New Haven, CT, Yale University Press, 1998.

DARENDORF, R.: «The Coming Decade of Citizenship», en *The Guardian,* 1 agosto 1990.

EHRLICH, T. (ed.): *Civic Responsability and Higher Education.* Phoenix, Arizona, Orynx Press, 2000.

EUROPEAN COMMISSION: *Toward a Europe of Knowledge.* Bruselas, COM (97), 563, 1997.

— *Education and active Citizenship in the European Union.* Luxemburgo, Office for Official Publications of the European Communities, 1998.

FERNÁNDEZ, A.: «Los presupuestos del diálogo intercultural», en *Working Papers* 6. Geneve, OIDEL, 2002.

FURCO, A. y BILLING: *Service Learning. The Essence of the Pedagogy.* Greenwich, 2002.

GONZÁLEZ, M. y NAVAL, C.: «Una aproximación a la educación para la ciudadanía en Europa en la última década», en NAVAL, C. y LASPALAS, J. (eds.): *La educación cívica hoy. Una perspectiva interdisciplinar.* Pamplona, EUNSA, 2000, pp. 221-248.

HAHN, C.: *Becoming Political: Comparative Perspectives on Citizenship Education.* New York, NY, State University of New York Press, 1998.

HAMOT, G.: «Guiding principles for cross-cultural curriculum projects in citizenship education reform», en BAHMUELLER, C. y PATRICK, J.: *Principles and Practices of education for democratic Citizenship.* Bloomington, Indiana, ERIC/CHESS, 1999.

HOLLANDER, E. L.; SALTMARSH y ZLOTKOWSKI, E.: «Indicators of Engagement», en SIMON, L. A. et al. (eds.): *Learning to Serve: Promoting Civil Society Through Service-Learning.* Norwell, MA, Kluwer Academic Publishers, 2001.

HUNTINGTON, S.: *The Third Wave: Democratization in the late Twentieth Century.* Norman, University of Oklahoma Press, 1991.

INSTITUTE VOOR PUBLIEK EN POLITIEK: www.publiek-politiek.nl

INTERNATIONAL ASSOCIATION FOR THE EVALUATION OF EDUCATIONAL ACHIEVEMENT: www.iea.org

KERR, D.: *Re-examining Citizenship Education: The Case of England-National Case Study for IEA Citizenship Education Study Phase.* Slogh, NFER, 1999a.

— «Changing the political culture: the Advisory Group on Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools», en *Oxford Review of Education,* 1 y 2, 25 (1999b), pp. 275-284.

KERR, D.; BLENKINSOP, S. y DARTNALL, L.: *Mapping Citizenship Education resources.* Slough, NFER, Unpublished report, 2000.

LANGFORD, G.: *Education, Persons and Society. A Philosphical Enquiry.* Hong Kong, MacMillan, 1985.

LEARNING y TEACHING SCOTLAND: *Education for Citizenship in Scotland.* Edinburgo, Learning & Teaching Scotland, 2000.

LEARNING FOR ACTIVE CITIZENSHIP: europe.eu.int/comm/education/citizen/citiz-en.html

LISTER, I.: «Citizenship and citizenship education in Britain», en ICHILOV, O. (ed.): *Citizenship and Citizenship Education in a Changing World.* London, Woburn Press, 1998.

LÓPEZ, R. y DE LA CABA, M. A.: «Los contenidos sociopersonales en los libros de texto del conocimiento del medio (primer ciclo de primaria)», en *Revista Española de Pedagogía,* 218 (2001), pp. 121-142.

MACEDO, S.: *Diversity and distrust. Civic Education in a Multicultural Democracy.* Cambridge, MA, Harvard University Press, 2000.

MCKENZIE, A.: *Citizenship in Schools: A Baseline Survey of Curriculum and Practice in sample English, Swelsh and Northern Irish Education Authorities.* London, UNICEF, 2000.

MAYORDOMO, A.: *El aprendizaje cívico. Educación, política, civismo.* Barcelona, Ariel, 1998.

MEC: *Materiales Curriculares Transversales. Educación Primaria («cajas rojas»).* Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1992.

— *Temas transversales y desarrollo curricular.* Madrid, MEC, 1993.

— *Resolución del 7 de septiembre de 1994 de la Secretaría de Estado de Educación, por lo que se dan las orientaciones para el desarrollo de la educación en valores en las actividades educativas de los centros docentes.* BOE 33 IX 1994, 1994.

MULHALL, S. y SWIFT, A.: *El individuo frente a la comunidad.* Madrid, Temas de hoy, 1996.

NATIONAL CURRICULUM COUNCIL: *Curriculum Guidance 8: Education for Citizenship.* London, National Curriculum Council, 1990.

NATIONAL FOUNDATION FOR EDUCATIONAL RESEARCH (NFER): *Citizenship in Schools. Key Developments 1997 to 1999.* Slough, NFER, 1999.

NATIONAL SERVICE-LEARNING PARTNERSHIP: www.service-learningpartnership.org

NAVAL, C.: «Educación para la ciudadanía», en VV.AA.: *Filosofía de la Educación. Temas.* Dykinson, Madrid, 1998, pp. 355-375.

— *Educar ciudadanos. La polémica liberal-comunitarista en educación* (2ª ed.). Pamplona, EUNSA, 2000.

NAVAL, C. y ALTAREJOS, F.: «Educar para la participación», en GARCÍA GARRIDO, J. L. (ed.): *La sociedad educadora.* Madrid, Fundación Independiente-Caja Madrid, 2000 (2.ª ed. 2002), pp. 226-244.

— *Filosofía de la educación,* Pamplona, EUNSA, 2000.

NAVAL, C. y LASPALAS, J. (eds.): *La educación cívica hoy. Una aproximación interdisciplinar.* Pamplona, EUNSA, 2000.

NAVAL, C. y SISON, C.: «Las propuestas comunitaristas en América y en Europa», en *Arbor,* 652, Monográfico «Comunidad», Servicio de Publicaciones del CSIC, 2000, pp. 589-611.

NAVAL, C.; PRINT, M. y VELDHUIS, R.: «Education for Democratic Citizenship in the New Europe. Context and Reform», en *European Journal of Education,* vol. 37, Monográfico «Challenges for Citizenship Education in the New Europe» (2002), pp. 107-128.

ORTEGA, P.; MÍNGUEZ, R. y GIL, R.: *Educación para la convivencia. La tolerancia en la escuela.* Valencia, Nau llibres, 1994.

O'SHEA, K.: *Education for Democratic Citizenship: policies and regulatory frameworks.* Estrasburgo, Council o f Europe Publishing, 2002.

OSLER, A.; RATHENOW, H. y STARKEY, H. (eds.): *Teaching for Citizenship in Europe.* Stoke-on-Trent, Trentham Books Ltd, 1995.

OSWALD, H. y SCHMIOD, C.: «Political participation of young people in East Germany», en *German Politics,* 7 (1998), pp. 147-164.

PAGES, J. et al.: *La educación cívica en la escuela.* Barcelona, Paidós, Sensat, 1984.

PATRICK, J.: «Education for constructive engagement of citizens in democratic civil society», en BAHMUELLER, C. y PATRICK, J. (eds.): *Principles and Practices of for Democratic Citizenship.* Bloomington, Indiana, ERIC Clearinghouse, 1999.

PEARCE, N. y HALLGARTEN, J. (eds.): *Tomorrow's Citizens. Critical Debates in Citizenship and Education.* London, Institute for Public Policy Research, 2000.

PÉREZ SERRANO, G.: *Cómo educar para la democracia. Estrategias educativas.* Madrid, Popular, 1997.

PINHEY, L. A. y BOYER, C. L. (eds.): *Resources on civic education for democracy: International Perspectives,* en *ERIC Clearinghouse for Social Studies and Adjunct ERIC.* Clearinghouse for International Civic Education. Year Book, nº 2 Indiana University, 1997.

POLITEIA: www.politeia.net

PRINT, M.: «Building democracy for the twenty-first century: Rediscovering civics and citizenship education in Australia», en BAHMEULLER, C. y PATRICK, J. (eds.): *Principles and Practices of Education for Democratic Citizenship.* Bloomington, Indiana, ERIC Clearinghouse, 1999.

— *Directions for Citizenship Education in the Twenty-first Century. Address at Queens*

University, Belfast, Northern Ireland, 2000.

— *Education for Democratic Citizenship in the Twenty-first Century.* Keynote address to the International Forum on Democratic Citizenship Education in the Asia-Pacific Region. Seoul, South Korea, Korean Educational Development Institute, 2001.

PUTNAM, R.: *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community.* New York, Simon & Schuster, 2000.

QUIGLEY, C. y HOAR, J.: «Civitas: An intrenational civic education exchange program», en BAHMUELLER, C. y PATRICK, J.: *Principles and Practices of education for democratic Citizenship.* Bloomington, Indiana, ERIC/CHES, 1999.

REMY, R.: «Teaching Democracy in East Central Europe: The case of Poland», en *ERIC Digest EDO-SO-94-4,* en PINHEY, L. A. y BOYER, C. L.: *Resources on civic education for democracy: International Perspectives.* ERIC Clearinghouse for Social Studies and Adjunct ERIC Clearinghouse for International Civic Education. Year Book, n.º 2 Indiana University, 1994.

SENNET, R.: *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo.* Barcelona, Anagrama, 2000.

SMITH, S.: «Morality, civics and citizenship: values and virtues in modern democracies», en *Educational Theory,* 50, 3 (2000), pp. 405-418.

TATE, N.: *Education for adult life: spiritual and moral aspects of the curriculum.* Documento presentado en la SCAA Conference on «Education for Adult Life». Londres, School Curriculum and Assessment Authority, 1996.

TAYLOR, M.: *Values Education in Europe: a Comparative Overview of a Survey of 26 Countries.* Dundee, Cidree/Unesco, 1994.

THE NATIONAL CURRICULUM FOR ENGLAND CITIZENSHIP: www.dfes.gov.uk/citizenship

TORNEY-PURTA, J.; SCHWILLE, J. y AMADEO, J. A. (eds.): *Civic Education Across Countries: 24 National Cases Studies from the IEA Civic Education Project.* Amsterdam, International Association for the Evaluation of Educational Achievement, 1999.

TORNEY-PURTA, J.; LEHMANN, R.; OSWALD, H. y SCHULZ, W.: *Citizenship and Education in Twenty-Eight Countries: Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen.* Amsterdam, International Association for the Evaluation of Educational Achievement, 2001.

TUVILLA, J.: *Educación en derechos humanos. Hacia una perspectiva global.* Bilbao, Desclée de Brouwer, 1998.

UNESCO: *Regional Conference on Civic Education and Culture of Peace, Final Report.* 1996.

VAN DETH, J.; MARAFFI, J.; NEWTON, K. y WHITELEY, P.: *Social Capital and European Democracy.* London, Routledge, 1999.

VELDHUIS, R.: *Education for Democratic Citizenship: Dimensions of citizenship, core competencies, variables and international activities.* Strasbourg, Council of Europe, 1997.

— *The competent Citizen. How to prepare citizens for active participatory democracy.* Disponible en: www.publiek-politiek.nl (marzo, 2003).

WESTHEIMER, J. y KAHNE, M.: *What kind of citizen? The Politics of educating for Democracy.* Documento presentado en el encuentro anual de la American Political Science Association, Boston, MA, 2002.

LA EDUCACIÓN PARA LA PARTICIPACIÓN EN LA SOCIEDAD CIVIL

JUAN ESCÁMEZ SÁNCHEZ (*)

RESUMEN. El presente artículo tiene tres partes. La primera ofrece un concepto de sociedad civil para aclarar el escenario en el que tienen que participar los estudiantes como ciudadanos competentes. La segunda analiza los diferentes modos de interpretación de la participación social; las tradiciones controvertidas sobre el modo de concebir la participación en la sociedad civil son la clave que separa las teorías y las prácticas políticas actuales. Se presentan algunas de las consecuencias que derivan de la participación en la sociedad civil, con el objetivo de llamar la atención sobre su importancia para la salud democrática de las sociedades y para la dignidad y autonomía de los ciudadanos. En la última parte, se argumentan siete propuestas pedagógicas que orientan las acciones educativas para el fomento de la participación en la sociedad civil.

ABSTRACT. This article has three parts. The first one provides a conception of civilian society in order to clarify the scenario in which students are to participate as competent citizens. The second part analyses the different ways of interpreting participation in society; controversial traditions regarding how to conceive participation in civilian society are the key to separating present-day theories and practices. Some of the consequences of participating in civilian society are presented, with the object of stressing their importance for the democratic health of societies and for the dignity and autonomy of citizens. The last part discusses seven teaching proposals guiding educational actions that are meant to encourage participation in civilian society.

INTRODUCCIÓN

Son muchos los estudiosos que destacan la existencia actual de un período de desencanto o de falta de interés por la participación en la mayoría de los ámbitos de la vida social: en la política, en los sindicatos, en las iglesias, en el sistema educativo, en los colegios profesionales y en las organizaciones locales como los ayuntamientos y asociaciones vecinales. Con frecuencia se mira con nostalgia momentos de la historia pasada en los que parecía haber (o nos imaginamos que había) relaciones entrañables

(*) Universidad de Valencia.

Fecha de entrada: 01-10-2003 Fecha de aceptación: 03-11-2003

entre los miembros de las comunidades sociales, así como una implicación de todos en los acontecimientos y sucesos que se producían en las mismas. Ello ha conducido a examinar el venerable concepto de sociedad civil con una larga tradición en el pensamiento desde Aristóteles y Cicerón a Hobbes, Locke, Hume, Rousseau, Kant, Hegel, Tocqueville, Mill, Arendt, etc., que ha dado lugar, en las últimas décadas, a teorías que pretenden legitimar opciones políticas y prácticas sociales. La educación es considerada como una de las claves para la realización de tales políticas y se le asigna la función de formar para la ciudadanía. La ciudadanía consiste, ante todo, en la participación activa en las diferentes asociaciones que constituyen la sociedad civil, la cual se entiende como un ámbito de acción social, como un espacio público distinto del Estado y del mercado[1].

Para subrayar la deficiencia actual de ciudadanía entendida como participación, me detendré en dos tipos de acontecimientos conocidos por todos: la participación en las consultas políticas y en el sistema educativo. En muchos de los países que han pedido su ingreso en la Unión Europea, como es el caso reciente de Polonia, se temía que no acudiera a las urnas el 50% de la población con derecho a voto para pronunciarse sobre el ingreso o no de su país; si no se alcanzaba ese porcentaje, la consulta o referéndum al pueblo por parte de los gobiernos carecería de validez al no conseguir el mínimo de votantes exigido por las leyes de esos países. En el caso mencionado de Polonia, después de una campaña intensa, en la que incluso intervino el Papa Juan Pablo II, acudió a votar el 58,2%; lo que fue considerado un éxito por la mayoría de los líderes sociales y políticos polacos, también por la prensa y las instituciones internacionales. Una situación semejante aparece, una y otra vez, en las diferentes consultas electorales de los países de la Unión Europea y Estados Unidos.

Quienes pertenecemos a la universidad somos testigos de los bajos índices de participación de los estudiantes en las elecciones para representantes en los Departamentos, Juntas de Facultad o Claustro. El profesorado universitario tampoco es proclive a participar en los equipos de gobierno de los Decanatos, en la dirección de los Departamentos o en las diversas comisiones universitarias. En los niveles del sistema educativo no universitario, la ausencia de interés en la participación se manifiesta con toda su crudeza respecto a la Dirección de los centros. Es de sobra conocida la falta de candidatos a la Dirección en muchos centros públicos, lo que llevó al Consejo Escolar del Estado, ya en 1993, a promover un debate serio y riguroso para obtener un diagnóstico fiable sobre las razones que expliquen estas conductas de inhibición del profesorado. A pesar de esa iniciativa, la situación en el año 2003 continúa siendo parecida. También, la ausencia de participación de los padres en la vida de los centros es una queja importante de los profesores y la Dirección[2].

Tal situación se produce a pesar de que la Constitución Española, en su artículo 27.7[3], hace mención explícita a la participación de los padres, profesores y alumnos en los centros educativos, y de

---

(1) M. Walzer: «The civil society argument», en R. Beiner: *Theorising Citizenship*. Albany, State University of New York press, 1993.

(2) INCE: *Sistema estatal de indicadores de la educación*. Madrid, Centro de publicaciones del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2000, pp. 72-75.

(3) «Los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la ley establezca».

haberse establecido normativas jurídicas concretas[4]. Todos sabemos que no se produce una discusión viva sobre los Proyectos Educativos de los Centros, cuando se ha tenido la fortuna o se ha realizado el esfuerzo de hacerlos, sino que tales Proyectos se depositan en las Secretarías de los Centros y en las Inspecciones educativas durmiendo, con frecuencia, el sueño de los justos. De esa manera, los Proyectos Educativos no concitan la suficiente adhesión de la comunidad educativa ni marcan las pautas comunes para las relaciones entre profesores, padres y estudiantes. A mi juicio, se requiere un esfuerzo de explicación y debate entre todos los miembros de la comunidad educativa sobre el sentido de tal Proyecto y los beneficios que reporta. El proceso de identificación personal de los profesores, padres y estudiantes con un Proyecto Educativo concreto requiere que puedan debatirlo hasta convencerse de sus beneficios. Sólo de esa manera, los Proyectos Educativos de Centro serán los marcos que regulen verdaderamente los concretos escenarios de convivencia y pondrán en sintonía las convicciones, expectativas e intereses de los miembros de la comunidad educativa. Como ha puesto de manifiesto el profesor Touriñan[5], el concepto de democratización, entendido como organización democrática de la escuela, transmisión de ideales democráticos y extensión de la educación, obliga a identificar el proceso de descentralización educativa con la igualdad en el sistema educativo y la participación.

En España, como en la mayoría de los países democráticos, puesto que no es un problema sólo español, los cauces o estructuras técnicas para la participación de los ciudadanos en los diferentes ámbitos de la sociedad están creados, pero estamos lejos de vivir la cultura de la participación entendida como una forma compartida por los ciudadanos de percibir los asuntos comunes y tomar parte en las deliberaciones, decisiones y gestión de lo público.

Desde la Ilustración, si bien ha habido un proceso de reconocimiento progresivo de los derechos individuales, las corporaciones económicas y la burocracia del Estado han ido invadiendo los escenarios diversos en los que entran en relación las personas, de tal manera que los ciudadanos se sienten arrinconados en el ámbito de lo íntimo y familiar, valorados de acuerdo a la rentabilidad económica que producen y, con frecuencia, se sienten vulnerables ante el poder y la influencia del Estado y los mercados[6]. Si la participación en las formas tradicionales de asociación civil está en declive, la participación electoral cae en picado y la confianza social está en peligro, el fortalecimiento de la sociedad civil se convierte en una condición indispensable para la supervivencia de la democracia.

En el presente artículo pretendo tres propósitos. El primero, ofrecer un concepto lo más claro posible de lo que entiendo por sociedad civil para aclarar el escenario en el que tienen que participar los estudiantes como ciudadanos competentes. Como segundo propósito, pretendo analizar los diferentes modos de interpretación de la participación social; las tradiciones controvertidas sobre el modo de concebir la participación en la sociedad

---

(4) R. Medina: «Estructura y naturaleza de la participación educativa», en *Revista Española de Pedagogía*, 181 (1988), pp. 475-490; J. Sarramona: «Participación democrática en la educación», en *Actas del Congreso de Teoría de la Educación. Política y Educación*. Barcelona, UAB, 1995, pp. 270-287.

(5) J. M. Touriñan (dir.): *Educación y sociedad de la información: cuestiones estratégicas para el desarrollo de propuestas pedagógicas*. Santiago de Compostela, Universidad, 1999, pp. 129-139.

(6) J. Escámez y R. Gil: *La educación de la ciudadanía*. Madrid, CCS-ICCE, 2002, pp. 13-16.

civil son la clave que separa las teorías y las prácticas políticas actuales. Me propongo presentar algunas de las consecuencias que se derivan de la participación en la sociedad civil, con el objetivo de llamar la atención sobre su importancia para la salud democrática de las sociedades y para la dignidad y autonomía de los ciudadanos. La última pretensión de este artículo es dar pautas pedagógicas que orienten las acciones para fomentar la participación en la sociedad civil; en función de este último propósito están los dos anteriores.

LA SOCIEDAD CIVIL

La sociedad civil se entiende de muchas maneras. Me parece muy sugerente la tesis de M. Walzer quien la concibe como un espacio público de acción social distinto del Estado y del Mercado. De modo semejante es conceptuada por A. Giddens[7] y B. R. Barber[8] quienes han tenido una indudable influencia en las orientaciones políticas de las Administraciones del Sr. Blair y del Sr. Clinton, jefe y ex-jefe de gobierno del Reino Unido y EEUU respectivamente. La sociedad civil, así entendida, comparte con el gobierno el sentido de lo público y un respeto por el bien general, si bien, al contrario que el gobierno, no reclama el monopolio de legítima coacción. La sociedad civil comparte con los mercados la idea de la libertad como una cualidad fundamental en las relaciones humanas y en las iniciativas de las instituciones pero, a pesar de ello, no es individualista sino que busca el bienestar público.

Tal concepción tiene el atractivo de reivindicar para la sociedad civil un lugar de encuentro para la acción social entre dos sectores muy poderosos, el Estado y los mercados que, con frecuencia, dejan indefensos a los ciudadanos. Cuando el gobierno se apropia de «lo público» en exclusividad, el auténtico público, el «tú» y el «yo» deja de pensar de sí mismo como un «nosotros» y los políticos y los burócratas se consideran los únicos representantes de los intereses generales. La política se profesionaliza y la opinión e intereses de la ciudadanía no encuentran los cauces de expresión e influencia para ser tenidos en cuenta. Si bien el Estado es un poderoso Leviatán, que trata de engullir el apetitoso y variado pastel de la vida de las sociedades, Giddens y Barber advierten que no podemos caer en la ingenuidad de considerar que mercado significa necesariamente libertad y prosperidad para los ciudadanos. Los mercados controlan con mano de hierro la vida de las gentes y de las instituciones sociales buscando el beneficio y la rentabilidad económica de los grandes emporios financieros y empresariales, a veces con el empobrecimiento de sectores de población y de países enteros[9]. La desigualdad es uno de los rasgos estructurales de la economía de la globalización. Las diferencias entre los ciudadanos del Norte y del Sur, y en el seno de cualquier sociedad entre quienes casi todo lo tienen y quienes carecen de casi todo, han aumentado exponencialmente en el último cuarto de siglo.

Ciertamente hay ilustres pensadores para quienes la sociedad civil está constituida por todas las instituciones sociales que están fuera del control directo del Estado, tales como mercados, asociaciones voluntarias y el mundo de la opinión

---

(7) A. Giddens: *La tercera vía. La renovación de la democracia.* Madrid, Taurus, 1999, pp. 95-103.

(8) B. R. Barber: *Un lugar para todos. Cómo fortalecer la democracia y la sociedad civil.* Barcelona, Paidós, 2000, pp.56-59.

(9) J. M. Cobo: *Navegar el tiempo nuevo.* Madrid, Comillas, 2000, pp. 77-81; S. George: *Informe Lugano.* Madrid, Icaria, 2001, pp. 225-229.

pública[10]. Quienes tienen esta concepción hablan de tres sectores: primeramente, el sector público (el Estado) formado por las Administraciones públicas; en este sector, el control corresponde a individuos o grupos legitimados por el poder político. En segundo lugar, el sector privado mercantil (los mercados), formado por las entidades que desarrollan actividades con ánimo de lucro y son controladas por propietarios privados. El tercer y último sector, también llamado sector social, formado por las entidades o asociaciones que ni son gubernamentales ni tienen fines lucrativos; son las organizaciones solidarias.

Mis preferencias están con la concepción de sociedad civil de Walzer, que reclama el carácter público de su ámbito puesto que, aunque sus instituciones o asociaciones se constituyen por la libre decisión de sus miembros y sus actividades se realizan de forma voluntaria como grupos asociados libres, esas asociaciones se diferencian del sector privado en la búsqueda de un bien común; sus actividades son voluntarias y, sin embargo, no están privatizadas.

No creo que haya que confundir lo público con lo estatal. La sociedad civil está formada por asociaciones de ciudadanos que deliberan en común y generan proyectos de acciones en común para solucionar problemas comunes o alcanzar metas compartidas de desarrollo; en ese sentido, su ámbito de actuación es público. También las instituciones de la sociedad civil asumen compromisos de actuación social cuando el gobierno no lo hace, no puede hacerlo o se puede hacer mejor desde tales asociaciones. Las instituciones de la sociedad civil pretenden, como objetivo fundamental, el fomento del autogobierno de los ciudadanos. Por ello lo que tendrían que hacer los gobiernos, que quieran mantener sociedades vigorosas, es limitar y descentralizar su poder promoviendo una sociedad civil activa.

Sin embargo, la sociedad civil no debe sustituir las funciones del gobierno ni el compromiso o la responsabilidad de cada individuo consigo mismo. Respecto al primer asunto, es conveniente distinguir entre la descentralización del poder y la privatización del mismo en manos de una entidad privada. Cuando el gobierno delega o comparte su poder con las instituciones de la sociedad civil potencia la labor de esas instituciones en los escenarios en los que ejercen sus actividades y estimula la responsabilidad de los ciudadanos. Cuando el gobierno abandona sus responsabilidades y privatiza el poder, deposita su confianza en las fuerzas del mercado, que se caracterizan por tener el objetivo de la ganancia o interés propio, y abandona la responsabilidad por los intereses públicos. Los gobiernos que descentralizan su poder estimulan la participación de las asociaciones de la sociedad civil, sin abdicar del poder y la responsabilidad por los asuntos generales para los que han sido elegidos; esto último sucede cuando los gobiernos privatizan el poder.

La idea que defiendo de sociedad civil es normativa, se refiere a cómo la sociedad civil «debería ser» si queremos sociedades profundamente democráticas. Tal como la entiendo, la sociedad civil puede establecer los límites sobre el gobierno sin ceder los bienes públicos a la esfera privada y, al mismo tiempo, controlar el deseo de ganancia, a veces inhumano, que circunda a los mercados sin ahogarse en los vapores de un grande y todopoderoso gobierno.

¿Quiénes conformarían ese espacio intermedio o sociedad civil? todo tipo de

(10) A. Cortina: «Sociedad civil», en A. Cortina (coord.): *Diez palabras clave en filosofía política*. Estella, Verbo Divino, 1993, pp. 353-388; A. Cortina: *Alianza y contrato. Política, ética y religión*. Madrid, Trotta, 2001, pp. 34-35.

asociaciones constituidas por personas que deliberan en común sobre sus problemas e intereses para también actuar en común tratando de responder a los mismos. Tales asociaciones tienen que reunir determinadas condiciones: abiertas a la incorporación de nuevos miembros que compartan los mismos problemas e inquietudes y estén dispuestos a colaborar en los fines de la asociación; inclusivas o que no nieguen a los ciudadanos la posibilidad de pertenencia por razón de religión, etnia o género y, como tercera condición, deben hacer valer cierto grado de igualdad entre sus miembros.

Reconstruir la sociedad civil, en los países con gobiernos democráticos, no requiere de una nueva arquitectura cívica, sino colocar a las instituciones en el lugar que les corresponde. Donde ya existe un sector cívico, se debe desplegar una serie de estrategias y leyes para asignarle un lugar donde crecer. Donde sólo existe la sociedad civil en el deseo de las gentes o en las leyes es conveniente la puesta en marcha de métodos y estrategias que ayuden a sembrar instituciones cívicas por todo el entramado social. Entre esos métodos y estrategias, las propuestas pedagógicas tienen, sin lugar a dudas, su importancia y a ellas dedicaré la última parte de este artículo.

LA PARTICIPACIÓN

Como expone A. Cortina[11], la participación ha sido entendida de dos modos o como modelo de vida feliz, que los ciudadanos deben incorporar en la vida pública, o como un medio para defender la independencia o las libertades democráticas en las sociedades que las tienen implantadas. Al primer modo se le denomina la concepción de la libertad de los antiguos porque es una variante de la doctrina política de Aristóteles según la cual el hombre realiza del modo más pleno su naturaleza en una sociedad democrática, en cuya vida se dé una amplia y vigorosa participación social. La participación, así concebida, no es sólo una condición necesaria para la protección de las libertades básicas, sino el ámbito privilegiado de la vida buena o, dicho de otra manera, la participación es un ingrediente indispensable para la vida feliz[12].

A la concepción de la participación como independencia, se le denomina la concepción de la libertad de los modernos o concepción liberal de la libertad. Para los pensadores liberales, el marco político debe asegurar la justicia en la vida compartida y, aunque lograr una comunidad justa exige participación, no hacen de la participación una forma de vida. La noción fundamental de la vida política es la libertad como no dominación[13] y, a partir de ese punto, se entiende que una comunidad es libre cuando la estructura de las instituciones es tal que ninguno de sus miembros teme la interferencia arbitraria de los poderosos en su vida, según su estado de ánimo o su humor, ni necesita congraciarse con ellos para conseguir lo que se le debe en justicia. No se trata de que todos los miembros del grupo participen continuamente en las decisiones de la vida compartida, sino de que cada uno sepa a qué atenerse y no se vea obligado a defenderse estratégicamente de las ambiciones o caprichos de quienes tienen el poder político o económico. También los teóricos liberales insisten en que si la ciudadanía se

(11) A. Cortina: *Alianza y contrato. Política, ética y religión,* obra cit., pp. 78-79.

(12) A. MacIntyre: *Tras la virtud.* Barcelona, Crítica, 1987, pp. 185-206.

(13) Ph. Pettit: *Republicanismo. Una teoría sobre la libertad y el gobierno.* Barcelona, Paidós, 1999, pp. 25-26.

acostumbra a recluirse en la vida privada, los poderes públicos pueden arrebatarle incluso esa gama de libertades básicas que configuran la libertad de los modernos.

Amirtya Sen, premio Nobel de Economía 1998, en un maravilloso análisis de la relación entre los conceptos de libertad y desarrollo[14], muestra la complementariedad de las dos concepciones de participación. La concepción de libertad que adopta se refiere tanto a los procesos que hacen posible la libertad de acción y decisión (la libertad como no dominación) como a las oportunidades reales que tienen los individuos, dadas sus circunstancias personales y sociales (la libertad como expansión de las capacidades personales). Para Sen, la libertad tiene una doble vertiente; por un lado, la capacidad de las personas para llevar el tipo de vida que valoran, y que tienen razones para valorar y, por otro, la capacidad de los individuos para ayudarse a sí mismos a llevar el tipo de vida que valoran influyendo en el mundo que les rodea, a través de su participación en actividades sociales, políticas y económicas[15].

Cuando una persona ejerce sus libertades mediante la participación social, interviene en la definición o determinación de las prioridades sociales que hacen posible el establecimiento de las condiciones para expandir sus capacidades personales. La participación en los asuntos políticos para decidir quién debe gobernar y con qué principios, la posibilidad de investigar y criticar a las autoridades, la expresión libre de las preferencias políticas así como el voto a uno u otro partido son los derechos políticos de los ciudadanos, la ciudadanía política, en las sociedades democráticas que es necesario mantener. Pero, el hecho de la participación misma es un elemento constitutivo fundamental en la formación y expansión de la libertad personal o libertad como no dominación. Sin la participación social, considero difícil el mantenimiento y expansión de las libertades individuales.

Además, como personas que vivimos juntas, no podemos ni debemos evitar la idea de que los problemas que vemos a nuestro alrededor son intrínsecamente problemas nuestros. Son responsabilidad nuestra, con independencia de que también lo sean o no de otros. Como seres humanos competentes no podemos eludir la tarea de juzgar cómo son las cosas y qué es necesario hacer. Tal responsabilidad individual ha de ampliarse no sólo reconociendo el papel del Estado sino también el de las otras personas y de las asociaciones e instituciones de la sociedad civil. Ha sido H. Arendt[16] quien lúcidamente ha expresado la necesidad de la asociación con los otros para tener el poder de cambiar o influir en los acontecimientos de la comunidad política.

La participación en la sociedad civil genera indudables beneficios. Me referiré a cuatro que me parecen especialmente importantes: la elección compartida de las prioridades sociales; el ejercicio de la autonomía responsable; la formación de capital social y el desarrollo económico de los pueblos.

En cuanto a la elección de las prioridades sociales, hay que decir que la libertad individual es, en gran parte, un producto social, y existe una relación de doble sentido entre los mecanismos sociales para expandir las libertades individuales y el uso de las libertades individuales no sólo para mejorar las vidas de los ciudadanos sino

(14) A. Sen: *Desarrollo y libertad.* Barcelona, Planeta, 2000.

(15) Ibíd., pp. 34-36.

(16) H. Arendt: *La condición humana.* Barcelona, Paidós, 1996, pp. 222-224.

también para conseguir que los mecanismos sociales sean mejores y más eficaces. Las concepciones individuales de la justicia y de la propiedad, que influyen en el uso que hacen los individuos de sus libertades, dependen de conexiones sociales, especialmente de la formación interactiva de la opinión pública y de la comprensión compartida de los problemas y de las soluciones. La participación en la sociedad civil brinda a los ciudadanos la posibilidad de discutir, debatir y seleccionar los valores desde los que se eligen las prioridades de la sociedad.

Como he dicho en otra parte[17], los hechos de la economía, de la política o de la cultura no tienen sentido al margen de las personas que los producen. Somos los humanos quienes damos sentido a esos hechos. La responsabilidad personal exige la transformación de los escenarios sociales en los que se producen las relaciones reales de las personas y las condiciones políticas y económicas que provocan la injusta marginación y exclusión de individuos, de colectivos y de comunidades enteras. La ética de la responsabilidad nos obliga a la acción, que es la única facultad que tenemos para producir los cambios sociales necesarios, junto con otros, formando asociaciones o participando en instituciones, para que nuestras decisiones tengan posibilidades de éxito. Es cierto que no sabemos con certeza si lo tendremos, pero, al menos, nuestro comportamiento estará a la altura de la dignidad humana, puesto que seremos guionistas y actores del proyecto de nuestra vida y del futuro de nuestras comunidades.

Un tercer beneficio que genera la participación en la sociedad civil es lo que se viene llamando la creación de capital social o aspectos de la estructura social que facilitan ciertas acciones de los ciudadanos. Hay tres formas básicas de capital social. La primera se refiere a las obligaciones, expectativas y fiabilidad de las estructuras sociales, que funcionan como créditos para la acción de las personas o entidades corporativas. Otra forma importante de capital social es el potencial de información inherente a las relaciones sociales. Una tercera forma de capital social son las normas y sanciones efectivas. Entre ellas, una norma importante es la de que se debe renunciar al auto-interés y actuar en interés de la colectividad. La premisa central de la teoría del capital social se resume en la afirmación de que las conexiones sociales y el compromiso cívico influyen tanto en nuestra vida pública como en los proyectos privados[18]. En una sociedad con capital social es más fácil vivir. Entre otras cosas, porque son más fáciles de resolver los dilemas de la acción colectiva y se reduce el oportunismo.

Por último, el ejercicio de la libertades políticas mediante la participación social, como demuestra A. Sen, evita las hambrunas y obliga a los responsables del gobierno a responder a las necesidades económicas de los ciudadanos[19]. Nunca ha habido hambrunas en un país independiente que tuviera un sistema de gobierno democrático, con partidos en la oposición que expresaran las críticas y una prensa relativamente libre. Los gobernantes tienen incentivos para escuchar a los ciudadanos si tienen que hacer frente a sus críticas y buscar su apoyo en las elecciones. Sin embargo, ha habido hambrunas en antiguos reinos y en sociedades autoritarias modernas, en comunidades tribales primitivas y en dictaduras tecnocráticas modernas, en economías

(17) J. Escámez y R. Gil: *La educación en la responsabilidad.* Barcelona, Paidós, 2001.

(18) A. Cortina: *Alianza y contrato. Política, ética y religión,* obr. cit., pp. 93-96.

(19) A. Sen: *Desarrollo y libertad,* obr. cit., p. 191.

coloniales gobernadas por imperialistas del Norte y en países recién independizados del Sur gobernados por dirigentes déspotas o por partidos únicos.

El ejercicio de los derechos políticos aumenta las probabilidades no sólo de que los poderes públicos respondan a las necesidades económicas, sino de que la propia conceptualización de las necesidades económicas requiera el ejercicio de esos derechos. Podría decirse que para comprender cuáles son las necesidades económicas, su contenido y su fuerza, es preciso el debate y el intercambio de ideas. Los derechos políticos, sobre todo los que garantizan la discusión, el debate, la crítica, el desacuerdo, son fundamentales para los procesos de decisión documentada y reflexionada sobre cualquier asunto y, por supuesto, en los económicos. Estos procesos son cruciales, como he dicho anteriormente, para la formación de los valores y para las prioridades sociales, que no deben, en general, ser establecidas por separado, independientemente del debate público y los intercambios abiertos de ideas.

PROPUESTAS PRÁCTICAS PARA LA PROMOCIÓN DE LA PARTICIPACIÓN EN LA SOCIEDAD CIVIL

Las propuestas están centradas en la participación en la sociedad civil porque es en ese espacio donde se encuentra el problema de las deficiencias en participación ciudadana, que es necesario resolver para el mantenimiento y fortalecimiento de la democracia. Las personas a quienes interesa el poder político, sienten un fuerte atractivo por conseguir algunos de los puestos de las Administraciones públicas o del gobierno, cuanto más altos mejor, por las prebendas que comportan o por el poder real que confieren sobre las instituciones sociales y sobre los ciudadanos. De igual modo, poderoso señor es Don Dinero, que ejerce sobre la mayoría de las gentes un indudable atractivo de tal manera que se buscan todos los caminos y se saltan todos los obstáculos hasta conseguirlo.

El problema está en conseguir que los ciudadanos participen en aquellas asociaciones que buscan los intereses públicos y no privados, defienden lo común y no lo individual, cuando, probablemente, se tengan que enfrentar en más de una ocasión con quienes están protegidos bajo el manto poderoso del gobierno, de los mercados o de ambos. La pregunta que se suelen hacer las buenas gentes es ¿a mí qué me va en este asunto?, ¿cómo puedo emplear (se dice muchas veces «perder») mi tiempo en estas cosas comunes, aunque interesantes, cuando necesito solucionar mis propios problemas o conseguir un cierto rango social que genera el respeto de mis conciudadanos?

En una sociedad en la que el trabajo remunerado es una condición imprescindible para no ser considerado un inútil por los demás y para tener un nivel aceptable de autoestima, en la que el nivel de ingresos económicos es el criterio básico para medir las competencias de una persona, en la que es una norma social la exhibición de lo que se tiene por los productos caros que se consumen, en la que el poder y el dinero que se le atribuye a una persona o familia le confiere el rango y el respeto dentro de la sociedad, no es fácil persuadir a los ciudadanos para que participen en las asociaciones de la sociedad civil desinteresadamente o con sus intereses diluidos en el bien común o con el interés de robustecer la vida de la comunidad. Por ello, la construcción de una sociedad civil viva y fuerte requiere la conjunción de esfuerzos en múltiples direcciones. Como hay graves obstáculos y fuerzas poderosas en su contra, es necesario tomarse el asunto de la formación para la participación en serio y para ello se

requieren proyectos de actuación política, cívica, ética y educativa.

Frente a la tendencia predominante en la actualidad que considera que lo mejor que puede hacer la Administración es adelgazar y dejar que actúen las fuerzas del mercado, en la filosofía política contemporánea también se ha defendido la tesis de que no hay libertad sin igualdad y justicia. La libertad no es un bien separado de cualquier otro bien, asociada a la no interferencia del Estado. En el mundo real, los individuos pueden disfrutarla, en la medida en que disfruten de ella los grupos a los que pertenecen. La consideración igual de todos los miembros del grupo es la garantía de una consideración igual para cada persona, y tal garantía exige el respaldo de un Estado de derecho. Las actuaciones del Estado para fomentar la sociedad civil y la participación de los ciudadanos en las asociaciones que la constituyen pueden ir en varias direcciones. Haré dos propuestas a los poderes públicos, si están interesados en la promoción de la participación de la sociedad civil.

La legitimación democrática de las leyes

La más importante de ellas consiste en la legitimación democrática de las leyes. La promulgación de las leyes tiene que responder a los intereses y a las preocupaciones de las gentes y a las diferencias que se produzcan entre los ciudadanos; a esto lo ha denominado Pettit «la necesidad de civilidad»[20]. En las comunidades ajustadas a derecho, se tiene constancia que el cumplimiento de las leyes se produce no tanto por el miedo a las sanciones como por la convicción de que las leyes son justas y equitativas. Más aún, las razones para la obediencia a las leyes por la mayoría de la gente derivan de la convicción de que las leyes son equitativas, hechas y aplicadas sobre bases bien informadas, y descargadas de influencias debidas a los intereses de individuos o grupos particulares. La observancia de las leyes se apoya en su percepción por el ciudadano como leyes legítimas. Cuando no es así, los individuos tienden a desentenderse de las leyes y a buscar sus intereses personales, aunque se produzca una vulneración de las mismas.

Por lo tanto, la fundamental convicción política de los gobernantes es sujetarse a la norma que exige preocuparse por el bien común. Si se hace así, es razonable tener la esperanza de que las normas y costumbres sociales lleven a las gentes a la aprobación de las conductas de las personas que observan la ley y al rechazo y denuncia de las conductas de quienes vulneran la ley. Esas conductas y actitudes de los ciudadanos son una manifestación de la civilidad de una sociedad.

¿Qué puede hacer el Estado para facilitar la aparición y el buen funcionamiento de la civilidad que se necesita? Lo primero es asegurarse que la ley en cuestión sea percibida por los ciudadanos como una intervención legítima en la vida civil. Para ello se requiere que la ley, antes de su aprobación y promulgación por los poderes públicos, sea explicada pedagógicamente a las gentes y presentada como necesaria para el bien común. Como segundo requisito, que el Estado se presente a sí mismo como la institución democrática en la que se puede debatir la conveniencia o no de los objetivos que persigue el proyecto de ley. Si tal proyecto de ley sobrevive a los desafíos que le lanzan en un medio social democrático y dialogante, es la mejor prueba para afirmar que se trata de una ley legítima para la intervención en

(20) Ph. Pettit: *Republicanismo. Una teoría sobre la libertad y el gobierno,* obr. cit., pp. 319-326.

la vida civil. Si los poderes públicos desarrollan tal procedimiento, las leyes disfrutarán de la aceptación y apoyo de los ciudadanos y se verá incrementado lo que anteriormente he llamado el capital social de la comunidad.

La civilización de la economía global

La segunda propuesta se refiere a las actuaciones políticas y legales del gobierno para poner límites al descontrol de los mercados financieros en la economía global. El concepto de globalización se utiliza para describir la continua construcción de espacios económicos mundiales, la primacía de las empresas multinacionales en la producción y el comercio de bienes y servicios, la integración de la producción a escala mundial, etc. Se está produciendo un proceso por el cual las economías nacionales se integran progresivamente en el marco de la economía internacional, de modo que su evolución dependerá cada vez más de los mercados internacionales y menos de las políticas económicas nacionales[21].

Pero es necesario denunciar que la globalización no es una fuerza de la naturaleza sino que ha sido modelada por la tecnología de la información, así como por las decisiones de los gobiernos de desregular sus economías nacionales. Quizás hoy no se pueda volver al pasado con políticas proteccionistas, pero la consecuencia que se ha generado ha sido la pérdida de autonomía de los Estados nacionales para hacer una redistribución de la riqueza y de los beneficios de la nación. Ante esta situación, García-Marzá[22] plantea desenmascarar la neutralidad con la que se presenta la globalización y reconstruir las posibilidades del concepto de ciudadanía como participación plena y eficaz, integrando de nuevo la participación política y económica, pero ahora en el marco de una ciudadanía cosmopolita.

Tres tipos de acciones se piden al gobierno en este tema: la cooperación política con otros Estados para promover una legislación internacional que regule la economía global; la decisión de recuperar la política para decidir qué debe ser producido y cómo, cuáles son las prioridades en la satisfacción de las necesidades y cómo distribuir las cargas y los beneficios sociales; la protección de las vinculaciones que puedan tener las asociaciones de la sociedad civil para constituir una sociedad civil mundial, estructurada en miles de organizaciones no gubernamentales. Si los gobiernos apuestan por los ciudadanos como se le pide, la globalización se podría convertir en una oportunidad para que la sociedad civil cosmopolita pueda ejercer el control democrático de la economía mundial.

El servicio voluntario a la sociedad

Como dice A. Llano[23], a finales del *Quattrocento,* en torno a figuras cono Petrarca, Leonardo Bruni, Leon Batista Alberti y el propio Maquiavelo, surge un nuevo concepto de educación, cuyo objetivo no era tan sólo formar hombres literariamente cultivados, sino también el de producir buenos ciudadanos, una educación que valora la participación en los

(21) J. Estefanía: *La nueva economía. La globalización.* Madrid, Debate,1996, p. 14.

(22) D. García Marzá: «Ética económica y democracia: la ciudadanía frente a la globalización», en A. Cortina y J. Conill (eds.): *Educar en la ciudadanía.* Valencia, Institució Alfons El Magnànim, 2001, pp. 215-231.

(23) A. Llano: *Humanismo cívico.* Barcelona, Ariel, 1999, pp. 37-41.

asuntos públicos. Son innumerables los textos en los que Maquiavelo sostiene que la capacidad creativa y el dinamismo de una república surgen de la virtud de los ciudadanos, es decir, de su libre participación en la vida comunitaria y en la política de una ciudad a la que pertenecen como miembros activos y responsables. Ese nuevo concepto de educación recoge la tradición de la Política de Aristóteles para quien la participación en la comunidad tiene como fin el bien de todos los ciudadanos particulares, pero la participación, en sí misma, es un bien de una índole muy alta. La participación de los ciudadanos en los escenarios públicos, buscando el bien común, constituye el ideal del humanismo cívico.

Las teorías del humanismo cívico, las comunitaristas, las liberales, las republicanas, las discursivas etc., hablan de la participación de los ciudadanos en la comunidad política como la condición inexcusable para el dinamismo de la sociedad y, sobre todo, para garantizar la salud de la democracia. Todas dicen que es necesaria la educación de ciudadanos competentes y demandan al sistema educativo que se dedique a ello. Pero... ¿qué se puede hacer?, ¿qué propuestas educativas se pueden hacer?

La tercera propuesta se refiere a la promoción de movimientos sociales para el servicio voluntario a la comunidad social. Lo que caracteriza a los nuevos movimientos sociales es la conquista de nuevas oportunidades para participar en las decisiones que afectan a los ciudadanos mediante la democracia directa o dando un mayor protagonismo a los grupos de autoayuda y a formas cooperativas de organización social. Un rasgo distintivo de los nuevos movimientos sociales es que no defienden los intereses específicos de un grupo social ni se nutren de las capas sociales desfavorecidas. Sus motivaciones son la defensa de los bienes colectivos, no los exclusivos de los miembros del grupo. Prefieren una estructura descentralizada, abierta y democrática frente a la estructura centralizada y jerárquica de los viejos movimientos sociales. Reivindican para sí una intencionada acción social y política al margen del marco institucional de la Administración del gobierno. Esos movimientos sociales reivindican la esfera de la acción política en el interior de la sociedad civil como su espacio propio desde el que cuestionar las prácticas e instituciones, tanto mercantiles como gubernamentales.

Una de las novedades que más sobresale en el perfil del voluntariado actual es la aspiración a niveles de mejor preparación personal y a una mayor capacidad técnica para dar soluciones a los problemas concretos de los que se hace responsable. Aunque es esencial para el voluntario la búsqueda de un bien para la comunidad o algunos de sus miembros, en su práctica es donde el voluntario genera un proceso educativo en el que combina el desarrollo personal y de sus competencias técnicas con el beneficio comunitario[24]. De este modo, la acción del voluntario desarrolla su competencia ciudadana y beneficia a la comunidad, aúna lo gratuito con lo necesario, la solidaridad y la colaboración con la adquisición de la racionalidad y las competencias para proceder adecuadamente.

Esa visión complementaria, beneficio personal y beneficio de la comunidad, de un proceso de participación social con claro carácter educativo, que manifiesta la presente propuesta, deja atrás visiones del pasado. La acción social del voluntariado

(24) Sobre el voluntariado social y la educación, me he ocupado en J. Escámez et al.: «El voluntario como agencia educativa», en J. Escámez (coord.): *Acción educativa y comunicación social.* Valencia, Tirant Lo Blanch, 1996, pp. 159-196.

ha estado principalmente guiada por el sentimiento de altruismo, por la generosidad de entregarse a los demás y obrar en beneficio de otros, pero no había demasiada preocupación por comprobar si la acción era también racional, eficaz o con suficientes garantías técnicas para dar solución a problemas prácticos de la comunidad.

En la actualidad, el compromiso voluntario con la comunidad social debe tomarse en serio, es decir, tiene que ser educativo para quien lo hace (producir desarrollo en valores, habilidades y competencias técnicas para la acción)[25] y producir desarrollo social en la comunidad. Si en los currículos escolares y en los procesos educativos, se vinculara la adquisición de competencias ciudadanas y técnicas con la participación en los asuntos de la comunidad, se produciría una revitalización de la sociedad civil, puesto que la participación de los ciudadanos sería uno de los procedimientos básicos del aprendizaje de las competencias por los estudiantes y no una actividad complementaria que se desarrolla al margen o paralela al currículum escolar de las aulas.

La pertenencia a la comunidad

La cuarta de mis propuestas se refiere al desarrollo del sentimiento de pertenencia a la comunidad propia. Ch. Taylor[26] afirma que las sociedades democráticas que estamos intentando crear (libres, democráticas, dispuestas en cierta medida a compartir los bienes sociales por igual) precisan que sus ciudadanos se sienten profundamente identificados con ellas. La tradición del humanismo cívico siempre ha sostenido que las sociedades libres que dependen del apoyo espontáneo de sus miembros necesitan un fuerte sentido de lealtad a las mismas. Y esta dependencia es aún mayor, si cabe, en las modernas democracias representativas. Una democracia ciudadana sólo puede funcionar si la mayoría de sus miembros están convencidos de que su comunidad política es una empresa común de considerable transcendencia, y que la importancia de esta empresa es tan vital, que están dispuestos a participar en todo lo posible para que siga funcionando como una democracia.

Tal participación no sólo requiere que los ciudadanos se comprometan con el proyecto común, sino también que se sientan especialmente vinculados con las personas que participan en dicho proyecto. Esa especial vinculación no se da cuando hay excesivas diferencias económicas y sociales entre los miembros, por el sentimiento de abandono e indiferencia que sienten los más desheredados. Esa es la razón por la cual las sociedades democráticas no pueden ser muy desigualitarias y requieren la adopción de políticas redistributivas.

La conveniencia o necesidad del desarrollo del sentimiento de pertenencia a la comunidad propia para la promoción de la participación en la sociedad civil, se debe a que si no entendemos lo que es nuestra familia, nuestros vecinos y nuestros conciudadanos estaremos incapacitados para entender a quienes pertenecen a culturas y a países que no son los nuestros. M. Walzer[27],

---

(25) Una orientación práctica sobre proyectos de servicio a la comunidad y el aprendizaje de competencias por los estudiantes, puede consultarse en N: Tapia: *La solidaridad como pedagogía.* Buenos Aires, Ciudad Nueva, 2000; J. A. Arroyo: *Acción responsable. Guía práctica para educar en la acción social.* Madrid, CCS-ICCE, 2002.

(26) Ch. Taylor: «Por qué la democracia necesita el patriotismo», en M. C. Nussbaum: *Los límites del patriotismo. Identidad, pertenencia y «ciudadanía mundial».* Barcelona, Paidós, 1999, pp. 145-147.

(27) M. Walzer: «Esferas de afecto», en M. C. Nussbaum: *Los límites del patriotismo. Identidad, pertenencia y «ciudadanía mundial»,* obr. cit., pp. 153-155.

aplicando su teoría de las Esferas de Afecto, defiende que es necesario el compromiso solidario con el círculo social más próximo para ampliar ese sentimiento de fraternidad a nuevos grupos de personas y finalmente a todas las personas. Un particularismo que excluye otras lealtades más amplias es una invitación a la conducta inmoral, pero lo mismo sucede con el cosmopolitismo que invalida otras lealtades más estrechas.

Aunque se ha debatido apasionadamente la cuestión de si dar prioridad en la educación a la enseñanza de aquellos contenidos que nos son propios como ciudadanos de un país o a la enseñanza de aquellos contenidos que nos unen a los demás seres humanos, haciendo que todos ellos nos sean tan familiares como nuestros propios conciudadanos[28], actualmente se ha caído en la cuenta de que los sentimientos de pertenencia se adquieren con el arraigo en las comunidades nacionales o étnicas en las que se nace o vive y hacia esas comunidades es necesario generar lealtades y asumir responsabilidades. El lenguaje de los Derechos Humanos, los discursos sobre el «Norte y el Sur» la solidaridad con lo lejano son, en demasiadas ocasiones, cortinas de humo para ocultar la estafa y desidia de la vida cotidiana.

La identidad de todos los seres humanos en estar dotados de Logos o Razón y la diversidad en los demás aspectos origina la pertenencia de cada ser humano a dos comunidades: la comunidad local y la comunidad de todos los hombres; la pertenencia a una comunidad política, dotada de unas leyes y unas costumbres, y la pertenencia a una comunidad universal. La doble pertenencia por la que somos ciudadanos de una determinada patria y, a la vez, ciudadanos del mundo exige encontrar fórmulas que permitan vivir de forma armónica las distintas identidades de la ciudadanía política. Para ello, A. Cortina[29] propone educar en un cosmopolitismo arraigado: la enseñanza de los valores y actitudes de las comunidades familiar, vecinal, religiosa, escolar, política, para ir aprendiendo a degustar en ellas los valores que nos permiten acondicionar la vida para hacerla más habitable a todas las personas.

La educación en los valores de la ética cívica

La educación en los valores constitucionales, que son los valores básicos de la ética civil, como he expuesto en otro trabajo[30], responde a un imperativo legal de primer orden, el artículo 27.2. de la Constitución Española: «La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales». La Constitución configura el contenido propio de la educación e impone la finalidad hacia la que ésta ha de tender y, al tiempo, integra todas las

(28) En su ensayo *Patriotismo y cosmopolitismo,* la pensadora norteamericana Marta Nussbaum defiende que en las escuelas hay que dar prioridad a la enseñanza de lo común de la humanidad y el igual valor de todas las personas. El cosmopolitismo es una postura controvertida a la que se oponen quienes se resisten a su ideal de ciudadanía universal en nombre de sensibilidades y apegos arraigados en la filiación grupal y en la tradición nacional. En el libro citado anteriormente, *Los límites del patriotismo. Identidad, pertenencia y «ciudadanía universal»* un selecto número de pensadores morales y políticos reflejan los conflictos entre ambas perspectivas y ponen de manifiesto la complejidad de estas cuestiones y la importancia de resolverlas.

(29) A. Cortina: *Alianza y contrato. Política, ética y religión,* obr. cit., pp. 124-130.

(30) J. Escámez, et al.: *Educar en la autonomía moral.* Valencia, Generalitat Valenciana, 1998, pp. 60-62.

normas internacionales, como evolución de los Derechos Humanos, que la preocupación por el pleno desarrollo de la personalidad humana ha ido generando. Se nos da un precepto regulador de todo el sistema educativo, tanto de su finalidad última, el pleno desarrollo de la personalidad, como de sus contenidos fundamentales, los valores que deben caracterizar nuestro sistema social. Todos los ciudadanos, especialmente los que nos movemos en el sistema educativo, estamos obligados a cumplir esta norma legal.

Es cierto que la educación en valores no sólo es función del sistema educativo; se hace en la familia, en el barrio, en las comunidades religiosas, en las asociaciones políticas, en los medios de comunicación social, etc., pero también es cierto que el sistema educativo desarrolla una función pública y es necesario que se corresponsabilice también en promocionar aquello que al conjunto de la sociedad interesa.

La vigencia o no, en las estructuras e instituciones sociales y en las relaciones ordinarias de los miembros de la sociedad, de los valores de la libertad, la justicia, la igualdad, la solidaridad, el pluralismo político o democracia, la tolerancia o diálogo activo para la comprensión de unos con otros, la participación y la responsabilidad, de acuerdo al valor supremo de la dignidad humana, nos da el perfil valorativo o de ética cívica de nuestra sociedad. Tales valores son nuestro capital, o el déficit de capital, axiológico con el que contamos y, según el cual, tenemos una sociedad más o menos a la altura de la dignidad humana.

Hace menos de treinta años, la proclamación de los valores y de los derechos fundamentales en nuestra Constitución fue, en cierto modo, una brusca invención que rompía con el pasado y que apostaba por el futuro. Es necesaria la educación para que las jóvenes generaciones hagan suyos esos valores y rompan la inercia de una orientación de la sociedad española que ha sido conducida, durante largos períodos de tiempo, por senderos muy lejanos a la democracia. Es necesaria la creación de una cultura plenamente democrática para que los valores constitucionales sean aceptados y vividos por la población española, especialmente por los más jóvenes.

No podemos caer en la ingenuidad de considerar que, en la nueva sociedad española, los valores constitucionales están asentados y no hay peligro de retroceso. Nunca se repetirá bastante que nada hay más fecundo que el arte de ser libre; pero, asimismo, nada es tan duro como el aprendizaje de la libertad. La libertad y la igualdad son dos valores que siempre están en equilibrio inestable y en unas relaciones conflictivas; su falta de armonía produce disfunciones constantes que bien pueden obstaculizar los derechos individuales o bien las garantías sociales, especialmente para los más débiles. La solidaridad, en unos tiempos tan proclives al individualismo, siempre es una tarea pendiente. Nuestras jóvenes generaciones, por fortuna, sólo han conocido la democracia, pero la democracia ha de reconquistarse cada día. Se requiere la convicción de que los demás son personas con la misma dignidad que yo, a los que he de respetar en sus convicciones y prácticas, aunque sean distintas a las mías, y con las que tengo, a través del diálogo mutuo y la participación social, que construir un lenguaje común y unos espacios sociales de entendimiento y acción. Y ésa es la responsabilidad a la que estamos obligados todos como ciudadanos: hacer viva y real una ética cívica de mínimos, unos comportamientos sociales cargados de moralidad, a partir de los cuales cada uno tengamos la posibilidad de desarrollar nuestros valores personales o de grupo.

La participación en la gestión de centros educativos

Los jóvenes no aprenderán los beneficios de la participación en la sociedad civil si no participan activamente, de acuerdo a su edad, en la gestión de los asuntos de sus contextos familiares y escolares. No podemos razonablemente esperar que los jóvenes participen en las asociaciones sociales y en la vida pública, si antes no han tenido un aprendizaje de participación democrática en la vida escolar. Es ciertamente paradójico que deseemos la participación de los jóvenes con más de 18 años en las instituciones sociales y en las consultas electorales, mientras que, en la pequeña comunidad escolar, se les niega ese derecho cuando tienen menos de esa edad, y aún cuando la han cumplido.

Los individuos sólo pueden aprender a comprenderse a sí mismos como personas democráticas, cuando son miembros de una comunidad democrática en la cual se resuelven los problemas de la vida social a través de deliberaciones colectivas y de un compartido interés por el bien común. Por esa razón, una escuela democrática es aquella en la que hay una amplia conciencia de comunidad social entre todos sus miembros y a la cual pueden pertenecer estudiantes de diferentes etnias, clases sociales y religiones.

Una escuela democrática tiene que desarrollar la capacidad de la inteligencia, la actitud crítica para la confrontación y resolución de problemas mediante la investigación reflexiva, la deliberación colectiva y el debate racional. Estos objetivos no pueden ser alcanzados controlando y dirigiendo qué piensan y cómo piensan los alumnos. Más bien, se requiere que las escuelas proporcionen un entorno en el cual se estimule a los estudiantes a resolver problemas morales y sociales prácticos, a través de actividades conjuntas y de una toma de decisiones en común.

Así entendía Dewey[31] la función de la escuela en una sociedad democrática: la capacitación del estudiante para, por su participación en la vida social, transformar las relaciones de poder y las situaciones injustas en cuanto a la distribución de los bienes económicos y culturales de la sociedad. De él es la idea de que una democracia es más que una forma de gobierno, es una forma de vida. Como forma de vida, la democracia significa la participación cooperativa en los asuntos comunes buscando soluciones generales a los problemas colectivos; y que los efectos económicos y políticos producidos por la participación, repercutan en el beneficio de todos los miembros de la comunidad.

Cuando en los centros docentes la toma de decisiones no está reservada a unas élites, aunque sean éstas la dirección y los profesores, pueden llegar a ser instituciones que proporcionan al alumnado las oportunidades de desarrollar un sentimiento de comunidad, un pensamiento público, las actitudes positivas hacia el bien común, las destrezas en argumentar y dialogar, y las disposiciones como actores que les permitan alcanzar sus fines colectivos.

La formación de competencias para un discurso público y civilizado

La participación responsable en la sociedad civil exige que los ciudadanos adquieran las competencias necesarias para pedir razones de las propuestas de los otros miembros de la asociación o de

(31) J. Dewey: *Democracia y educación*. Madrid, Morata, 1995, pp. 81-82.

otras instituciones, dar razones de las propias propuestas, deliberar sobre las consecuencias que de unas y otras se derivan para el bien común, decidir en común proyectos de acción y tener la fuerza y perseverancia de llevar a cabo, con los otros miembros asociados, tales acciones a pesar de las dificultades u obstáculos que puedan presentarse. También la participación responsable en la sociedad civil exige la preparación de los ciudadanos para que pidan al gobierno las razones o justificación de sus políticas públicas y de la legitimidad de las leyes.

Entiendo por discurso público el ejercicio de dar y pedir razones o argumentos a los demás sobre asuntos de los que se derivan efectos públicos. Desde esa perspectiva, el discurso público significa lo que tiene como objeto el bien público; pero también el procedimiento para alcanzarlo, la creación de un espacio en el que los ciudadanos pueden deliberar públicamente a cerca de lo que les importa. De acuerdo con A. Cortina[32], la existencia de esa esfera pública es una condición imprescindible de la ilustración de la ciudadanía y de la legitimación de las decisiones políticas.

Hay muchos discursos públicos en los medios de comunicación social, a veces en los Parlamentos, que no son civiles: gente hablando sin escuchar, ratificando posturas dogmáticas, sin cuestionarlas, convenciéndose a sí mismos en lugar de convencer a sus adversarios, traspasando la responsabilidad a los demás de todo lo que ha salido mal. Para que un discurso público sea civil tiene que presentar las siguientes condiciones normativas[33]: comunidad, deliberación, inclusividad, provisionalidad, escuchar, aprendizaje, comunicación lateral, imaginación y orientación a la acción conjunta. La institución escolar puede y debe desarrollar un proyecto educativo para que los estudiantes adquieran las competencias básicas necesarias para un discurso público de tales características. Esas competencias son: el ejercicio de juicios decisivos sobre asuntos públicos; el interés por el bien público; el desarrollo moral para conocer y hacer lo justo en las situaciones conflictivas de la vida social y la disposición para el servicio a la comunidad[34]. En esas competencias es necesario educar a los estudiantes. Existen procedimientos y estrategias pedagógicas, que la investigación ha demostrado eficaces para la formación de tales competencias; a ellas haré referencia.

Un discurso público presenta la cualidad de la comunidad cuando se manifiesta en términos que provocan y revelan una serie de ámbitos comunes, de estrategias cooperativas, de intereses coincidentes y de un sentido del beneficio común[35]. En

---

(32) A. Cortina: *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía.* Madrid, Alianza Editorial, 1997, p. 165. Sobre este mismo asunto, A. Cortina: «El quehacer público de las éticas aplicadas: ética cívica transnacional», en A. Cortina y D. García-Marzá (eds.): *Razón pública y éticas aplicadas. Los caminos de la razón práctica en una sociedad pluralista.* Madrid, Tecnos, 2003, pp. 35-37.

(33) B. R. Barber: *Un lugar para todos. Cómo fortalecer la democracia y la sociedad civil,* obr. cit., pp. 119-127.

(34) F. Bárcena; F. Gil y G. Jover: *La escuela de la ciudadanía. Educación ética y política.* Bilbao, Desclée, 1999, p. 169. Una propuesta sobre contenidos en valores, actitudes y habilidades para adquirir tales competencias en J. Escámez y R. Gil: *La educación de la ciudadanía,* obr. cit., pp. 22-41.

(35) Sobre estrategias pedagógicas para la educación en la cooperación y convivencia, J. Escames; R. García y A. Sales: *Claves educativas para escuelas no conflictivas.* Barcelona, Idea Books, 2002, pp. 67-85. Un planteamiento con orientaciones prácticas para que los centros escolares y las aulas funcionen como una comunidad, J. M. Puig; X. Martín; S. Escardibul y A. M. Novella: *Com fomentar la participació a l'escola. Proposta d'activitats.* Barcelona, Graó, 1997.

este tipo de discurso, los interlocutores no sólo se reconocen como tales, sino que también reconocen al otro como alguien que en cierto modo me pertenece y al que pertenezco conformando un «nosotros».

La voz pública de la civilidad interroga y se deja interrogar críticamente. No puede ser de otra manera porque la sociedad civil es un lugar de encuentro de gentes, que poseen perspectivas y opiniones diferentes, en el que constantemente revisan sus puntos de vista, tanto individualmente como en común[36]. Y todo ello en el marco de un saber incierto en el que la acción común y el descubrimiento de espacios comunes se hace necesaria. Sin deliberación se empobrece la democracia, porque se reduce la capacidad crítica y la cooperación social ya que lo que prevalece es una concepción de la democracia basada en el poder[37].

El discurso público y civilizado es inclusivo de todas las personas que están afectadas por las decisiones que se toman, por lo tanto debe llevarse a cabo en la esfera de la opinión pública, que es una institución indispensable en la sociedad civil de una comunidad política pluralista. Aún más, el discurso público no sólo está abierto a todos los ciudadanos sin exclusión, sino que también implica la responsabilidad de participar en la deliberación pública de quienes, teniendo información suficiente en los ámbitos de la vida social, persiguen en ellos que se consigan los bienes comunes. Formar parte de la voz de la sociedad civil es un derecho y una obligación para todos[38].

Puesto que el discurso público es abierto e inclusivo, está en constante desarrollo. Los acuerdos que se alcanzan siempre son provisionales, están sujetos a enmiendas y a evolución, a partir de las razones que son aportadas por los interlocutores antiguos o nuevos. El auténtico discurso público es continuo y no tiene fin, sólo una serie de áreas de descanso provisionales donde la acción se hace posible antes del siguiente debate. Esta cualidad de la voz pública la inmuniza contra el dogmatismo y el anquilosamiento[39].

En el discurso público tan importante es saber escuchar como saber hablar. Los intereses comunes sólo se pueden identificar y articular cuando los ciudadanos se escuchan unos a otros. Saber escuchar es una cualidad particularmente civilizada. La escucha no consiste sólo en atender sin más a aquello que los otros expresan, sino implicarse con ellos, siendo capaces de situarse en su punto de vista, de captar sus intereses y sus sentimientos[40]. A esto se llama empa-

---

(36) F. Bárcena: *El oficio de la ciudadanía.* Barcelona, Paidós, p. 162.

(37) J. Conill: «El carácter hermeneútico y deliberativo de las éticas aplicadas», en A. Cortina y D. García-Marzá (eds.): *Razón pública y éticas aplicadas. Los caminos de la razón práctica en una sociedad pluralista,* obr. cit., p. 136. Para el aprendizaje por los estudiantes de las habilidades necesarias para la deliberación, el capítulo 5 de J. Escámez; R. García y A. Sales: *Claves educativas para escuelas no conflictivas,* obr. cit., pp. 87-107; J. M. Puig: *Aprender a dialogar. Toma de conciencia de las habilidades para el diálogo.* Madrid, Aprendizaje, 1995.

(38) Con el objetivo de educar en esa competencia, hemos diseñado diversas actividades para el conjunto del centro escolar, para las tutorías y para las materias específicas, J. Escámez y R. Gil (2001): *La educación en la responsabilidad,* obr. cit.

(39) «Si queremos seguir siendo humanos, entonces sólo habrá un camino, el de la sociedad abierta. Debemos proseguir hacia lo desconocido, lo incierto y lo inestable sirviéndonos de la razón de que podamos disponer, para procurarnos la seguridad y la libertad a que aspiramos», en K. P. Popper: *La sociedad abierta y sus enemigos.* Barcelona, Paidós, 1957, p. 195.

(40) Una interpretación adecuada de las implicaciones educativas de la ética discursiva, J. M. Puig (1999): «Construcción dialógica de la personalidad moral», en *OEI. Revista digital.* Para desarrollar la competencia de los estudiantes en ponerse en el lugar del otro, J. M. Rodríguez: *Adopción de roles y crecimiento moral.* Tenerife, Domicran, 1996.

tía, la cual nos abre a ver y comprender, escuchando y sintiendo a los otros, nuevas perspectivas de un mismo problema.

El aprendizaje es el fruto más importante del discurso público, ya que nos da la capacidad de replantearnos las opiniones o convicciones anteriores y cambiar las posturas si fuera necesario. Cuando el diálogo público sólo es un intercambio de opiniones inamovibles y la política es una serie de compromisos en los que se juzgan las posturas de los otros pero nunca se alteran las propias, entonces no es verdaderamente un discurso deliberativo. La deliberación en común es un experimento para averiguar cómo son en realidad las líneas de acción posibles y también para hacer diversas combinaciones entre elementos[41]. Por ello en el discurso público se tiene que estar abierto a aprender de los demás y con ellos.

Con demasiada frecuencia el discurso público es vertical, una comunicación entre quienes mandan y quienes obedecen, en la que los líderes se dirigen a sus electores y, de vez en cuando, sus votantes se dirigen a ellos, pero así no se produce un verdadero diálogo público, en el que se trata por encima de todo de explorar, de ver las razones que hacen aceptable o no la perspectiva de unos y otros. Por lo tanto, el discurso público tiene que ser lateral o producirse en condiciones de igualdad entre todos los afectados por las decisiones que se vayan a adoptar[42].

Quienes participan en un discurso público deben tener empatía con los intereses de los demás, no como un acto de altruismo sino como la consecuencia del propio interés reconstruido imaginariamente como un interés de naturaleza común.

El diálogo público que es civil es un diálogo compartido y supone la base para la acción conjunta, convirtiendo a los interlocutores en agentes. El diálogo, que no prevé una acción y considera las futuras consecuencias, no es más que una especie de juego o un agradable pasatiempo o un mero ejercicio intelectual. En el discurso público se trata de encontrar un mundo de acción para la solución de los problemas o el beneficio social, por lo que tiene que ser un discurso responsable. El civismo no tiene nada que ver con el disimulo en las formas de relación social, sino con la responsabilidad. El diálogo público es una forma de poder de la sociedad civil para establecer la agenda para una acción común por la que una comunidad puede perseguir sus bienes o atacar y presionar a un gobierno irresponsable. También el discurso público puede servir para denunciar el fracaso de la propia sociedad civil en las relaciones de sus miembros o en la obtención de los beneficios comunes.

Esas nueve características del debate público son normativas y sólo se puede alcanzar en la práctica cuando las instituciones las fomentan y cuando los ciudadanos han alcanzado las competencias adecuadas. Si así se hace, la participación de los ciudadanos en la sociedad civil podrá ser una realidad. Debemos decidir si queremos de nuestra vida pública «pan y circo» o si nos esforzamos en poner las condiciones que hacen posible un autogobierno civil y una democracia a largo plazo.

---

(41) J. Dewey: *Naturaleza humana y conducta.* México, FCE, p. 178.

(42) Orientaciones pedagógicas pueden encontrarse en D. Sacristán y M. A. Menoyo: *Educación democrática y cultura participativa. Desarrollo del espíritu democrático a través de la educación.* Madrid, UNED, 1994.

BIBLIOGRAFÍA

ARENDT, H.: *La condición humana.* Barcelona, Paidós, 1996.

ARROYO, J. A.: *Acción responsable. Guía práctica para educar en la acción social.* Madrid, CCS-ICCE, 2002.

BÁRCENA, F.: *El oficio de la ciudadanía.* Barcelona, Paidós, 1997.

BÁRCENA, F.; GIL, F. y JOVER, G.: *La escuela de la ciudadanía. Educación ética y política.* Bilbao, Desclée, 1999.

COBO, J. M.: *Navegar el tiempo nuevo.* Madrid, Comillas, 2000.

CONILL, J.: «El carácter hermeneútico y deliberativo de las éticas aplicadas», en A. CORTINA y D. GARCÍA-MARZÁ (eds.): *Razón pública y éticas aplicadas. Los caminos de la razón práctica en una sociedad pluralista.* Madrid, Tecnos, 2003.

CORTINA, A. (ed.): *Diez palabras claves en filosofía política.* Estella, Verbo Divino, 1993.

— *Alianza y contrato. Política, ética y religión.* Madrid, Trotta, 2001.

— *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía.* Madrid, Alianza, 1997.

CORTINA, A. y GARCÍA-MARZÁ, D. (eds.): *Razón pública y éticas aplicadas. Los caminos de la razón práctica en una sociedad pluralista.* Madrid, Tecnos, 2003.

BARBER, B. R.: *Un lugar para todos. Cómo fortalecer la democracia y la sociedad civil.* Barcelona, Paidós, 2000.

DEWEY, J.: *Naturaleza humana y conducta.* México, Fondo de Cultura Económica, 1966.

— *Democracia y educación.* Madrid, Morata, 1995.

ESCÁMEZ, J. (coord.): *Acción educativa y comunicación social.* Valencia, Tirant Lo Blanch, 1996.

ESCÁMEZ, J. et al.: *Educar en la autonomía moral.* Valencia, Generalitat Valenciana, 1998.

ESCÁMEZ, J. y GIL, R.: *La educación en la responsabilidad.* Barcelona, Paidós, 2001.

— *La educación de la ciudadanía.* Madrid, CCS-ICCE, 2002.

ESCÁMEZ, J.; GARCÍA, R. y SALES, A.: *Claves educativas para escuelas no conflictivas.* Barcelona, Idea Books, 2002.

ESTEFANÍA, J.: *La nueva economía. La globalización.* Madrid, Debate, 1996.

GARCÍA-MARZÁ, D.: «Ética económica y democracia: la ciudadanía frente a la globalización», en A. CORTINA y J. CONILL (eds.): *Educar en la ciudadanía.* Valencia, Alfons El Magnànim, 2001.

GIDDENS, A.: *La tercera vía. La renovación de la democracia.* Madrid, Taurus, 1999.

INCE: *Sistema estatal de indicadores de la educación.* Madrid, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2000.

LLANO, A.: *Humanismo cívico.* Barcelona, Ariel, 1999.

MACINTYRE, A.: *Tras la virtud.* Barcelona, Crítica, 1987.

MEDINA, R.: «Estructura y naturaleza de la participación educativa», en *Revista Española de Pedagogía,* 181 (1998), pp. 475-490.

PETTIT, PH.: *Republicanismo. Una teoría sobre la libertad y el gobierno.* Barcelona, Paidós, 1999.

POPPER, K. P.: *La sociedad abierta y sus enemigos.* Barcelona, Paidós, 1957.

PUIG, J. M. et al.: *Com fomentar la participació a l'escola. Proposta d'activitats.* Barcelona, Graó, 1997.

PUIG, J. M.: *Aprender a dialogar. Toma de conciencia de las habilidades para el diálogo.* Madrid, Aprendizaje, 1995.

RODRÍGUEZ, J. M.: *Adopción de roles y crecimiento moral.* Tenerife, Domicran, 1996.

SACRISTÁN, D. y MENOYO, M. A.: *Educación democrática y cultura participativa. Desarrollo del espíritu democrático a través de la educación.* Madrid, UNED, 1994.

SARRAMONA, J.: «Participación democrática en la educación», en *Actas del Congreso de Teoría de la Educación. Política y Educación.* Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona, 1995.

SEN, A.: *Desarrollo y libertad.* Barcelona, Planeta, 2000.

TAPIA, N.: *La solidaridad como pedagogía.* Buenos Aires, Ciudad Nueva, 2000.

TAYLOR, CH.: «Por qué la democracia necesita el patriotismo», en M. C. NUSSBAUM: *Los límites del patriotismo. Identidad, pertenencia y «ciudadanía universal».* Barcelona, Paidós, 1999.

TOURIÑÁN, J. M. (dir.): *Educación y sociedad de la información: cuestiones estratégicas para el desarrollo de propuestas pedagógicas.* Santiago de Compostela, Universidad, 1999.

WALZER, M.: «The civil society argument», en R. BEINER: *Theorising Citizenship.* Albany, State University of New York Press, 1993.

— «Esferas de afecto», en M. C. NUSSBAUM: *Los límites del patriotismo. Identidad, pertenencia y «ciudadanía universal».* Barcelona, Paidós. 1999.

EDUCAR PARA LA CONVIVENCIA INTERCULTURAL EN SOCIEDADES MULTICULTURALES

JOSÉ ANTONIO JORDÁN SIERRA (*)

RESUMEN. Nuestras sociedades actuales son irrevocablemente cada vez más multiculturales. En esa realidad, plural en todos los planos, están llamadas a vivir, sobre todo, las actuales y futuras jóvenes generaciones. En ese estado de cosas, no es equivocado afirmar que la suerte de la vida personal y social de nuestro tiempo y del venidero depende más que nunca de la capacidad de las personas para «saber convivir» armónicamente con los múltiples y diferentes Otros en los distintos ámbitos de la realidad cotidiana. En esta perspectiva, el reto quizá mayor de la educación actual consiste en lograr que los niños y jóvenes, particularmente, «aprendan a vivir juntos». Ese objetivo, sin embargo, sólo puede conseguirse de forma sólida, positiva y enriquecedora si, en lugar de contentarse con tolerarse en una relación de mera coexistencia, se cultivan un conjunto de valores profundos enraizados en una educación moral deferente y responsable con la alteridad de cualquier Otro, próximo o lejano, parecido o diferente. Ese es el reto que debe acometer una educación intercultural en el siglo nuevo ya comenzado.

ABSTRACT. Our present societies are irrevocably more and more multicultural. The present and future rising generations are called to live in that plural reality in all the levels. To this effect, it is not mistaken to affirm that the fate which awaits the personal and social life of our time and of the future depends more than ever on the capacity of the people to «know how to live together» harmonically with many and different Others in the various fields of the daily reality. Of this perspective, the greater challenge of the present education perhaps consists of managing the children and young people to «learn to live in harmony». That objective, nevertheless, only can with following itself of solid and positive form if, instead of being contented with tolerate each other in a relation of mere coexistence, a set of deep values are cultivated by means of a (moral) education that prioritize an unconditional acceptance, responsible concern, and deference to any Other, next or distant, seemed or different. That is the challenge that must undertake the intercultural education in the new century already begun.

(*) Universidad Autónoma de Barcelona.

Fecha de entrada: 01-10-2003 Fecha de aceptación: 03-11-2003

A MODO DE INTRODUCCIÓN

No es preciso abundar demasiado en la configuración que están tomando nuestras sociedades actuales. Los estudios y obras sobre algunos fenómenos que las afectan centralmente –como, por ejemplo, los referidos a la acelerada globalización e inmigración– son cada vez más numerosos, afinados, e inquietantes también. Sin entrar aquí en comentarios relacionados con esas realidades, sí nos interesa retener una evidencia que nos interpela como ciudadanos y educadores: nuestros contextos sociales, en sus diversas esferas, cada día son irrevocablemente más multiculturales. Aunque algunas personas y grupos puedan seguir intentando evadir esa realidad, apostando por un modo de funcionamiento social monocultural, en la práctica la evidencia fáctica se impone de mil formas invitando a un cambio de mentalidad cívica y pedagógica; es decir, la creciente intensidad de la *multiforme* realidad cultural, lingüística, religiosa... y la conciencia más clarividente de las múltiples identidades diferentes, están reclamando legítimamente un cambio profundo en la forma de pensar y afrontar nuestra existencia subjetiva y ciudadana, así como nuestra trama mental educadora. El reconocido *Informe Delors* (1996), ya anunciaba hace unos años que los pilares en que debía basarse la tarea educativa debían ir más allá del terreno de los conocimientos, e incluso de los procedimientos, hasta alcanzar el alma de los aprendizajes más precisos y urgentes en nuestros tiempos: esto es, «saber ser» y «saber convivir». Aunque para algunos resulten conocidas estas invitaciones graves, puede resultar plausible recordar de nuevo aquí lo que, en el fondo, constituye el objetivo de la contribución de este artículo. En efecto, quizás la mayor la preocupación de la Comisión internacional para el siglo XXI era, para expresarlo con sus propias palabras, la siguiente:

> El profundo cambio de los marcos tradicionales nos exige comprender mejor al otro, comprender mejor su mundo; exigencias éstas, pues, de entendimiento mutuo, de diálogo pacífico y –¿por qué no?– de armonía, es decir de aquello de lo cual, precisamente, más carecen nuestras sociedades. Esta posición lleva a la Comisión a *insistir especialmente* en uno de los cuatro pilares presentados e ilustrados como las bases de la educación: *aprender a vivir juntos,* conociendo mejor a los demás, su historia, sus tradiciones, su espiritualidad, y –a partir de ahí– crear un espíritu nuevo que impulse la realización de proyectos comunes o la solución inteligente y pacífica de los inevitables conflictos, gracias justamente a esa comprensión de que las relaciones de interdependencia son cada vez mayores, y a un análisis compartido de los riesgos y retos del futuro. Una utopía, pueden pensar algunos, pero una utopía necesaria. [...]
>
> Y, ¿cómo *aprender a vivir juntos* en la «aldea planetaria» si no aprendemos a (con)vivir en las comunidades a las que pertenecemos por naturaleza: la nación, la región, la ciudad, el pueblo, la vecindad? El interrogante central de la democracia es si queremos y si podemos participar en la vida de la comunidad. Quererlo, no lo olvidemos, depende del sentido de responsabilidad de cada uno.
>
> (Delors 1996, pp. 16, 21 y 22)

Traída a nuestro plano más próximo, la preocupación mayor que despierta el hecho de que la existencia del ser humano transcurra en el seno de sociedades multiculturales, con los matices intrínsecos a éstas que se deseen, ha de centrarse en que todos y cada uno de los que las integran logren ese exquisito *aprender a vivir juntos.* Algo que se convierte, como es fácil adivinar, en un magno reto para la *educación* de nuestro tiempo. Es verdad que los responsables de la sociedad civil deben allanar todo obstáculo económico, social y político para facilitar la relación positiva entre ciudadanos de las más acentuadas

diferencias[1]; pero no es menos cierto que, en el mejor de los casos, las mejores estructuras sociales que puedan llegar a plasmarse resultarán totalmente formales y vacías en la práctica si las personas concretas de toda edad –«fuerzas vivas» de nuestros contextos multiculturales– no llegan a poseer el bagaje actitudinal y comportamental necesario para saber convivir en la cotidianidad, menuda o de mayor bulto; es decir, si no se les da la oportunidad de adquirir una serie de cualidades psicológicas y morales a través de un oportuno proceso educativo-formativo. Dicho en los términos que aquí nos interesan: cualquier iniciativa que afecte positivamente a la estructura del macrosistema social es del todo necesaria, siempre y cuando se conceda igual o mayor importancia a la labor socializadora y educadora que las instituciones intermedias –siguiendo el esquema de P. Berger[2]– están llamadas a realizar con más posibilidad e intensidad en las personas insertas en comunidades de diferente tipología, propias del mesosistema social; y, por muchas razones, una de las comunidades más destacadas es evidentemente la institución escolar. Ésta será una de las hipótesis asumidas en este artículo, avalada por muchos otros estudiosos de la temática. En este sentido, a modo ilustrativo, puede interesarnos al respecto el pensar de J. C. Tedesco, director durante varios años del Bureau Internacional de Educación de la UNESCO:

> La *escuela* es uno de los pocos ámbitos de socialización en que es posible programar experiencias de contactos entre sujetos diferentes, de encuentros que permitan enriquecerse con la cultura de las otras personas. Así, aprender a vivir juntos en el contexto escolar no ha de significar meramente tolerar la existencia de otro ser humano, sino respetarlo porque se le conoce y se le valora dentro de un clima de cercanía.
>
> (Tedesco 2002, p. 56)

Esta perspectiva, más discreta en cuanto a amplitud del campo de estudio, y centrada sobre todo en el protagonismo de la educación, es la que nos interesa particularmente a la hora de realizar nuestros análisis y posicionamientos en la aportación de este trabajo; perspectiva que no impide adentrarse en terrenos lindantes, tales como la antropología y la ética. En síntesis: el centro de nuestro interés *hic et nunc* es la formación del ciudadano concreto, de su responsabilidad personal e intransferible en la construcción de una comunidad abarcable en que predomine un clima de auténtica convivencia, una preparación que comienza y tiene sentido interno en instituciones intermedias como es, entre otras a destacar, la escolar.

LA MERA TOLERANCIA SE DETIENE EN LA SIMPLE COEXISTENCIA

Mucho se ha escrito desde que J. Locke, ya en el siglo XVII, dejó un claro análisis

---

(1) Entre otras cosas y en esta línea, podemos pensar en el amplio tema de los derechos humanos ampliados a los «derechos culturales de las minorías» (algo tratado con profundidad, por ejemplo, en la clásica obra de W. Kymlicka: *Ciudadanía multicultural.* Barcelona, Paidós, 1996); podemos también tener en mente el campo jurídico (en el que tienen un peso importantísimo las «leyes» –siempre mejorables– aplicadas a extranjeros e inmigrantes); o, por finalizar estas consideraciones, en las «políticas educativas», estatales, autonómicas, o locales (aplicadas a aspectos tan importantes como pueden ser, por ejemplo, la regulación de la adscripción del alumnado inmigrante en las escuelas financiadas con fondos públicos, o el tipo de tratamiento dado a las lenguas de los diferentes alumnos dentro de los centros escolares).

(2) Ver P. Berger (ed.): *Los límites de la cohesión social. Conflictos y mediación en las sociedades pluralistas.* Barcelona, Galaxia Gutemberg, 1999.

sobre la tolerancia[3]; y mucho se ha enfatizado por doquier esta actitud como una cualidad valiosa que debería caracterizar al ciudadano de hoy, inmerso cada vez más en un puzzle social notoriamente plural desde el punto de vista cultural. La cuestión que interesa clarificar para nuestro propósito es el alcance y límites de la tolerancia como actitud ciudadana, tanto en el amplio ámbito de una sociedad multicultural como en aquél más discreto de la educación en el seno escolar.

En la urdimbre de relaciones que tienen lugar en una sociedad multicultural, en la que los prejuicios y los rechazos hacia los diferentes son habituales, la tolerancia es un valor a cultivar con esmero. La tolerancia es una actitud básica –¿mínima?– que ayuda a aceptar esa diversidad que hemos calificado como cultural. No resulta siempre fácil, en efecto, admitir que las costumbres ajenas se mezclen con las propias, que lo extraño pase a ser calificado como legítimo y normal, que otros se instalen en un territorio entendido frecuentemente como una pertenencia exclusiva, que los nuevos vecinos mantengan creencias y religiones bien distintas a las nuestras. Pero una sociedad democrática, pluralista y justa, no puede dejarse arrastrar por sentimientos etnocéntricos, prejuiciosos, discriminatorios, viscerales; no puede menos que exigir y favorecer que, en principio, todos sus componentes sean tratados sustantivamente en calidad de iguales, al margen de sus diferencias adjetivas; es decir, como ciudadanos de primer orden, con independencia de su origen autóctono o extranjero. En una sociedad así, en fin, el principio de igualdad debe primar sobre el de diferencia, en aras siempre de la consideración debida a la inapelable dignidad humana, plasmada con aproximación esencial en los Derechos Humanos[4].

Ser tolerante es un deber mínimo exigible a todo ciudadano, una norma cívica básica; sin embargo, entendida en su sentido literal[5], resulta del todo insuficiente a la hora de crear un clima de genuina convivencia, pues es una «virtud débil», relacionada intrínsecamente con el sufrimiento causado por la presencia del Otro. Tolerar al diferente, en efecto, implica tener paciencia con los rasgos del ajeno que no casan con los nuestros, respetar sus formas de vivir y pensar distintas, sin tratar de cambiarlas, aun a costa de soportarlas interiormente a pesar nuestro. Adoptar, incluso de manera estable, una disposición cívica tal es sin duda algo plausible, tanto por el esfuerzo psicológico-moral que implica, como por constituir una actitud primera llamada a frenar una tipología variada de conflictos que pueden surgir de la disparidad de expresiones culturales de los conciudadanos diferentes. Con todo, su fragilidad para cimentar una unión vital, diaria y real, se hace evidente no sólo a nivel de las relaciones interpersonales, sino también en el plano

---

(3) Léase, si se desea, una versión actual de esa obra primera de J. Locke: *Escritos sobre la tolerancia*. Madrid, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 1999.

(4) Puede ser útil aquí recordar algunos de los Derechos Humanos, mundialmente reconocidos: «Todos los seres humanos nacen libres e *iguales* en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros» (art. 1); «Toda persona tiene derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión; este derecho incluye la libertad de cambiar de religión o de creencia, así como la libertad de *manifestar* su religión o su creencia, individual y colectivamente, tanto en público como en privado, por la enseñanza, la práctica, el culto y la observancia» (art. 18).

(5) «Tolerancia», como la mayoría de lectores sabrán, viene del verbo latino *tolerare*, que significa sufrir, llevar con paciencia o soportar; de manera próxima; «paciencia» deriva del verbo latino *patire*, con todas las connotaciones anejas a estos términos.

estructural o de orden sociopolítico; peligro, éste último, claramente expresado por V. Camps así:

> Fácil es que la tolerancia se quede sólo en apariencias, en fórmulas insuficientes para corregir la práctica de raíz. Pueden bastar unas políticas de discriminación positiva para la inmigración magrebí, una reforma educativa que recupere a los olvidados por la sociedad y la historia, algún decreto que permita que las niñas islámicas mantengan su velo en las instituciones públicas. En suma, desde la perspectiva tolerante pueden bastar unas cuantas leyes y formalidades para que todos esos posibles conflictos queden resueltos. Pero, para ser veraces, quedan resueltos tan sólo en apariencia. Se puede tolerar la presencia de grupos o culturas cuyos individuos de hecho no son reconocidos como tales. Una tolerancia así no sólo va destinada a aceptar lo que no se comparte, sino lo que (en el fondo) se quisiera excluir, pero hay que «tolerar»por conveniencia. Hablar de tolerancia es eludir el auténtico *reconocimiento* de las personas. En este sentido se queda en la antesala de la verdadera convivencia.
>
> (Camps 2001, p. 121)

La tolerancia, por otro lado, no se sostiene sin adoptar una imagen del Otro mínimamente compatible con la nuestra, sin contar con una confianza y seguridad propias básicas que impidan el rechazo del diferente por temor. Precisa, asimismo, de una cierta dosis de relativismo que frene la actitud etnocéntrica de pensar que todo lo nuestro es lo único, lo mejor, lo exclusivo. Su móvil final suele ser, con frecuencia, el mantenimiento de la paz, al menos la exterior; pero su verdadera razón de ser consiste en permitir una vida conjunta sin excesivos vínculos, en aceptar más bien con pasividad y desinterés la coexistencia, siguiendo la norma de «vivir y dejar vivir»[6].

Es cierto que la práctica de la tolerancia es una condición insoslayable si, al menos como primer paso, la aspiración es vivir en pacífica *coexistencia* cívica en un contexto multicultural. También aumenta su valor si se la compara con otras actitudes y posturas más rudimentarias o claramente negativas. Pensamos, en este sentido, en cualquier forma de manifestarse el ostracismo: es decir, el rechazo abierto o evidente del Otro, la voluntad de exclusión o aislamiento del extraño, la xenofobia o racismo hacia el diferente por el motivo único de ser tal; actitudes o posturas éstas en realidad contrarias a la que ahora nos ocupa, precisamente por ser todas ellas muestras diversas de *intolerancia,* sea cual sea la razón de fondo que las pueda animar: ¿temor a la disolución de la propia identidad, etnocentrismo prepotente, mentalidad prejuiciosa? La tolerancia, al menos tal como la presentamos aquí, implica la actitud de no tener inconveniente de «vivir *junto* al Otro», de coexistir junto al distinto; postura interna y externa nada despreciable si volvemos la mirada a la realidad próxima o lejana, plagada de conflictos en que las diferencias étnico-culturales parecen estar implicadas en mayor o menor grado.

---

(6) La visión que comentamos sobre la tolerancia no se identifica, ciertamente, con otras nociones de la misma más exigentes y positivas que muchos conocemos y aplaudimos: la que se propone, a veces, como un valor innegable que se entrelaza con otros aún más excelentes, como son –por ejemplo– el genuino respeto, diálogo, solidaridad y responsabilidad respecto a la persona del Otro, al margen de sus diferencias culturales accidentales. Conviene retener esta anotación para comprender mejor lo que más adelante deseamos subrayar como actitudes morales fundamentales para una auténtica convivencia. Dicho de otra manera: la tolerancia que andamos analizando en este apartado se compone de unas notas coherentes con la visión más sencilla y usual en la práctica de tal actitud. Somos conscientes, sin embargo, que una actitud tolerante tiene grados: desde el puro soportar y permitir, hasta el reconocer respetuosamente, pasando por el comprender y aceptar a quienes son diferentes a nosotros.

Con todo, la tolerancia simple es –digámoslo de nuevo– una virtud *frágil*. Fácil es, apoyados tan sólo en ella, caer en una postura de pura *indiferencia* en relación a los diferentes que están a nuestro lado; esto es, en el riesgo de tratarlos en calidad de meros *objetos* en vez de verdaderos sujetos, aun cuando la relación a nivel de vecindad, de trabajo, de escuela, sea intensamente estrecha, intensa o, incluso, externamente interdependiente. Y si esto ocurre, ¿no se opera la más sutil y, a la vez, más peligrosa exclusión? ¿Acaso el sentirse reconocidos no es una de las mayores necesidades psicológicas que desean satisfacer todos y cada uno de los seres humanos? Así lo cree, entre otros muchos, T. Todorov (1995), al insistir repetidamente en el deseo irrefrenable que todos compartimos de percibirnos valorados por los demás, aceptados como sujetos valiosos por quienes nos rodean, máxime cuando son los más próximos y significativos, física y afectivamente.

> Por otro lado, la tolerancia fácil tiene unos límites más que probables, porque en el caso de adoptar una postura relajada y relativista, la propia tolerancia entra en crisis, en incoherencia consigo misma[7]. Ciega por indiferencia a la sana crítica de las costumbres y creencias ajenas, dejándose llevar por el cómodo y permisivo «allá ellos... si no molestan», tal postura deja al margen el diálogo, la matización recíproca de aristas potencialmente dolorosas, abriendo así la posibilidad de quebrar fácilmente el umbral de la misma tolerancia ante cualquier incidente vinculado a las diferencias en contacto: es decir, se muestra indefensa ante la conflictividad latente en la pura y simple interacción entre seres con diferentes patrones culturales, deviniendo intolerante ante la más pequeña incompatibilidad que hiera el propio estilo de vida en la práctica realidad cotidiana. La coexistencia, en definitiva, es una aspiración alicortada de vida en común, y la tolerancia simple resulta un flaco aval para sostenerla en una estabilidad mínima.

Las consideraciones anteriores tienen, evidentemente, claras repercusiones en el ámbito de la educación. Punteamos a continuación algunas de ellas de forma sintética:

La tolerancia en cualquier contexto educativo multicultural es una actitud que en modo alguno se puede desestimar. ¡Ojalá todos los componentes de una comunidad escolar, por ejemplo, admitieran la presencia continuada de alumnos pertenecientes a minorías culturales diferentes sin problematizar esa realidad! Una postura tal sería, al menos, un primer paso para caminar hacia un horizonte más profundo de enriquecedora convivencia. En este sentido, no conviene descuidar la educación para la tolerancia, así como también, desde la perspectiva opuesta, la educación contra la intolerancia. A nivel curricular, por ejemplo, se podrían analizar críticamente desde el área de Ciencias Sociales las intolerancias

---

(7) Una tolerancia simple, que se confunde con el *laissez faire* de un pluralismo falso o débil, es en realidad una expresión del relativismo que lleva a la contradictoria posición de «ser tolerante con lo intolerable»; algo llamado en la teoría y en la práctica a ser inaceptable, aunque sólo sea por el hecho de que toda cultura, como producto humano que es, tiene, junto a múltiples puntos positivos, numerosos aspectos imperfectos. Solamente el diálogo, tan respetuoso y comprensivo como crítico, puede contribuir tanto a una conjunta búsqueda sincera de lo mejor como a una depuración de lo que cada programa cultural diferente tiene de defectuoso. Sería prolijo citar aquí un discreto elenco de quienes han abordado esta temática con profundidad y acierto. Baste citar, de nuevo, a W. Kymlicka: «La tolerancia y sus límites», en su obra *Ciudadanía multicultural*. Barcelona, Paidós, capítulo 8; o a O. Reboul: «¿Son nuestros valores universales?», en su libro *Los valores de la educación*. Barcelona, Idea-Books, capítulo 4.

históricas y actuales enraizadas en ciertos fundamentalismos étnicos, nacionalistas, religiosos. En otros momentos –por ejemplo en las tutorías o asambleas grupales– podría ser oportuno trabajar con los alumnos los Derechos Humanos más relacionados con nuestro tema[8] u otros materiales y textos interesantes desde este punto de vista[9]. Pero, por supuesto, hay muchas más posibilidades de cultivar esta actitud desde las distintas áreas curriculares (Gimeno Sacristán 2001, pp. 129 y ss.).

Lo deseable es asumir un concepto de tolerancia profundo, que invite a educar en tal valor de una forma densa. Así, creemos, lo están proponiendo –entre otros– P. Ortega y R. Mínguez. Aunque volveremos más adelante sobre esta idea con otros términos afines, puede resultar útil recoger aquí algún fragmento de estos autores sobre lo que debería aspirar a ser una tolerancia auténtica:

> Nosotros entendemos la tolerancia en un sentido más *radical.* Ser tolerante no significa sólo respetar las ideas, creencias o prácticas del otro. No es simplemente «permitir» que otros se expresen de modo distinto según su ideología, cultura o concepción de la vida. Significa respetar y defender el derecho a la libre expresión de la opiniones y modos de vida, respetuosos con los derechos humanos, aunque no sean compartidos por nosotros. Más aún, implica la aceptación y acogida del *otro diferente,* con sus creencias, prácticas y pautas culturales. [...] Tolerar es una acción que, primariamente, está dirigida a la persona; y, sólo en segundo lugar, a las ideas, creencias y modos de vida. [...] Tolerar no es hacer a alguien una concesión gratuita, sino manifestar nuestro reconocimiento de su dignidad, de su radical alteridad y diversidad, que le viene dada no por concesión nuestra, sino por su condición de persona.
>
> (Ortega y Mínguez 2001, p. 75)

Desde esa perspectiva, toda *tolerancia simple y fácil* que pueda practicarse o cultivarse educativamente en los contextos educativos resulta inadecuada y criticable. Pensemos, por ejemplo, en manifestaciones débiles de la tolerancia en los centros educativos multiculturales que deberían ser objeto de revisión crítica y de superación pedagógica, teórica y práctica. Tales podrían ser, a modo ilustrativo, las siguientes:

- La admisión de alumnos inmigrantes, especialmente si no hay otra alternativa legal-administrativa, desde una postura tendente a la pasividad y a la indiferencia. Desde esta mentalidad, escasa en compromiso con las personas concretas de los nuevos escolares, resulta inteligible la pobreza de iniciativas usuales dirigidas al fomento de interacciones mixtas positivas y hondas entre alumnos de diferentes culturas[10],

(8) Útil para esa finalidad puede ser el libro de F. Gil, G. Jover y D. Reyero: *La enseñanza de los derechos humanos.* Barcelona, Paidós, 2001.

(9) A modo de ejemplo, es sugerente y fecundo el capítulo 3.º del libro de P. Ortega y R. Mínguez: *Valores y educación.* Barcelona, Ariel, 1996; así como el mismo capítulo de los mismos autores de su libro más reciente: *Los valores en la educación.* Barcelona, Ariel, 2001. O por citar otra posibilidad excelente: trabajar el libro del reconocido autor marroquí-francés Tahar Ben Jelloum: *Papá ¿qué es el racismo?* Barcelona, Ed. Alfaguara, 2001; y *El Islam explicado a nuestros hijos.* Barcelona, RBA, 2002, del mismo autor.

(10) La situación descrita por E. Roca sobre la nula interacción entre alumnos/as de un instituto analizado, se puede extrapolar a una buena mayoría de centros que presentan una composición notoriamente multicultural. En el centro en que el autor se centra, situado en la comarca de Osona (Barcelona), se detectan a nivel de relación de alumnos cuatro comunidades *guetizadas,* prácticamente aisladas unas de otras, especialmente en los tiempos no estrictamente académicos; la primera corresponde a los autóctonos hijos de familias del lugar y

desde los juegos del patio de recreo hasta las formas organizativas ideadas para el aprendizaje académico dentro del aula de clase.

- Relacionada con ese tipo de tolerancia anterior, pobre en miras más altas, se asume con frecuencia la postura de limitar la relación entre los diferentes alumnos a una mera y superficial *coexistencia* entre ellos. A veces, no pocos equipos docentes expresan tal esquema mental con la afirmación de que «no existen problemas» en su escuela, aunque el alumnado provenga de una docena de países o contextos culturales distintos, arguyendo la simple razón de no observar conflictos manifiestos destacables. Sin embargo, lo cierto es que un clima de esas características deja en la penumbra un buen número de interacciones negativas que operan en la dinámica del oscuro currículum oculto de la institución: exclusiones sutiles que tienen su origen en la no aceptación profunda de las *personas* de otro origen étnico-cultural; discriminaciones indirectas que suelen terminar conformando, a menudo, invisibles pero verdaderos *guetos psicológicos*[11] que se manifiestan veladamente en expresiones como: «siempre están aparte con los suyos», «no desean integrarse», «ellos, como sus padres, tienen poco interés por los estudios», «todos los chinos son cerrados», «están muy aferrados a sus costumbres», etc.[12].
- Una tolerancia así, de baja densidad, casa bien con la ideología *multiculturalista* de la educación, al proponer la yuxtaposición en mosaico de las diferentes identidades culturales (Abdallah-Pretceille, 2001). Desde esa perspectiva, bajo la premisa malformada «a cada cual lo suyo», resultan

---

de clase media, con un círculo de relaciones endogámicas; la segunda está conformada principalmente por hijos de población inmigrada de otras regiones españolas, que generalmente son los que presentan las actitudes y conductas más xenófobas o más recelosas en relación con los inmigrantes extranjeros; la tercera está compuesta por alumnos marroquíes varones, y suelen juntarse entre ellos tanto a la entrada y salida del instituto como en la hora del patio, sin comunicarse con los demás, incluidas las muchachas de su mismo país de origen; la cuarta, finalmente, está formada por las chicas marroquinas, agrupadas entre ellas con mayor aislamiento que las anteriores comunidades citadas. El autor de este estudio, en vistas de esa realidad excluyente, propone que «los espacios del centro, los horarios, los patios, las salidas y excursiones, las tutorías, etc., deberían ser revisadas por el profesorado en profundidad, a fin de propiciar lugares y ocasiones de encuentro y de convivencia intercultural, en vez de convertirse en resortes de exclusión o guetizacion» (Roca 2002, pp. 252-254).

(11) Consideramos de obligada referencia, en cuanto estudio clásico en este tema, el artículo de D. Zimmermann: «Un langage non-verbal de classe: les processus d'attraction-répulsion des enseignants à l'égard des élèves en fonction de l'origine familiale de ces derniers», en *Revue Française de Pédagogie,* INRP, 44 (1978), pp. 46-70.

(12) Muchos son los mediadores culturales conocidos que coinciden en afirmar desde su práctica diaria que, aparte del componente prejuicioso que suele abundar en comentarios de ese tipo, algunos aspectos que pudieran estar relacionados en parte con la realidad (influencia de la cultura de origen, circunstanciada por la situación migratoria) acostumbran a desaparecer casi siempre cuando, abandonando la postura tolerante-indiferente, los agentes educativos intentan hacerse cargo de las circunstancias –no sólo culturales– que subyacen en algunos comportamientos relacionados con la voluntad de integración, de aprender el idioma socio-escolar vigente, de percibir lo prometedora que puede ser para los hijos una inversión no inmediata en su escolaridad. Así pues, mientras la tolerancia fácil etiqueta y excluye, la comprensión y la responsabilidad van más allá, cultivando con creatividad el terreno (dentro y fuera de la escuela) para sentar las condiciones de posibilidad de una mayor y mejor integración y convivencia.

comprensibles las concesiones blandas del máximo de derechos o peticiones relacionadas con las respectivas culturas de los alumnos automáticamente adscritos a ellas: menús escolares distintos, formas de vestir diferentes, días no lectivos según las festividades diversas más señaladas. Lo cuestionable en este tema no es la legitimidad de esas y otras demandas, sino hacerlo fomentando la heterogeneidad de forma dispersa, sin intentar construir puentes entre todo lo que pueda unir al conjunto del alumnado a partir de su diversidad[13].

- En la práctica escolar cotidiana, una tolerancia de esas características se detiene con excesiva facilidad en «admitir» con cierto disgusto –no quedando más remedio– que los inmigrantes mantengan o cultiven sus diferentes lenguas o costumbres culturales, intentando por lo mismo derivarlas al ámbito extraescolar o, más todavía, al perímetro de su ambiente privado. Por otro lado, no es infrecuente percibir asociada a esta postura la esperanza de que las futuras generaciones vayan abandonando paulatinamente toda vivencia y expresión diferente. Desde esta perspectiva ideológica de la educación, a la tolerancia blanda tan sólo le queda dar un corto paso para caer en la asimilación como filosofía de fondo. Un peligro que nos invita a vivir en estado de alerta en relación a todo intento de mantener aparte de la vida escolar normalizada lo que los inmigrantes implicados estiman en cada momento como rasgos relevantes de su estilo de vida más apreciado; dicho de otro modo: una tolerancia así entendida nos pone sobre aviso que debemos evitar practicar, bajo supuestas razones psicopedagógicas, todo tipo de actividades o formas organizativas que acaben conformando en la dinámica escolar, con bastante aproximación, verdaderos «*apartheid* culturales»[14].

---

(13) Por ejemplo, una cosa es aceptar y conceder sin obstáculo alguno –según la legislación vigente; algo no muy frecuente– un tiempo escolar para recibir la educación religiosa particular solicitada por los distintos padres y otra, todavía por cristalizar en nuestro contexto, buscar también el espacio curricular oportuno para promover una educación para el diálogo interreligioso a fin de fomentar la mayor «unidad diversa» posible a partir de esa deseable iniciativa. Ver, en este sentido M. Fleck: «Diálogo interreligioso y escuela»; en M. Martínez y Bujons (coords.): *Un lugar llamado escuela. En la sociedad de la información y de la diversidad.* Barcelona, Ariel (2001), pp. 175-227.

(14) Lo dicho arriba invita a reflexionar sobre prácticas que, bajo apariencia de tolerancia, conducen sutilmente a la aparición de los mencionados «*apartheid* culturales» (p.e.: algunas formas de favorecer la enseñanza de la lengua originaria en tiempos no lectivos, cuando los padres desean que no la pierdan), o sobre actitudes «asimilacionistas» que sólo se captan si se aviva la reflexión atenta ante comentarios ya naturalizados, como pueden ser los referidos a la gastada noción de *integración.* Como ilustración de lo anterior, escogemos –entre otros muchos– un comentario de un maestro con abundante alumnado magrebí: «La escuela –decía– ha de *integrar* a estos niños, ha de respetar su cultura; pero pienso que la atención a su cultura no puede hacerse *en* la escuela; ellos han de tener la posibilidad de mantener su herencia cultural, pero ¡cuidado!, porque a veces pertenecen a comunidades muy cerradas en sí mismas, y hay que ayudarles a que poco a poco se *adapten* a la cultura del país al que han venido, pues es aquí donde han de vivir realmente, sobre todo de mayores; mientras tanto, hemos de respetar que sigan sus costumbres en su entorno familiar, en su vida privada». Comentario extraído de una investigación propia sobre los profesores en contextos escolares multiculturales. Ver J. A. Jordán: *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado.* Barcelona, Paidós, 2002 (6.ª edición).

DE LA COEXISTENCIA A LA CONVIVENCIA. NECESIDAD DE OTRA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Como hemos indicado antes, el cemento de unión propio de una mera coexistencia es frágil; demasiado para soportar cualquier discrepancia que tense algo más de la cuenta los hilos que tejen las relaciones entre quienes se sienten tan próximos como diversos. V. Camps (2001, p. 120) nos recuerda esa realidad trayendo a colación la expresión viva de alguien con experiencia de ello, del alcalde de Sarajevo en su estancia en Barcelona: «¡El futuro de Bosnia no es la tolerancia, sino la convivencia!». En otro plano, hace ya bastante tiempo, el psicólogo G. Allport (1954) nos presentaba casi como un axioma que la «teoría del contacto» no era de fiar, al resultar del todo insuficiente para sustentar la convivencia social; dicho en otros términos: que era un ingenuo supuesto pensar que la simple coexistencia entre personas diversas favoreciera las buenas relaciones entre ellas. Como él argumentó, y la realidad del tiempo ha confirmado, el contacto externo entre quienes su diferencia es destacable desde cualquier punto de vista contribuye más bien a acrecentar los prejuicios y recelos mutuos, de modo que sólo puede dar lugar a formas deseables de convivencia si median tres condiciones básicas: la búsqueda de la mayor *igualdad* de status posible, la difusión de la *diversidad* como algo positivo por parte de figuras significativas, y el cultivo de una intrínseca y fuerte *interdependencia* entre todos ellos. Sin podernos extender mucho sobre estas tres bases de la convivencia, puede ser útil ofrecer algunos comentarios sobre cada una de ellas.

Aprender a «vivir juntos» implica, en primer lugar, asegurar el principio de la máxima *igualdad* posible. Cuando las necesidades y aspiraciones fundamentales de quienes comparten un mismo contexto –social o educativo– no son semejantemente satisfechas, el canto al enriquecimiento debido a las diferencias culturales deviene un eco romántico que en nada favorece una convivencia real y positiva[15]. O como lo hemos expresado en otro lugar:

> Nunca será suficiente el esperado reconocimiento *legal* de la igualdad que permita considerar formalmente a los inmigrantes como verdaderos conciudadanos, dado que lo más determinante es el reconocimiento equitativo real de todos *en la vida cotidiana*. Lo que cabe decir también del entorno escolar: la convivencia fraguada en una relación normalizada de una diversidad vivida en un clima de manifiesta igualdad no se puede basar única y principalmente en una serie de cabales orientaciones plasmadas en el *Proyecto Educativo de Centro* y en el *Proyecto Curricular de Centro*. La deseable convivencia intercultural se ha de poder experimentar cuando todos y cada uno de los alumnos, sin distinción alguna, tengan la posibilidad de percibir que son reconocidos en la cotidianidad de la vida escolar, en las incontables incidencias que tejen diariamente sus relaciones con

(15) C. Braslavsky, actual directora del Bureau Internacional de la UNESCO, ha expresado llanamente esta condición: «El paso indispensable para poder vivir juntos es eliminar las desigualdades que atentan contra la igual condición y dignidad humana. Dos pequeños hermanos no se pelean por su ración de comida si a los dos se les da igual de comer. Los inmigrantes en situaciones de riesgo deben tener las mismas oportunidades para aprender, para ser aceptados con igual consideración, para tener los mismos derechos ciudadanos. En el terreno de la educación hay que hacer mucho hincapié para conseguir la máxima calidad, es decir, para alcanzar todos las competencias que demanda la realidad del siglo XXI; pero se ha de poner igual o mayor énfasis en conseguir la equidad, si en vez de destrozarnos deseamos una pacífica convivencia» (trascripción de la exposición de su ponencia: «Los logros académicos, el futuro laboral y la equidad educativa», en *Converses Pedagògiques*. Universidad Autónoma de Barcelona, febrero de 2003).

> los compañeros y profesores. Lo importante es asumir que el presupuesto básico de la *equidad* en el trato diario ha de ser aprendido a través de la *experiencia* de ese valor reconocido en un contexto en el que las personas lo practican y expresan de forma tácita por múltiples vías socio-afectivas y emocionales. No hay otro modo de aprenderlo. Y en esta tarea, el profesorado es quien debe dar el primer paso[16].

Los profesionales de la educación, ciertamente, son los primeros que deben formarse para una educación intercultural que armonice una verdadera educación equitativa para todos con el respeto debido a las diferencias culturales; equilibrio, éste, aún inmaduro incluso en la concepción mental de teóricos y prácticos que tratan de abordar actualmente la deseable educación en el ámbito de la diversidad cultural. Porque, por ejemplo, ¿podrán los alumnos de origen étnico-cultural distinto estar satisfechos en la escuela sólo con una serie –incluso curricularmente generosa– de celebraciones sobre sus culturas, si en la viva cotidianidad no son acogidos y tratados con la misma *igualdad* que cualquier otro, en el sentido pedagógico y ético de ese término? En esta línea, ya hemos apuntado hace poco que la educación intercultural, si no quiere caer en una vana utopía romántica, debe desarrollar en todos los alumnos un sentimiento de *igualdad* como condición previa al cultivo de las pertinentes *diferencias* culturales. Un sentimiento de igualdad basado fundamentalmente en la indistinta dignidad humana, pero también en el deseo psicológico vivido, de forma explícita o latente, por los alumnos minoritarios. Es innegable, en efecto, que también esos alumnos desean ser tratados en calidad de *personas,* antes que como marroquíes, chinos o ecuatorianos; que todos ellos están ávidos de afecto, autoestima, respeto y éxito; que su primer deseo es sentirse como unos más entre sus iguales, estar al lado de los autóctonos, y parecerse a ellos en muchos aspectos de su personalidad; que ansían participar con normalidad en la vida escolar, sin percibir ninguna exclusión o reacción xenófoba, por sutil que sea; que se alegran cuando advierten que sus profesores resaltan los elementos semejantes de sus cuentos, músicas, lenguas, valores y religiones con aquellos de los alumnos autóctonos; que son muchos más los aspectos semejantes y los elementos de unión que los que les distinguen[17].

También merece algún comentario el segundo presupuesto enunciado por G. Allport: la necesidad de percepción por parte de los aprendices, oriundos y foráneos, de la *diversidad* como algo por sí mismo valioso. Según esto, posiblemente un buen número de educadores hayan de revisar y reformar sus esquemas mentales si quieren difundir esa visión positiva de manera explícita o connatural entre quienes tienen puesta su mirada en ellos; y esto porque, si es verdad que la mayoría suele admitir a nivel de «discurso formal» la diversidad cultural como algo positivo y enriquecedor, no es menos cierto que la «percepción real» de aquélla más reciente, relacionada sobre todo con la nueva inmigración, es vivida con frecuencia por muchos profesores en su práctica docente

---

(16) Jordán, J. A. (coord.); Mínguez, R. y Ortega, P.: «Inmigración: una respuesta desde la pedagogía intercultural», en E. Gervilla (coord.): *Globalización, Inmigración y Educación.* Granada, Universidad de Granada (2002), pp. 94-134.

(17) Ver Jordán, J. A. (coord.); Mínguez, R. y Ortega, P.: «Inmigración: una respuesta desde la pedagogía intercultural», en E. Gervilla (coord.): *Globalización, Inmigración y Educación.* Granada, Universidad de Granada (2002), pp. 94-134.

diaria con buenas dosis de problematicidad (Garreta, 2003)[18]. Ahora bien, un profesorado tendente a percibir de manera más o menos *problemática* la nueva diversidad cultural, representada particularmente por el alumnado inmigrante cada vez más visible, es incapaz de generar un clima educativo favorecedor de la convivencia, no pudiendo desde esa postura vehicular entre el alumnado más que una percepción *deficitaria* de los Otros en multitud de facetas: desde la lingüística y académica, hasta la comportamental e ideológica; o lo que es lo mismo, no puede propagar en quienes están en situación de educarse sino una percepción negativa y errónea de la diversidad cultural, entendida así como una realidad incompatible y entorpecedora de la dinámica escolar usual[19], así como causante de un aumento de conflictividad en los contextos escolares claramente multiculturales. Evidentemente, aunque no es posible generalizar, el cuadro delineado constituye una invitación a insistir desde aquí en la necesidad de una oportuna y profunda formación del profesorado, especialmente en el ámbito actitudinal, en donde se inserta –entre otros puntos– el cambio de una mentalidad pedagógica que, en vez de soñar con el mito de la «homogeneidad» del alumnado, descubra mediante oportunos análisis críticos[20] y, sobre todo, a

(18) En este sentido hay que entender algunos hallazgos de la investigación de M. Bartolomé y su equipo; por ejemplo, cuando constataba no hace mucho que, «tanto en los comentarios espontáneos como en los resultados de las entrevistas, latía en una gran parte de los docentes una necesidad de formación acompañada de un cierto nivel de ansiedad y, en ocasiones, de la conciencia de "no saber qué hacer" ante la llegada de este alumnado que provoca una cierta distorsión en las habituales prácticas educativas del profesorado» (Bartolomé 1997, p. 298).

(19) Un ejemplo de ello, extensivo a muchos docentes que tienen en sus clases alumnos de otras latitudes, es creer que las pautas culturales vehículadas por sus familias entorpecen el ritmo «exigente» propio de nuestras escuelas. La lección de una cuidada investigación etnográfica con profesores franceses con abundante alumnado latinoamericano, nos parece que sigue siendo válida para describir la percepción de no pocos docentes de nuestro tiempo y contexto: «Los maestros se quejaban de estos alumnos; los consideraban charlatanes, desordenados, fantasiosos; calificativos que los devaluaban respecto a su concepto del "buen alumno". Los maestros solían atribuir una gran parte de la responsabilidad de esa forma de ser de sus alumnos a los padres, porque pensaban que no ejercían un control sistemático en el hogar y porque el ritmo de vida de la familia "no favorecía el trabajo" (escolar). Para muchos, los horarios privados de estas familias latinoamericanas (por ejemplo: "comer a cualquier hora" o "a horas imposibles", "acostarse los niños tardísimo") eran indicadores de falta de seriedad, desorden y una cierta incapacidad de organización» (Vásquez 1984, pp. 100-101).

(20) Analizar críticamente la noción de *diversidad* y aceptarla en la práctica educativa diaria es fundamental. En esta línea, la primera tarea ha de consistir en distinguir entre «diversidad» y «diferencia», una cuestión que va más allá del ámbito lingüístico, al afectar al uso deformado y confuso que se ha hecho de ambos términos en la práctica y en la teoría de la educación intercultural. La *diferencia* se viene asociando a una realidad –sobre todo– cultural que, aun en el caso de tolerarla, en general, no forma parte de «nuestro» recinto personal más profundo. La *diversidad,* no siempre bien comprendida, responde a una versión más rica, al ser la expresión de aquello más singular y valioso que en las personas concretas, culturalmente distintas o no, debe preservarse como algo íntimo, irrepetible, casi sagrado. ¿No se habla, incluso, de la necesidad de respetar y mimar la bio-diversidad? En un sentido muy práctico ilustra J. M. Palaudarias lo que conviene tener muy claro en este tema: «La cultura de origen, que es sobre la cual giran algunos elementos que se toman como probables obstáculos del proceso de integración y del éxito mismo de las acciones educativas, es en gran parte un mito. Lo que en ocasiones se tiene en cuenta como cultura de origen es el producto de déficit de integración, de conflictos vividos por los jóvenes en el seno de una cultura de supervivencia. Para estos alumnos (inmigrantes), hablar de cultura y de lengua de origen es, más bien, *"un"* referente, no "el" referente» (Palaudarias 2001, p. 79). Comentario que invita, de nuevo, a la conveniencia de poner el acento en la «diversidad» (en la *identidad personal,* quizás mestiza) más que en la «diferencia» (en la *identidad cultural* prescrita de forma estática y monolítica).

través de la propia experiencia práctica[21], el *valor de la diversidad* del mismo. Sólo desde este supuesto es presumible pensar en un procesos formativos caracterizados por una contagiosa comunicación entre los alumnos de ese valor asumido y vivido por los educadores como parte de su personalidad psicológica, moral y profesional[22].

Pasamos, finalmente, al tercer presupuesto enunciado por Allport; esto es, a la necesidad de trabar una profunda *interdependencia* entre quienes viven juntos en un mismo contexto sin dejar de lado sus diferencias. Según nuestra lectura de ese principio, poner todo el esfuerzo en asegurar la «igualdad» entre quienes son distintos, así como en asumir y expandir la «diversidad» como valor y realidad indiscutiblemente enriquecedora, es ciertamente una tarea encomiable pero todavía insuficiente para lograr una verdadera convivencia; o dicho de otro modo: es radicalmente preciso que las personas que coexisten cuenten con una serie de actitudes de orden ético, capaces de trazar entre ellas puentes de unión bien cimentados por encima de toda diferencia posible: entre otras, las de tipo cultural. Creemos que, en este sentido, pueden interpretarse algunas reflexiones de A. Touraine[23] que subrayan la insuficiencia de una «interdependencia instrumental» (social, laboral, académica) y de una democracia procedimental basada en una postura minimalista sin la aspiración de una comunicación entre sujetos más honda. Expresado esto con sus propias palabras:

> Sólo podremos vivir juntos, con nuestras diferencias, si mutuamente nos *reconocemos* como *sujetos.*
>
> (1997, p. 218)

Aspirar a convivir en una sociedad multicultural implica apostar por una *educación intercultural* centrada en *máximos comunes;* o lo que es lo mismo, por idear y practicar una pedagogía capaz de dotar a quienes se educan de unos valores que primen la relación entre personas, con toda su carga de igualdad ética y antropológica. Una educación así, edificada sobre esa postura de «máximos comunes», no se contenta con la valoración y el respeto de las diferentes *culturas* de los Otros[24], sino

---

(21) Es justo confesar también aquí que existen profesores de centros escolares que creen –y ponen en práctica coherentemente lo que asumen– que la *heterogeneidad* no es un problema como tal, sino una oportunidad para reflexionar con creatividad en nuevas formas organizativas y didácticas que, además de favorecer a los nuevos alumnos, beneficien también a todo el alumnado del centro; es decir, que ven la diversidad cultural como un reto para innovar su forma habitual de enseñar, así como una ocasión para trabajar cohesionadamente como grupo el grueso del profesorado. Aunque se podrían citar no pocos ejemplos reales de esa visión positiva de profesores y centros, puede ser más conveniente citar en este lugar un libro susceptible de ayudar en esa línea a quienes se animen a ello, nos referimos a la obra de A. Tomlinson: *La clase diversificada.* Barcelona, Octaedro, 2001).

(22) Puede verse, relacionado con esta temática, nuestro artículo siguiente: «Influencia tácita del profesor y educación moral informal», *Revista Española de Pedagogía,* 224 (2003) (en prensa).

(23) Ver Touraine, A.: *¿Podremos vivir juntos?* Madrid, PPC, 1997.

(24) Una educación intercultural que no vaya más allá de las culturas de unos y otros corre el riesgo de cosificar al sujeto, de diluirlo en una presunta categoría grupal, de caer finalmente en todos los equívocos de la ideología multiculturalista comunitaria o, por contraposición, en los de una larvada asimilación reactiva; peligros, todos ellos, destructores de cualquier forma deseable de convivencia culturalmente plural. En el libro del mismo A. Touraine se ponen de manifiesto ejemplos concretos de esos peligrosos fenómenos. Aun cuando los jóvenes *beurs* franceses –comenta el autor– proclamaban en 1983, en la *Marcha por la Igualdad:* «¡Vivamos juntos con nuestras diferencias!, y ahora se declaran marselleses o lioneses más fácilmente que argelinos como fruto de una dura asimilación, ello no impide que en la realidad cotidiana muestren, respecto a la generalidad de franceses, fuertes y frecuentes reacciones negativas y prejuicios racistas» (1997, p. 261). Y continúa Touraine des-

que penetra en las entrañas de lo mucho y fundamental que a todos nos une: desde una universal naturaleza humana, pasando por una aspiración a satisfacer (de distintos modos) necesidades en el fondo similares, hasta una sustantiva e igual dignidad cuasi infinita.

Trabajar desde la educación por una convivencia intercultural implica asumir y cultivar el deseo de compartir con los otros la propia vida, poniendo en común el máximo de aspectos posibles existentes; así como respetar, atender y acoger a cualquier Otro. Es posible, evidentemente, llegar a descubrir puntos subjetivos o culturales no compatibles ni admisibles; pero, desde la óptica que apuntamos, lo *común* está más hondo de lo que toda mirada psicológica o sociológica pueda descubrir en el plano de la mera constatación empírica, externa, sensista. En efecto, incluso cuando casi inevitablemente se dan tales discrepancias y sanas intolerancias, la persona del Otro queda salvaguardada, respetada, convertida en centro de deferencia ilimitada, gracias a la fundamentación antropológico-ética radical que une a todo ser humano, sea de la cultura que fuere[25]. De ahí que siempre quede abierta la posibilidad de reanudar el diálogo genuino, la comunicación profunda, el deseo de seguir viviendo con y en virtud del Otro.

Hablar de diálogo y enriquecimiento en una sociedad multicultural puede convertirse en algo trivial si limitamos tales aspiraciones al contenido inscrito en las diferentes culturas que están llamadas a coexistir cada vez de forma más mestiza. El auténtico diálogo, riqueza y convivencia en nuestros contextos culturalmente plurales sólo pueden darse, fuera de todo riesgo folklórico o xenófobo, en la *comunicación entre personas,* llamadas a vincularse entre sí *con actitudes éticas densas;* comunicación que exige relativizar los componentes culturales que cada una de ellas llevan consigo, sin restarles por ello su verdadera y real importancia. A la educación corresponde la responsable tarea de formar esas actitudes y valores densos[26],

---

pués: «La solución inversa ha consistido en mantener a la población inmigrada apartada, en comunidades localmente homogéneas y autocontroladas. Ésa ha sido la situación de los turcos en Alemania y la de los *chinatowns* en Estados Unidos y en Francia. Situación que ha dado lugar a choques intercomunitarios al concebir la sociedad multicultural como un encuentro entre *culturas y comunidades,* en lugar de verla como una oportunidad para una comunicación entre *sujetos* personales» (ídem, p. 262).

(25) El clima para el diálogo favorecedor de la convivencia es siempre el respeto auténticamente deferente. F. J. Laporta (2001, pp. 67-68) clarifica acertadamente lo esencial de estas cuestiones: «Una cosa –dice– es criticar el contenido de una creencia determinada de una persona, y otra es el respeto debido a dicha persona. [...] Si el objetivo no consiste en integrar culturas en otras culturas, sino en integrar personas en espacios públicos definidos desde los derechos humanos, las cosas (las supuestas o reales incompatibilidades de la cultura de ciertos inmigrantes en nuestra sociedad) son ya distintas. Por ejemplo, la cultura islámica, como también la nuestra, puede tener rasgos incompatibles con la sociedad abierta, pero de ahí no se sigue necesariamente que esos rasgos culturales *identifiquen* (generalizando y no guardando respeto alguno hacia las personas concretas) a los *sujetos* humanos que participan, en mayor o menor grado, en ella».

(26) Está claro que, hoy más que nunca, hay que educar –entre otros– en los valores del respeto y de la solidaridad, pero éstos no pueden quedarse en impulsos movidos por meros sentimientos. La solidaridad, por ejemplo, no puede reducirse a un movimiento afectivo en favor de personas de países pobres abocadas a la migración, tras haber recibido una sensibilización informal (por ejemplo, mediante imágenes impactantes de los medios de comunicación) o escolar (por ejemplo, a través de algunos métodos socioafectivos). La solidaridad hacia los Otros, ciertamente, puede despertarse de muchas formas en esa línea, pero el fundamento únicamente emocional no asegura la necesaria firmeza y persistencia de esa actitud a la hora de conducirse en la convivencia cotidiana real con positiva decisión en la relación pro-social con cualquier Otro. Sin minusvalorar el componente afectivo, resulta del todo indispensable un *basamento ético* de hondo calado, como –por ejemplo– la *responsabilidad* gratuita hacia todo aquél que nos reclama con su sola presencia, por su calidad de persona.

particularmente en las jóvenes generaciones; lo que supone, más concretamente, plantearse una educación intercultural enmarcada en una pedagogía moral (Ortega y Mínguez 2001). Priorizar esa dimensión moral no significa descuidar aspectos pragmáticos vinculados a la traída y llevada educación intercultural. Saber atender, por ejemplo, al alumnado inmigrante que se incorpora tardíamente en nuestro sistema educativo es algo que debe formar parte de la competencia intercultural del profesorado actual. Sin embargo, no es menos cierto que, a nivel teórico y práctico, se ha venido enfatizando en estos años una educación intercultural sesgada y desequilibrada, que ha puesto el acento particularmente en el *conocimiento de las culturas* distintas, en la *valoración acrítica de las diferencias* culturales de mayor contraste, y en la *búsqueda de soluciones técnicas* a las nuevas situaciones escolares derivadas de los notorios flujos migratorios. En este orden de cosas, sin embargo, hace ya tiempo que venimos defendiendo que el fin ultimo de la educación intercultural no debe ser otro que el de preparar a quienes se forman en la nada fácil tarea de *aprender a convivir* en sociedades progresivamente más multiculturales (Jordán 1996). Ahora bien, para tal propósito, lo realmente importante no puede ser el *conocer* las culturas de los Otros, de los inmigrantes por ejemplo, sean éstos chinos, japoneses o guineanos; lo verdaderamente decisivo debe consistir, ante todo, en *re-conocer* éticamente sus personas concretas, contemplando sus diferencias culturales como *unas* características más significativas –en mayor o menor grado– de su valiosa identidad singular. Dicho de nuevo, pero con otras palabras: lo realmente indispensable no puede ser otra cosa que el «aprender a encontrarse» con los Otros, no en cuanto diferentes, sino en cuanto a sujetos personales que ansían, como todos y cada uno de nosotros, compartir la vida con los demás de manera sincera y profunda. Más allá, pues, de una visión culturalista y tecnicista de la educación intercultural, debemos apostar por una educación intercultural de corte moral, que priorice ante todo la formación de actitudes centradas en la auténtica acogida, empatía, diálogo, solidaridad y deferencia. La siguiente nota de Abdallah-Pretceille puede sernos aquí útil para animarnos a caminar en esa dirección:

> Después de haber sido arrinconada por los tecnicismos pedagógicos, el problema de la alteridad vuelve a estar de nuevo en primer plano, paradójicamente a través de los «extranjeros» [...] El potente regreso del Otro, en su singularidad, corresponde a un desarrollo de la interrogación ética.
>
> (Abdallah-Pretceille 2001, p. 53)

La cuestión de fondo, desde esa toma de posición, no puede ser otra que la de proponer y practicar una educación intercultural con una sólida carga pedagógica en el ámbito de la «educación en valores»; entiéndasenos, en valores *densos:* desde la hospitalidad y el reconocimiento, hasta la solicitud y la ineludible responsabilidad de cualquier Otro. No parece haber alternativas intermedias. La actual situación social multicultural, en efecto, caracterizada por un mundo a menudo oscurecido por conflictos de corto y largo alcance, en el que la exclusión y negación del Otro está en el ojo del huracán, demanda con urgencia una educación ética radical, capaz de superar todo tipo de «egocentrismo» –personal o grupal– latente en toda expresión de etnocentrismo, xenofobia, racismo o tribalismo étnico, para contribuir así al florecimiento de una convivencia intercultural enriquecedora. Una referencia de Abdallah-Pretceille (2001 p. 47) puede ayudarnos, de nuevo, en esta línea trazada:

> Prendidos entre la tentación de defender la propia comunidad y el imperativo de mundialización, los individuos se enfrentan a la vez a una alteridad reducida y a una alteridad que crece exponencialmente; situación que exige la existencia de una ética elaborada a

partir de la singularidad de las situaciones y la universalidad de los valores. La responsabilidad de cada cual en relación con los demás no es sólo una cuestión de orden jurídico, sino que tiene que ver con la ética personal, con una *ética de la alteridad* que no puede desarrollarse a partir de la reflexión sobre Uno mismo, sino sobre el Otro y su total y absoluta libertad y responsabilidad. Emmanuel Levinas ha afirmado que la ética se fundamenta en la experiencia de la alteridad. En este sentido, se trata (en definitiva) de aprender a *considerar al Otro como Otro, no en relación a su cultura* o sus pertenencias diferentes.

APUNTES PARA UNA CONVIVENCIA INTERCULTURAL ESCOLAR

Reconocer que la nueva diversidad relacionada con el fenómeno migratorio constituye un evidente reto para nuestras escuelas es adoptar una postura cabal. Sin embargo, conviene matizar y colocar en su justo lugar algunas reacciones del profesorado ante esa realidad. Por ejemplo, el hecho de que la mayor parte del profesorado ponga el acento sobretodo en la dificultad aneja al desconocimiento de la lengua escolar por parte de los alumnos inmigrantes es algo a repensar. Nos viene a la mente, en este sentido, un comentario de I. Vila, psicolingüista y estudioso del ámbito intercultural, que conviene traer a colación:

> No cabe duda de que resulta impactante para el profesorado haber de enfrentarse con el hecho de tener escolares que llegan a medio curso y desconocen completamente la lengua vehicular de la escuela. A veces, ese desconocimiento es el aspecto más llamativo para una gran parte de profesores, pensando que es el punto central para solucionar los problemas implicados en la escolarización de esa categoría de alumnos. Sin embargo, sin despreciar la importancia que tienen los aspectos lingüísticos, no todo acaba en la lengua. Incluso para que esos escolares desarrollen la competencia lingüística deseada se requieren otros aspectos no estrictamente vinculados con la lengua. Quizás el principal de esos requisitos sea la creación de un clima en que se pone de manifiesto que se está intentando «enseñar y aprender a vivir juntos». Ciertamente, cada vez se hace más necesaria una educación que ayude a construir una cultura compartida que permita la conciliación de los intereses individuales y los intereses colectivos, y que esté vertebrada por valores y actitudes que hagan de la igualdad y la cohesión social objetivos irrenunciables.
>
> (Vila 2000, p. 24)[27]

Esta sencilla introducción al apartado constituye una importante invitación a asumir en que el núcleo de la educación intercultural –facilitador, a la vez, de otros objetivos de la misma– se debe buscar en el aprendizaje de esa *convivencia* afectiva y moral, de la que hemos hablado páginas atrás. Partiendo de este supuesto, podemos reflexionar a continuación sobre algunos medios para cultivar esa relación gratificante y armónica entre sujetos que

(27) El autor cita en ese mismo escrito el caso de Loubna, una niña de 10 años de un pueblo rural de Vizcaya. El profesor creó una situación que permitiera a esta alumna ser percibida por los demás compañeros de forma valiosa. Para ello, el maestro se familiarizó con la vida y cultura de Marruecos; organizó una actividad grupal sobre la realidad social, geográfica, económica y cultural de Marruecos a partir de imágenes y fotografías de atractiva significatividad. Loubna fue invitada comentar las imágenes seleccionadas por ella misma, acompañado su exposición ante toda la clase con frases escritas en árabe. Se sintió útil, vio que podía aportar cosas relevantes a los demás, y despertó en los demás el aprecio por ella y su cultura; esto «significó el inicio de su incorporación activa a la lengua de la escuela –el euskera– y al conjunto de sus actividades; y es que aprender a convivir implica, entre otras cosas, aceptar al otro así como crear marcos de consenso para solventar incompatibilidades que puedan existir y conflictos que puedan aparecer» (Vila 2000, p. 26).

viven unos junto a otros en contextos escolares o, en sentido más amplio, socioeducativos:

- En nuestras sociedades actuales hay un predominio del anonimato, de la atomización social, de una crisis de comunidades afectivas. En este entorno en el que nos ha tocado vivir, tendente a la frialdad y las relaciones instrumentales, particularmente los más jóvenes necesitan círculos humanos cálidos en los que se sientan acompañados y reconocidos. Esa necesidad se torna más intensa a medida que la complejidad multicultural multiplica los referentes simbólicos configuradores de una equilibrada y segura identidad. En este contexto, sin caer por ello en la ideología comunitarista, resulta cuasi urgente la potenciación de «instituciones intermedias» en terminología de Berger (1999), que cumplan la misión de valorar, aceptar y acoger en espacios de vida relativamente discretos a una diversidad de personas, llamadas a gustar de la experiencia gratificante de una convivencia tan plural como humana. Una de esas instituciones podría y debería ser la comunidad escolar. De ésta se habría de decir lo que, por ejemplo, apunta F. Torralba en su libro:

> La escuela es un microcosmos social, un espacio vital en que es posible el respeto a la diversidad, y donde cada uno puede expresar su personalidad; una comunidad formada por personas diferentes que se relacionan en torno a una finalidad común; un ámbito humano en que, tal como proponía Buber, el «yo» pueda seguir siendo un *yo* y el «tú» siga siendo un verdadero *tú*. [...] La solidez de esta comunidad es esencial para la cohesión social de la comunidad social, porque, al fin y al cabo, esta última está formada por pequeñas comunidades, y su armonía depende intrínsecamente del concierto de éstas. Desde esta perspectiva nos resulta más fácil comprender que la paz y convivencia en el plano macrocósmico resulta imposible sin experimentarla en el ámbito mesocósmico y microcósmico. En este sentido, Gandhi decía ya que la paz comienza por uno mismo y, sólo cuando cada uno esté en paz consigo mismo será posible construir comunidades en paz y sociedades pacíficas. En efecto, una íntima relación existe entre los tres niveles. Así pues, difícilmente podrá haber convivencia en el seno del «gran puzzle multicultural» si cada cual es incapaz de convivir consigo mismo, de aceptar la diversidad que anida en su «yo» más personal. En ese mismo sentido, difícilmente podrá haber convivencia en el ámbito social si las comunidades intermedias no son capaces de gestionar la diversidad interna propia de sus discretos «puzzles plurales».
> (Torralba 2002, pp. 245-246)

Es importante reflexionar sobre este tipo de comentarios, pues con cierta frecuencia nos pasan desapercibidos los principios más esenciales, en virtud de su misma sencillez. Corremos fácilmente el riesgo de fijar la mirada en las realidades sensacionalistas, en las dificultades patentes entre pueblos y grupos de diferentes etnias, culturas y religiones, por ejemplo. Creemos que hemos de fijarnos, tanto o más, en lo que realmente constituye el fundamento de todo lo que es objeto fácil de nuestra atención y preocupación. Por ejemplo, ¿pensamos con profundidad que el «yo» de cada cual esta conformado por un pequeño universo de elementos diversos, diferentes, en continua evolución, siempre en búsqueda no fácil de armonía? Aprender a convivir con nosotros mismos, y ayudar a otros a lo mismo, puede constituir un objetivo ambicioso de la educación emocional, ahora tan en alza. En la línea de Gandhi, habríamos de asumir que ese es el presupuesto básico para hacer posible la convivencia en otros círculos concéntricos más amplios: la familia, la escuela, el vecindario... la sociedad.

- En relación con ese filón, no podemos dejar de recordar aquí la influencia

que tiene el educador en quienes se forman a su lado. Sólo profesores emocionalmente equilibrados y moralmente íntegros pueden generar climas educativos ricos en actitudes pacíficas, distendidas, respetuosas, acogedoras, solícitas; actitudes y valores que los alumnos tienden a aprehender por inmersión y a reproducir más o menos paralelamente en su relación con quienes conviven. Ejemplos reales en que esto se consigue en aulas multiculturales no faltan. Nos viene a la mente, a modo ilustrativo, la experiencia narrada, casi biográficamente, por J. D. Rohart sobre su docencia como profesor de español en un liceo francés de los suburbios con una intensa composición multicultural. Leamos alguno de sus comentarios:

> Después de un mes comprendí que esa diversidad cultural podía convertirse en un factor enriquecedor, tanto para los alumnos como para los profesores. Al principio existía una patente agresividad entre mis alumnos, pertenecientes a una gran diversidad étnica y cultural, sobre todo entre los antillanos y los magrebíes; también me percaté de que la relación entre los españoles, portugueses y magrebíes estaba lejos de ser armoniosa. Mi hipótesis fue que, rechazados por la cultura dominante o en posición de debilidad respecto a ella, cada uno de estos alumnos míos intentaba hacerse visible en la vida de la clase, al intentar «integrarse» en ella por el desviado medio del menosprecio de los otros, de quienes –también marginados– representaban diferentes referentes culturales a los suyos. La solución que adopté fue mostrar el mayor equilibrio y serenidad posible ante la visible crispación de la mayoría de estos alumnos. A través del contenido de mi asignatura fui creando vínculos con las distintas culturas presentes en mi aula: un alumno judío marroquí se alegró de que hablara del tema de la expulsión de este colectivo, y de las consecuencias negativas que esto tuvo para la economía española; otro tunecino, musulmán, se congratuló con la vinculación que procuré hacer entre el Ramadán islámico y la Cuaresma cristiana, aprovechando un pasaje apropiado de *El libro del buen amor* del Arcipreste de Hita; en otro momento percibí que un alumno chileno estaba triste porque no habíamos hablado de América Latina, así que puse a disposición de todos algunos poemas escogidos de Pablo Neruda, a fin de hablar de su propia cultura. Podría explicar más intentos de *considerar positivamente* a todos *mis* alumnos a través de todo lo significativo y común que pude encontrar entre sus culturas, como el caso de Toledo, ciudad de las tres religiones. Lo importante, sin embargo, de la mejora de convivencia que se fue dando residió, a mi juicio, en adoptar una actitud abierta, conciliadora, llena de tacto y de acogida en relación a todos y cada uno de mis alumnos, claramente en conflicto al principio.
>
> (Rohart 1987, pp. 106-107)

Lo importante en este tema es que quienes se forman en nuestros espacios educativos *sólo* pueden aprender hondamente los valores *densos* esenciales para «saber convivir» *si* tienen oportunidad de *experimentarlos* gracias al contacto con personas que los irradian porque los encarnan notoriamente; es decir, por comunicación con los propios educadores, o por inmersión en climas de relaciones grupales que los llevan a la práctica de forma connatural. Si algo queremos remarcar en esta contribución es precisamente esto; que las variadas habilidades sociales o los distintos procedimientos para resolver conflictos, por mencionar sólo dos ejemplos, pueden ser muy convenientes a la hora de colaborar en una mejor convivencia, pero ésta –como tal– sólo puede construirse sólidamente sobre la base de arraigadas actitudes como el *profundo respeto, valoración, solidaridad, acogida, solicitud... y responsabilidad incondicional* en relación a cualquier Otro. En una perspectiva más amplia, M. Polany ha insistido en que lo más íntimo y significativo de lo que sabemos, hacemos y queremos lo adquirimos

de manera tácita, latente, experiencial y por coimplicación con otros más maduros en cualidades valiosas propias de nuestro ser humanos: desde el dominio lingüístico, pasando por la capacidad crítica, hasta la adopción interior de valores deseables para relacionarnos con los demás. Así lo afirma este autor de forma genérica pero contundente:

> La experiencia (en cualquier dimensión, también en la referida al saber convivir) sólo puede ser comunicada por la vía del ejemplo vivo de quien la posee, no mediante preceptos (teóricos).
>
> (Polany 1983, p. 54)

O dicho esto mismo por autores más cercanos a nosotros, con acierto y en relación expresa a la posibilidad de aprehender los valores que merecen nuestra atención:

> (Para el aprendizaje de ciertos contenidos académicos, la experiencia no es siempre tan necesaria), pero no ocurre así con los valores morales; en este caso, se hace indispensable la referencia a unos modelos que, de modo relativamente estable y continuado, constituyan una *experiencia* de los valores para que éstos puedan ser aprendidos. [...] Los valores se aprenden si están unidos a la experiencia de los mismos, o más exactamente, si son *experiencia.* No se puede aprender, por ejemplo, el valor de la tolerancia si no se tiene experiencia de la misma, es decir, de *modelos* (expertos) en conductas tolerantes.
>
> (Ortega; Mínguez 2001, p. 43)

En el estudio llevado a cabo por P. Jackson y sus colaboradores, uno de los profesores que participó en esa investigación se expresaba al final así: «We teach ourselves» (Jackson et al. 1993, p. 284); manifestando de ese modo que había comprendido el hecho de que «en» la misma enseñanza lingüística que impartía, también *se estaba* «enseñando» *a sí mismo.* O con palabras de los autores:

> Esa frase manifestaba la conciencia de ese profesor sobre el potente influjo que tienen los propios rasgos de personalidad en la enseñanza, en cuanto *instrumento pedagógico* vivo, es decir, no sólo como medio para conseguir metas educativas (lograr más rendimiento en los alumnos al mostrar, por ejemplo, implicación y entusiasmo docente), sino también, en igual o mayor grado, que tal profesor *se comunica él mismo* a los niños como «contenido curricular», es decir, como «lección moral» que propone involuntariamente a sus alumnos para que la aprendan.

Es este último aspecto el más interesante para el objeto de este estudio, porque, tal como lo recuerda M. van Manen:

> La relación pedagógica con el profesor es más que un medio que conduce a un fin (aprender); la relación es una experiencia de vida que tiene importancia en sí y por sí misma; porque el profesor no sólo pasa un *corpus* de conocimientos a los alumnos, sino que también *personifica* lo que enseña; en cierto sentido, el profesor «es» lo que enseña.
>
> (Manen 1998, pp. 87 y 90)

- Hemos comentado líneas arriba que es también fundamental para quienes se educan poder tener experiencias positivas de relaciones grupales en que se practique una convivencia lo más connatural posible. El enemigo principal de una vida armónica con los demás, sin duda, no es otro sino el *individualismo* singular o colectivo (egocentrismo, etnocentrismo, nacionalismo, tribalismo étnico, etc.). De ahí la gran importancia que se debe dar a la planificación pedagógica de situaciones, encuentros y actividades heterogéneas de todo tipo que ayuden a superar esquemas narcisistas, favorecer actitudes empáticas-prosociales y valorar los abundantes aspectos convergentes o comunes entre quienes provienen de diversos contextos culturales, por encima de cualquier diferencia que

pueda existir entre ellos. En esta línea cabe destacar toda una amplia gama de aprendizajes *cooperativos,* con su filosofía basada en los tres supuestos subrayados por Allport: valoración de la diversidad, igualdad entre quienes se relacionan e interdependencia mutua. Sin poder entrar aquí en aspectos interesantes de esta categoría de métodos educativos, sí nos parece oportuno recordar que, en su aplicación práctica, es del todo conveniente priorizar con el máximo esmero la calidad axiológica de las relaciones que tienen lugar por encima de la eficacia o éxito académicos que puedan dar lugar; o dicho de otro modo: el educador debe asegurar la cualidad pedagógica en el plano de los valores y actitudes que esos métodos son capaces de promover a través de las relaciones entre los diferentes alumnos con preferencia a los buenos resultados escolares que se puedan derivar de su puesta en acción. En definitiva, la aplicación de estrategias cooperativas puede contribuir vivamente al desarrollo de actitudes asumidas favorecedoras de la convivencia si el educador que la lleva a la práctica pone el acento, mediante toda una amplia gama de comentarios y expresiones informales, en una serie de valores radicales, tales como el respeto, la valoración, la solicitud, y la responsabilidad hacia los Otros que conforman cada equipo[28].

- Relacionado con lo anteriormente mencionado, cabe insistir en la potencialidad que tienen las múltiples formas de actividades mixtas a nivel multicultural. Pensamos en posibilidades como, por ejemplo: aprovechar los *tiempos informales* del patio de recreo, u otros similares, para fomentar interacciones positivas en los juegos, tan espontáneas como orientadas por los educadores con criterios pedagógicas en pro de la convivencia; impulsar *asociaciones infantiles o juveniles* vinculadas a la institución escolar a fin de favorecer la participación y mejorar la convivencia e integración de todos los alumnos del centro[29]; fomentar *grupos* musicales, deportivos, teatrales de composición heterogénea[30]; incentivar

(28) Un buen libro sobre este tema es el de M.ª J. Díaz Aguado: *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo.* Madrid, Pirámide, 2003. Igualmente interesante es el *Cooperative Learning in Intercultural Education Project,* promovido particularmente por la profesora E. Cohen, en la Universidad de Stanford (California). Este Proyecto se ha extendido ampliamente, pudiendo consultarse su marco teórico –entre otros lugares– en una publicación monográfica del *European Journal of Intercultural Studies,* vol. 7, n. 3, 1996.

(29) Una de las experiencias bien conocidas por su buen funcionamiento, por poner un ejemplo, es la *Asociación Juvenil Intercultural Gerardo de Molina,* vinculada al IES Gerardo de Molina, de Torrepacheco (Murcia); asociación con la que colaboran, además, otras entidades externas, como es el caso de la ONG *Murcia Acoge.* Ver AA.VV.: *Orientaciones para la escolarización y atención del alumnado inmigrante.* Murcia, Centro de Recursos de Torrepacheco (CADI), 1998.

(30) H. Job (1989) nos relata varias experiencias exitosas en Alemania de grupos teatrales formados por jóvenes alemanes y turcos; en varias de éstas los miembros de estos grupos elaboraban guiones con tramas interculturales para representarlos después públicamente asumiendo papeles cruzados: los alemanes, por ejemplo, interpretaban situaciones culturales difíciles de la segunda y tercera generación turca, mientras que los otros jugaban en sus actuaciones el papel de jóvenes alemanes intolerantes y xenófobos. Aparte del impacto de dramatizaciones de esa índole, lo más decisivo, al parecer, eran los vínculos amistosos que se solían establecer entre las *personas* de esos jóvenes de origen cultural diferente.

la *relación entre familias autóctonas e inmigradas,* de modo que éstas deseen participar en las AMPA y en relaciones más informales al verse realmente acogidas como iguales y valiosas. Éstas y muchas más posibilidades pueden ponerse en activo, por supuesto y a veces con más facilidad y versatilidad, en contextos educativos no escolares, como pueden ser centros de tiempo libre, asociaciones vecinales, ONG diversas, etc.[31].

En todas esas iniciativas, sin embargo, lo importante es asegurar que tales actividades no se queden en un plano relativamente puntual o superficial. Con esto quiere decirse que la mejora y el cambio efectivo de actitudes realmente «interculturales» –coherentes con los valores que hemos ido subrayando una y otra vez– sólo pueden darse si los educadores consiguen «conectar» afectiva y moralmente a nivel personal, al margen de sus diferencias, a quienes comparten objetivos comunes en los juegos, estudios, talleres, equipos, asociaciones o actividades grupales de cualquier otro tipo. En este sentido, la teoría y la práctica avalan que una modificación de actitudes profunda se da cuando, a través de diversas relaciones (lúdicas, deportivas, musicales, o sean cuales fueren), se tiene *experiencia* viva y significativa de otras *personas concretas* diferentes. Esa experiencia de la riqueza singular de *personas* diversas, reales y singulares, es el requisito más fiable a la hora de diluir las posibles percepciones estereotipadas o negativas de los Otros, al inhibir la tendencia fácil de etiquetarlos según los prejuicios adjudicados gratuitamente a todo su grupo cultural. De hecho, es frecuente –y debería serlo aún más– que cuando se potencian pedagógicamente esas *vivencias interpersonales* satisfactorias, se generen amistades cruzadas, favorecedoras de un proceso de *generalización,* de forma que, partiendo de una visión grata de las «personas» amigas diferentes, se puede llegar con mayor facilidad a tener una imagen positiva de los «grupos» culturales distintos. El que así sea depende, por supuesto, en gran medida del grado de finura educadora de los profesores en su intento de trazar puentes emocionales y éticos que trasciendan las diferencias más evidentes[32].

---

(31) Afirma con acierto X. Besalú: «Es del todo necesario que los centros educativos de una misma localidad o zona cuenten con un alumnado representativo de la diversidad social, económica y cultural de las ciudades o barrios respectivos, puesto que la escuela es –o debe ser– el primer espacio real de convivencia ciudadana; pero por otra parte, los espacios de educación no formal (centros abiertos, bibliotecas, etc.) representan una aportación extraordinariamente valiosa y eficaz para estimular las potencialidades de niños y jóvenes, favorecer su rendimiento escolar y facilitar su integración social. La cuestión del *tiempo libre,* en general, no está bien resuelta en nuestra sociedad: es un déficit que afecta a todos, pero que la presencia de niños y adolescentes inmigrantes hace más visible y acuciante. Por sus características de libertad y débil formalización, constituye una ocasión especialmente propicia para fomentar el intercambio, la socialización y la *convivencia*» (Besalú 2002, p. 75).

(32) Se nos hace presente el recuerdo de una experiencia de esta tipología, en el ámbito no formal, que acabó siendo la fuente de una estrecha amistad entre jóvenes autóctonos *boys-scouts* y otros inmigrantes magrebíes estudiantes con los que entraron en contacto en el primer año de universidad. Por encima de toda diferencia, e incluso discrepancia cultural-religiosa, un pequeño grupo mixto de cinco jóvenes –orientados por un monitor formado– se convirtieron en grandes amigos, desmoronándose los prejuicios y recelos preexistentes

- Se podrían sugerir otras muchas iniciativas pedagógicas en relación al tema que nos ocupa; el espacio disponible, sin embargo, nos inclina a comentar brevemente un solo filón más, relacionado con los *conflictos* que minan con cierta frecuencia la convivencia intercultural. Por desgracia, aparte de las noticias aireadas por los medios de comunicación, estudios bien fundamentados muestran tozudamente que existen porcentajes demasiado significativos de niños, adolescentes y jóvenes con actitudes recelosas y xenófobas respecto a los Otro diferentes. Sólo a modo de ejemplo, en la reciente investigación del Defensor del Pueblo (2003) se pone de manifiesto que un 36,5% del alumnado autóctono muestra rechazo hacia el fenómeno de la inmigración, y alrededor de un 20% es contrario a la presencia de estudiantes de otros países en su propio centro educativo[33]. Otro estudio más discreto, centrado en una escuela de la comarca murciana Campo de Cartagena, puede ayudar a tomar aún más conciencia de la urgente tarea educativa que nos apremia. Se aplicó una completa técnica sociométrica a alumnos de 4.º, 5.º y 6.º de primaria y, entre otros datos de interés, se citaban los siguientes: el 54% de los alumnos minoritarios (gitanos y magrebíes) eran rechazados por sus compañeros mayoritarios, y el 84,5% no eran, pura y simplemente, elegidos por ninguno de éstos; para mayor ilustración de ese tipo de actitudes, se cita el caso de un niño gitano de 5.º que emitió nueve elecciones hacia sus iguales de clase, sin recibir él ninguna de los demás (Haro et al. 2001). Cifras como éstas, interpretadas en formato cualitativo, despiertan ciertamente inquietud, especialmente pensando en las edades de esos niños. Con razón J. Elzo (1998, p. 12) comenta:

> Una de las clases de violencia que más me preocupa es la del insulto al otro *porque no es como yo,* pues, aunque no sea una incitación explícita a la violencia, está creando ya actitudes xenófobas; en ese sentido hay un riesgo real. Vivimos en una sociedad desorientada, incierta, agarrotada, temerosa; y cuando una sociedad anda temerosa, la culpa la tiene siempre el de fuera. [...] Sí, hay un porcentaje de jóvenes españoles, entre el 10% y el 15%, que piensan esto.

Glosando esa acertada reflexión, lo más preocupante no es quizá tanto que el número de actos claramente racistas comience a ser significativo, sino que los niños, desde la más tierna edad, estén llenando sus vísceras de sentimientos xenófobos hacia los Otros, simplemente «porque no son como ellos». Si ese proceso va gestándose, además, en una sociedad desorientada, incierta y

---

después de «conocerse por experiencia entrañable», hora tras hora durante todo un verano, al dedicarse de común acuerdo y de forma voluntaria a un objetivo humanitario que les unía no sólo «externamente», sino una continua convivencia fundada en la generosa tarea de restaurar pisos de personas ancianas.

(33) Ver el informe del Defensor del Pueblo: *La escolarización del alumnado de origen inmigrante en España. Análisis descriptivo y estudio empírico,* vols. I y II. Madrid, 2003. Otros datos interesantes datos en este sentido se pueden consultar en el estudio del Colectivo IOE: *Inmigración y mercado de trabajo.* Barcelona, Fundació La Caixa, 2002; o en el de T. Calvo Buezas: *Encuesta escolar 1997.* Madrid, Instituto Juventud-Ministerio de Asuntos Sociales, 1998.

temerosa, el riesgo real –del que habla Elzo– no es infundado: ¿se estarán forjando, casi sin darnos cuenta, un gran número de futuros jóvenes-adultos peligrosamente egocéntricos, incapaces de convivir con cualquier otro, como ciudadanos de una sociedad imparablemente multicultural?

Aun dejando suspendida en el aire la pregunta anterior, lo que sigue está en estrecha relación con su contenido. Los medios de información, y a veces los cinco sentidos, centran nuestra atención en eventos xenófobos o racistas cargados de una conflictividad o violencia detestables: las actuaciones de los *skin heads* con su fanática ideología neonazi, la barbarie manifestada en Tarrasa, El Ejido o las exaltadas manifestaciones de familias contrarias a la escolarización conjunta de los niños gitanos o magrebíes con sus hijos, desde Ceuta a Baracaldo. Ahora bien, esos y otros acontecimientos de notoria resonancia social no son, evidentemente, más que las erupciones de un magma latente pero candente y vivo. Conviene acostumbrarnos a análisis más críticos y profundos para evitar juicios superficiales, esporádicos y sensacionalistas, así como para practicar una actitud reflexiva que nos ayude a descubrir las raíces de ese tipo de problemas sociales y educativos. Lo importante es, en pocas palabras, prestar relativamente menos atención a los sucesos llamativos para centrarla, de manera especial, en los *conflictos cotidianos* de carácter étnico-cultural que tienen lugar en nuestros centros educativos. En el continuo fluir temporal de la vida en las aulas y escuelas más o menos multiculturales, en efecto, suelen aparecer con cierta frecuencia pequeños conflictos que preparan el caldo de cultivo propicio para generar otros de mayor magnitud, incluso de abultada violencia. Pensemos en sucesos cotidianos, aparentemente intrascendentes; por ejemplo, en los numerosos *insultos* de carga étnica: «¡venga, tú, gitano, pasa la pelota de una vez!», «¡sucio moro, quién te ha llamado aquí!»; o también en los *rechazos* en la hora del patio, de sentarse en el autobús, o de hablar en corrillos: «¡si juega ese negro, no contéis conmigo!», «¡a mí me han dicho mis padres que no me junte con los gitanos!», «¡guardadme el asiento, que no me quiero sentar atrás con todo el grupo de moros!», «¡oye, tú vete a hablar en tu lengua con los tuyos, que yo quiero hablar con mis amigos!». Ese tipo de comentarios, posturas o conductas, con modulaciones lingüísticas quizá diferentes, se escuchan y ven abundantemente en muchos de los centros multiculturales que conocemos.

Sobre ese tipo de reacciones conviene hacer algunas breves reflexiones. La primera se refiere a la tendencia de no emplear en esos casos el nombre propio de los Otros; un signo verbal que tiene varias connotaciones: una de ellas es la peyorativa *percepción estereotipada* que tienen los compañeros de ellos (Enguita 1999, p. 167), y otra, más importante aún, indica que, en la viva realidad, no son tratados en modo alguno como auténticas *personas.* La segunda consideración es también fundamental: una cadena larga de expresiones y reacciones de ese tipo va configurando un currículum oculto entre iguales, cuyo contenido es *el rechazo y la violencia psicológica* hacia los Otros; contenido legitimado o validado por el profesorado si no le da apenas importancia, si lo percibe casi

como normal, si no interviene con una intención pedagógica-formativa. La tercera no es sino una continuación del peligroso fenómeno anterior: cuando esas manifestaciones de rechazo, y aun de hostigamiento, ocurren de forma sistemática, el alumnado minoritario afectado *tiende a enquistarse* en su propio grupo étnico o cultural; algo que termina frecuentemente en graves consecuencias para sus vidas más allá de su escolarización a nivel académico. Repliegue, éste ultimo, ya vislumbrado con claridad por E. Debarbieux e Y. Montoya, al apuntar con lucidez:

> La negativa vivencia escolar y social de los niños y jóvenes inmigrantes reposa menos en su diferencia cultural que en su experiencia xenófoba de estigmatización y de rechazo [...]; algo que conduce a una «etnización reactiva», incluso «reaccionaria», de esos alumnos, al mostrarles una y otra vez que tienen prohibido el acceso a una vida escolar o social normalizada.
>
> (1998, p. 111)

Dicho llanamente: el encapsulamiento étnico, la entrada en la delincuencia preadolescente-juvenil, y la reticencia a una integración y convivencia sociocultural normalizada en la sociedad mayoritaria, hunden sus raíces, en buena parte, en las amargas experiencias aparentemente menudas que, como minoritarios, viven a menudo en una escolaridad marcada por la constante exclusión.

Una actitud reflexiva sobre tales acontecimientos ordinarios de la vida escolar puede ayudar a los educadores a captar los gérmenes potenciales de otras eclosiones conflictivas o violentas más llamativas: ¿una peligrosa venganza entre alumnos gitanos de clanes distintos?, ¿un grupo de jóvenes intolerantes del instituto que apedrean a la salida a una muchacha magrebí por el simple hecho de vestir normalmente el pañuelo en su cabeza?; ¿una amenaza brutal escrita en la agenda de un alumno senegalés si vuelve a venir a la escuela, escrita por otro vinculado ya a un grupo *skin* fuera del centro? Sin entrar aquí en las variadas modalidades pedagógicas ya existentes para prevenir o afrontar los conflictos, de origen étnico-cultural o de cualquier otro tipo, lo que parece evidente y urgente en la línea que estamos tratando nuestra temática es que, si no deseamos contaminar la convivencia intercultural en los contextos educativos en que tenemos responsabilidad pedagógica, hemos de adoptar un talante reflexivo sobre el *porqué* de esos desagradables sucesos y el *cómo* poder atajarlos, aun antes de que aparezcan; es decir, hemos de asumir la actitud pedagógica de *revisar habitualmente* la manera de pensar y proceder que tenemos como profesionales de la educación ante *los menudos conflictos cotidianos* que todavía tejen buena parte de la vida real de muchos espacios educativos.

RETORNANDO DESDE EL FINAL

Supuesto ese esfuerzo por reflexionar en la propia responsabilidad e influencia como educadores en orden a crear un clima de positiva convivencia, en vez de una cierta permisividad respecto a una más o menos larvada conflictividad en las relaciones étnico-culturales, un profesorado concienciado puede ciertamente emplear medidas pedagógicas eficaces para cambiar actitudes prejuiciosas y xenófobas o para incrementar la comprensión y la empatía hacia los Otros; por ejemplo: desde ciertas aplicaciones de la teoría de la *disonancia cognitiva,* pasando por la utilización de las *estrategias socio-afectivas,* hasta la puesta en práctica de los comentados *métodos cooperativos.* Con todo, aparte de ésas u otras fórmulas pedagógicas potencialmente eficaces (mediación, comisiones de convivencia, etc.), tornamos en este momento a subrayar la necesidad de poner el acento en una «pedagogía de la alteridad» vinculada al cultivo de una serie de valores sólidos: respeto, diálogo, solidaridad, acogida, y

responsabilidad incondicional en relación a cualquier Otro. En este sentido, nos atrevemos a insistir en que el *egocentrismo* personal y cultural es el antivalor radical que precisa ser extinguido desde una oportuna pedagogía para evitar que asfixie toda posibilidad de medrar esos deseados valores en quienes están formándose. Es la deformación *egocéntrica* que se traduce en la práctica en:

> Una propensión a destruir lo que no forma parte del propio círculo cerrado, a rechazar a todo aquél que sea diferente.
>
> (*Entrejóvenes* 1999, p. 26)

La violencia xenófoba o racista –antídoto fatal de toda convivencia intercultural– no es otra cosa, en realidad, que el intento de negar al Otro. En este sentido nos parecen muy oportunas unas afirmaciones de Ortega y Mínguez:

> La exclusión de las minorías étnico-culturales (gitanos, magrebíes u otros pensables) no se produce sólo en el ámbito de las ideas, creencias y modos de vida, sino que afecta a la *persona misma* del diferente cultural. [...] Es el otro quien por su sola presencia demanda de mí una respuesta, no sólo de comprensión «intelectual» de su cultura, sino de *acogida de su persona* en su situación concreta de diferente cultural. Una respuesta que es un acto *ético,* por lo que la educación intercultural, si es tal, se traduce necesariamente en una *educación moral.*
>
> (2001, p. 66, 72)

Es en este filón donde se empiezan a buscar últimamente las propuestas pedagógicas que quieren ir al fondo de la cuestión que nos ocupa aquí. Así nos lo recuerda y comenta una voz autorizada y experimentada en esta temática, la de M. Abdallah-Pretceille (2001, pp. 47-48), en coherencia con el pensar de Levinas:

> Se trata de considerar al «otro» como «otro», no en relación a su cultura o su pertenencia étnica. [...] El lugar propio de la ética de la diversidad cultural es la relación entre personas, el actuar *con* ellas, no *sobre* ellas, aun cuando sea con la pretensión bien intencionada de ayudarlas. ¡Ese es el camino que todavía nos queda por recorrer en el plano teórico-pedagógico y en aquel práctico-cotidiano: relacionarnos y convivir *con* los Otros!

Sumarizando, tal y como apuntan G. Jover y D. Reyero (2000, pp. 151-152), el objetivo nuclear de la educación intercultural no ha de ser otro que ayudar a los alumnos desde la niñez a adoptar el respeto y el reconocimiento hacia los Otros:

> Como una actitud moral que *se debe a ellos;* es decir, ayudarles a encontrar el «tú» que vive dentro de cada uno de los Otros, como persona única, más allá de todo etiquetaje.

Para ello, claro está, la figura del educador es crucial; más aún, insustituible. Él es, en definitiva, quien ha de irradiar contagiosamente al resto del alumnado, con su «ser» y su «quehacer» diario, esa actitud de profunda *deferencia* hacia las personas de todos los alumnos sin excepción alguna, por encima de toda *diferencia* cultural, aun cuando ésta pueda percibirse a veces de forma demasiado apriorística como potencialmente problemática o conflictiva (Jordán 2000).

BIBLIOGRAFÍA

AA.VV.: *Orientaciones para la escolarización y atención del alumnado inmigrante.* Murcia, Centro de Recursos de Torrepacheco (CADI), 1998.

— *Entrejóvenes,* 54 (1999). Número monográfico sobre violencia juvenil.

ABDALLAH-PRETCEILLE, M.: *La educación intercultural.* Barcelona, Idea Books, 2001.

ALLPORT, G.: *The nature of prejudice.* Cambridge, Addison-Wesley, 1954.

BARTOLOMÉ, M. (coord.): *Diagnóstico a la escuela multicultural.* Barcelona, Cedecs, 1997.

BERGER, P. (ed.): *Los límites de la cohesión social. Conflictos y mediación en las sociedades pluralistas.* Barcelona, Galaxia Gutemberg, 1999.

BESALÚ, X.: «Éxito y fracaso escolar en los alumnos diferentes», en *Cuadernos de Pedagogía,* 315 (2002), pp. 72-76.

BRASLAVSKY, C. y COSSE, G.: «Los logros académicos, el futuro laboral y la equidad educativa», en *Converses Pedagògiques.* Universitat Autónoma de Barcelona, febrero 2003.

CALVO BUEZAS, T.: *Encuesta escolar 1997.* Madrid, Instituto Juventud-Ministerio de Asuntos Sociales, 1998.

CAMPS, V.: «Educar a la ciudadanía para la convivencia intercultural», en *Revista Anthropos,* 191 (2001), pp. 117-123.

COLECTIVO IOE: *Inmigración y mercado de trabajo.* Barcelona, Fundació La Caixa, 2002.

DEBARBIEUX, E. y MONTOYA, Y.: «La violence à l'école en France: 30 ans de construction sociale de l'objecte (1967-1997)», en *Revue Française de Pédagogie,* 123 (1998), pp. 93-121.

DEFENSOR DEL PUEBLO: *La escolarización del alumnado de origen inmigrante en España. Análisis descriptivo y estudio empírico,* vols. I y II. Madrid, 2003.

DELORS, J.: *La educación encierra un tesoro.* Barcelona, Santillana-Unesco, 1996.

DÍAZ-AGUADO, M.ª J.: *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo.* Madrid, Pirámide, 2003.

ELZO, J.: «La violencia escolar, ¿preocupación real o construcción mediática?», en *Cuadernos de Pedagogía,* 269 (1998), pp. 8-14.

ENGUITA, M. F.: *Alumnos gitanos en la escuela paya.* Barcelona, Ariel, 1999.

FLECK, M: «Diálogo interreligioso y escuela», en M. MARTÍNEZ y C. BUJONS (coords.): *Un lugar llamado escuela. En la sociedad de la información y de la diversidad.* Barcelona, Ariel (2001), pp. 175-227.

GARRETA, J.: «El espejismo intercultural. La escuela de Cataluña ante la diversidad cultural», *Revista de Educación* (2003) (en prensa).

GIL, F.; JOVER, G. y REYERO, D.: *La enseñanza de los derechos humanos.* Barcelona, Paidós, 2001.

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

HARO, R.; ARNAIZ, P. y LÓPEZ, I.: «Análisis y valoración de la convivencia en las aulas de diferentes minorías étnico-culturales», en *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria,* 5 (2001), pp. 245-253.

JACKSON, P. W.; BOOSTROM, R. E. y HANSEN, D. T.: *The Moral Life of Schools.* San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 1993.

JELLOUM, TAHAR BEN: *Papá ¿qué es el racismo?* Barcelona, Ed. Alfaguara, 2001.

— *El Islam explicado a nuestros hijos.* Barcelona, RBA, 2002.

JOB, H.: «Theatre Germano-Turc de la jeunesse du Centre d'education des adultes de Neukölln, a Berlin», en C. JONES y J. KYMBERLEY (dirs.): *L'Education interculturelle. concept, contexte et programme.* Strasbourg, CDCC (1989), pp. 127-130.

— *Propuestas de educación intercultural para profesores.* Barcelona, Ceac, 1996.

— «Influencia del profesorado en la integración escolar del alumnado minoritario», en *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria,* 12 (2000), pp. 67-83.

— *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado.* Barcelona, Paidós, 2002 (6.ª edición).

— «Influencia tácita del profesor y educación moral informal», en *Revista Española de Pedagogía,* 224 (2003) (en prensa).

JORDÁN, J. A. (coord.); MÍNGUEZ, R. y ORTEGA, P.: «Inmigración: una respuesta desde la pedagogía intercultural», en E. GERVILLA (coord.): *Globalización, Inmigración y Educación.* Granada, Universidad de Granada (2002), pp. 94-134.

JOVER, G. y REYERO, D.: «Images of the Other in Childhood: Researching the Limits of Cultural Diversity in Education from the Standpoint of New Anthropological Methodologies», en *Encounters on Education/Encuentros sobre Educación/Rencontres sur l'Éducation,* 1 (2000), pp. 127-152.

KYMLICKA, W.: *Ciudadanía multicultural.* Barcelona, Paidós, 1996.

LAPORTA, F. J.: «Inmigración y respeto», en *Claves de razón práctica,* 114 (2001), pp. 64-68.

LOCKE, J.: *Escritos sobre la tolerancia.* Madrid, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 1999.

MANEN, M. VAN: *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica.* Barcelona, Paidós, 1998.

ORTEGA, P. y MÍNGUEZ, R.: *Valores y educación.* Barcelona, Ariel, 1996.

— *Los valores en la educación.* Barcelona, Ariel, 2001.

— *La educación moral del ciudadano de hoy.* Barcelona, Paidós, 2001.

PALAUDARIAS, J. M.: «Integració i educació en la societat pluricultural», en S. MARQUÈS (coord.): *Societats pluriculturals i educació: la interculturalitat com a resposta.* Girona, Universitat de Girona (2001), pp. 71-80.

POLANY, M.: *Personal Knowledge. Towards a Post-Critical Philosophy.* London, Routledge and Kegan, 1983 (original publicado en 1958).

REBOUL, O.: «¿Son nuestros valores universales?», en ÍDEM: *Los valores de la educación.* Barcelona, Idea-Books (1999), pp. 73-84.

ROCA, E. (coord.); UCAR, X. y MASSOT, M.: «Programas y experiencias de educación con inmigrantes», en E. GERVILLA (coord.): *Globalización, Inmigración y Educación.* Granada, Universidad de Granada (2002), pp. 205-291.

ROHART, J. D.: «Une expérience de Pédagogie interculturelle: prolongements sur le plan de la formation et valeur thérapeutique», *Recherche et Formation,* INRP, vol. 2 (1987), pp. 103-113.

TEDESCO, J. C.: «Educació i ciutadania paritaria», en F. IMBERNÓN (coord.): *Cinc ciutadanies per a una nova educació.* Barcelona, Graó (2002), pp. 45-60.

TODOROV, T.: *La vida en común.* Madrid, Taurus, 1995.

TOMLINSON, A.: *La clase diversificada.* Barcelona, Octaedro, 2001.

TORRALBA, F.: *I si la mare de Gandhi tingués raó?* Barcelona, Portic, 2002.

TOURAINE, A.: *¿Podremos vivir juntos?* Madrid, PPC, 1997.

VÁSQUEZ, A.: «"Rápido y bien". Los conflictos de los niños extranjeros en la escuela francesa», en *Infancia y Aprendizaje,* 26 (1984), pp. 95-109.

VILA, I.: «Enseñar a convivir, enseñar a comunicarse», en *Textos de didáctica de la Lengua y la Literatura,* 23 (2000), pp. 23-30.

ZIMMERMANN, D.: «Un langage non-verbal de classe: les processus d'atracttion-répulsion des enseignants à l'égard des élèves en fonction de l'origine familiale de ces derniers», en *Revue Française de Pédagogie,* INRP, 44 (1978), pp. 46-70.

EDUCAR PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE Y EL COMERCIO JUSTO

FLORENTINO SANZ FERNÁNDEZ (*)

RESUMEN. El concepto del desarrollo ha sufrido una evolución positiva a lo largo de estos últimos cincuenta años. Desde el desarrollo como crecimiento exclusivamente económico se ha pasado al desarrollo sostenible desde el punto de vista ambiental y después al desarrollo sostenible desde el punto de vista social. No puede haber desarrollo sin desarrollo de la justicia. Por eso, no es suficiente centrarse en la ayuda al desarrollo sino que hay que pasar a la justicia con el desarrollo. La práctica del comercio es considerada como uno de los elementos básicos que puede favorecer el desarrollo social desde la clave de la justicia. Educar para el desarrollo ha de sobrepasar los modelos que se diseñan desde el marco de la ayuda voluntaria y graciosa para adentrarse en diseños que incluyan la justicia. Igualmente educar para el desarrollo ha de incluir, además de la animación sociocultural y de la educación para la participación ciudadana, un ámbito específico que haga referencia a la educación para la ciudadanía económica. El caso de la educación para el Comercio Justo puede ser un caso ejemplar y extensible a otros ámbitos microeconómicos de actuación ciudadana.

ABSTRACT. The concept of development has undergone a positive evolution in the last fifty years. Development is no longer considered to be growth in exclusively economic terms–it has evolved into sustainable development from an environmental standpoint and subsequently from a social perspective. Development is not possible without the development of justice. Because of this, it does not suffice to focus on assistance for development–we must go beyond that, to justice with development. Trade practice is considered one of the essential elements that can favour the development of society in the key of justice. Educating for development must go beyond the models designed in the framework of voluntary, gracious aid, to reach further and attain set-ups that include justice. Educating for development must include, aside form social and cultural encouragement and education for civilian involvement, a specific area referring to education for economic citizens. The case of education for Fair Trade may be an exemplary case that is extensible to other microeconomic fields of civilian action.

(*) Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Fecha de entrada: 01-10-2003 Fecha de aceptación: 03-11-2003

INTRODUCCIÓN

El tratamiento del desarrollo ha sufrido una evolución muy sintomática a lo largo de estos últimos cincuenta años. Ha pasado de ser considerado un ámbito exclusivo del área de la economía a ser incluido dentro de otras áreas como la de las ciencias ambientales, la filosofía (particularmente la ética), las ciencias jurídicas, la educación[1] (Colom, 2000; Monclus, 2002; Mesa, 2000, pp. 12-26). Hasta tal punto es así, que, como muy bien dice Ray Bromley (1982, p. 7):

> La naturaleza de este asunto obligó a los profesores y a los que trabajan en el desarrollo a saltar los límites de sus propias disciplinas académicas ya sean ciencias sociales como la economía, la geografía humana o la sociología, ya sean ciencias aplicadas como la agronomía, la biología o la ingeniería civil. Existe hoy un juicio compartido en los estudios sobre desarrollo de que los problemas del mismo son tan plurifacéticos y complejos que ninguna disciplina puede tener la esperanza de abarcarlos o de ofrecer soluciones por sí sola.

Aunque algunos economistas hayan pretendido reducir el desarrollo al crecimiento económico, lo cierto es que desarrollo y crecimiento son dos realidades diferentes y en el discurso habitual, cuando se habla del desarrollo de una persona o de un pueblo, cada vez se aplica menos a su nivel de ingresos, a su poder adquisitivo o al PIB, si se trata de un país, sino que se amplía a un conjunto plural de recursos y capacidades que, interrelacionados, generan en las personas y en los pueblos las posibilidades de autoconstruir y de disfrutar un proyecto de vida digno en el contexto social en el que se vive.

El concepto de crecimiento, concentrado de una forma unilateral en los ingresos económicos o en el Producto Interior Bruto, tiene un carácter menos poliédrico que el que se viene atribuyendo al concepto de desarrollo. Este carácter poliédrico convierte al desarrollo no solamente en un fenómeno social más humano sino también más científico en la medida que, recordando a Hegel, un concepto es tanto más verdadero cuanto más cuenta da de los diferentes lados de la realidad. La crítica a este carácter acientífico de considerar el desarrollo sólo bajo la perspectiva económica es lo que ha merecido el calificativo de crecimiento desarrollista.

El desarrollismo no da cuenta de la realidad ambiental ni de la realidad social que necesariamente han de acompañar al desarrollo. Para el modelo del crecimiento, la naturaleza es considerada como un subsistema de la economía cuando en realidad el planteamiento ha de hacerse a la inversa, la economía como subsistema englobado en la naturaleza. Para el modelo de crecimiento, el insumo de recursos naturales cuenta solamente como ingreso y haber, pero no se da cuenta, o no quiere dársela, de que la madera cortada en un bosque no solamente produce muebles sino que también deja de absorber anhídrido carbónico, de estabilizar el suelo y de dar cobijo a numerosas especies de animales necesarias al ecosistema. No todo son ganancias sino que existen pérdidas y pérdidas que, cuando son irrecuperables, se convierten en la mayor amenaza para el propio crecimiento aunque sea a medio o largo plazo. Como dice Susan George, para que el liberalismo económico alcance éxito a largo plazo, esta actitud irrespetuosa hacia la naturaleza puede ser suicida. La economía es una ciencia que debe ponerse

(1) Existen tres formas de relacionar la educación con el desarrollo: la educación sobre el desarrollo (educación como estudio y análisis sobre el desarrollo), la educación como desarrollo (educación como componente del desarrollo) y la educación para el desarrollo (educación como medio del desarrollo), (Luque y Burgos, 2002).

al servicio de la administración y gestión de recursos naturales y no al contrario, obligar a la naturaleza a que se ponga al servicio de la economía. El modelo de crecimiento sostenible (ambientalista) acentúa que la economía está contenida en un mundo físico finito.

Pero el concepto de crecimiento, además de no tener en cuenta la dimensión ambiental, tampoco considera las condiciones sociales y humanas (personas, culturas, derechos, costumbres, etc.) con las que cuenta para crecer ni le urge la distribución equitativa del crecimiento, elementos que sí son tenidos en cuenta por el concepto de desarrollo humano. Otra cuestión importante es que, mientras el crecimiento se centra en las macrocifras, el desarrollo, además, tiene en cuenta el rostro humano de las personas. No trata tan sólo de abordar el paro sino que tiene en cuenta a los parados, no sólo se enfrenta a las enfermedades, sino que cuida a los enfermos, no solamente le preocupa la pobreza sino los pobres. Un testimonio, sacado del último informe de OXFAM internacional sobre comercio justo de 2002 (cambiar las reglas, comercio, globalización y lucha contra la pobreza), puede servir de ejemplo de lo que queremos decir. Se trata de las palabras de Nawaz Hazari, operaria de máquina de coser en Ganakbari, zona franca de Dacca, en Bangladesh, dirigidas a los redactores del informe (OXFAM, 2002, p. 20).

> En mi aldea éramos muy pobres. Vine aquí en busca de una vida mejor. Hoy tengo más dinero. Gracias a mi trabajo aquí puedo dar a mis hijos una educación y no pasamos hambre. Mis hijos tendrán la oportunidad de un trabajo mejor. Pero el trabajo en la fábrica es duro. No nos tratan bien. Si caemos enfermos no tenemos protección. ¿Piensa en nuestra situación la gente de vuestro país cuando compra las camisetas que fabricamos?

La diferencia entre crecimiento, desarrollo sostenible (ambiental) y desarrollo humano es, por lo tanto, algo que es preciso tener en cuenta en nuestras reflexiones sobre educación y desarrollo.

Pero el título de este artículo, además de la relación entre educación y desarrollo, demanda una reflexión sobre la relación entre comercio justo y educación, algo, a nuestro juicio, más novedoso y provocativo porque los ciudadanos suelen desligar sus actividades cotidianas microeconómicas, como lo son las actividades de la compra o las del ahorro, de su responsabilidad ciudadana. El ejercicio de la ciudadanía está muy relacionado con la actividad política, con la actividad productiva y con la actividad cultural. De hecho, los sistemas de enseñanza tienen su origen en la necesidad de enseñar a los súbditos a ser ciudadanos y de enseñar a los ciudadanos a trabajar en la sociedad industrial. Producir y participar políticamente son dos tareas muy asociadas a la ciudadanía y a la enseñanza. Pero paradójicamente el área de la microeconomía ha logrado permanecer aislada de la de ciudadanía de tal forma que los ciudadanos nos solemos abandonar de una manera paradójicamente pasiva, en el ejercicio de estas actividades, a las leyes del mercado. Existen grupos y comunidades de personas comprometidas en la transformación social a través de la participación política o personas que están muy concienciadas en la participación ciudadana, en ahorrar agua, reciclar vidrio o papel, utilizar un lenguaje no sexista, dedicar parte de su tiempo a ayudar a los demás o donar una parte proporcional de sus ingresos, pero, sin embargo, no han aprendido ni comprendido que sus actividades comerciales, tan determinantes para el desarrollo humano, tengan que ver algo con el ejercicio de la ciudadanía. Como dice Carlos Barberá (1999, p. 89):

> Entre los diversos chips que en estos años han ido almacenando en nuestro cerebro la necesidad de cuidar el medio ambiente o de

respetar y promover la igualdad de las personas, no está todavía el que guarda la obligatoriedad de comprar productos del comercio justo. De ahí la importancia de que cada convencido se encargue de hacer un nuevo prosélito.

Efectivamente, aprender a consumir o a comprar, como actividades específicas que condicionan y transforman de raíz los sistemas sociales de desarrollo, no es percibido por mucha gente, ni siquiera por la más comprometida con los ideales de justicia y solidaridad, como una necesidad. Se cree con toda normalidad que es el Estado o el sistema económico los que han de ocuparse y responsabilizarse del interés general, delegando en ellos el ejercicio de lo que ya viene denominándose el ejercicio de la ciudadanía económica. Algunos pueden incluso dar por supuesto que la mejor actitud ciudadana es la de que cada uno de nosotros nos preocupemos de nuestros beneficios para así facilitar a la mano oculta del mercado y a la ley de la oferta y la demanda que se ocupen, sin obstáculos extraños, del beneficio de todos. Una u otras razones tienen como consecuencia que compramos lo que nos presentan o lo que más nos interesa, guardamos nuestros ahorros donde más beneficios obtenemos, trabajamos donde nos ofrecen las mejores condiciones sin cuestionarnos para nada, como ciudadanos, la repercusión que cada uno de estos actos tiene en la colectividad y en la sociedad global y si deberíamos intervenir activamente o no de una forma más activa y responsable.

El problema implícito en una reflexión sobre la educación para el comercio justo implica la posibilidad al menos de preguntarse si la educación puede contribuir a generar una mayor ciudadanía económica, como en otro tiempo contribuyó a generar una ciudadanía política. Implica, además, preguntarse si tiene sentido plantearse que las actitudes y los hábitos microeconómicos de los ciudadanos pueden cambiar la macroeconomía y si el ciudadano debe aprender a intervenir como tal en el área de la economía o hay que dejar que actúe la mano oculta del mercado para el bien de todos. Y esto es un problema previo, porque mientras algunas teorías siguen aferradas a que la gran tentación, en la que pueden caer los humanos al actuar en el terreno económico, es la de pretender hacer el bien (Drucker, 1986) justificando que la ley económica es una ley «natural» y no humana, a la que hay que dejar actuar por su cuenta. Otros en cambio piensan en la necesidad, cada vez más urgente, de una ciudadanía económica (Cortina, 2002) y en la posibilidad de que es a los ciudadanos a quienes pertenecen el derecho y la posibilidad de cambiar la economía (Cannard, 2002). Es desde esta última perspectiva, por supuesto, desde donde cabe plantear la relación entre educación y comercio justo más allá de unas relaciones meramente deterministas.

Abordamos en primer lugar unas reflexiones generales sobre el desarrollo, incluyendo el comercio como uno de los elementos fundamentales que pueden favorecer o lesionar el desarrollo, para dedicarnos después a establecer algunos puntos referidos a la relación entre educación y desarrollo y, en concreto, la referente a la necesidad de aprender y enseñar a comerciar justa y éticamente.

EL DESARROLLO COMO CRECIMIENTO ECONÓMICO

Buceando en los orígenes que han justificado la adhesión exclusiva del desarrollo al área de la ciencia económica, habría que acudir al año 1776, en el que Adam Smith publica *La riqueza de las naciones* y donde se establecen las bases firmes de la economía como ciencia. A. Smith descubre que la riqueza de las naciones no está en el oro y la plata que heredan de la naturaleza sino en la capacidad productiva de los

pueblos. La riqueza consiste en producir bienes e intercambiarlos. Descubre la ley de la oferta y la demanda como la que rige los intercambios económicos y hace posible, a través de un sistema de distribución de trabajo y de precios libres, que el hombre sea cada vez más productivo y su vida sea cada vez mejor. Adam Smith vació de contenido normativo ético el ámbito de la economía de la misma manera que anteriormente había hecho Maquiavelo respecto de la política. Desde ese momento, las leyes de la productividad asumieron el papel normativo del desarrollo, hasta tal punto que la influencia de la filosofía y de la ética cayó progresivamente en un gran descrédito y su influencia social en el ámbito del desarrollo y de los mecanismos productivos que conducían al bienestar humano fue cada vez más irrelevante. El bienestar fue contemplado a partir de este momento como una responsabilidad propia y específica del área económica como ciencia autónoma.

Cuando Wiliam Godwin[2] publicó en 1793 su obra sobre *la Justicia política* creía que, gracias a las nuevas leyes de la productividad, iba a desaparecer la desagradable convivencia del pequeño puñado de ricos al lado de la multitud de pobres y que tampoco habría, en un futuro, más guerras ni crímenes por causa de la escasez de recursos. Su creencia optimista sobre las posibilidades del crecimiento y del bienestar, insertada en la corta tradición de la ciencia económica y en el pensamiento del capitalismo más optimista, le llevó a concluir que la nueva dinámica de la productividad generaría bienes en abundancia para todos y que esta abundancia produciría automáticamente satisfacción y felicidad.

El primero que dio la voz de alarma ante las tesis optimistas que representaba Godwin fue Robert Malthus en *El ensayo sobre el principio de la población*[3]. Para Malthus, el gran problema de la humanidad consistía en que la producción de la alimentación crecía a un ritmo mucho más lento que el de la población humana. La tesis maltusiana puso el acento sobre la diferencia entre el progreso aritmético y lineal de la producción de alimentos y el progreso geométrico o exponencial de la población humana. En realidad y en lo que a nuestro tema se refiere, fue Malthus el primero que cuestionó el carácter ilimitado de los recursos y quien intentó demostrar que el crecimiento, en su caso, por ser escaso e insuficiente, no puede generalizar por sí mismo el bienestar. Si no fuera por la mortandad que ocasionan las epidemias y las guerras, afirmó, estaríamos condenados a morir de hambre en un futuro próximo. Para él no había otra solución, si realmente se quería un bienestar para todos, que la de reducir el crecimiento de la población humana.

El error de Malthus fue el de no tener en cuenta, como lo hizo David Ricardo u otros capitalistas expansivos como Rostow y Kahm, que el propio sistema productivo tenía capacidad de autocorrección. La tecnología y la aplicación del conocimiento a la producción podrían multiplicar las posibilidades del crecimiento productivo y permitirían, sin problema alguno, alcanzar la etapa del alto consumo en masa.

---

(2) La obra de Wiliam Godwin puede encontrarse (16 de mayo del 2003) en la siguiente dirección de internet http://web.bilkent.edu.tr/Online/www.english.upenn.edu/jlynch/Frank/Godwin/pjtp.html.

(3) De hecho, el título completo de la obra de Malthus hace alusión a su desacuerdo con Godwin. *An Essay on the Principle of Population, as it Affects the Future Improvement of Society with Remarks on the Speculations of Mr. Godwin, M. Condorcet, and Other Writers.* London, Printed for J. Johnson, in St. Paul's Church-Yard, 1798. La obra se puede encontrar (16 de mayo del 2003) en http://www.ac.wwu.edu/~stephan/malthus/malthus.0.html

Efectivamente, llegados al siglo XX, gracias a la tecnología agrícola y a la extensión de la fitogenética, se hace posible la denominada revolución verde y el abastecimiento de alimentos está más que a la par del crecimiento demográfico. Aunque la producción de alimentos, sólo a partir de 1984, crece por debajo del crecimiento de la población (un 0,5% anual frente a un 1,4%), sin embargo los países desarrollados, que es donde se produce la mayor parte de los alimentos, sigue teniendo capacidad para producir aún más. De hecho, hoy puede no tener sentido preguntarse, como dice Susan George, si en el futuro el mundo puede producir alimentos para 8.000, 10.000 ó 12.000 millones de habitantes. Lo más probable es que, si se paga el precio y si se tiene suficiente poder político, el mundo puede hacer casi todo.

Es desde esta perspectiva de optimismo tecnológico desde la que el desarrollo, en los años cincuenta, obtiene el reconocimiento formal como una de las disciplinas del área económica y es considerado como una técnica de planificación de recursos para ayudar a las comunidades hacia el crecimiento económico que permita a sus ciudadanos el consumo de masas (Oman y Wignaraja, 2001). Se entiende así por desarrollo una planificación económica destinada a cambiar valores, conductas y estructuras sociales que proporcionaran una vida con más recursos materiales, con más eficacia tecnológica y más modernizada en sus instituciones. En definitiva, el modelo de vida mejor que se presentaba desde la teoría del crecimiento era aumentar la tarta económica para todos. Actualmente, Fukuyama (1992), uno de los altavoces más representativo de la doctrina neoliberal, sigue planteando que la conquista progresiva del bienestar y del desarrollo se produce de acuerdo con las reglas definidas y determinadas no por el hombre sino por la naturaleza y por las leyes de la naturaleza. A este tipo de desarrollistas, afirma Denis Goulet (1979), les parece evidente que el crecimiento económico, lo más rápido posible y sin mirar demasiado sus costos ecológicos, sociales o humanos, era una buena cosa para todos y en todas partes. Con arrogante autosuficiencia, emprendieron la tarea de dar nueva forma a cualquier cultura o sistema de valores. Se trataba de promocionar un modelo de desarrollo nacido al amparo exclusivo de las más rigurosas teorías económicas occidentales que frente a la amenaza de la naturaleza contraponían la conquista de la naturaleza a cualquier precio social. Sería lo mejor para todos a la larga aunque a corto plazo hubiera que sacrificarse.

Perspectiva crítica del desarrollo como crecimiento

La crítica a este modelo de crecimiento unilateral va a surgir, como veremos, de tres frentes: desde el interior de la ciencia económica, desde el área de las ciencias medioambientales (modelo sostenible ambientalista) y desde las ciencias sociales (modelo desarrollo sostenible humano). Aunque los tres frentes están interrelacionados, abordamos de momento los principales puntos de la crítica desde el propio ámbito de la economía, para tratar después el desarrollo desde las otras dos perspectivas. Los puntos más críticos que aparecen en el propio ámbito económico al modelo de crecimiento son los siguientes:

El riesgo del crecimiento direccionado exclusivamente por la economía

Keynes (1883-1946) ya reconocía que la economía no era la civilización ni los economistas sus guardianes sino que era solamente la posibilidad de la civilización. Con esta afirmación, no estaba sino engrandeciendo la función de la economía

en la sociedad al servicio de la cultura y la civilización y no como fin en sí misma.

La ciencia económica y el mercado son los mejores controladores del crecimiento económico pero avisan siempre tarde de los riesgos ecológicos y sociales que producen. Las personas son más crédulas cuanto más felices, dijo a finales del siglo XIX Walter Bagedot, y más recientemente Galbraith nos recuerda que el talento financiero precede siempre a la caída.

El modelo de crecimiento nos permite transitar desde un modelo de sociedad caracterizado por el miedo a la naturaleza a otro modelo de sociedad que supone el dominio sobre la naturaleza pero sin avisar de los riesgos que este dominio implica. La sustitución del miedo por el riesgo no parece el estadio definitivo y feliz. Algunos analistas, incluso, interpretan que este riesgo incontrolable puede tener desenlaces medievalizantes en la humanidad, en la medida en que desemboque en una escasez de medios vitales. La sintomática tesis defendida por Roberto Vacca (1972) y extendida por Umberto Ecco (1972) sobre la nueva medievalización del siglo XX hace referencia al estado degenerativo en el que se encuentra la preconizada sociedad del crecimiento en cuanto a la escasez de recursos imprescindibles para la supervivencia, como puede ser el trabajo, el agua, el oxígeno, etc.

El crecimiento cada vez guarda menos proporción con el bienestar

Los beneficios de la prosperidad están siendo cada vez más contrarrestados por sus inconvenientes. El afán de crecimiento sin perspectivas, crecer para crecer más, introduce a la humanidad en un gran riesgo. El poco uso productivo que se da al capital con respecto al financiero es sólo un síntoma. Algunos economistas dicen incluso que la gran depresión de 1929 podría ser una mala tarde en el bingo comparada con lo que pudiera ocurrir si no se toman a tiempo las precauciones anunciadas y hasta firmadas en las grandes cumbres internacionales sobre la nueva dirección que ha de tomar el crecimiento

Por otra parte, el afán de tener genera lo que se ha denominado un capitalismo gangsteril construido desde las economías paralelas del narcotráfico y el contrabando de armas que mueve billones de dólares, y que son cada vez más tentadoras de chantajear a líderes políticos y gobernantes.

Es cierto, por otra parte, que las guerras y la producción de armamento se han convertido en un foco nada desdeñable de aumento de riqueza, como lo es también la multiplicación de nuevas empresas de seguridad o la fabricación de los cada vez más rebuscados dispositivos electrónicos de vigilancia o seguridad extendidos a la mayoría de los productos que tienen cierto valor, como el automóvil o la vivienda, por poner sólo algunos ejemplos. Pero es igualmente cierto que aumentar la riqueza de esta manera no es el mejor síntoma de una sociedad que disfruta de bienestar. Crecer de esta forma no significa necesariamente vivir mejor

Habría que considerar, además, que la extensión del crecimiento no sólo no equivale necesariamente a desarrollo sino que, incluso, puede ser síntoma de la extensión del malestar. Hay que tener en cuenta que los beneficios de una sociedad mal repartidos generan violencia, envidia y desajustes sociales en la convivencia entre perdedores y ganadores, hasta tal punto que el malestar crece, por primera vez en la historia, en el sector de los más beneficiados por el sistema. Cuando eran pocos los ganadores, éstos procuraban ponerse a salvo de las posibles agresiones alejando su vivienda y vida cotidiana de la de los perdedores. Pero, en las sociedades en las que el crecimiento se hace algo más extensivo, los «nuevos ricos» (ganadores del sistema) se ven obligados a vivir más mezclados con los perdedores. A veces, incluso los «ricos» dejan de serlo por

sorpresa a causa de la inestabilidad del trabajo, pero siguen viviendo al lado de los afortunados. Por primera vez en la historia, la vida cotidiana de pobres y ricos está más mezclada que nunca, motivo por el que los afortunados se están convirtiendo en blanco certero de la violencia individualizada de los perdedores. Un modelo de desarrollo que sólo tiene en cuenta el crecimiento y no los aspectos sociales está resultando cada vez menos agradable de lo que los ganadores del sistema esperan y creen merecer. La violencia y la inseguridad, en definitiva el malestar, es uno de los fenómenos que están conociendo, por primera vez en la historia, los países con altos niveles de crecimiento y muchas personas con altos o medianos niveles de ingresos.

Las necesidades del ser humano no son sólo necesidades «naturales»

Las necesidades del ser humano no son todas del orden «natural», sino que existen necesidades de orden social. Si las necesidades corporales pueden tener un cierto límite y guardar equilibrio con los recursos naturales, no se puede decir lo mismo de las necesidades sociales. Las necesidades sociales se plantean no desde la supervivencia física sino desde el deseo de vivir mejor que el otro o al menos igual que el otro. El deseo de tener se convierte así en un acto comparativo[4] que, desde el punto de vista económico, se convierte en el gran motor de la productividad pero que, desde el punto de vista antropológico, difícilmente puede ser satisfecho plenamente en términos cuantitativos. La solución a esta demanda humana, manifestada en su deseo de tener, no depende tanto de que la tecnología posibilite la multiplicación de productos como de las actitudes que las personas han de adoptar ante el legítimo y necesario deseo de tener. En este sentido, no todo el que más tiene está más desarrollado y tiene más bienestar.

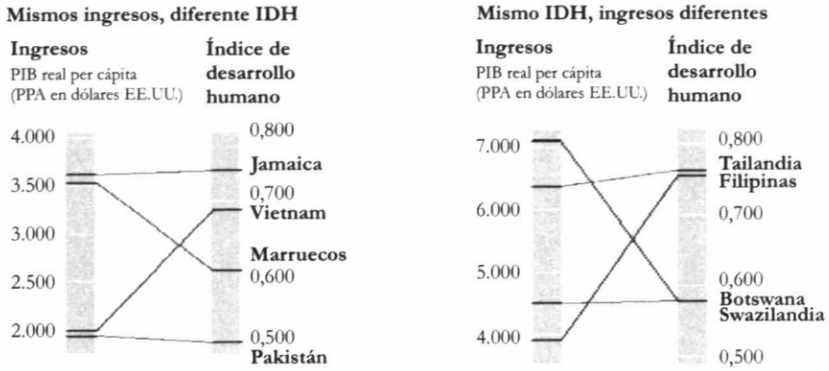
Los indicadores del desarrollo han ido integrando, además de las necesidades corporales de subsistencia, otros nuevos aspectos de la realidad humana. Los informes sobre el desarrollo humano, elaborados por el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), han sido los primeros informes, provenientes de organismos internaciones, que han separado el concepto de crecimiento del de desarrollo, introduciendo, desde el año 1991, diferentes indicadores del desarrollo, además del indicador «ingresos», como el ejercicio de la libertad, el uso de la información, la salud y la educación, la justicia económica, la paz y la seguridad personal, la participación democrática, etc.

En este sentido, no todos los países, con el mismo crecimiento económico, alcanzan el mismo nivel de desarrollo humano, como podemos constatar en cuadro adjunto. Cada país puede emplear más o menos cantidad de sus ingresos para mejorar la vida de más ciudadanos o menos. Los ingresos se pueden dedicar a satisfacer unas u otras necesidades y se puede hacer de una forma equitativa o no. Que un país tenga un alto índice de Producto Interior Bruto no quiere decir que produzca automáticamente desarrollo y bienestar para todos.

---

(4) *El Informe sobre el desarrollo humano* considera la relatividad de la pobreza aportando dos índices diferentes de pobreza, el que hace referencia a las sociedades desarrolladas y el que hace referencia a las sociedades en vías de desarrollo. Mientras un producto determinado puede ser considerado lujo en una sociedad en vías de desarrollo, en la sociedad desarrollada la privación de ese producto o de ese servicio puede ser signo de pobreza.

CUADRO I



Fuente: *Informe sobre el desarrollo humano 2002*, p. 35.

EL DESARROLLO SOSTENIBLE DESDE LA PERSPECTIVA AMBIENTAL

Cincuenta años después de que Malthus publicara *El ensayo sobre el principio de la población,* en 1848, John Stuart Mill publicaba sus *Principios de economía política,* en los que el problema para los límites del crecimiento y del desarrollo humano no lo encuentra tanto en la capacidad productiva de la tierra como en su capacidad de conservar la belleza con que necesitan ser acogidos los seres humanos en el planeta. El problema no era tanto el de la productividad de la tierra-huerto como el de la amplitud tierra-jardín. El problema del crecimiento ya no se plantea desde categorías cuantitativas de subsistencia sino desde categorías cualitativas de bienestar.

> La densidad de población necesaria para permitir a la humanidad obtener, en el más grado alto, todas las ventajas, tanto de la cooperación como del intercambio social, se ha alcanzado ya en los países más populosos. Una población puede resultar excesiva aunque esté ampliamente alimentada y vestida. Sería un ideal muy pobre un mundo del cual se extirpara la soledad. La soledad, en el sentido de estar solo con frecuencia, es esencial para cualquier nivel de meditación o de carácter; y la soledad en presencia de la belleza y grandiosidad de la naturaleza es la cuna de los pensamientos y de las aspiraciones que son buenas para el individuo, y sin los cuales no podría pasarse la sociedad. Tampoco sería para estar satisfechos el contemplar un día un mundo en el que ni quede nada para la vida espontánea natural; el suelo cultivado hasta el último ápice... si la tierra tiene que perder esa porción de lo que en ella es agradable, y que se debe a cosas que el crecimiento ilimitado de la riqueza y de la población habrían de extirpar para poder soportar una población más amplia pero no más feliz, sinceramente espero, para bien de la prosperidad, que los partidarios del estado progresivo se conformarán con ser estacionarios mucho antes que la necesidad les obligue a ello.
>
> (Mill, 1848, p. 116)

Stuart Mill advertía así de los límites del crecimiento no desde el punto de vista de la «subsistencia» sino desde el punto de vista de la «super-existencia», no desde el punto de vista de que el crecimiento limitado ocasionaría hambre y muerte sino desde el punto de vista de que la acumulación de personas haría la vida más desagradable. Se asoma así a una vertiente del

desarrollo que algunos han calificado de elitista en el sentido de que promueve lo mejor por encima de lo necesario y que, precisamente por eso, mereció ser objeto de sospecha por parte de los movimientos populares.

Esta tesis «ecologista» de John Stuart Mill fue combatida no solamente por los que veían en ella la defensa camuflada de una calidad de vida para una minoría, a causa de la privación de la subsistencia de las masas populares, sino por economistas muy imaginativos, como Colin Clark (1940), que veía la solución a la escasez del espacio en aplicaciones tecnológicas como, por otra parte, ya venía siendo tradicional. Consideraba falso el problema de la escasez del espacio ya que se podrían construir palacios flotantes en el mar que liberarían progresivamente espacios en los continentes. Otros economistas más actuales como Adrian Berry (1977) preconizan que los habitantes de la tierra no están determinados a vivir únicamente en este planeta y que en un plazo de tiempo definido el hombre podrá conquistar y colonizar otros distintos. La generación de espacios libres y bellos era un problema que la inteligencia humana estaba en camino de resolver. Efectivamente, fueron muchos los que, tanto dentro del bloque capitalista como del socialista[5], defendieron que la tecnología y el conocimiento solucionaría los problemas anunciados en torno al medio ambiente.

La tecnología está haciendo posible, es verdad, un proceso de «desmaterialización» creciente de la producción en el sentido de que cada vez se requieren menos materias primas por unidad de producto y por lo tanto menos se degrada, en principio, el ambiente. En el caso de Japón, por ejemplo, se ha calculado una reducción de un 33% del uso de materias primas en la relación con el producto en estos últimos veinte años (Mejía 1995, p. 29). Treinta y cinco kilos de fibra óptica transmiten tantos mensajes como una tonelada de alambre de cobre. No menos importante es que para producir esos treinta y cinco kilos sólo se consume menos del 5% de la energía necesaria para producir la tonelada de alambre de cobre. Es verdad que cada vez se produce más con menos pero también lo es que cada vez se produce mucho más. En menos de dos semanas se produce, en la actualidad, el equivalente a toda la producción física del año 1900 y cada 25 ó 30 años se duplica la producción (George, 2001). Los motores de automóviles cada vez contaminan menos pero la circulación de automóviles aumentó el doble desde 1970 a 1990. Por otra parte, las políticas energéticas se resisten a favorecer el uso generalizado de energías alternativas y de tecnología limpia sencillamente porque, aunque este tipo de políticas favorecería la calidad de vida de los ciudadanos, sin embargo no favorece la ganancia de las empresas transnacionales. La multiplicación de los recursos y el afán de tener no responde solamente, como ya hemos dicho, a la satisfacción de necesidades «corporales» sino que es un acto comparativo y competitivo que responde a ser como el otro o más que el otro. Podemos avanzar que el problema parece resolverse no sólo con tecnología sino necesariamente con un cambio de actitudes humanas y en este sentido la educación tiene mucho que hacer y decir.

---

(5) Del lado capitalista, Wihitman Rostow en su libro sobre *Las etapas del crecimiento económico* de 1952 (traducido al español en Fondo de Cultura Económica en 1965) parece admitir que todos los países puedan llegar, sin otro problema que el de ir guardando su turno, a la etapa del consumo masivo o sociedad opulenta. De forma muy similar, el ruso M. Vasilev en *Reportaje desde el siglo* XXI (Alianza editorial 1970) considera que la tecnología podría generar «invernaderos girando alrededor del sol», «oasis en el Sahara y grandes lagos en la Amazonía o en Siberia».

Una de las primeras llamadas de atención sobre las limitaciones ambientales de crecimiento la encontramos en el Club de Roma, uno de los organismos internacionales con más prestigio en el tema. Aurelio Peccei, fundador del Club en 1968, se había empeñado en reunir a un abanico muy diferenciado de profesionales economistas, sociólogos, politólogos y empresarios con el ánimo de afrontar rigurosamente el estudio del progreso social. En 1972 se publica Informe al Club sobre *los límites del crecimiento.* Sin descartar el escenario de otras tesis con ecos más sociales sobre medievalización o retribalización de la sociedad mundial que habían formulado ese mismo año Roberto Vacca (1972) y Umberto Ecco (1972), el *Informe al Club de Roma* plantea que, en la hora de la verdad, será necesario elegir entre preparar la propia destrucción o la necesaria revolución cultural de los pueblos que introduzca profundos cambios en conductas y valores. Aunque el informe tuvo la precaución de formular su creencia firme en que muchos desarrollos tecnológicos son absolutamente vitales para la futura sociedad[6], sin embargo fue acusado de pesimista frente a las posibilidades tecnológicas para resolver los problemas de futuro, acusación nada nueva en la historia del desarrollo.

Los diferentes informes que van apareciendo sobre el desarrollo a lo largo de la segunda mitad del siglo XX van a incluir ya todas estas dimensiones. De la Comisión Mundial del Medio Ambiente salió, en 1987, el denominado Informe Brundtland, titulado *Nuestro futuro común,* en el que se define el desarrollo como aquél que satisface necesidades actuales sin comprometer el derecho de las generaciones futuras a satisfacer las suyas. Las diferentes cumbres mundiales como la de Río de Janeiro de 1992 (sobre Medio Ambiente), la del Cairo de 1994 (sobre Población y Desarrollo), la de Copenhague de 1995 (sobre Desarrollo Social), la de Johannesburgo de 2002 (II Conferencia Mundial sobre Medio ambiente), la celebrada en Monterrey 2002 (sobre la Financiación del Desarrollo) donde se fijan una serie de objetivos de Desarrollo para el milenio. En todos ellos no se acude solamente a la tecnología como fuente de solución sino a la educación. Sin embargo, surgen algunas observaciones críticas en torno a todos estos informes y declaraciones internacionales.

No todos somos igualmente responsables

Normalmente, los informes internacionales llaman la atención por igual a todos del riesgo que corremos. Todos vamos en el mismo barco, dicen, para concluir que todos somos igualmente responsables. Pero, en realidad, no son así las cosas.

Sin abundar en cifras comparativas sobre los verdaderos causantes del deterioro ambiental, sí podemos recordar algunas de ellas con el fin de constatar que no todos necesitamos cambiar de actitud y de hábitos de conducta en las mismas proporciones ni todos somos igualmente responsables, aunque todos corramos la misma suerte. Por ejemplo, es sólo el 25% de la humanidad el que comete el 75% de los atentados contra la naturaleza (Galeano, 1998, p. 222). Y, si se compara el consumo medio de algunos productos entre los ciudadanos del norte y los del sur, las diferencias llaman la atención: en el norte se consume diez veces más energía, diecinueve veces más aluminio, catorce veces más papel y tres veces más hierro y acero que en el

(6) En él se decía que muchos desarrollos tecnológicos como el reciclaje, los mecanismos de control de la contaminación, los anticonceptivos son absolutamente vitales para la futura sociedad y lo serán siempre que se combinen deliberadamente con controles de crecimiento.

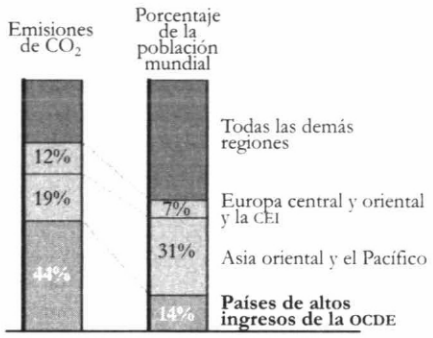
sur. La difusión masiva del consumo promedio de los países ricos, según decía ya el *Informe Bruntland* en 1987, necesitaría diez planetas como la Tierra para que los países pobres pudieran consumir tanto como consumen los países ricos.

La diferencia de emisiones de CO_2 que exponemos en el cuadro II adjunto revela la diferente responsabilidad de los países en este problema. Pero hay que considerar que la emisión de CO_2 es solamente uno de los problemas y habría que considerar, además, la desaparición de especies de animales y vegetales que se lleva consigo un modelo de crecimiento que no tenga en cuenta la dimensión ecológica. Las selvas tropicales se destruyen a un ritmo del 1,8% al año que, traducido en términos absolutos, equivale a 142 mil kilómetros cuadrados al año, 390 kilómetros cuadrados al día, 16 kilómetros cuadrados por hora y 27 hectáreas por minuto (CRIC, 1997, p. 87). Naturalmente muchos de estos problemas tienen su gran foco perturbador en las grandes empresas transnacionales de la energía, la madera, la pesca, etc., que no se arriesgan a autocontrolar su expoliación por miedo a que los otros no hagan lo mismo y se aprovechen de su autocontrol con mayores ganancias. Pero no hay que aminorar la importancia de los ciudadanos que consumen todos estos productos y hacen posible con su actitud el negocio permanente de estas empresas.

Con estos datos en la mano, el límite a la explotación ambiental no puede ser impuesto a los pueblos que precisamente menos consumen con la misma fuerza que a los que más consumen.. El planteamiento de desarrollo sostenible tiene que ser más exigente con los países más desarrollados que con los menos desarrollados porque son aquéllos los que más deterioran el ambiente. En términos educativos diríamos que los que más educación necesitan son los pueblos desarrollados y no deberíamos seguir asociando educación para el desarrollo con educación en y para los países desarrollados.

CUADRO II

Los países de altos ingresos generan un volumen desproporcionado de emisiones de CO_2



Fuente: *Informe sobre el desarrollo humano 2002*, p. 35.

LAS EXIGENCIAS ECOLÓGICAS NO SE RESUELVEN SÓLO CON TECNOLOGÍA SINO CON ACTITUDES

La radicalidad con la que se hacen las críticas al deterioro progresivo del medio ambiente, provenientes la mayoría de ellas del mundo desarrollado, no se corresponde con el estilo de vida de sus ciudadanos. Éste es un caso claro en el que la teoría no se corresponde con la práctica. El modelo de desarrollo sostenible desde el punto de vista ambiental puede deteriorarse y convertirse en ambientalista cuando la defensa del medio ambiente se hace compatible con actitudes derrochistas por parte de ciudadanos ricos y con exigencias ecológicas a los ciudadanos de los países pobres. Si repartimos las responsabilidades por igual, dado que los ciudadanos ricos somos muchos menos, prácticamente no tenemos que cambiar casi nada. Es a ellos a quienes les tocaría cambiar. En estos casos, los defensores de este modelo se limitan a controlar el deterioro ambiental

pero no a denunciar y a educar a sus máximos responsables, quienes incluso para no cambiar de actitudes ni de hábitos consumistas pueden comprar cuotas de contaminación sin el mayor escrúpulo.

Históricamente puede datarse la sospecha de que los acérrimos defensores del ambiente ocultaban en su crítica radical al crecimiento sin límites y sin control una defensa elitista de su bienestar. Efectivamente eran los primeros años, antes de la década de los setenta, en los que muchos partidarios del desarrollo sostenible no querían saber nada del reparto equitativo y de las condiciones sociales en las que se producía el desarrollo. Eso parecía ser un síntoma de que se defendía la conservación de la naturaleza pero manteniendo los privilegios de bienestar tal y como están. Que se conserve la naturaleza y el respeto al medio ambiente a costa de no extender el beneficio que procura su explotación a nadie más. Que los que nadaban en el bienestar cuestionaran la tala de árboles a los pobres que los necesitan para su subsistencia era sin duda un cuestionamiento cargado de razón pero no por eso dejaba de ser sospechoso, cuando ellos no cambiaban su actitud en el uso cotidiano de la madera. En definitiva el control ecológico debería repercutir en el estilo de vida de todos pero lógicamente más en el estilo de vida de los países desarrollados que eran los que más se aprovechaban de los recursos naturales.

La crítica a la interpretación unilateral del medio ambiente

Este modelo de desarrollo sostenible desde la perspectiva ambientalista, crítico él mismo contra el modelo de crecimiento económico, ha encontrado sus detractores por la misma razón por la que se cuestionó el modelo de crecimiento: la unilateralidad. Si el modelo de crecimiento económico todo lo centraba en la economía, el modelo de desarrollo ambiental todo lo centró al principio en la conservación de la naturaleza y en el respeto que se debe tener con ella. Sin negar el valor de esta defensa, lo que se cuestionó fue que la centralización de todos los problemas en la naturaleza podía ocultar el planteamiento de otros problemas del desarrollo como el de la justicia social. La defensa del planeta desde el punto de vista ecológico, dicen estos críticos, parece relegar a un segundo plano el debate más importante sobre el desarrollo humano que es el debate social sobre el desarrollo. El problema no es sólo un problema de escasez de recursos a causa de los límites impuestos por la naturaleza sino sobre todo un problema de escasez de recursos impuesto por un injusto sistema de reparto. Desde esta perspectiva no se trataría de plantear el problema del desarrollo desde un aspecto ambientalista sino que es necesario plantearlo desde el aspecto social. Se ampliaba así el debate del desarrollo a una tercera fase que venía avanzando del crecimiento (económico) al desarrollo sostenible (ambiental) y del desarrollo sostenible al desarrollo humano (social). El desarrollo se consideraba así no sólo un problema económico de crecimiento, ni un problema ecológico de sostenibilidad del planeta, sino también un problema ético de justicia social.

Si el crecimiento económico no soluciona sus aporías con el desarrollo de la tecnología porque el sistema económico está englobado en un mundo natural limitado, el desarrollo sostenible tampoco parece solucionar sus aporías con el planteamiento y la exigencia de un uso limitado del medio ambiente porque el medio ambiente hay que situarlo en un contexto humano más amplio. Tratándose de un imprescindible cambio de hábitos no sólo ecológicos sino también sociales, la educación amplía su tarea y ha de hacerse presente, de una forma protagonista, en cualquier proceso de desarrollo. Así es como lo ven ya la gran mayoría de los educadores

que se dedican a la pedagogía ambiental, para quienes el desarrollo sostenible ha dejado de asociarse al ambiente natural e incluye el ambiente social.

EL MODELO DE DESARROLLO HUMANO

Si se parte del presupuesto de que ningún modelo de desarrollo se ha implantado para generar pobreza en la mayoría de la población mundial, ni la desigualdad creciente es su fin explícito, podemos decir que el modelo de desarrollo como crecimiento que se viene implantando en nuestro mundo ha fallado o está fallando por algún sitio. Los decenios de las Naciones Unidas para el Desarrollo han ido fracasando como demuestran las solicitudes intermitentes que plantea Kofi A. Annan (2000) en el *Informe a la Asamblea del Milenio de las Naciones Unidas.* Las voces críticas hacia un modelo de crecimiento surgen desde distintos ámbitos sociales, por lo que se hace necesario caminar hacia otro modelo más justo y humano.

Algunos líderes sociales como Gandhi en la India, Raúl Prébisch en América Latina o Franz Fanon en África promovieron muy pronto movimientos populares en contra de la imposición de modelos de desarrollo que no tenían en cuenta los contextos locales. Surgen también críticas desde el propio ámbito de la economía (como ya hemos visto) y desde otros ámbitos científicos como el de las ciencias ambientales, la filosofía (particularmente la ética), la sociología, la educación, etc. que pretenden modificar cualquier modelo de desarrollo que no tenga en cuenta su objetivo central: el bienestar y el bien ser de la humanidad entera.

En 1941, el economista francés Louis Joseph Lebret, fundador del movimiento Economía y Humanismo, consideraba que el desarrollo debería fundamentarse en valores humanos universales y define el desarrollo como:

> La serie de pasos que da una población y todas las unidades de subpoblación que la comprenden, desde una fase menos humana a otra más humana, al ritmo más rápido posible, al costo más bajo posible, teniendo en cuenta todos los lazos de solidaridad que existen (o deben existir) entre esas poblaciones y subpoblaciones.

Para él, el desarrollo no se identifica ya con crecimiento o incremento de producción sino con enriquecimiento cualitativo de los seres humanos. Por supuesto, no se opone a la necesidad de generar recursos materiales pero no de generarlos a cualquier precio social, ni de reducir a los recursos materiales todos los recursos necesarios para desarrollarse.

Más recientemente, en 1962, Galbraith (1962, p. 43) se lamentaba de que la exigencia última de la planificación del desarrollo sea la teoría del consumo, una teoría que explica una cuestión tan fundamental como la de para qué y por qué se produce y que, sin embargo, se acepta sin ser suficientemente discutida. Justamente diez años después, entre nosotros, José Luis Sampedro (1972) publicaba un análisis crítico sobre las consecuencias de un modelo de desarrollo falto de orientación social y ética. En 1968, otro economista, Benjamín Higgins (1968, p. 369), reclamaba la necesidad de que el filósofo se reincorpore a las tareas de desarrollo si es que no se quiere convertir al desarrollo humano en una pura actividad coyuntural de corto plazo.

Como puede constatarse, hay una insistencia intermitente por parte de algún sector de los economistas que, con sus voces críticas, pretenden crear escuela para sacar al desarrollo del desarrollismo o de los estrictos límites de la pura tecnología económica.

Desde la filosofía y las ciencias sociales, la crítica al desarrollismo surge más

tarde, pero tuvo una gran incidencia a partir de los años sesenta. Para Iban Illich (1973), muy cercano al análisis educativo, el diseño occidental de desarrollo conducía a arriesgar lo que él denominaba la «conviviabilidad humana». Uno de los sociólogos más críticos, desde un pensamiento tradicional, es Peter Berger (1974), para quien el desarrollo a costa del sacrificio humano no solamente pierde su significado sino que puede equivaler a antidesarrollo. Entre los moralistas, Gunnar Myrdal, famoso por su trabajo *Asian Drama* (1968), considera al desarrollo como una actividad cargada de valores. El norteamericano Denys Goulet (1971), autor de una de las obras más interesantes sobre ética del desarrollo y seguidor de las ideas de Lebret, es quien plantea, en 1971, la necesidad de desmitificar y redefinir el desarrollo y «arrojarlo al ruedo del debate moral». A partir de ahí se va favoreciendo todo un movimiento de filósofos moralistas que cristalizará, ya en 1987, en la Asociación Internacional de Desarrollo Ético (IDEA), con sede en Costa Rica y con un reconocimiento formal en la promoción de un modelo de desarrollo interdisciplinar, en el que no sólo la economía sino también la ética tenga algo importante que decir[7]. La Asociación Internacional para la Economía Humana (Genereux, 2001), con su centro en Europa, encuentra un paralelismo de planteamiento con la de Costa Rica.

Desde el ámbito jurídico, el derecho al desarrollo, junto con el derecho a la paz y al medio ambiente, forma parte de los denominados derechos de tercera generación.

La teología, otro de los ámbitos que la ciencia económica expulsó del área de influencia del desarrollo moderno, ha seguido manifestando sus resistencias sistemáticas a permanecer ausente de las instancias sociales en las que se debate y realiza el desarrollo mundial. La Teología de la Liberación ha sido sin duda uno de los movimientos más cuestionados por el neoliberalismo por introducirse en ámbitos que, a su juicio, no son de su competencia. Pero no solamente la Teología de la Liberación sino también la voluntad de las iglesias de estar presentes en los procesos de desarrollo humano han sido promocionadas desde las más altas jerarquías. El Concilio Vaticano II y particularmente la constitución pastoral *Gaudium et spes* (1965) sobre la presencia de la Iglesia en el mundo actual fue un fenómeno que tuvo amplias repercusiones en todo el ámbito religioso, más allá del propio catolicismo. La Teología de la Liberación se apoyó, quizá ingenuamente, en la creencia de que este documento conciliar iba a ser más respetado por el conjunto del mundo católico. El Parlamento de las religiones del mundo, en su declaración sobre *una ética mundial,* planteaba más tarde, en 1993, todos los temas más acuciantes del desarrollo e invita a todos los seres humanos, religiosos o no a hacer lo mismo que declara.

Toda esta progresiva reivindicación de los diferentes ámbitos científicos sobre la necesidad de configurar un modelo de desarrollo que implique valores plurales se siente cada vez más confirmada por los datos sociológicos que posteriormente presentan los distintos informes y análisis sociológicos.

Actualmente, la necesidad de urgir un modelo de desarrollo más allá de lo estrictamente económico y ambiental se viene planteando por los intermitentes informes sobre desarrollo humano del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo Humano (PNUD), en los que se analizan expresamente dos índices de pobreza, el uno y el dos (mundo en vías de

---

(7) *Revista de la Universidad Autónoma de Yucatán.* Edición Especial. Universidad Autónoma de Yucatán, Mérida, Yucatán, México, 1990. Edición especial dedicada a la «Ética del Desarrollo».

desarrollo o mundo desarrollado), porque entiende que la pobreza es un tema complejo en el que no solamente interviene la distribución equitativa de la riqueza sino también el contexto social en el que se vive y que genera distintas necesidades básicas o distinto nivel de necesidades. Otros informes de instituciones nada sospechosas como, por ejemplo, el Banco Mundial, en su informe del año 1990, ya señala como un gran problema del desarrollo la brecha entre pobres y ricos que se estaba ensanchando progresivamente y que entre 1969 y 1990 se había duplicado. Otros informes de organizaciones no gubernamentales como, por ejemplo, los de OXFAM, *Guías del Mundo, El mundo visto desde el sur* o el *Informe Lugano* de Susan George son muy incisivos en el aspecto social del desarrollo humano y anuncian con toda claridad que, más allá de cierto umbral, las disparidades son muy peligrosas para el desarrollo.

Sin ánimo de ser exhaustivos, podemos aportar algunos datos, a título de ejemplo solamente, sobre lo que podríamos considerar un fracaso social del modelo de crecimiento económico. Las fuentes de las que sacamos estos datos son el último informe del PNUD sobre desarrollo humano 2002 que lleva por título *Profundizar la democracia en un mundo fragmentado,* el Informe de OXFAM internacional titulado *Cambiar las reglas. Comercio, globalización y lucha contra la pobreza* y el informe de Kofi A. Anann a la Asamblea del Milenio de las Naciones Unidas del año 2000: *Informe sobre el desarrollo mundial 200/2001 sobre la lucha contra la pobreza del Banco Mundial.* Un resumen impactante de muchos de estos datos puede encontrarse en Cobo Suero (2001, pp. 290-293).

En cuanto a justicia económica: el 5% más rico de la población mundial tiene ingresos que son 114 veces mayores que los del 5% más pobre; durante el decenio de 1990, el número de personas que vivían en la pobreza extrema en el África subsahariana aumentó de 246 millones a 300 millones; al ritmo actual se necesitarán más de 130 años para acabar con el hambre en el mundo; cada día mueren más de 30.000 niños a causa de enfermedades que son perfectamente curables; en 1995, Estados Unidos y Canadá tenían los mismos vehículos motorizados que el resto del mundo, sin contar Europa. Y Alemania tenía ese mismo año tantos vehículos como la suma de los existentes en América Latina y África.

Situación cultural. Todavía existen 854 millones de analfabetos en el mundo y el 38% de la población mundial carece de medios libres de información. Sin embargo, hay que reconocer que la uniformación de la cultura está siendo tan grande, que algunos autores hablan de imperialismo cultural con lo que esto implica sobre la desaparición de las distintas formas de vida de los distintos pueblos. A esta especie de extirpación cultural colaboran sin duda los 1.200 millones de televisores expandidos en todo el mundo y el dominio de los mensajes en este medio por parte de las grandes potencias económicas. Estados Unidos exporta más de 120.000 horas de programación televisiva cada año solamente a Europa (Cantos, 1998, p. 80) pero si habláramos de España hemos de constatar que el complejo comercial publicitario movió en 1994 un volumen de negocios equivalente a los presupuestos de los ministerios de Educación, Cultura y Deportes y el de Asuntos Sociales juntos. El complejo comercial publicitario es el que financia la práctica totalidad de los medios de comunicación (prensa radio, televisión). Mediante el impuesto al consumo, los españoles pagábamos durante aquel año una media de 10.000 pesetas por familia de 4 miembros para el mantenimiento de todos estos medios. Si además tenemos en cuenta que lo que la mayoría de los españoles pasa delante de la televisión es un tercio de su

vida de vigilia (3-4 horas), podremos calcular el poder de los medios (CRIC, 1997, p. 201). Un planteamiento educativo sobre el desarrollo no puede plantearse desconociendo todos estos datos.

El reparto desigual del conocimiento con sus implicaciones en el control de patentes por parte de los países ricos repercute no sólo en la producción de alimentos sino sobre todo en la de productos farmacéuticos. El hambre y la salud dependen directamente de la disponibilidad del conocimiento. Hasta tal punto es importante la información y el conocimiento, que las grandes desigualdades pasan hoy, en una primera fase, entre los que están informados y los que no lo están y, en una segunda, entre los que con la información son capaces de producir conocimientos y los que, aún con información, no lo son. En este sentido, los datos siguen siendo sintomáticos: el 72% de ususarios de Internet[8] vive en países de la OCDE con un alto nivel de ingresos y representa al 14% de la población mundial; en la era de la información[9], el 65% de la población mundial nunca ha hecho una llamada telefónica y el 40% no tiene acceso a la electricidad. Hablar de la educación en una sociedad de la información y del conocimiento no puede hacerse al margen de esta realidad social.

El trabajo cada vez vale menos que el capital y el capital productivo menos que el financiero. La desregulación de los derechos laborales o, como popularmente se dice, la no globalización de los derechos sociales favorece cada vez más el deterioro de las condiciones de trabajo que huye sistemáticamente a los lugares donde se realiza más barato y en condiciones sociales menos exigentes, provocando estragos humanos en aquel lugar del que sale y también en el lugar al que llega. Para pagar la deuda externa, el principio económico es el de trabajar en las condiciones más competitivas y sobrevivir con menos. Esto conduce a que en el mundo existan aproximadamente 250 millones de niños que hacen su trabajo a precios muy bajos y en algunos casos hasta como esclavos. Lo mismo ocurre con el mercado de trabajo de la mujer, considerado más barato que el del hombre. Se puede comprobar la paradoja de estar abocados a vivir en un mundo cada vez más complejo, en el que la necesidad que sienten los seres humanos de tener coberturas sociales es más acuciante y en el que al mismo tiempo se extiende el sacrificio creciente de la reducción de cobertura.

Los trabajadores necesitan cada vez trabajar más para poseer menos, lo cual quiere decir que en este modelo de desarrollo el trabajo cada vez vale menos. Podrían aducirse muchos datos sobre esto pero un botón puede servir de muestra, esta vez de los países más ricos. Los americanos de 1980 necesitaban el salario de 18 semanas para adquirir un coche; sin embargo, en 1995 necesitaban el sueldo de 28 semanas (Greider, 1997). Lo mismo se podría decir del poder adquisitivo de muchos trabajadores europeos o de los cambios bruscos de desempleo masivo. Y todo ello se debe a que de los cuatro mercados (el de bienes y servicios, el laboral, el financiero y el medioambiental) sólo está medianamente regulado por la OMC el de bienes y servicios, pero los demás están desregulados o autorregulados por las grandes empresas transnacionales que se

(8) Según ha señalado Thabo Mbeki, «hay más líneas telefónicas en Manhatan que en toda África subsahariana y casi la mitad de la humanidad no ha telefoneado nunca».

(9) Según el Banco Mundial, los países ricos, en 1995, poseían un promedio de más de una línea telefónica por cada dos habitantes, Asia Meridional tenía trece líneas por mil habitantes y África, once por mil habitantes.

rigen por la ley darwiniana de la competencia y supervivencia del más apto.

EL COMERCIO, ELEMENTO FUNDAMENTAL DEL DESARROLLO HUMANO

El Comercio podría ser considerado como el gran elemento del engranaje de desarrollo que, teóricamente, debería distribuir mejor los recursos. Un incremento de tan sólo un 5% en las exportaciones mundiales de los países en desarrollo les aportaría unos 350.000 millones de dólares, lo que equivale a siete veces más de lo que reciben por concepto de ayuda al desarrollo (OXFAM, 2002, p. 6). Sin embargo, la historia muestra que el comercio no funciona a favor de los pobres. La incapacidad de los gobiernos y de las instituciones internacionales para conseguir un comercio equitativo y justo está a la vista. La virtualidad equitativa del comercio no ha funcionado porque el punto de partida daba por supuesto que el mercado se establece entre iguales cuando en realidad no es así. Todos los intentos por plantear un mercado que tuviera en cuenta esta desigualdad de partida han ido fracasando sistemáticamente. No solamente no existe un trato preferencial de discriminación positiva al comercio de productos de los países en vías de desarrollo[10] para que estos países puedan recobrar impulso productivo, sino que existe todo lo contrario. Las limitaciones a las importaciones y las cargas aduaneras a los productos del tercer mundo, unidas a las subvenciones de los productores del primer mundo, están acarreando verdaderos desastres económicos en determinados países y zonas del mundo en proceso de desarrollo. Se calcula que, si se abolieran todas las barreras que imponen los países ricos a las mercancías de las materias que pueden exportar los países pobres, los ingresos por exportaciones equivaldrían al doble de lo que reciben por el concepto de ayuda al desarrollo. Por eso, es importante la reivindicación de un trato más justo en el comercio aunque sea a costa de menos ayuda al desarrollo. Se trata en definitiva de sustituir un esquema de ayuda benéfica y graciosa por el de justicia equitativa.

El comportamiento histórico de los países ricos ha ido sin embargo por otros caminos. La Carta de La Habana establecía la creación de la Organización Internacional del Comercio que no llegó nunca a existir por falta de apoyo de Estados Unidos. En 1948, se crea el Acuerdo General sobre Aranceles Aduaneros y Comercio (GATT) basado en la igualdad formal de todos los países ante el funcionamiento del mercado, sin tomar en cuenta que no existe una igualdad real y beneficiando sistemáticamente a los países desarrollados. Los países en vías de desarrollo cuestionan este planteamiento afirmando y demostrando que la igualdad entre desiguales produce mayor desigualdad. La creación de la Conferencia de Naciones Unidas sobre Comercio y Desarrollo (UNCTAD) en 1964, la creación en 1965 del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo y sobre todo el denominado Grupo 77 de países no alineados pretenden crear un grupo de presión para la creación de modelos más justos de desarrollo y de comercio. Eran los años en que la guerra fría concedía un cierto poder de presión a los países pobres por su capacidad de inclinarse hacia el apoyo de un eje u otro. En la primera mitad de la década de los setenta, a propósito del segundo decenio de las

(10) Una discriminación positiva en el comercio (Dekker, 1976, p. 497) o igualdad proporcional (Feuer, 1974, p. 227) o equidad compensatoria (Salem, 1975, p. 765) han ido fracasando. Citado en Cantos: 1998, p. 24).

Naciones Unidas para el Desarrollo, se establecen unas normas para un Nuevo Orden Económico Internacional cuyo éxito fue muy parcial, debido a la ausencia de mecanismos jurídicos que lo hicieran efectivo. El resultado de todas estas reivindicaciones fue casi nulo. La UNCTAD ha sido sistemáticamente desplazada por el GATT que se siguió moviendo en el terreno del trato igualitario a los desiguales y solamente por razones de excepción voluntaria, gratuita y graciosa permitía establecer un trato preferencial de ayuda, a cambio, muchas veces, del cumplimiento de algunas condiciones políticas impuestas a los países tratados preferencialmente. Con lo cual el intercambio permaneció más en el terreno de la ayuda benefactora y la compensación política que en el de la justicia comercial.

Todavía hoy, después de la creación de la Organización Mundial del Comercio, que en teoría debería permitir con más radicalidad la libre circulación de los productos, los países ricos siguen subvencionando a sus productores para que compitan con más eficacia en el mercado internacional (por ejemplo, la PAC europea) aumentando así las dificultades de mercado internacional de productos de países que no pueden competir en estas condiciones ya que ellos no reciben ni pueden recibir subvenciones para producir. La práctica de este trato diferencial sin control suele tener consecuencias desastrosas para los países en vías de desarrollo sobre todo en lo que se refiere a productos alimenticios y textiles. El sistema conduce a la disminución progresiva de las exportaciones de los países pobres. Desde 1950 a 1993, la relación media de ingresos por habitante en los países industrializados ha aumentado 48 veces mientras en los países en vía de desarrollo lo ha hecho sólo 18. Y el mundo en desarrollo ha debido exportar el 28% más en 1992 para poder importar la misma cantidad de productos que entonces. En 1993, la pérdida total de beneficios por exportación de productos no petrolíferos suponía la cantidad de 60.000 millones de dólares (Cantos, 1998, p. 78). El precio real de los productos básicos en 1990 era inferior en un 45% al de 1980. El uso de la fabricación del cacao, con un 5% de sucedáneos artificiales, amenaza con una disminución de hasta un 20% de ingresos a los países productores de cacao. En la última década, por cada 100 dólares producidos por las exportaciones mundiales, 97 van a los países de ingresos altos y medios, y sólo 3 dólares van a los países de bajos ingresos, en los que vive el 40% de la población mundial (Carreras y Osés, 2002, p. 277).

Ante esta situación de incapacidad por parte de las organizaciones internacionales de establecer justicia a través de los mecanismos de comercio, la sociedad civil ha tomado la iniciativa a través de actividades y asociaciones enmarcadas en lo que se viene denominando Comercio Justo. Estas organizaciones desempeñan no solamente una labor comercial justa sino, también, una labor directamente educativa basada en la información, la sensibilización y el cambio de actitudes en las formas de consumo y de compra.

EDUCACIÓN, DESARROLLO Y COMERCIO JUSTO

Susan George no se olvida, al hablar de los pilares que han de sostener el modelo de desarrollo neoliberal, de animar encarecidamente a los imaginarios solicitantes de su *Informe Lugano* a que creen y mantengan un cuerpo de pensamiento con escritores, profesores y comunicadores que puedan desarrollar conceptos, argumentos e imágenes que proporcionen una justificación intelectual, moral y económica, política y psicológica a las estrategias enérgicas de gestión de la población. Para el mantenimiento del modelo de desarrollo neoliberal plantea que habría que desplazar urgentemente hacia el

extrarradio la doctrina de los derechos humanos y la ética de la dignidad humana por haberse convertido en los obstáculos principales del modelo de crecimiento. El planteamiento juega con la ironía para en realidad defender que es en el centro en donde el cuerpo de escritores, profesores y comunicadores han de colocar a la ética y a la justicia social si se quiere mantener un modelo de desarrollo humano. A pesar de todo, no hay que simplificar las relaciones entre economía, ecología, justicia y ética. Y de esta compleja relación ha de ir dando cuenta también la educación. Vamos a intentar hacerlo en dos apartados distintos: educación y desarrollo en general y educación y comercio justo en particular.

Educar para el desarrollo desde el centro y no desde la periferia

La gran tentación del ser humano es la de hacer el bien, decía Drucker, en un texto al que ya hemos aludido anteriormente. Análisis de este tipo han tenido como consecuencia dejar sola a la economía en la resolución de todos los problemas relativos al desarrollo con la excusa de que la pretensión directa de hacer bien (podemos interpretar de educar) introduce un elemento extraño e incontrolable en el proceso productivo que frena la producción, origina la escasez y provoca lo contrario que pretende, la escasez y el malestar.

La consecuencia de este tipo de teorías es clara: a los bondadosos hay que retirarlos lo más lejos posible del sistema de producción. Hay que crear para ellos un mundo aparte, donde puedan desarrollar a sus anchas la benevolencia, la ayuda y la caridad, actividades todas ellas paralelas a la economía y ajenas por lo tanto a la dinámica nuclear en la que se construye la infraestructura económica del desarrollo.

Sin menospreciar la pedagogía del don y de la ayuda, porque aún en las sociedades más perfectas y justas siempre será necesario dar y ayudar, hemos de hacer una llamada de atención, sin embargo, en el sentido de que la ayuda no ha de excluir la justicia y que un abuso exclusivo de la práctica benevolente en el ámbito del desarrollo moderno es verdad que puede conducir a la distracción y al entretenimiento y, en definitiva, a una práctica pedagógica que deja tranquila a la economía más neoliberal para que actúe a sus anchas y sin molestias de ningún tipo.

La producción de recursos es una tarea tan importante para el desarrollo que, precisamente por eso, no ha de estar encomendada en exclusiva a la economía. Y no ha de estar encomendada en exclusiva a la economía no solamente por todos los riesgos que conlleva una visión unilateral de la realidad, como ya hemos visto, sino, sobre todo, porque no todos los recursos necesarios para una vida digna y un desarrollo humano son de tipo material y financiero. En lo que se refiere a la educación, la promoción de capacidades discursivas, dialógicas, analíticas, críticas, etc. son igualmente «recursos» que generan desarrollo humano porque posibilitan una vida más creativa, más justa, pacífica, tolerante y, en definitiva, más feliz. Por lo tanto, una primera cuestión que la educación ha de hacer es la de situarse en el eje economía-política-cultura en el que se construye el desarrollo en las sociedades modernas y no en los márgenes de este eje.

La educación para el desarrollo y la educación como desarrollo

Otra de las prácticas educativas en relación con el desarrollo ha sido la que podríamos calificar como función técnica y servicial. La educación así entendida se suma a un proyecto de desarrollo ya diseñado, normalmente sin su intervención, procurando participar, sin embargo, en su éxito. En este caso, la educación actúa dentro del espacio en el que se construye

la realidad social pero no actúa en nombre de su propio proyecto sino sumisa y al servicio instrumental de la economía. La educación sirve para generar capital humano productivo, para enseñar a trabajar, para promocionar competencias demandadas por el modelo productivo. Con los programas educativos, así entendidos, se transmite tecnología desde el norte hacia el sur y conocimientos desde los expertos hacia los trabajadores. Y no es que sea ésta una función innecesaria e impropia de la educación, sobre todo en un momento en el que los perfiles profesionales tienen períodos de caducidad muy breves y en una sociedad que demanda aprendizaje continuo de habilidades para que pueda seguir funcionando. Pero de la misma manera que decíamos anteriormente que la educación no podía quedar mediatizada exclusivamente por la perspectiva benéfica de la ayuda y del don, decimos ahora que tampoco puede quedar mediatizada por la perspectiva instrumental al servicio de un proyecto estrictamente productivo. El problema es que la normatividad pedagógica, desde esta perspectiva instrumental, proviene más de la economía que de la pedagogía, produciéndose una contaminación económica de la pedagogía que, practicada inconscientemente, disminuye la entidad pedagógica y perjudica las posibilidades de un desarrollo integral. Lo eficaz en pedagogía no se mide sólo por resultados económicos sino por otros criterios (creatividad, autonomía, tolerancia, etc.) que no serán tenidos en cuenta si no forman parte del diseño de desarrollo.

Sin que la educación tenga que renunciar a tareas de tipo técnico y sin que la educación tenga que verse libre de evaluar sus esfuerzos en función de resultados, lo que planteamos es que la educación no debe estar mediatizada por un proyecto ajeno a la pedagogía. De la misma manera que la educación enseña a trabajar, debería enseñar también a construir la realidad social del trabajo. Es decir, debería enseñar no solamente cómo trabajar sino por qué y para qué trabajar. De tal forma que el conjunto del aprendizaje ayudara a resolver no solamente problemas coyunturales, temporales y parciales del desarrollo sino también a construir nuevas realidades sociales más permanentes que puedan satisfacer necesidades de la vida más globales.

La autonomía de la educación para el desarrollo

Si la economía tiene que aportar su contribución específica al desarrollo, la educación tiene también que aportar su propia especificidad. En este sentido, la educación tiene que aportar las nuevas visiones y los nuevos enfoques que se derivan de la concepción poliédrica que ha añadido el conjunto de las ciencias al desarrollo. La educación no debe traducir en la conciencia y en las actitudes de los ciudadanos las exigencias del ámbito de una sola ciencia sino las derivadas de todas ellas. La tarea educativa puede enfocarse de tal manera que ayude a satisfacer las exigencias demandadas por la productividad económica y, desde ahí, procura el aprendizaje de competencias laborales. Pero también debe atender las demandas que provienen de la ética, de la antropología, de las ciencias ambientales, etc. En este sentido, la pedagogía tiene una tarea tan ardua como específica, la de facilitar la modificación de los estilos de vida economicistas y exageradamente consumistas, así como la conducta derivada del individualismo posesivo que tantas desproporciones injustas genera en la convivencia social. Además, esta tarea ha de hacerse de una manera optimista y consciente de las posibilidades transformadoras que implica. Se ha de pensar que la educación puede modificar realmente el modelo de desarrollo dominante desde el cambio de hábitos y actitudes en los ciudadanos. En este sentido, la tarea de la educación ha de estar muy cercana a lo concreto

y a las personas de carne y hueso, mirando la transformación de lo «macro» desde la perspectiva de la transformación de lo «micro». Consciente, por otra parte, de que la vida no está necesariamente determinada de antemano por las macroestructuras. Hacer esta tarea «micro», en el contexto necesariamente «macro», la aleja de una identificación tanto con tareas individualistas y personalistas como con tareas estructuralistas y mecanicistas.

La educación ha de plantear una relación integrada de diferentes ámbitos

La educación para el desarrollo ha de tener en cuenta al menos los tres ámbitos analizados: el del crecimiento (el tener), el del desarrollo ambiental (estar) y el desarrollo humano (ser). Los tres ámbitos han de plantearse de una forma interrelacionada. No se puede ser sin tener aunque se pueda tener sin ser. No se puede ser sin estar aunque también se pueda estar sin dignidad humana.

Despreciar la dimensión del tener suele pertenecer al lenguaje idealista de aquellos grupos de personas que no han experimentado ni la escasez ni la miseria. La educación por lo tanto debe enseñar a tener como recurso necesario para construir la dignidad humana. En este sentido, estamos en desacuerdo con los planteamientos que hacen algunos autores sobre la necesidad de optar entre la bolsa y la vida que bajo la apariencia de optar sólo por la vida mantienen oculto un seguro en la bolsa.

El problema no es el tener sino la forma de tener. Problema por otra parte nada simple ya que con el tener no solamente hemos de atender necesidades básicas corporales sino también necesidades sociales muy heterogéneas pero no por ello igualmente básicas, por lo que establecer reglas homogéneas para todos se hace sumamente arriesgado. No obstante, la educación para el desarrollo humano debe dejar de plantear el tener en términos cuantitativos, como si la cantidad de bienes favoreciera automáticamente el desarrollo, y potenciar más la alternativa de vivir mejor con menos. *Aprender a vivir mejor con menos* es el título de un libro publicado por Alicia Arrizabalaga y Daniel Wagman (1997), cuya lectura es recomendable y en el que aborda cómo el aprendizaje de un menor consumo en ropa, vivienda, coche, salud, etc. puede ofrecer una mejor vida. Un ejemplo:

> En los años cincuenta del siglo XX los europeos utilizaban el trasporte público para las tres cuartas partes de sus viajes. A final de siglo sólo se utiliza para una cuarta parte y en América del Norte el trasporte público solamente cubre un 5% del trasporte total. Es solamente un ejemplo pero trasportarse en coche individual roba a los individuos mucho más tiempo de lo que parece. En Estados Unidos de cada seis dólares que gasta el ciudadano medio uno se gasta en el automóvil, de cada seis horas de vida una se dedica a viajar en automóvil o a trabajar para pagarlo y de cada seis empleos uno está relacionado con el automóvil. Si cambiáramos el hábito de viajar en coche particular por el de viajar en transporte colectivo sin duda tendríamos más tiempo disponible para actividades placenteras. Pero este hábito no se puede cambiar sólo desde el interior de cada persona, puesto que las estructuras viales favorecen sistemáticamente el uso del coche particular. Habría que educarse para transformar la realidad social del transporte que se tradujera en mejores y más disponibles redes de trasportes colectivos.

Desaprender la forma de tener que nos domina y aprender a tener de otra manera es necesario no solamente para abrir las puertas a la justicia, a la paz y al bienser colectivo sino también por otro tipo de exigencias que demandan un nuevo modelo antropológico y ecológico de la posesión, más proporcionado a las dimensiones del ser humano.

La educación ha de ofrecerse en espacios abiertos

En un momento hemos aludido a que el volumen de negocios de la publicidad del año 1994 en España era el equivalente al de los presupuestos del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes y del Ministerio de Asuntos Sociales juntos. Estas cifras siempre son cifras aproximativas pero son sintomáticas de lo que ocurre en nuestras sociedades. En realidad, lo que ocurre es que el aprendizaje se está trasladando en grandes dimensiones de la escuela a los medios y en concreto a la publicidad. Algunos análisis indican que si los ciudadanos del mundo moderno hubieran esperado a que la escuela les hubiera enseñado lo necesario para funcionar en esta sociedad estaríamos en el colapso más total. Y si no lo estamos es gracias a que existen cada vez más agencias formativas dispersas en la sociedad. Hay que ser conscientes de esta dinámica e insertarse en ella a través de modelos de formación no formal que pueden organizarse desde asociaciones ciudadanas, de ONGs, de empresas, de administraciones no formalmente educativas, etc. No hay que olvidar la posibilidad educativa que ofrece la red y el uso de plataformas virtuales específicamente diseñadas para la educación. Aunque solamente el 15% de la población mundial utiliza la red, no hay que resignarse desde el ámbito educativo a dejar este uso a los mismos de siempre.

La educación no debe generar solamente espacios de reflexión sino también espacios de transformación

Es fundamental generar espacios, asociaciones o comunidades de aprendizaje de una serie de actitudes y hábitos, sobre todo si están especialmente amenazadas, como ocurre con las actitudes que favorecen el fortalecimiento de un desarrollo humano. Ciertas comunidades y grupos de consumo o de comercio justo pueden ser un ejemplo típico de este tipo de comunidades. Entramos así de lleno en la segunda parte de esta reflexión sobre educación para el Comercio Justo

EDUCACIÓN Y COMERCIO JUSTO

Según Galbraith, no hay ninguna actividad religiosa, política o laboral en la que se nos prepare de forma tan compleja, sabia y costosa como para consumir. Se pretende incluso que la actividad de comprar se aprenda como un juego o como una actividad con finalidad en sí misma. Y efectivamente, en el mundo desarrollado existen dos grupos diferenciados de compradores: los que van a comprar y los que van de compras. Matiz muy relevante puesto que ir a comprar hace referencia a una actividad «trabajosa y pesada» que se hace como medio para satisfacer necesidades o aspiraciones que se encuentran fuera de ese acto, mientras que ir de compras es una actividad tan placentera como lo puede ser el ir de paseo o el juego y tiene la finalidad en sí misma. El sistema dominante del comercio está intentando conseguir hacer de los centros comerciales lugares de diversión a los que la gente acuda no sólo para comprar sino para disfrutar.

Las actividades microeconómicas como la del comercio son, por otra parte, actividades enclavadas en el eje nuclear del sistema de desarrollo que, además, no se ejercen de forma esporádica u optativa sino sistemática y obligatoriamente. A través de la actividad del comercio, el desarrollo económico, el desarrollo sostenible y el desarrollo humano se hacen vida cotidiana y la vida cotidiana se convierte en opción por un determinado modelo de desarrollo. Nos encontramos, por lo tanto, ante una realidad con unas características diferentes de las que tiene la donación, la ayuda, la beneficencia o la caridad y no

es ejercida por militantes voluntarios sino por todos los ciudadanos. Desde este punto de vista, es una actividad que tiene un gran potencial de configuración de la realidad social y en concreto del de la realidad social del desarrollo.

Sin embargo, la dimensión transformadora del comercio, o, lo que es lo mismo, la participación en la construcción social del desarrollo humano desde la actividad cotidiana del comercio, es algo que todavía permanece oculto a la conciencia de la inmensa mayoría de los ciudadanos. Mientras la ciudadanía política y la educación para la ciudadanía política tiene ya una larga historia, no ocurre lo mismo con la educación para ejercer la ciudadanía económica. Es más, nos parece normal delegar nuestro potencial ciudadano económico en manos del mercado y de la banca para que ellos empleen, en nuestro nombre, ese potencial nada desdeñable. Al mercado le solemos exigir una buena relación calidad precio y a la banca, unos beneficios lo más altos posible. Pero la ciudadanía no está preparada para ir más allá de estas exigencias estrictamente individuales y financieras. Se suele pensar con toda normalidad que la economía puede actuar por sí sola sin necesidad de la participación ciudadana. Algo que ocurre bastante menos en otros ámbitos de la vida como el político o el sindical.

El Comercio Justo plantea una alternativa a todo este sistema dominante de compra, de ahorro y de consumo, y lo plantea desde el corazón mismo del propio mercado y en el propio terreno del mercado. No se trata por lo tanto de educar para el desarrollo desde el ámbito y las posibilidades que ofrece la economía alternativa o el comercio alternativo (como es el caso de las organizaciones de trueque al que no nos referiremos en esta reflexión), sino desde el interior mismo del proceso comercial y financiero. Los ámbitos de actuación son plurales y se pueden encontrar en las guías de las distintas asociaciones. Los más importantes se concentran en la utilización que se da al ahorro y en la forma de comprar.

El ahorro es un gran potencial de cambio con el que se encuentra la banca gracias a la poca exigencia de los ahorradores. A título de ejemplo orientador, podemos decir que según la Confederación Española de Cajas de Ahorros (CECA) los españoles entregábamos en 1997 a las cajas de ahorros (sin contar a los bancos) la cantidad de 32 billones de pesetas (CRIC, 1997, p. 186). Con el fin de controlar este gran potencial y como exigencia previa a cualquier acción de desarrollo humano, las asociaciones de Comercio Justo plantean la necesidad de tomar conciencia de que hay que retomar el poder sobre los propios ahorros. En segundo lugar, y en consecuencia con el uso responsable de los ahorros, se condiciona el ingreso de los ahorros a entidades bancarias a condición de que cumplan determinados criterios en la inversión de ese ahorro que faciliten el desarrollo humano. Los defensores del Comercio Justo consideran que hay que dejar de exigir altos intereses bancarios sin saber el precio al que se obtienen desde el punto de vista ético. Por eso, la inversión responsable se suele llamar también inversión ética.

Insistimos en que no se trata de donar los ahorros sino de invertirlos con criterios de rentabilidad no exclusivamente económica, pero los inversores apuestan, además, por valores que sean coherentes o no resulten contradictorios con sus propios principios de justicia y equidad. Como muy bien dice Begoña Gutiérrez, de la Universidad de Zaragoza, los inversores éticos y solidarios no buscan la rentabilidad pura y dura, sino que hacen inversión en conciencia.

La Asociación de Instituciones de Inversión Colectiva y Planes de Pensiones (INVERCO) reguló en 1999 los criterios a tener en cuenta por las sociedades que deseaban acogerse a la denominación de sus

fondos en términos de «ético» o «ecológico» o cualquier otro relacionado con valores sociales de solidaridad. Estos criterios suelen ser negativos (no ahorrar en bancos o no comprar acciones que inviertan en armas, en especulaciones mafiosas, en el apartheid, en pornografía, en fabricación de armas, energía nuclear, producción de tabaco, etc.) o positivas (títulos verdes, inversión directa en acciones de desarrollo, construcción de viviendas sociales, educación en países en vías de desarrollo). Otra forma de participar es la inversión en empresas que favorecen el subdesarrollo humano o el desarrollo insostenible con la intención de obtener información directa desde dentro (los títulos o acciones dan derecho a asistir en comisiones y asambleas) y poder participar críticamente en los consejos y asambleas de accionistas pidiendo y exigiendo no solamente balances económicos de los rendimientos sino también balances ambientales y balances sociales. Es una forma no sólo de comerciar sino también de concienciar.

De la misma forma que en el comercio se encuentran experiencia alternativas, como la del trueque, que se sale del eje normalizado del comercio, en el ámbito del ahorro existen también experiencias alternativas que se salen del cauce normalizado de las finanzas. Podemos encontrar experiencias alternativas que buscan organizar directamente los fondos con los grupos de personas que los necesitan acortando la distancia entre la gente que está dispuesta a emplear su dinero para el desarrollo humano y las personas que necesitan este dinero para poder desarrollarse. No se trata de regalar nada; se trata de, arriesgando todos, confiar el dinero a proyectos concretos de desarrollo con unas condiciones de devolución del dinero y algún porcentaje de rendimiento según se acuerde. El riesgo de que estos grupos no devuelvan el dinero o los intereses pactados no suele ser mayor que el que se corre en la bolsa.

Una forma de implicarse la educación con el ahorro justo es la de proporcionar información y debate sobre todas estas alternativas posibles que existen para que la gente pueda ir decidiendo cada vez más responsablemente. Según la escuela de negocios ESADE, el número de fondos éticos y solidarios ha aumentado en España de 10 a 25, durante el año 2002; sin embargo, los participantes en estos fondos han disminuido, según esta misma fuente, de 5.556, en el año 2001, a 5.242 en el año 2002 y, además, según el Instituto Persona, Empresa y Sociedad (IPES), la inversión en fondos éticos, ecológicos y solidarios se redujo en el año 2002 un 9,8% pasando de los 87,56 millones del año 2001 a los 79 del año 2002. Una de las funciones que la educación ha de cumplir es la animación socioeconómica (en interrelación con la animación sociocultural) que consista en crear redes de información sobre las posibilidades de participación en actividades microeconómicas y potenciar o animar la creación comunidades de ahorro con la finalidad de aprender a ejercer la ciudadanía económica de una manera directa y responsable.

El Comercio Justo se desenvuelve en varias modalidades. Por una parte, podemos encontrar aquélla que se centra en enseñar y aprender a establecer una relación justa entre calidad y precio. Normalmente, lo que más interesa desde esta perspectiva es que el comprador no sea engañado y aprenda a comprar en función de sus intereses individuales en las mejores condiciones posibles[11]. De esta modalidad, entendida muchas veces como Comercio

(11) Una dirección típica de esta orientación sobre el comercio puede verse en FACUA: http://www.facua.org/

Justo, no nos vamos a ocupar ahora. Tampoco nos vamos a ocupar de la modalidad del comercio alternativo en la que desaparece el dinero, como en las asociaciones del trueque, y el intercambio se hace a través de bonos de horas de trabajo y de servicio prestado. Nos ocuparemos de lo que propiamente se denomina Comercio Justo en el sentido de un comercio que no tiene solamente en cuenta criterios estrictamente económicos para comerciar sino también criterios ambientales y sociales. Y, además, un comercio que se hace dentro de la dinámica comercial convencional. Esta modalidad suele desarrollarse en tres ámbitos de intervención: de la comercialización, la sensibilización y la denuncia. Por eso, el Comercio Justo, a pesar de su nombre, es algo más que comercio, es también educación y sensibilización.

El *Comercio Justo comercializa* productos a través de dos formas: la primera y la más antigua es la ejercida mediante las denominadas *tiendas solidarias* españolas, los *Magassin du monde* en Francia y los *World Shop* en el mundo anglosajón, que se dedican a vender productos directa y exclusivamente de países en vías de desarrollo; la segunda es la que pretende comerciar los productos de los países en vías de desarrollo a través de su introducción en las tiendas tradicionales o en las grandes superficies y mediante el sistema del etiquetado que sirve para informar (mediante un sistema de etiquetas fácilmente reconocibles) que esos productos han sido elaborados en unas condiciones favorecedoras del medio ambiente y en condiciones humanas dignas.

Sobre las *tiendas solidarias* se ha dicho que pueden correr el riesgo de automarginarse, llegando solamente a los ya concienciados y a los mismos de siempre (una minoría). El sistema del etiquetado, al insertarse en la red normalizada del comercio, tiene más capacidad de universalizar y de normalizar no ya un comercio justo sino ético. Todo el mundo tiene así más posibilidades de acceso a la información suficiente para ejercer la ciudadanía comercial y existe menos el riesgo de discriminar como injustos a aquéllos que no se acercan a las, en muchas ocasiones desconocidas, tiendas de solidaridad.

Es curioso que el número de personas dispuestas a pagar un precio ético más alto es mucho más que el de los que en realidad lo hacen. En Europa, entre el 10% y el 15% desean comprar productos de Comercio Justo aunque por ellos paguen hasta un 20% más. En algunos países concretos esta proporción es mucho más alta: en Suecia, el 64% está dispuesto a pagar más por los productos de Comercio Justo, en Gran Bretaña el 68%, en Austria un 26%. En España, donde no comienza el Comercio Justo hasta el año 1986, con treinta años de retraso con respecto a Europa, este tipo de asociaciones ha ido creciendo más de lo esperado.

El Comercio Justo educa a la opinión pública

La comercialización real es todavía más simbólica que otra cosa. La diferencia entre los que conocen el sistema de etiquetado o las tiendas de solidaridad y los que compran efectivamente es aún muy grande. En Alemania, sólo compra el 2% del 10% que se muestra dispuesto a comprar. Esto indica que el gran desafío a la conducta ética se presenta cuando llega la hora de pagar; es en ese momento cuando cristaliza la verdad de lo que se valora realmente: nuestro beneficio particular o el beneficio solidario. Es decir, cuando efectivamente se muestra que no solamente valoramos el producto en sí sino también las circunstancias humanas y ecológicas que han mediado en su fabricación. Dado que éste es núcleo en el que se produce el cambio de actitud, las asociaciones de Comercio Justo dedican enormes esfuerzos y la mayoría de sus recursos a informar y

sensibilizar no solamente sobre lo que cuesta la calidad del producto en sí sino sobre lo que cuesta la calidad de vida humana en las circunstancias que ese producto se ha fabricado.

Las actividades que más se suelen utilizar en esta tarea de sensibilización son las campañas intermitentes sobre aspectos o productos muy concretos y delimitados. Existen campañas sobre distintos productos: el azúcar, el cacao, los plátanos, los juguetes, energía nuclear, defensa de las selvas tropicales, comercio de armas, maderas tropicales, ingeniería genética, etc. También existen centros de información, publicaciones periódicas, programaciones educativas sobre Comercio Justo para actividades escolares, sitios en Internet que informan y generan redes y comunidades de Comercio Justo, etc.

Internet está siendo en la actualidad el mayor factor que da cohesión a las distintas campañas. En este momento, se podrían seguir dos de ellas, una sobre el café y otra sobre el algodón, en la dirección http://www.maketradefair.com/default.asp?lang=espanol

La denuncia como estrategia educativa de cambio

A veces, las condiciones de producción de determinados productos comercializados son tan descaradamente antiecológicas o antihumanas que el Comercio Justo a través de una red de información y estudio plantea la denuncia como estrategia educativa para que los compradores tomen conciencia del comercio injusto a través de exponer sus casos más extremos. Es una forma de presión también hacia las empresas que los comercializan bajo la amenaza de hacer campañas concretas en contra de esos productos. Así se ha hecho contra determinados productos de grandes empresas: Mc Donald's, Nestlé, insumisión fiscal de la Federación de Vecinos de Barcelona y otras muchas. A estas grandes empresas no les interesa salir en la prensa porque se desprestigia no sólo el producto cuestionado sino la empresa como tal. Además, aunque las empresas suelen intentar resistir contra estas campañas y tienen más capacidad para ello que las asociaciones de Comercio Justo, cuando tienen una reducción de pérdidas del 2% ya suelen plantearse cambiar de actitud. Nestlé dio marcha atrás cuando más de 40.000 personas enviaron correos electrónicos pidiendo que retiraran la demanda de 6 millones de dólares a Etiopía. La capacidad educativa y sensibilizadora de la denuncia es aprovechada intermitentemente por las distintas asociaciones.

Podemos concluir este artículo con una frase de María Mies en uno de los artículos pioneros sobre temas de comercio y consumo pero que puede aplicarse al desarrollo en general: «Las demás formas de lucha por una sociedad alternativa (ya sean violentas o no violentas, parlamentarias o extraparlamentarias) no tendrán éxito si no se quebranta la hegemonía sobre la vida cotidiana que ejerce el consumismo.»

Pensamos que la educación en esta tarea ha de tener un papel protagonista que no ha de encomendarse solamente a la acción de las asociaciones ciudadanas sino que ha integrarse cada día más en la escuela, en las instituciones de enseñanza y en los medios públicos de comunicación. Si queremos que el desarrollo humano encuentre el éxito, el camino que hay que seguir no es tan sólo el de la ayuda al desarrollo sino el de la justicia con los pueblos que se quieren desarrollar. De la misma forma, si queremos que la educación contribuya a un verdadero desarrollo humano, tendrá que extender su campo de acción, más allá de la animación sociocultural y sociopolítica, a animar la participación socioeconómica.

BIBLIOGRAFÍA

ANNAN, KOFI A.: *Nosotros los Pueblos. La función de las Naciones Unidas en el siglo XXI.* 55 Período de sesiones, 05-09-2000. Se puede encontrar en http://www.un.org/spanish/milenio/sg/report/.

ARRIZABALGA, A.; WAGMAN, D.: *Vivir mejor con menos.* Madrid, Edit. Santillana, 1997.

BARBERÁ, C. F.: «Comercio Justo», en *Frontera,* n.º 9 (1999), p. 89.

BERGER, P. (1974): *Pyramids of sacrifice: political ethics and scocial change.* New York, Basic Books, 1974. Traducido al español con el título: *Pirámides de sacrificio: ética, política y cambio social.* Santander, Sal Terrea, 1979.

BERRY, A.: *Los próximos diez mil años.* Madrid, Alianza Editorial, 1977.

BROMLEY, R.; KITCHING, G.: «Series editors' "Preface" a Gavin Kitching: "Development and Underdevelopment"», en *Historical Perspective.* London, Methuen (1982), p. vii.

CANNARD, P.: *Les citoyens peuvent-ils changer l'économie?* París, Editions MAYER, C. L., 2002.

CARRERAS, I.; OSÉS, M.: *Vivir solidariamente es posible día a día.* Barcelona, Edit. Planeta, 2002.

CORTINA, A.: *Por una ética del consumo.* Madrid, Taurus, capítulo 12, 2002.

CHARLES, P. O.; GANESHAN WIGNARAJA: «The Postwar Evolution of Development Thinking». New York, St. Martin's Press, 1991, en PAUL BAIROCH: *Diagnostic de l'évolution économique du Tiers-Monde 1900-1966.* Paris, Gauthier-Villars Éditeur, 1967.

COBO SUERO, J. M.: «Educación ética y nueva sociedad mundial», en *Revista de educación,* número extraordinario 2001, pp. 289-315.

COLOM, A. J.: *Desarrollo sostenible y educación para el desarrollo.* Barcelona, Edit. Octaedro, 2000.

CLARK: *The conditions of economic progress.* Londres, Oxford Economic Press., 1940. Traducción en español en 1970 con el título: *Las condiciones del progreso económico.* Madrid, Edit. Alianza editorial.

DEKKER, I. F.: «The New International Economic Order and the legal relevance of structural violence», en *Revue Belgue de Droit International* 2 (1976), pp. 488-510.

DRUCKER, P. F.: *A tentaçâo de fazer o bem.* Rio de Janeiro, Rocco, 1986.

ECCO, U.: «El apocalipsis del año 2000. Entramos en la edad Media», en Revista *Triunfo* n.º 492, marzo de 1972.

FEUER, G.: «Les principes fondamentauxd dans le droit international du développement», en *Societé Française pour le droit International: Pays en voie de d'veloppement et transformation du droit international.* Aix en Provence, A. Pedone, 1974, pp. 191-234.

FUKUYAMA, F.: *El fin de la historia y el último hombre.* Barcelona, Planeta, 1992, p. 14.

GALBRAITH, J. K.: *Economic Development in Perspective.* Cambridge, MA, Harvard University Press, 1962, p. 43.

GALEANO, E.: *Patas arriba. La escuela del mundo al revés.* Madrid, Edit. Siglo XXI, 1998, p. 222.

— *Gaudium et spes. Sobre la Iglesia en el mundo actual.* Aprobada el 6 de diciembre de 1965. Se puede encontrar en la red en la dirección siguiente: http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_const_19651207_gaudium-et-spes_sp.html.

GENEREUX, J. (2001): «Posser des actes economiques differents ou comment favoriser l'epanouissement d'une économie solidaire», 2001, en P. CANNARD: *Les citoyens peuvent-ils canger l'économie?* París, Edition Le Monde, 2003.

GEORGE, S.: *Informe Lugano.* Barcelona, Icaria Editorial, 2001.

GOULET, D.: *The cruel choice: A New Concept in the Theory of Development.* New York, Athenaeum, 1971.

— *Ética del desarrollo (1979),* editada por IEPALA en 1995 en la red http://www.eurosur.org/etica/framecap1.htm.

GREIDER, W.: *One World Ready or not.* Nueva York, Simon and Schuster, 1997.

GUNNAR MYRDAL: *Asian Drama: An Inquiry into the Poverty of Nations,* 3 vols. New York, Pantheon Books, 1968. Véanse en especial: vol. I, capítulos 2 y 3 titulados: «The Value Premises Chosen» y «The Wider Field of Valuations» y el vol. III, Appendix 1: «Diplomacy by Terminology».

HIGGINS, B.: *Economic Development: Problems, Principles, and Policies,* revised edition. New York, W. W. Norton & Co., 1968, p. 369.

ILLICH, I.: *Tools for Conviviality.* New York, Harper & Row, 1973.

— *Informe OXFAM Internacional. Cambiar las reglas. Comercio, globalización y lucha contra la pobreza. 2002.*

KÜNG, H.; KUSCHEL, K. J.: *Hacia una ética mundial. Declaración del parlamento de las religiones del mundo.* Madrid, Editorial Trotta, 1994. Entre las diferentes religiones que firman esta declaración se encuentran las siguientes: Bahai, Brama Kumaris, Budismo, Cristianismo (anglicanos, ortodoxos, protestantes y católicos), Religiones nativas (Akuapin, Yoruba), Hinduismo, Jainismo, Judaísmo, Islam (Chiítas y Sunitas), Neopaganismo, Sikhs, Taoísmo, Teosofía, Zoroastrismo y otras firmas no identificables.

LUQUE LOZANO, A.; BURGOS SÁNCHEZ, M.: «Cooperación internacional y educación para el desarrollo», en *Diálogos,* n.º 31-32, pp. 29-48.

MEADOWS, D. H.; MEADOWS, D. L.; RANDERS, J.; BEHRENS, W. W.: *Los límites del crecimiento.* México, Fondo de Cultura Económica, 1972.

MEJÍA, C. R.: *Educación y escuela en el fin de siglo.* La Paz, CEBIAE, 1995, p. 29.

MESA, M.: «La educación para el desarrollo: entre la caridad y la ciudadanía global», en *Papeles de cuestiones internacionales,* 2000, n.º 70, pp. 12-26.

MILL, J. S.: *Principios de economía política.* Traducida en 1943 por Fondo de Cultura Económica, México, 1848.

MONCLUS: *La educación para el desarrollo: evolución y perspectivas actuales.* Madrid, UNICEF/Universidad Complutense, 2001.

SALEM: «Vers un nouvel Ordre Économic International. Ä Propos de travaux de la 6eme Sesión Extraodinaire de UN», en *Journal du droit international,* 102, 1975, pp. 759-773.

SAMPEDRO, J. L.: *Conciencia del subdesarrollo.* Madrid, Alianza Editorial, 1972. Libro que se ha publicado veinticinco años después, en 1996, con comentarios actualizados de Carlos Berzosa con el título *Conciencia el subdesarrollo, veinticinco años después.* Madrid, Taurus.

VILA CASAES, M.: *Café amargo. Por un comercio Norte-sur más justo.* Barcelona, Icaria Editorial, 1997.

VACCA, R.: *El medioevo que está a nuestras puertas.* Buenos Aires, Editorial Alfa, 1972.

EDUCAR PARA UNA CULTURA MEDIOAMBIENTAL

PEDRO ORTEGA RUIZ (*)
RAMÓN MÍNGUEZ VALLEJOS (*)

RESUMEN. Hasta ahora, el problema medioambiental ha sido tratado desde perspectivas ecológicas, económicas, biológicas, políticas, etc. La perspectiva moral del problema medioambiental ha sido insuficientemente tratada. El presente trabajo postula un cambio de paradigma en el trato con la naturaleza que nos sitúe a los humanos y no humanos como miembros o sujetos de una misma comunidad biótica. En tal sentido, el paradigma antropocéntrico, predominante durante muchos años en el trato con la naturaleza debe ser sustituido por otro paradigma que responda mejor a la real situación del hombre en el planeta Tierra. Defendemos el paradigma biocéntrico como el modelo más adecuado para abordar las difíciles relaciones del hombre con la naturaleza. Entendemos que el problema medioambiental, en su raíz, es un problema moral, y desde esta perspectiva, debe abordarse la crisis medioambiental a la que la sociedad actual se enfrenta.

ABSTRACT. To date, the environmental problem has been dealt with from ecological, economic, biological and political standpoints, among others. The moral view of the environmental problem has not been sufficiently developed. This paper vouches for a change of paradigm when dealing with nature–one that sets humans and non-humans as members or subjects of one same biotic community. In this respect, the anthropocentric paradigm, dominant for many years when dealing with nature, should be replaced by another paradigm that can better respond to the actual situation of man on the planet Earth. We defend the biocentric paradigm as the most appropriate model for assessing the difficult relations between man and nature. We understand that the root of the environmental problem is of a moral nature, and this is the viewpoint from which the environmental crisis that present-day society is facing must be assessed.

(*) Universidad de Murcia.

Fecha de entrada: 01-10-2003 Fecha de aceptación: 03-11-2003

LAS DIFÍCILES RELACIONES DEL HOMBRE CON LA NATURALEZA. ¿UN NUEVO PARADIGMA?

Una de las características que mejor definen a la crisis medioambiental es su enorme complejidad. De una u otra manera todas las actividades humanas están afectadas por ella. No se trata, por tanto, de un problema sólo ecológico que haya de ser tratado en el ámbito exclusivo de la ecología. En la era de la globalización ya no es posible sustraer un problema a la influencia de otros problemas. Todo aparece interrelacionado. Y esta es la clave para entender esta crisis, si sabemos ubicarla «en el marco de una crisis de mayor amplitud que afecta a los pilares del proyecto civilizador de la modernidad» (Caride y Meira, 2001, p. 36). La relación entre el hombre y la biosfera ha sido todo menos pacífica. Se ha caracterizado por el aumento de desequilibrios o disfuncionalidades ocasionados por el singular comportamiento humano. La capacidad tecnológica de la sociedad actual en el uso y transformación de la energía, la facilidad del transporte de mercancías, la sobreexplotación de los recursos naturales y la superproducción y la manipulación genética de alimentos, el uso intensivo de productos químicos en la agricultura con sus posibles consecuencias en la alteración del genoma y comportamiento humanos ha llevado al extremo el proyecto de la modernidad de dominio de la naturaleza. Tal grado de desequilibrios ha sobrepasado la capacidad de «acogida» o asimilación por parte de la biosfera, y la reacción se ha hecho inevitable (Díaz Pineda, 1996). Para Marcuse (1972, p. 193), este estado de cosas, de abierta hostilidad entre el hombre y la naturaleza, no es ajeno a la ciencia que «gracias a su propio método y sus conceptos, ha proyectado y promovido un universo en el que la dominación de la naturaleza ha permanecido ligada a la dominación del hombre: un lazo que tiende a ser fatal para el universo como totalidad». Hasta el punto que lo que debió ser instrumento de liberación de la propia naturaleza, en el proyecto ilustrado, se convierte, con la ciencia, en herramienta de dominación. «La naturaleza, comprendida y dominada por la ciencia, reaparece en el aparato técnico de producción y de destrucción, que sostiene y mejora la vida de los individuos al tiempo que los subordina a los dueños del aparato» (pp. 193-94). Y más adelante llega a afirmar: «La civilización... ha tratado a la naturaleza como ha tratado al hombre: como un instrumento de la productividad destructora» (pp. 268-69).

En las últimas décadas se ha empezado a tomar conciencia de que economía y desarrollo ya no pueden ir por caminos separados y menos aún enfrentados con el cuidado de la naturaleza; que el bienestar de la humanidad está indisolublemente vinculado al desarrollo *con* la naturaleza; que se hace inaplazable un *contrato natural* basado en la alianza de la ciencia, el desarrollo y la preservación del medio ambiente (Mayor Zaragoza, 2001). Si en las décadas pasadas se nos había enseñado a pensar y vivir en un mundo de recursos naturales inagotables, los informes del Club de Roma *Los Límites del crecimiento* (1975), *Factor 4* (1997) y *Nuestro futuro común* (1992) nos advierten que los recursos naturales son limitados y que los residuos producidos por el consumo cada vez mayor de energía y materias primas ponen en peligro la capacidad de «acogida» del ecosistema. Hasta ahora, la respuesta a esta situación de «emergencia ambiental» se ha limitado a la *restauración* de los daños producidos y a la *prevención* de los fenómenos de degradación del medio ambiente. Pero esta respuesta, aun siendo necesaria, está siendo del todo insuficiente porque deja intactas las causas que producen el *problema ambiental:* 1) una concepción de las relaciones hombre-naturaleza fundada en el dominio y explotación; y 2) el sistema económico de producción y distribución de las riquezas que está generando la sobreexplotación de los recursos naturales en los países pobres y su inevitable degradación. Son estos dos

factores los que se han de modificar para cambiar las «condiciones ambientales» y afrontar adecuadamente la crisis ambiental que nos afecta. Es indispensable descubrir las relaciones estrechas, *sistémicas* que existen entre 1) la degradación del medio ambiente, y 2) las actitudes, valores y estilos de vida que se mantienen y el sistema económico dominante que gobierna las relaciones de producción y distribución de las riquezas. La cultura, traducida en estilo de vida, y sistema económico están en la raíz de la crisis ambiental que padecemos.

Hasta hace pocas décadas, el problema medioambiental se ha percibido como algo *local* limitado en sus efectos a las fronteras de un país o región. Ahora se ha asumido que el medio y su alteración o protección tiene consecuencias globales. Las fotografías de la Tierra, tomadas desde el espacio en las expediciones del Apolo, nos mostraron un planeta unido por sistemas ecológicos, ignorando las fronteras políticas actualmente existentes. «Antes, cuando los pueblos vivían aislados, traspasar los umbrales de la sostenibilidad sólo tenía consecuencias reducidas al ámbito de lo local. Hoy, en cambio, en la era de la globalización de la economía, la técnica y la información, traspasar un umbral en un país puede suponer añadir dificultades y problemas en otros países» (Ortega y Mínguez, 2001, p. 162). La tierra se nos ha quedado demasiado pequeña, y nuestro horizonte visual y moral ya no acaba en la inmediatez de las fronteras o límites de nuestra región o país, sino que se extiende a cualquier lugar del planeta que antes sólo lo contemplábamos en nuestra fantasía. El problema ambiental también se ha *globalizado,* ha pasado a ser un signo de nuestro tiempo.

La visión dialéctica hombre-naturaleza, presente en toda la tradición judeo-cristiana, ha impregnado toda la cultura occidental y las relaciones del hombre con su medio. Dominar y explotar la tierra ha sido una consigna o mandato divino, repetido durante siglos, que lo ligaba a la supervivencia de la especie humana y, más tarde, a la prosperidad y al progreso. Esta cultura milenaria ha conformado nuestra sociedad occidental y ha configurado una visión del universo como un sistema mecánico compuesto de piezas, el cuerpo humano como una máquina, la vida en sociedad como una lucha competitiva por la existencia y ha hecho posible la creencia en un progreso material ilimitado a través del crecimiento económico y tecnológico (Capra, 2002). Esta cosmovisión, sobre la cual nuestra cultura ha sistematizado los problemas morales, está en la raíz del puesto que nuestra tradición filosófica asigna al hombre en el cosmos y del papel que le otorga como administrador y transformador de la naturaleza. En nuestros días, sin embargo, se empieza a ver al ser humano como un viviente más *junto a* o *con* los otros seres vivos, con quienes comparte solidariamente la aventura de la vida. El hombre no es ya un ser vivo contrapuesto a una naturaleza que domina y transforma, sino un ser viviente que se realiza en interdependencia con otros. De conquistador de la comunidad terrestre ha pasado a ser un simple miembro y ciudadano de ella, un miembro más de la comunidad biótica (Leopold, 2000). Se percibe como un elemento vivo del ecosistema global que, para su pervivencia, es necesaria también la continuidad de la vida de otros seres. Vive en estrecha interdependencia, en una red de relaciones, en la que el éxito de cada individuo depende del éxito de la comunidad como un todo. En la casa común (*oikós*), que es la tierra, nadie ni nada es extraño o ajeno, todos forman parte de un prodigioso entramado con un mismo destino: hacer posible, ininterrumpidamente, el espectáculo de la vida. Ello explica la aparición de una abundante bibliografía que reclama la sustitución del paradigma ético heredado por un nuevo modelo en el que las relaciones del hombre con la naturaleza no se entiendan desde la posición privilegiada o central de aquél en

el mundo, sino como otro ser vivo más *junto* a o *con* los otros seres vivos en la comunidad biótica. Se plantea abiertamente el tránsito de una visión netamente antropocéntrica, de raíces kantianas, en la que las relaciones morales sólo se pueden establecer entre sujetos capaces de razonar, de tomar decisiones y de asumir responsabilidades, dominante en las pasadas décadas, a otra en que se piensa que también el resto de los seres vivos puede ser sujeto moral, en el sentido de ser sujetos de *derechos,* no de responsabilidades, de los que no se les puede despojar impunemente (Ortega y Mínguez, 2001). Se está produciendo, lentamente, el tránsito del paradigma cartesiano a un modelo holista, globalizador en la interpretación del hombre en la naturaleza que rompe con el dualismo hombre-naturaleza hasta ahora existente. Este nuevo enfoque reconoce, por una parte, la interdependencia fundamental entre todos los seres y, por otra, el hecho de que, como individuos y como sociedades, estamos todos inmersos en los procesos cíclicos de la naturaleza. «Cuando esta profunda percepción ecológica se vuelve parte de nuestra vida cotidiana, emerge un sistema ético radicalmente nuevo» (Capra, 2002, p. 32).

Esta reubicación del hombre en el cosmos implica un *cambio* radical en la comprensión de los valores morales e introduce un nuevo paradigma en el que lo ético rompe los límites de la antropología tradicional, exigiendo pensar al hombre desde una concepción menos unidimensional, ampliando el campo de la ética al ámbito de las relaciones del hombre con la naturaleza, resaltando la identidad y el destino común de ambos. «Una ética medioambiental, así reconstruida, está capacitada tanto para hacer justicia al protagonismo del hombre en el mundo moral como para rehabilitar a la naturaleza mediante el reconocimiento de sus valores y de su dignidad» (Gómez-Heras, 2000, p. 18). A partir de ahora ya no se considera al ser humano como el único ser capaz de establecer relaciones morales o el único referente moral. También los otros seres, vivos serían, al menos, considerados *objetos* morales, no sometidos, por tanto, al uso abusivo del hombre. La naturaleza adquiere con ello valor intrínseco y es reconocida como sujeto moral. Los imperativos morales ya no son dados únicamente por el sujeto transcendental, como en la ética kantiana, sino que son explicitaciones de la ley suprema de la naturaleza: algo es justo cuando tiende a conservar la integridad de la naturaleza; algo es injusto cuando la degrada y destruye. «Ver únicamente a los seres humanos como fines en sí mismos, y a todas las demás especies como meros instrumentos al servicio de los intereses humanos, constituye un fallo de imaginación moral» (Jacobs, 1997, p. 145).

Aun admitiendo que la comunidad ética sea la comunidad de los seres humanos racionales en tanto que racionales y capaces de comunicación intersubjetiva, se discute seriamente que los principios y las normas emanados de una ética así construida tengan que recluirse, a su vez, en los límites del mundo de los seres vivos racionales. Hans Jonas (1995), en su ya clásica obra: *El principio de responsabilidad,* nos advierte que la naturaleza de la acción humana *ha cambiado de facto* y que a la misma se le ha agregado un objeto de orden totalmente nuevo: la biosfera del planeta, de la que hemos de responder, ya que tenemos poder sobre ella. Es, sin duda, un *novum* sobre el cual la teoría ética tiene que reflexionar. Y no se trata de una «novedad» puramente cuantitativa que pueda ser tratada con los criterios éticos tradicionales, sino de un «orden moral» que, por inaugurar horizontes inéditos para la acción humana, exige también principios morales nuevos. Sostiene Jonas que ya no es un sinsentido preguntar si el estado de la naturaleza extrahumana, ahora sometida a nuestro poder, puede plantearnos algo así como una exigencia moral, no sólo en razón de nosotros, sino también en razón de ella y

por su derecho propio. Ello obligaría, afirma Jonas, a un nada desdeñable cambio de ideas en los fundamentos de la ética. «Implicaría que habría de buscarse no sólo el bien humano, sino también el bien de las cosas extrahumanas, esto es, implicaría ampliar el reconocimiento de "fines en sí mismos" más allá de la esfera humana e incorporar al concepto de bien humano el cuidado de ellos» (Jonas, 1995, p. 35). Para Habermas (2002, pp. 62-63) Marcuse defiende la idea de una reconciliación del hombre con la naturaleza, atribuyéndole a ésta la categoría de interlocutor moral. «En lugar de tratar a la naturaleza como objeto de una disposición posible, se la podría considerar como el interlocutor en una posible interacción. En vez de a la naturaleza explotada cabe buscar a la naturaleza fraternal». Más aún, atribuye a la naturaleza la capacidad de intercomunicación con los seres humanos, estableciendo entre ambos una verdadera intersubjetividad, hasta tal punto que vincula liberación de la naturaleza y liberación de la comunidad humana. «La subjetividad de la naturaleza, todavía encadenada, no podrá ser liberada hasta que la comunicación de los hombres entre sí no se vea libre de dominio. Sólo cuando los hombres comunicaran sin coacciones y cada uno pudiera reconocerse en el otro, podría la especie humana reconocer a la naturaleza como un sujeto y no sólo, como quería el idealismo alemán, reconocerla como lo otro de sí, sino reconocerse en ella como en otro sujeto» (p. 63). También Horkheimer y Adorno (1994) rechazan la visión de la naturaleza como mera *objetividad* que ha impuesto la Ilustración. «Lo que los hombres quieren aprender de la naturaleza es servirse de ella para dominarla por completo, a ella y a los hombres. Ninguna otra cosa cuenta» (p. 60). Y denuncian lo que Horkheimer llama la «enfermedad de la razón» que tiene en su propio origen el afán del hombre de dominar la naturaleza. Es decir, la Ilustración nace bajo el signo del dominio e intoniza el saber de la ciencia, no ya para la felicidad del conocimiento, sino para la explotación y el dominio sobre la naturaleza desencantada (Sánchez, 1994). «La Ilustración se relaciona con las cosas como el dictador con los hombres. Este los conoce en la medida en que puede manipularlos. El hombre de la ciencia conoce las cosas en la medida en que puede hacerlas. De tal modo, el *en sí* de las mismas se convierte en *para él*» (Horkheimer y Adorno, 1994, pp. 64-65). Esta *ampliación* del campo moral rompe los límites de la ética hasta ahora conocida. No sólo debemos cuidar y preservar la naturaleza porque es un bien del que tenemos que dar cuenta a las generaciones futuras, sino porque los seres vivos (la naturaleza extrahumana, como dice Jonas) también son «fines en sí mismos», independientemente de que nos sean o no útiles y necesarios, a nosotros y a las generaciones siguientes.

En este trabajo no pretendemos situarnos en una posición éticamente *neutral.* Por el contrario, tomamos partido. Consideramos necesario *ensanchar* el campo de nuestras relaciones morales al ámbito de todos los seres vivos, más allá de las estrictas relaciones interhumanas, a no ser que creamos que lo crucial en moralidad es la pertenencia a la especie humana; y si no es así, entonces habremos de considerar la posibilidad de que los no humanos posean características que también les permitan ser incluidos dentro de la esfera de la moralidad (Attfield, 1997). Pero este «ensanchamiento» no puede venir de la mano de la *ética discursiva,* incapaz de situar una relación moral *fuera* de una comunidad de hablantes. Con los otros seres vivos no humanos sólo se podría ejercer la beneficencia y la compasión, pero no adscribirles derechos, pues la justicia, como principio regulativo, sólo opera en el ámbito de la simetría (Guerra, 2001). No reivindicamos, sin embargo, una relación moral estrictamente simétrica, atribuyendo a los seres vivos no humanos *deberes morales* hacia los humanos en una relación de reciprocidad. Obviamente ésta no es

posible en seres carentes de conciencia y, por tanto, de responsabilidad. Pero sí pueden y deben ser considerados al menos como *objetos morales,* si no como sujetos respecto de los cuales cualquier trato no puede ser neutral o indiferente, carente de cualidad moral. Con ello, nos apartamos del antropocentrismo radical de fuerte implantación en toda la ética tradicional. Nuestra posición, por el contrario, se *aproxima* a las tesis propuestas por Naess (1984) quien propugna una ruptura con la ética tradicional y considera que todas las formas de vida son depositarias de valores intrínsecos. A saber: 1) Todas las formas de vida, humanas y no humanas, tienen un valor intrínseco; 2) la diversidad de formas de vida contribuye a la realización de los valores y ellas mismas son expresión del valor; 3) el ser humano no puede poner en peligro esta diversidad de formas de vida y disponer de ellas abusivamente. Sólo le está permitido usar de ellas para satisfacer necesidades vitales; 4) hasta ahora, la acción del hombre sobre la naturaleza se ha demostrado excesiva y perniciosa; 5) es perfectamente compatible la disminución de la población y el desarrollo de la vida y la cultura; 6) un cambio en los sistemas de producción y distribución de la riqueza, es decir, en las estructuras económicas y políticas de los países redundaría en una mejora de las condiciones de vida; 7) habría que optar por una mejora de la «calidad de vida» por encima del «nivel de vida». Defendemos, por tanto, una posición que aborde el trato a la naturaleza desde el respeto y el cuidado de *todas* las formas de vida que permita una gestión equilibrada del medio ambiente, de modo que se satisfagan, por una parte, las necesidades del hombre actual y las de las generaciones siguientes (sus necesidades vitales) y, por otra, se haga efectivo el respeto debido a todas las formas de vida como un *valor intrínseco.* No hablamos, entiéndase bien, de la protección de *cada uno* de los individuos de las especies no humanas, sino de los *ecosistemas* como un todo, de modo que se preserven la integridad, la estabilidad y la belleza de la comunidad biótica, aunque tal posición suscite otros problemas, entre ellos la evidente asimetría entre individuos humanos y no humanos. Para Jacobs (1997, p. 147) tal posición «pluralista» tampoco está exenta de dificultades y no ve cómo podría usarse en la práctica. «¿Qué tendría más peso cuando ecosistemas y seres humanos (o incluso miembros de otras especies) entraran en conflicto? Este no sería un problema sólo de comparar el valor de diferentes individuos, sino de diferentes clases de cosas; concretamente, individuos y ecosistemas. ¿Podría el valor intrínseco de un raro ecosistema superar al valor intrínseco de la vida de una persona o de una comunidad humana?».

Es un hecho observable que deterioro del medio lo ha habido siempre, desde el momento mismo en que el hombre encontró un modo de vida sedentario y con él la necesidad de transformar su medio, trabajar y explotar la tierra para sobrevivir. Es la única especie animal que tiene el extraño «privilegio» de alterar el equilibrio ecológico. Las demás especies se adaptan a un medio *ya dado.* El ser humano, por el contrario, lo tiene que crear, y por lo tanto transformar y, no pocas veces, peligrosamente alterar. No defendemos, por tanto, un retorno a una naturaleza idílica, o instaurar una imagen seráfica del hombre, ello significaría «desnaturalizarlo», negarle su condición inherente de animal cultural, y en tanto que cultural, también transformador del medio y del paisaje. «Restaurar», «retornar» al seno de una naturaleza «buena» es, tal vez, lo que hay de más peligroso en los discursos de la educación ambiental. Nos situaría en una casi «teologización» del discurso que inconscientemente deifica a la Naturaleza. «Cansado de ser el «dominador» de la naturaleza, ese sujeto (el ser humano) se coloca ahora «voluntariamente» en una posición de servilismo a la naturaleza, entregándose al flujo

«aleatorio» de los acontecimientos políticos» (Grün, 1997, p. 200). No se trata ni de ser dioses ni siervos en la relación con la naturaleza, sino de reconocer que la acción transformadora del hombre, en las últimas décadas, ha roto el equilibrio ecológico y que las alteraciones producidas desbordan ya las capacidades del sistema para «acoger» o asimilar el cambio, y que sólo con la llegada de la revolución industrial y el espectacular desarrollo científico y tecnológico de los últimos decenios, la humanidad ha perdido la paz ecológica en la que había vivido durante siglos. En el discurso medioambiental es necesario precisar el sentido de los términos que se utilizan y evitar la «demonización» de algunos de ellos. Así, la alteración (inevitable) del medio no puede seguir siendo vista como algo *en sí mismo negativo,* a no ser que lo que se esté postulando sea la vuelta al paraíso perdido, al jardín del Edén, desde una concepción mítica de la naturaleza, en la que, al parecer, caen no pocos defensores del medio ambiente. Sólo los desmanes en la explotación de la naturaleza, producida con el acelerado desarrollo industrial, han generado los peligros para los ecosistemas, no la inevitable alteración del medio por la acción del hombre que, desde su sedentarización, se ha estado produciendo.

Nos resulta difícil admitir, por ahora, la reciprocidad de hombre y naturaleza en una relación moral *simétrica.* Ésta sólo es planteable entre *iguales* desde un igualitarismo biótico profundo, como sostiene Naess (1984). Pero tampoco es asumible, por nuestra parte, la consideración de los seres vivos como carentes de valor y, por lo tanto, de aprecio y estima, de *relevancia* moral. Defendemos que son seres que *por sí* y *de sí* merecen nuestro reconocimiento o nuestro respeto (que *valen),* que se traduce en actitudes y comportamientos de protección y cuidado (en inglés, *care),* independientemente de que nos reporten algún beneficio o utilidad. Y tienen valor (es decir, valen), no porque nosotros, en un acto de gratuidad, hagamos donación de este reconocimiento y sólo por esto sean dignos o «valgan». Es más bien exigido desde *su* valiosidad intrínseca. Ésta no está vinculada a la capacidad de comunicación en un lenguaje hablado, como la entendemos en los seres racionales. También los otros seres animales no racionales expresan y suscitan sentimientos, y es «otra» forma de comunicación con los otros. Por ello, nos distanciamos del denominado antropocentrismo «débil», porque enmascara aquello que en el «fuerte» aparece explícitamente afirmado: la condición exclusiva del ser humano como referente moral. Por otra parte, tampoco está clara la separación radical y nítida que se pretende establecer entre humanos y no humanos. «El extrañamiento del hombre con respecto a otras formas de vida no sólo se tambalea en la esfera del discurso moral o en la esfera epistemológica, sino que también lo hace en otros frentes del conocimiento. Los estudios de Etología están llegando a una conclusión cada vez más evidente y verificable: no existe una separación radical y nítida entre las expresiones racionales, culturales, sociales, psíquicas o emocionales que supuestamente distinguen al ser humano de las que caracterizan el «ser» de otras especies» (Caride y Meira, 2001, p. 228), por lo que resulta aconsejable «achicar humos» a un antropocentrismo que proclama al ser humano ombligo del universo. Los datos de la ciencia nos recuerdan insistentemente que el hombre ocupa un espacio muy breve en el proceso ininterrumpido de evolución de todas las formas de vida en la Tierra, que representa un punto muy pequeño en el macrocosmos y que se reduce a un fenómeno de reciente aparición. Esto, cuando menos, nos obliga a «moderar» nuestras ansias de dominio o nuestra situación de privilegio y superioridad en la naturaleza (nuestro puesto en el cosmos), como corresponde a un recién llegado a la casa antigua de otros muchos,

humanos y no humanos, que nos han precedido.

La reflexión actual sobre la ética ambiental no permite, por ahora, ir más allá. Ya es suficiente que, excluyendo todo maximalismo o visión mítica de la naturaleza, se aborde, desde el rigor, un desarrollo sostenible del planeta que permita restaurar el daño ecológico producido y preservar, en el futuro, las condiciones de vida de todos los ecosistemas, no pensando sólo en la supervivencia de la especie humana, sino en el deber moral de mirar y tratar «de otro modo» a los demás seres vivos.

DESARROLLO SOSTENIBLE PARA TODOS

Crisis medioambiental y desarrollo sostenible son conceptos estrechamente ligados en la literatura ecológica. Y es que no es posible seguir pensando en una sociedad del bienestar *para todos* sin la protección y conservación de la naturaleza. Naturaleza y bienestar son indisociables. Ello obliga al conjunto de la sociedad a no traspasar los límites de explotación de la naturaleza, a renunciar a un crecimiento económico ilimitado que ponga en peligro no sólo la calidad de vida de las generaciones presentes, sino también la de las futuras. Obliga a un uso racional y moral de los recursos naturales que haga posible un *desarrollo sostenible,* expresión mágica con la que se ha pretendido dar respuesta a la crisis medioambiental. Pero la expresión «desarrollo sostenible», como otras tantas palabras (democracia, libertad, justicia, etc.) tienen significados distintos según el contexto y la intención de quienes las usan (Riechmann, 1995). «La cuestión del desarrollo sostenible, escribe Redclift (2000, p. 17), sigue siendo confusa. Al igual que ocurre con la maternidad y Dios, resulta difícil no verlo como algo bueno. Al mismo tiempo, el desarrollo sostenible está cargado de contradicciones». Lamentablemente, la confusión ha venido de la mano de ciertos informes oficiales que han identificado *desarrollo sostenible* con crecimiento económico sostenido. En concreto, el Informe Brundtland afirma que desarrollo sostenible es aquel que satisface las necesidades de la generación presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer las necesidades propias, estableciendo así una solidaridad o justicia intergeneracional. Pero ¿de qué necesidades se trata? Una vez más Riechmann (1999) distingue dos tipos de necesidades: Las *contingentes* que persiguen fines contingentes, por tanto prescindibles y las *básicas o esenciales* cuyos fines son tan fundamentales que sin ellos se extinguiría la vida humana o perdería su estructura característica; en cierto modo, lo humano desaparecería. «Las necesidades básicas serían, entonces, los factores objetivos indispensables para la supervivencia y la integridad psicofísica de los seres humanos» (Riechmann, 1999, p. 12). En el discurso sobre las necesidades humanas básicas el punto de incidencia es la vulnerabilidad humana. En la medida en que somos vulnerables dependemos de otros, tenemos necesidades. Pero hay otras dependencias, y son aquéllas que se derivan de la necesidad del ser humano de interaccionar con los otros en tanto que es agente social y moral. Y entonces las necesidades ya no se circunscriben al ámbito de lo *fisiológico* (necesidad de comer y beber), sino al ámbito de lo *social,* y se traducen en la necesidad del *reconocimiento,* de ser valorados, como necesidad universal y objetiva, sin cuya satisfacción los seres humanos se ven gravemente privados de algo imprescindible para constituirse en agentes sociales (Doyal y Gough, 1994).

Sin embargo, conviene advertir que todas las necesidades, incluso las básicas, están formuladas e interpretadas desde la cultura, están construidas social y culturalmente, son históricas. «Las necesidades

humanas no son fijas, como en los demás animales, sino *histórico-sociales.* Varían en función de las modalidades del metabolismo hombre-naturaleza y de ciertas variables sociales. El ser humano se enfrenta al medio ambiente con sus técnicas, y ellas modulan las necesidades... Esto significa que «lo necesario» es objeto de una definición social en un momento histórico dado» (Sempere, 1999, p. 280). Por lo tanto, no se puede partir, en el discurso sobre las necesidades, de patrones ya definitivamente establecidos y universalizables. Es evidente que el ser humano, en cuanto *animal,* tiene unas necesidades básicas que satisfacer. Pero en cuanto *humano* también tiene unas necesidades *psicosociales* y de su satisfacción depende que llegue a convertirse en humano. Ahora bien, este espacio o contexto de interacción o comunicación interpersonal y grupal de los humanos no es el mismo para todos, está construido socialmente. Y así podemos hablar de necesidades en función del espacio, tiempo y contexto cultural, a partir de las condiciones de igualdad exigibles para cualquier grupo humano que aseguren la perdurabilidad de la humanidad. Entonces, las necesidades se podrían definir como «aquellas carencias que es indispensable satisfacer para que sea posible un nivel de salud y de bienestar fisiológico y psicosocial razonable en cada contexto social, de tal manera que todas las personas puedan acceder a este nivel sin poner en peligro la perdurabilidad de las bases ecológicas de la vida humana» (Sempere, 1999, p. 276). Esto obligaría a una reconsideración en profundidad del concepto de crecimiento y de lo que entendemos por «desarrollo sostenible», en un sistema que legitima la desigual distribución de la riqueza y que vuelve la espalda a la progresiva destrucción del medio ambiente.

¿Qué hay detrás de la expresión: *desarrollo sostenible?* Para Jacobs (1997) en el concepto de desarrollo sostenible hay tres elementos que lo identifican sustancialmente: 1) La *integración* de las consideraciones medioambientales en la toma de decisiones de la política económica. No cabe una política económica adecuada que desconozca o vaya en contra de la protección y conservación del medio ambiente. Ni crecimiento cero en una actitud «teológica» hacia la naturaleza, ni depredación indiscriminada de los recursos naturales; 2) compromiso ineludible con la *equidad.* El desarrollo sostenible implica no sólo la creación de riqueza y la conservación de los recursos naturales, sino también su justa distribución. Y no sólo a las generaciones actuales, sino también a las futuras. «Sostenibilidad expresa una preocupación porque, de alguna manera, se conserve el medio ambiente para uso y disfrute de las generaciones futuras, lo mismo que para la presente» (Jacobs, 1997, p. 126); y 3) el desarrollo no significa simplemente crecimiento, comprende necesariamente elementos *no monetarios.* Así la salud de la gente, su nivel de educación, la calidad del trabajo, la intensidad de la vida cultural, la cohesión de los grupos y comunidades, las expectativas de vida no miden tasas de crecimiento económico, pero son índices fiables de un auténtico desarrollo humano.

El Informe Brundtland, en su intento de situarse en una posición «neutra» y obtener el consenso de todas las partes en litigio, aun admitiendo que ha supuesto un paso importante en el discurso medioambiental, mantiene un concepto de desarrollo sostenible todavía ligado al crecimiento económico, lo que ha generado abundantes críticas de autores y colectivos que apuestan por planteamientos más firmes en defensa del medio natural. En efecto, dicho Informe no dice nada sobre el tipo de estructuras económicas y sociales que serían indispensables para un desarrollo *sostenible,* como si éste fuese posible con un cambio ideológico o la «buena voluntad». Un cambio en la ideología sin un

cambio en el sistema económico sería ineficaz. Pero también es verdad que resulta difícil imaginar un cambio en el sistema económico si a la vez no cambian la cultura y los valores que dan forma a los diferentes modos y estilos de vida de una comunidad. Para Daly (1996, p. 76) el desarrollo sostenible es el desarrollo sin crecimiento, es decir, «sin aumento de la producción más allá de las capacidades de los recursos medioambientales, ni de desperdicios que regenerar y absorber». Daly establece una «escala sostenible» configurada por los siguientes indicadores: 1) el que produce desperdicios a una velocidad menor de la que necesita el ecosistema para su reciclaje; 2) extrae los elementos de los recursos renovables a una velocidad menor a la de la regeneración natural; y 3) usa los no renovables a una velocidad menor de la que hace falta para encontrar elementos sustitutivos renovables. «El bienestar humano puede seguir mejorando como resultado de los avances del conocimiento, eficiencia, aclaración de prioridades y reestructuración institucionales, pero no ya como resultado de un crecimiento de la producción» (Daly, 1996, p. 77). Posición rebatida por Margalef (1994) para quien el crecimiento cero o estacionario es imposible en un sistema que recupera en forma de complejidad, entiéndase información, una parte del equivalente de la entropía producida, lo que hace muy difícil predecir lo que va a ocurrir en un futuro.

No ya sólo desde un punto de vista intelectual, también en la práctica confluyen interpretaciones enfrentadas sobre el concepto de desarrollo. Para no pocos, el crecimiento económico está estrechamente vinculado a la idea del desarrollo, del bienestar para todos. La expansión económica sería la mejor forma de responder a la situación de pobreza, subdesarrollo científico y técnico en que se encuentran los países del Tercer Mundo y el modo más eficaz de acabar con la degradación ecológica. El progreso científico generado sustituiría los limitados recursos de la naturaleza por capital tecnológico y financiero. Ésta es una conclusión a la que llega la «Declaración final de la Segunda Conferencia Mundial de la Industria sobre Gestión Medioambiental», de 1991. En la misma se afirma: «El desarrollo sostenible constituye un objetivo internacional clave que exige crecimiento económico real, porque sólo este crecimiento hace posible resolver los problemas del medio ambiente aliviando o eliminando la pobreza y al mismo tiempo reduciendo el crecimiento demográfico». Ésta sigue siendo, todavía, la opinión generalizada en la mayoría de los países occidentales y el modelo que se exporta a los países en desarrollo. El Informe Brundtland incide también en los vínculos entre pobreza y degradación ambiental. En el origen de ésta se halla, sin duda, la sobreexplotación de los recursos naturales a la que se ven abocados los países pobres como medio de supervivencia. El crecimiento económico sería la mejor respuesta al alcance de estos países para mejorar sus condiciones de vida y poner freno a la degradación ambiental. Más aún, sería además la respuesta más adecuada en los países ricos por su papel de locomotora de la economía y el desarrollo científico y tecnológico, que llevaría al descubrimiento de nuevas tecnologías menos agresivas y más compatibles con la protección del medio ambiente (Mas-Colell, 1994).

La consideración de si el desarrollo económico de los países pobres es o no una nueva forma de imperialismo por parte de los países ricos, y si los proyectos de desarrollo son eficaces, es hoy una cuestión sometida a intenso debate. Algunos sostienen que es una nueva forma de ejercer un poder político, un control sobre las economías de los países pobres, impidiendo su verdadero desarrollo e independencia. Otros estiman que es la única vía posible de salir de la pobreza e iniciar el

camino de la prosperidad; la ayuda no puede ser vista exclusivamente como una forma de explotación. Las críticas se centran en el carácter de «arriba-abajo» que han tenido los proyectos de desarrollo, diseñados y realizados por expertos extranjeros, con escaso conocimiento de las necesidades y capacidades de la población autóctona. Se argumenta que la participación local de la población, con la incorporación del conocimiento social y cultural de las poblaciones sobre el medio en que se actúa, puede resultar del todo positiva para un crecimiento y desarrollo no sólo económico, sino también humano (Gimeno y Monreal, 1999). Si ya el concepto mismo de «desarrollo» es bastante confuso, las formas de llevarlo a cabo en los países pobres presentan no pocas dificultades. El ámbito, camino y los métodos por los cuales se llevan a cabo generan no pocas sospechas y fundadas críticas. ¿Es esto suficiente para cambiar la situación de dependencia y explotación de los países pobres? ¿No se estarían perpetuando las mismas estructuras que generan la pobreza y la dependencia económica y política de unos (los pobres) respecto de otros (los ricos)? ¿Habríamos dado, con estas medidas de ayuda al desarrollo económico de los pueblos pobres, una respuesta adecuada y urgente al problema medioambiental? Desde una opinión mayoritariamente compartida, no. El problema no está en encontrar medios eficaces para abordar la crisis medioambiental. Es más bien una cuestión de principios, y afecta a la estructura misma del funcionamiento del sistema. Y entonces la decisión se hace más difícil. Lleva implícita toda una revolución cultural de consecuencias imprevisibles. Por ello, resulta comprensible que la respuesta que, desde hace tiempo, demanda el estado de nuestro planeta se esté demorando en exceso y se relegue para las generaciones futuras.

La visión optimista del crecimiento económico ilimitado como medio de desarrollo de los países pobres, que se defiende en el Informe Brundtland, choca con una evidencia: los recursos naturales son finitos. Otros piensan en una dirección contraria: el crecimiento económico global vendría a agravar aún más el deterioro ambiental, por lo que crecimiento económico y sostenibilidad razonable de los ecosistemas se perciben hoy como vías contrapuestas. «Existe un "umbral" a partir del cual el crecimiento económico, medido convencionalmente como crecimiento del PNB, deja de contribuir al bienestar humano, y más bien se torna contraproducente. Los bienes y servicios proporcionados por una economía en expansión llevan a incrementos en el bienestar humano hasta cierto punto, pero más allá de éste los costes sociales y ambientales vinculados con el crecimiento tienen un impacto tal que el nivel de bienestar se reduce. En las sociedades sobredesarrolladas del Norte, todo indica que hemos sobrepasado con creces este umbral» (Riechmann, 1999, p. 301). En el fondo de toda esta cuestión late la voluntad de ocultar la verdadera raíz del problema: son los procesos económicos ligados a las sociedades industrializadas los auténticos responsables de la degradación ambiental; son los desmanes causados a la naturaleza por una cultura depredadora en la sociedad industrializada de occidente la causa generadora de la crisis ambiental con la que nos enfrentamos; y es el incontrolado sistema capitalista, depredador de los recursos naturales, el causante de la pobreza de los países del Sur. Pobreza y degradación ambiental, piensan unos, están generadas por una misma causa: la injusta distribución de la riqueza; la explotación de unos, en sus recursos naturales, para el beneficio de otros. No es posible, por tanto, abordar el problema medioambiental si no se resuelve previamente, o a la vez, la situación de injusticia de los países del Sur.

Abordar o resolver el problema ecológico implica resolver el problema de la pobreza y hacer posible una mayor redistribución de los recursos ecológicos disponibles. Plantear, sin más, un mayor crecimiento económico sin justicia intrageneracional significa aumentar más la situación de miseria de los países pobres y obligarlos aún más a una sobreexplotación de los recursos naturales para poder sobrevivir (Martínez Alier, 1995). La crisis ambiental que padecemos no es algo que nos haya sobrevenido por causas «naturales», tiene una explicación socio-política ligada al funcionamiento incontrolado de un determinado sistema económico de producción y distribución de riquezas que no ha encontrado límites en llevar al sistema hasta sus últimas consecuencias.

EL PROBLEMA MEDIOAMBIENTAL ES ANTE TODO UN PROBLEMA SOCIO-MORAL

Si hasta hace sólo unas décadas podíamos encontrar explicaciones a la crisis ambiental *fuera* del alcance global que la misma está hoy teniendo, en la actualidad ya no es posible entender el deterioro ambiental al margen de las relaciones existentes entre *todos* los elementos que constituyen el sistema naturaleza. «La Naturaleza funciona como una red de relaciones intrínsecamente dinámicas, donde las propiedades de las partes que forman un sistema particular sólo pueden ser entendidas a partir de la dinámica de todo el conjunto» (Caride y Meira, 2001, p. 67). Y no es acertado analizar la crisis ambiental desde categorías exclusiva o predominantemente *naturales,* situando el problema en el ámbito exclusivo del discurso ecológico. De este modo, el discurso sobre el problema medioambiental consideraría, involuntariamente, al ser humano sólo como aparato orgánico, y convertiría la discusión ambiental en un discurso *natural* sin el ser humano, sin la cuestión del significado social y cultural, argumentando desde concepciones tecnocráticas y naturalistas. Éstas «se agotan en el intercambio y la evocación de las sustancias nocivas que contienen el aire, el agua y los alimentos, de cifras relativas de crecimiento demográfico, de consumo energético, de demanda de alimentos, de falta de materias primas, etc., con un celo y exclusividad como si nunca hubiera habido alguien (por ejemplo, un tal Max Weber) que hubiera dedicado su tiempo a mostrar que si no tomamos en consideración las estructuras sociales de poder y de reparto, las burocracias, las normas y racionalidades dominantes, todo esto es vacío y absurdo (probablemente, ambas cosas)» (Beck, 2001, p. 30). La crisis medioambiental es ante todo una crisis *social,* un problema político y económico y, en su raíz, un problema *moral.* No se puede explicar adecuadamente sin referirla al desarrollo científico y técnico, al crecimiento económico, a la racionalidad instrumental traducida en eficacia, que inspira al sistema capitalista de producción que convierte la tierra y los recursos naturales en mera mercancía (Bermejo, 1995). El sometimiento de la naturaleza a los deseos del hombre y de sus necesidades se ha considerado, en la lógica del mercado, como el signo de una sociedad avanzada, la condición necesaria para el crecimiento económico y la garantía del bienestar social y del desarrollo. El sistema económico dominante nos ha hecho ver el progreso como una conquista de bienestar «a costa» de la naturaleza o «contra» la naturaleza, en una relación de abierta hostilidad. Entender la raíz *social* del problema medioambiental nos pone en la dirección correcta para poder afrontarlo adecuadamente. El discurso estrictamente ecológico, al que estamos acostumbrados, es percibido como claramente insuficiente para interpretar el problema, justamente porque es *socioambiental* y no autoecológico, hasta el punto de que se habla ya de una crisis «civilizatoria» que está obligando a replantear

muchas categorías que han venido ocupando un lugar central en la concepción del mundo que ha presidido el decurso de nuestra reciente historia social y política (Sosa, 2000). Por ello, «cualquier aproximación mínimamente correcta a la problemática ambiental, realmente integradora, tanto de la exacta naturaleza de la disfunción, como de su etiología y de la terapia prescribible, demanda el enfoque socioecológico» (Folch, 1998, p. 41). Y si esto es así, «los problemas medioambientales que nos estamos planteando, no son problemas que puedan abordarse con soluciones técnicas y sólo técnicas» (Sosa, 2000, p. 276).

A pesar de las declaraciones solemnes en favor del medio ambiente, se camina en la dirección contraria a la que señalan los estudios científicos sobre el impacto medioambiental que producen nuestras «prácticas y políticas» de desarrollo económico. Esta fractura entre políticas económicas y prácticas ecológicas quizás haya que buscarla en la disociación existente entre discurso político y valores sociales o cultura medioambiental. El problema ecológico no es todavía un «problema social», no ha salido del ámbito de la ciencia y de la preocupación de grupos minoritarios. La progresiva pérdida de la biodiversidad, la deforestación, el aumento de la contaminación del suelo para usos agrícolas, las imprevisibles consecuencias de la manipulación genética de los alimentos, el progresivo adelgazamiento de la capa de ozono, etc., con ser muy graves para la vida de todos, son hechos que no forman parte de la realidad cotidiana e inmediata del ciudadano de hoy. La preocupación social que genera la violencia o la drogadicción no encuentra semejante respuesta en el problema medioambiental. Nos inquieta la proximidad de una central nuclear o una planta para el tratamiento de los residuos urbanos, la contaminación de «nuestro» río y «nuestra» ciudad. La *inmediatez* del problema es la causa de la preocupación social y movilización social, como si el deterioro del medio, en sus efectos, se circunscribiese a los límites de un municipio o región. La contaminación ambiental todavía está muy vinculada, en la percepción del ciudadano y en sus actitudes y valoración que hace de la naturaleza, a lo inmediato del medio. Y sin la conciencia social de un bien también *social* que hay que proteger y conservar, como es la naturaleza, se hace difícil asumir los «costes» de un cambio en los modos y estilos de vida que el abandono de un paradigma, basado en el crecimiento ilimitado, necesariamente nos impone. Cuando para millones de seres humanos la preocupación fundamental es la supervivencia, y *sobrevivir a pesar de todo,* el mundo desarrollado se plantea, en cambio, cómo sostener «su» desarrollo. Desarrollo sostenible y crecimiento cero son lujos que sólo los países occidentales industrializados se pueden permitir. El mundo desarrollado ha concebido el desarrollo sostenible en el marco de «su» contexto cultural, de «su» visión de la naturaleza, de «su» nivel de desarrollo científico y técnico, de «su» desarrollo económico. Hemos construido una idea de desarrollo sostenible «a nuestra imagen y semejanza», a espaldas de la mayor parte de nuestro planeta. Y ahora nos damos cuenta de que «el desarrollo sostenible se ha convertido en un proyecto «global», y nuestra capacidad de encontrar soluciones se ha visto seriamente reducida por nuestra incapacidad de reconocer que somos prisioneros de nuestra propia historia» (Redclift, 2000, p. 37).

Desarrollo sostenible, ¿de quién? Es un sarcasmo pedir a los países pobres que adapten su economía a los parámetros exigidos por «nuestro» desarrollo sustentable, cuando los países ricos les están exportando la tecnología contaminante que estos no quieren en sus respectivos países. «Los que más disfrutan de los productos que generan la mayor contaminación y agotamiento de los recursos son los que

menos cargan con esos costes ambientales, que son proyectados hacia los países que apenas disfrutan de aquellos bienes» (Bellver, 2000, p. 265). Y constituye, además, un escarnio para aquellos que nada tienen que ver con el daño producido al medio ambiente la pretensión de *socializar* ahora las responsabilidades. Y por paradójico que nos parezca, el desarrollo sustentable o es para todos, o no es para nadie. Si todavía podemos dividir el mundo en dos partes: la de la riqueza y el bienestar, y la de la pobreza y el subdesarrollo, no podemos hacer otro tanto entre mundo limpio y mundo contaminado. Las consecuencias del deterioro medioambiental nos afectan a todos. Y lo que no hemos sido capaces de hacer movidos por la justicia y equidad, lo tendremos que hacer sólo por motivos de supervivencia. «Al menos, como escribe Folch (1998, p. 33), por razones prácticas, necesitamos alumbrar una nueva y socioecológicamente avanzada moral ambiental». No se pueden poner fronteras al problema medioambiental. Éste, por ser «global», ya nos afecta a todos, aunque no todos tengamos a nuestro alcance las mismas medidas de autoprotección, ni tengamos tampoco las mismas responsabilidades. Pero han de empezar a poner los medios para su solución aquellos que lo han generado con sus prácticas abusivas sobre el medio ambiente. Si no se han repartido equitativamente los beneficios del desarrollo, tampoco se pueden distribuir por igual las responsabilidades en la destrucción medioambiental y en su recuperación. La sostenibilidad global, que ahora se demanda con urgencia por parte del mundo desarrollado (los pobres sólo aspiran a sobrevivir), exige una indispensable revisión de las relaciones internacionales que se fundamenten en la equidad y en el acceso a los recursos naturales y tecnológicos que permitan un comercio *justo* entre los pueblos (Rees, 1996). Si hablar, todavía, de degradación medioambiental es sinónimo de pobreza, y lo que separa a los países ricos de los pobres es su distinta capacidad para afrontar los riesgos de la crisis ambiental, está claro que no estamos sólo ante un problema ecológico, como desde otros enfoques se nos ha presentado, sino, además, ante un grave problema *socio-moral* de cuya solución depende la supervivencia de la gente más pobre del mundo, «aquella que depende directamente de los recursos de la biomasa para sobrevivir» (Jacobs, 1997, p. 67). La degradación ambiental inducida en el Sur y la pobreza «causada» es una interacción viciosa, mutuamente se alimentan (Brand, 2000). Y la salida de esta espiral no es posible sin un cambio de rumbo, sin una crítica radical de los agentes que nos han llevado hasta aquí, sin la vuelta atrás de un descontrolado liberalismo económico que ha vinculado, erróneamente, el crecimiento económico con la recuperación de la naturaleza perdida (Pérez Adán, 2000).

Se va abriendo camino la idea de asociar desarrollo ecológico sostenible con desarrollo *socialmente* también sostenible. Si hasta ahora la preocupación se ha centrado en la preservación o conservación de la salud del planeta como condición para un desarrollo «sostenible» del primer mundo, hoy se asume, al menos en el ámbito de las formulaciones políticas, que el desarrollo sostenible del planeta no es posible si aquél no es extensible a todos, si socialmente no es compartido entre toda la comunidad humana. El sentido de desarrollo sostenible no puede menos que subrayar la necesaria interrelación entre los sistemas biológicos, económicos y los *sociales.* Y si un modelo de política medioambiental se limita a «añadir» consideraciones medioambientales a modelos ya existentes, no sólo no estará en condiciones de responder a los problemas actuales, sino que no estará equipado para responder a los retos del futuro (Redclift, 2000). Es evidente que la crisis medioambiental no es ideológicamente neutra, ni ajena a

los intereses económicos y sociales. Los problemas ambientales son de naturaleza política antes que técnica; son construcciones sociales que afectan a la calidad de la vida o a las necesidades sociales de los ciudadanos (Caride y Meira, 2001), por lo que cualquier estrategia que intente abordar el problema en su raíz necesariamente lo debe contemplar en su contexto socio-político, es decir, a partir de las estructuras políticas y económicas imperantes que «explican» la crisis medioambiental. Los intentos de «naturalizar» el problema, presentándolo como resultado inevitable de un proceso que por sí mismo es capaz de controlar y asumir las «externalidades» del desarrollo, y que pretenden encontrar la respuesta adecuada en la investigación científica, sólo pueden alargar y ahondar aún más las negativas consecuencias de un crecimiento económico que ha olvidado la dimensión *social y sostenible* del desarrollo. La crisis medioambiental es inseparable de la crisis civilizatoria. Es la civilización de los *medios* que ha hecho del progreso, del desarrollo económico no la adecuación y respeto del hombre al medio natural, sino la adaptación del *medio* a las necesidades humanas creadas por el crecimiento económico ilimitado. No asistimos, por tanto, a un problema técnico, de medios, que técnicamente se haya de resolver, sino a un problema de *fines,* de naturaleza social y moral. «El problema radica en la relación existente entre consumo y calidad de vida, y la diferencia, cada vez mayor, entre los dos mundos marcados por la riqueza y la pobreza» (Azcárate y Mingorance, 2003, p. 217). Por ello es indispensable reconocer que es imposible establecer unas relaciones armónicas (ecológicas) del hombre con la naturaleza, y abordar adecuadamente el problema medioambiental, si no existen al mismo tiempo unas relaciones justas entre los seres humanos (Bellver, 2000). Etica y protección o cuidado del medio ambiente son indisociables.

¿QUÉ HACER?

La educación es y se resuelve en la praxis. ¿Qué hacer? J. Sempere (1999) se hace esta inquietante pregunta ante la grave situación de degradación medioambiental. Sus respuestas no van sólo en la dirección que pudiera hacer un ecologista preocupado por la conservación de la fauna y de la flora. Su línea de argumentación tiene una profunda carga social: la crisis medioambiental es un problema de fuerte desequilibrio entre Norte y Sur, y en resolver esta situación está la vía más adecuada y eficaz de afrontar el problema ambiental. Propone el autor cinco vías de actuación:

- Desarrollo de tecnologías «blandas» con *energías limpias y renovables* en el Norte, no sólo para alcanzar un consumo ecológicamente más responsable, sino además para que los países del Sur cuenten también con tecnologías aptas y no se vean obligados a recurrir a tecnologías contaminantes.
- Disposición a *cambiar poder adquisitivo por seguridad.* O lo que es lo mismo: avanzar hacia una concepción más razonable de lo que deben ser las necesidades priorizables. Controlar o poner freno a un consumo descontrolado que ya no satisface las necesidades de unos (ricos) y provoca graves carencias en otros (pobres).
- Defensa del *estado asistencial* que garantice aquellos recursos o bienes que son indispensables para una vida digna (educación, salud, salario justo...).
- Relaciones comerciales y económicas entre Norte y Sur fundamentadas en leyes que garanticen un *comercio justo.*
- Promover una cultura que fomente *la austeridad y el ahorro.* Y no ya

como actitud de solidaridad, que también, sino como estrategia de supervivencia. «Pero todos estos esfuerzos, –como señala el autor–, deben enmarcarse en una lucha contra las estructuras sociales y económicas que, impulsando el crecimiento económico indefinido, nos conducen al abismo. La tarea es inmensa. Requiere transformaciones técnicas, acción política y una difícil revolución cultural». (Sempere, 1999, p. 290).

En otro lugar (Ortega y Mínguez, 2001), hemos defendido que los problemas a los que hoy se enfrenta la humanidad no requieren tanto soluciones tecnológicas (que también), cuanto una reorientación *ético-moral* de los principios que regulan las relaciones entre los hombres y las relaciones de éstos con la naturaleza. La primacía de la razón técnico-estratégica, tendente a la eficacia, el éxito y el provecho ha monopolizado todas las formas de la racionalidad. La «razón conforme a resultados» se ha convertido para el hombre moderno en el criterio principal, cuando no el único, que decide y justifica, en la práctica, los comportamientos sociales y las relaciones económicas y políticas entre las naciones. Esta racionalidad está en el origen de la crisis ambiental que nos afecta. La naturaleza ya no es vista como un valor o sujeto de aprecio, sino como objeto de dominio. La progresiva «racionalización» de la sociedad, vinculada a la institucionalización del progreso científico y tecnológico, no ha ido acompañada por un sentido antropológico originario y gratuito en las relaciones humanas. Se diría que desarrollo humano (humanización) y desarrollo científico y técnico han seguido caminos divergentes, cuando no enfrentados. Dos concepciones bien diferenciadas del mundo, sustentadas una sobre la racionalidad axiológica y otra sobre la tecnológica-instrumental, han entrado en conflicto. «Las propias ideas (en el sentido kantiano) se ven arrastradas por el remolino de la cosificación; hipostatizadas y convertidas en fines absolutos, sólo tienen ya un significado funcional para otros fines» (Habermas, 1996, p. 140). Por ello consideramos que es imprescindible urgir un planteamiento *moral* en la crisis medioambiental que sea capaz de vincular la racionalidad técnico-científica con la racionalidad axiológica, no sólo en cuanto que ésta es dimensión esencial de la acción humana, sino también en cuanto que la naturaleza es ella misma un valor y sujeto de valores. Es la respuesta más sensata para que la capacidad destructiva de los valores morales, inmanente a la racionalidad instrumental y a su idea de progreso, se desvinculen del servicio a los intereses económicos o estrategias políticas que solamente se orientan al provecho y al lucro (Gómez-Heras, 1997).

El problema medioambiental, hemos dicho, es en su raíz más profunda un problema *moral.* Tiene mucho que ver con la capacidad y actitud de asumir responsabilidades frente a los demás, presentes y futuros, desde el convencimiento de que hay cosas (recursos naturales) que no son de uso exclusivo, sino que a *todos* pertenecen. Y que hay también formas diversas de vida que en sí mismas merecen toda nuestra estima y nuestro respeto, y son dignas de reconocimiento y valor, independientemente de la utilidad que puedan reportar a los seres humanos. Esta nueva ética medioambiental exige no sólo ampliar las relaciones morales con los demás más allá de las relaciones inmediatas *yo-tú,* sino también entenderlas en el inevitable contexto de las relaciones *con, en* y *a través* de la naturaleza o medio. La comunidad de los seres humanos mantenemos una interacción mucho más profunda con el resto de los seres vivos de lo que a primera vista pudiera parecer.

Nuestra propuesta de actuación sobre el problema medioambiental incide, a la vez, en el uso progresivo de energías alternativas procedentes de fuentes renovables y menos agresivas al medio, y en la promoción de una cultura fundamentada en la justicia y la solidaridad como valores morales. Ambas actuaciones deben ir unidas, una que propicie la detención y corrección de los daños ecológicos, y otra un cambio de cultura a favor de la naturaleza. Las propuestas exclusivamente *técnicas* basadas en los estudios científicos sobre el deterioro del medio, pérdida de la capa de ozono, contaminación, degradación del suelo, deforestación, etc., con ser necesarias, son del todo insuficientes para afrontar el problema en su raíz. «Si no se pone límites a la carrera de acumulación de privilegios en una parte del planeta a costa de la extrema pobreza de la otra, no será posible detener el deterioro ambiental» (Ortega y Mínguez, 2001, p. 167). La injusta distribución de la riqueza y la división del mundo en dos grandes polos: el de la prosperidad y bienestar y el de la pobreza y la dependencia también tienen mucho que decir sobre el problema medioambiental. Y esta situación socio-política no encuentra respuesta adecuada en soluciones *técnicas,* sino en comportamientos *morales.* Pero esta *solidaridad* no habría de entenderse sobre concepciones encorsetadas en deberes y reciprocidades simétricas. Por el contrario, habría de hacerse sobre una radical asimetría. Hablamos «de una solidaridad que abarca a los seres humanos que tienen limitadas sus posibilidades de acceso a los beneficios de la cultura y de la técnica; a las sociedades humanas condenadas a un subdesarrollo que hace posible mi desarrollo; a las generaciones que habitarán este planeta en el futuro y tienen "derecho" a una calidad de vida digna; a la biodiversidad genética, a los flujos vitales de los ecosistemas de la Tierra, a sus ciclos, su equilibrio y su soporte físico, que es, todo ello, lo que hace posible la vida en general y la vida humana en particular» (Sosa, 2000, p. 288). Concebimos nuestro planeta como el espacio de *todos,* la casa común de todos. No entendemos al ser humano *frente* a la naturaleza, sino *en* y *con* la naturaleza de la que forma parte; tampoco pretendemos hacer aquí un rechazo explícito a las soluciones científico-técnicas; tan sólo expresamos la *insuficiencia* de éstas, tan frecuentes, cuando no exclusivas, en el discurso de los ecologistas, en las respuestas posibles al problema medioambiental. Creemos que es necesario revisar la dirección de la investigación científico-técnica y plantear las preguntas del *por qué* y el *para qué,* que son las preguntas éticas (Sosa, 2000). «Durante mucho tiempo, los seres humanos nos hemos dedicado a *conocer* al hombre y transformar el mundo; a partir de ahora, es urgente también que nos *hagamos cargo* del hombre y del mundo» (Ortega y Mínguez, 2001, p. 168).

Reconocemos, no obstante, que una filosofía de nuevo cuño, como afirma Gómez-Heras (1997), que haga justicia al problema medioambiental es todavía una tarea pendiente. Y coincidimos con él en que esta nueva filosofía, para empezar a andar, debería tener en cuenta los siguientes puntos básicos: 1) la imagen científico-matemática del cosmos es sólo una construcción humana, por tanto cultural; 2) como toda construcción humana es siempre histórica y provisional, por tanto revisable; 3) el hombre no puede seguir concibiéndose como alguien enfrentado a la naturaleza, como sujeto dominante de un «objeto extraño» a él; 4) el hombre, antes que ser científico o técnico, se encuentra en un mundo natural y es naturaleza. Con estos presupuestos no habremos encontrado todavía «la solución» al problema medioambiental, pero sí se habrá dado un gran paso para despojar a la naturaleza de una imagen mecánico-matemática promovida por las ciencias naturales, incapaces de encajar sus hallazgos en una

naturaleza encorsetada por la ciencia, prisionera de su propia historia. Y nos obligará a encontrar «otras explicaciones y propuestas» distintas o complementarias de las aportadas por la racionalidad científica, «rescatando el mundo natural de su mera condición de objeto y conferirle la dignidad propia de un sujeto moral» (Gómez-Heras, 1997, pp. 56-57), requisito indispensable para un nuevo discurso socio-moral del problema ambiental.

¿Y qué moral? Difícilmente nos podrá ser útil la ética discursiva, de raíz kantiana, que por principio construye la relación ética sobre comunidades de diálogo. No podría, por tanto, haber relación moral del hombre con otro medio (otro sujeto) que no sea el humano. Los demás seres vivos y no vivos quedarían fuera del ámbito moral. «Kant jamás legitimaría moralmente (no consideraría racional) una máxima de conducta humana que tendiese a un trato de la naturaleza y de los animales más allá del *uso* necesario y obligado de los mismos para la realización de la humanidad» (Hernández, 1997, p. 261). No defendemos una relación moral que se establece respecto de un deber absoluto, fuera del tiempo y del espacio; ni tampoco un *factum* de la razón pura práctica al margen de toda experiencia, como sostiene la ética kantiana, sino una relación o respuesta a los seres vivos, humanos y no humanos, que se traduce en *deferencia, acogida y cuidado,* a la vez que *reconocimiento y compasión.* Y cuando hablamos de «compasión», la entendemos como *hacerse cargo del hombre y del mundo,* en tanto que *seres vivos inseparables,* los humanos y no humanos, integrantes de una comunidad biótica que se debe proteger. Compasión que debe entenderse como una denuncia político-social de las estructuras de dependencia de los países pobres, y un compromiso también político por transformar las situaciones injustas a las que estos se ven sometidos que les condenan a ser receptores «obligados» de gran parte de la contaminación producida por los países ricos. Ello demanda una justa distribución de las riquezas entre todos y un reconocimiento práctico de que el problema medioambiental es, también, un problema *moral,* es decir, de justicia social que no puede ser soslayado.

Aunque Levinas no pensó nunca en que la relación moral podría ampliarse al ámbito de las relaciones entre los humanos y no humanos, creemos que la ética levinasiana nos puede ser de gran utilidad para una orientación moral «distinta» de nuestras relaciones con el resto de la naturaleza, por lo que aquélla tiene de *gratuidad,* de reconocimiento no fundado en argumentos de razón, sino en la evidencia de algo que se nos «impone», por la «dignidad de su rostro» en el ser humano, y en los demás seres vivos por la dignidad y belleza de la vida en sí, que, en ambos casos, nos dice imperativamente: *No matarás.* Evidentemente, este principio ha de entenderse aplicable al ser humano singular y concreto, y sólo a la existencia y conservación, al menos, de un ecosistema particular. En Levinas (1987), la moral no tiene un origen en la propia conciencia del individuo que se siente responsable de un deber «hacia» los demás, sino en la pregunta del «otro» que, desde «fuera» interpela y pregunta «por lo suyo». Es el «otro» quien desde la autoridad de su menesterosidad y vulnerabilidad demanda una respuesta moral. No se trata sólo de responder *al otro,* sino responder *del otro.* La moral tiene, por tanto, en Levinas un origen heterónomo. También los otros seres vivos no humanos tienen derecho a una respuesta *moral, responsable,* y ello sólo desde la simple dignidad (valiosidad) de su existencia. Ésta es ya por sí sola una pregunta que no puede quedar sin respuesta por parte de quien sólo él (el ser humano) tiene capacidad para responder moralmente. Si el «otro» no me puede ser indiferente porque su sola presencia me «afecta» y me hace salir de mí mismo, el espectáculo de la armonía, de la belleza y

de la bondad de la naturaleza, análogamente, «trastoca» al ser humano, generando una relación de él con la naturaleza no sólo estética, de admiración, sino de responsabilidad, es decir *moral.* La vida del planeta, en su conjunto, es un asunto que me «concierne» y del que no me puedo sustraer. Y no tanto porque entre en juego nuestra propia supervivencia o la de las generaciones futuras, sino porque de la naturaleza misma, en sus casi infinitas formas de vida, brota un derecho a una respuesta moral: afirmar la vida. Este modo de relacionarse con la naturaleza *haciéndose cargo de ella* encuentra una primera dificultad: la relación moral entre los humanos responde a otro modelo (kantiano) al que demandamos con la naturaleza. La moral kantiana no es la moral del sentimiento, de la compasión, de la acogida del otro desde su radical alteridad. No responde *del* otro, sino que alguien es responsable como deber «hacia» otro.

¿Qué se puede hacer?, se pregunta Commoner (1992, p. 183): «Soy consciente de que hay personas dispuestas a presentarse como abogados de los animales, bosques, campos y mares, que de otro modo no tendrían voz, e incluso del propio planeta. No obstante, la realidad sigue siendo que, de todos los seres vivos de la Tierra, sólo los humanos tenemos capacidad de cambiar conscientemente lo que hacemos. Si ha de haber paz con el planeta, *nosotros* debemos lograrla». Educar para una cultura medioambiental exige equipar a los ciudadanos para proteger y conservar los recursos naturales, para admirar y amar todas las formas de vida en su conjunto. Ello conlleva un profundo cambio de actitudes y el aprendizaje de nuevos valores, situarse ante el problema medioambiental «de otro modo». Y esto ya supone un nuevo equipaje ético, una nueva ética global que oriente las actuaciones de los individuos y de los pueblos. Estos cambios de actitudes y nuevos valores son requisitos indispensables para la puesta en práctica de medidas eficaces y de iniciativas sociales. «Son las chispas que encienden los procesos de cambio» (Sosa, 2000, p. 282). Es obvio que un cambio en las relaciones del hombre con su medio no se va a dar sin un cambio en las escalas de valores dominantes en la sociedad, es decir, sin un cambio cultural y estilo de vida. Y sin un cambio cultural, todo intento de dar repuesta eficaz a los problemas medioambientales acabará por reproducir, más tarde, los mismos problemas que ahora se intentan resolver (Ortega y Mínguez, 2001). Pero a nadie se le oculta que este cambio en el estilo de vida, en nuestra sociedad desarrollada, comporta fuertes tensiones. «Tan sólo los ingenuos pensarán que llegaremos a estos cambios sin contradicción, sin dolor. No se pasa de una a otra orilla de la historia sin correr el riesgo de naufragar en la corriente» (Novo, 1996, p. 101). A continuación sugerimos algunas orientaciones que podrían configurar un itinerario educativo.

Nuevo enfoque de la educación ambiental

Se trata de impulsar una competencia moral en los individuos para otra cultura medioambiental. Uno de los planteamientos más habituales en el tratamiento del problema medioambiental ha consistido en poner de relieve el daño producido por la acción humana sobre nuestro ecosistema con la consiguiente amenaza de trastocar el delicado equilibrio de la vida en el planeta Tierra. Los distintos programas de educación ambiental han acentuado el papel de la información sobre los desastres ecológicos producidos por la actividad humana. Siendo imprescindible, se ha considerado que la sola información sobre los problemas medioambientales sería suficiente por sí misma para evitar tales acciones rechazables por ser dañinas al medio ambiente y por lo tanto actuar de otro

modo para que no se produzca un mayor daño ecológico. Con esta orientación se ha pretendido potenciar la capacidad racional de los educandos para que actúen de modo coherente con los conocimientos o informaciones que se les han transmitido; sin embargo, la constatación de los daños ocasionados no ha permitido atender lo suficiente a las causas, ni tampoco a las posibles vías de solución que llevase a otro estilo de vida más respetuoso con el medio ambiente. Al insistir tanto en el componente cognitivo del problema medioambiental, se ha marginado frecuentemente una de las claves decisivas para que el comportamiento humano actúe del modo deseado. Se ha olvidado con ello el mundo de los significados personales a través de los cuales expresamos toda nuestra experiencia, es decir, las creencias y los valores concretos que animan nuestra existencia. Con ello queremos decir que se hace difícil otra educación ambiental si no se atiende, junto a los conocimientos, el ámbito afectivo y volitivo de las personas. Por ello, se trata de una nueva perspectiva que enmarque a la educación ambiental desde la pedagogía de los valores (Ortega y Mínguez, 2001). Y la orientación básica de esta modalidad de educación es la preparación de futuros ciudadanos para una relación de responsabilidad del hombre con la Naturaleza. Esta nueva relación exige una praxis educativa que atienda a:

Impulsar una nueva mentalidad ambiental

Se trata de abrir una perspectiva en la relación hombre-naturaleza más allá de una mentalidad científica y tecnológica, en la que las formas de existencia, humana y no humana, tienen valor intrínseco. La naturaleza y lo humano son moralmente relevantes porque son valiosas en sí mismas. Ello implica, de una parte, el reconocimiento de que todos los individuos comparten una misma biosfera y su destino está estrechamente interconectado por las acciones humanas realizadas en cualquier espacio y tiempo. Lo que conlleva adoptar una perspectiva planetaria de los problemas medioambientales y no limitarnos a la sola visión instantánea y localista de los mismos. Por otra, otorgar valiosidad intrínseca a los seres no humanos (vivos o no) no demanda una consideración «sagrada» o «mítica» de los mismos (biocentrismo exagerado), como tampoco concederles una entidad estrictamente instrumental (antropocentrismo exagerado). Exige por tanto el reconocimiento moral de que no pueden estar sometidos a una explotación ilimitada y abuso humano. Por lo que es preciso educar en la competencia moral de individuos para que sean capaces de responder a un trato respetuoso en la relación hombre-naturaleza (respeto) y a la apropiación de la causa justa del otro y de lo otro (justicia y solidaridad).

La competencia moral que aquí proponemos conlleva la revisión de las acciones de nuestra vida cotidiana y su repercusión en la conservación y promoción del medio ambiente. En este sentido, esta revisión comienza con mi vida: ¿qué hago a favor del medio ambiente? ¿Cuáles son las consecuencias a corto y largo plazo? Se trata de evaluar las conductas de cuidado y atención hacia el medio ambiente. Las pequeñas acciones que uno realiza de reciclaje de desperdicios domésticos, aún tratándose de un acto aislado y sin gran repercusión en la problemática medioambiental, contribuye a que uno mismo tome mayor conciencia de que los recursos de la naturaleza son limitados. La «cesta de la compra» es otra oportunidad cotidiana para que los individuos cambien sus hábitos de consumo. Los educandos necesitan ver y ejecutar pequeñas acciones de solidaridad con el medio ambiente, como expresión inmediata del respeto hacia este

mundo vulnerable (Riechamn, 2000). Con la revisión de las conductas particulares se pretende que el educando se tome en serio el problema medioambiental y adopte otras conductas más ecológicas a modo de gestos o signos evidentes de romper las dinámicas contrarias a la justicia y la solidaridad ecológicas.

Cambiar de estilo de vida

Las acciones individuales que están al alcance de los educandos constituyen un punto de partida adecuado para la apropiación de la nueva mentalidad hacia el medio ambiente; una acción diferente suscita nuevos interrogantes, por lo que se hace del todo necesario que esté acompañada de un examen de lo que conocemos y valoramos sobre el medio ambiente. Conocer qué sabemos y pensamos sobre el medio natural no implica la necesidad de aumentar más nuestro conocimiento sobre la crisis ecológica. De una mayor información no se desprende directamente una conducta mejor. Y pensar desde la lógica de lo peor, de los desastres naturales, induciría a largo plazo a conductas de deserción personal y de inevitable fatalidad ecológica. Por lo que se pretende atenuar el excesivo intelectualismo o cognitivismo de corte catastrofista acerca del problema medioambiental para otorgar un mayor protagonismo a las conductas positivas que orienten actuaciones en el medio ambiente. Este protagonismo se enmarca dentro de una relación moral entre el *yo* y lo *otro,* una relación de alteridad. Educar a los ciudadanos para que sean responsables de su conducta ante la naturaleza, implica la toma de conciencia de que lo otro no puede serme indiferente porque es algo muy importante para mí. Cuando lo otro desaparece del horizonte ético de las conductas humanas se produce un olvido y, a la larga, su aniquilación. Por eso, educar desde esta perspectiva consiste en el desarrollo de la capacidad de apertura y de respuesta a la demanda que viene de fuera, no de mí mismo, sino de lo otro (lo natural) y los otros (actuales o futuros). Ello implica la capacidad de percibir que nuestro entorno es la biosfera como el espacio común de todos. Esta ampliación del espacio natural –de localista a planetario– es superadora de una relación del «yo» y la naturaleza a la perspectiva del «nosotros» dentro de la naturaleza. Todos compartimos el mismo espacio natural lo que, de contemplar la naturaleza como fuente inagotable a verla como susceptible de agotamiento, exige aprender a vivir en los límites de ella misma; y este aprendizaje está referido tanto a los límites cuantitativos (menos coches contaminantes, menos plaguicidas, menos plásticos, etc.) como a los límites cualitativos (prioridad a la satisfacción de necesidades básicas humanas, aumento de las opciones vitales de sostenibilidad ecológica, etc.). Más que un cambio drástico en la conducta, se pretende que el educando vaya mostrando cómo da respuesta a los retos y problemas que el medio ambiente le va planteando. Ello incluye la adquisición de conductas de empatía, de ayuda, participación y cooperación, como también el aprendizaje del valor de solidaridad y de justicia desde la experiencia de los mismos si se desea salir del discurso intelectual y hacer de éllos un criterio de conducta presente en la conducta de los alumnos.

Actuaciones que lleven al bien común

Ser persona moral ante los desafíos del medio ambiente significa responder de lo otro como tarea permanente. Quiere decir que el aprendizaje de la conducta responsable hacia el medio natural no se limita a una acción encerrada en un tiempo y en un espacio escolar. Siendo la escuela un lugar idóneo, el desarrollo de dicha competencia moral también se hace experiencia valiosa en otros espacios. Hacerse cargo de lo otro es educar en un compromiso ético y político

que desborda los muros del aula. Por lo que la familia y el espacio de convivencia plural se convierten en escenarios para tratar de encontrar respuestas adecuadas a la problemática medioambiental.

La familia constituye un lugar de encuentro privilegiado por lo que tiene de entorno social singular en la propuesta de estilos de conducta ecológicos. El clima de afecto, de aceptación y comprensión que envuelven las relaciones padres-hijos convierte al espacio familiar en un lugar en el que los educandos pueden verse más directamente implicados en la realización de conductas responsables. Se trataría de llevar a cabo iniciativas o tareas concretas en las que se sienta personalmente involucrado. Más que los resultados de su conducta, cuyo efecto ambiental puede ser escaso, lo importante es la toma de conciencia de que el problema medioambiental es asunto de todos, una cuestión moral colectiva que exige, desde la cordialidad y la gratuidad del ambiente familiar, una mayor unidad de acción coherente con los valores de solidaridad y justicia ecológica.

La tarea de dar respuesta moral al problema medioambiental en el ámbito familiar y escolar quedaría totalmente truncada si no se extiende también a la esfera de lo socio-político. Y aquí entramos de lleno en un espacio que comporta acciones de denuncia y compromiso a largo plazo por el bien común de la naturaleza. Ya no se trata sólo de mostrar unas actitudes personales más respetuosas con el medio ambiente, sino que la responsabilidad moral nos lleva a denunciar estructuras económicas y sociales que son incompatibles con una sociedad justa y una naturaleza sostenible. Por eso, las acciones socio-políticas deberían estar encaminadas al menos a:

- Sustituir unas relaciones sociales gobernadas desde la lógica instrumental y optar por la defensa de valores de justicia, solidaridad y respeto a la naturaleza.
- Otorgar un mayor protagonismo al ciudadano en los problemas medioambientales. Y ello exige una cultura democrática más participativa, donde se vea más directamente implicado en la gestión medioambiental.
- Eliminar barreras ideológicas (símbolos, valores etnocéntricos, cosmovisiones, etc.) que dificultan la visión moral del problema medioambiental. Ello implica el compromiso por el desarrollo de un diálogo abierto entre personas, pueblos y culturas distintas para que se vaya eliminando un alto cúmulo de sospechas fundadas en la desconfianza mutua.

La defensa de una educación en la responsabilidad como respuesta adecuada a los graves problemas medioambientales no queda limitada exclusivamente a una actuación escolarizada, sino que se extiende a la creación de una cultura más democrática en la que los ciudadanos asuman una mayor capacidad de responder con lo que hoy hacen y dejan de hacer, porque de ellos depende la supervivencia del ecosistema, incluidos todos los seres humanos del presente y del futuro.

BIBLIOGRAFÍA

ATTFIELD, R.: «El ámbito de la moralidad», en GÓMEZ-HERAS, J. M.ª G.ª: *Ética del medio ambiente. Problema, perspectivas, historia.* Madrid, Tecnos, 1997.

AZCARATE, B. y MINGORANCE, A.: *Energías e impacto ambiental.* Madrid, Milenium, 2003.

BECK, U.: *La sociedad del riesgo.* Barcelona, Paidós, 2001.

BELLVER, V.: «Las ecofilosofías», en J. BALLESTEROS y J. PEREZ ADÁN (eds.): *Sociedad y medio ambiente.* Madrid, Trotta, 2000, pp. 251-269.

BERMEJO, R.: «Ecología versus mercado capitalista», en J. RIECHMANN et al.: *De la economía a la ecología.* Madrid, Trotta, 1995, pp. 43-59.

BRAND, K. W.: «Del debate sobre el desarrollo sostenible a las políticas medioambientales», en I. BARCENA, P. IBARRA y M. ZUBIAGA (eds.): *Desarrollo sostenible: un concepto polémico.* Bilbao, Universidad del País Vasco, Servicio de Publicaciones, 2000, pp. 139-176.

CAPRA, F.: *La trama de la vida. Una nueva perspectiva de los sistemas vivos.* Barcelona, Anagrama, 2002 (4.ª ed.).

CARIDE, J. A. y MEIRA, P. A.: *Educación ambiental y desarrollo sostenible.* Barcelona, Ariel, 2001.

COMMONER, B.: *En paz con el planeta.* Barcelona, Crítica, 1992.

DÍAZ PINEDA, F.: «Sobre los factores claves de la interacción Humanidad-Biosfera», en F. DÍAZ PINEDA (ed.): *Ecología y desarrollo,* Madrid, Ed. Complutense, 1996, pp. 17-39.

DOYAL, L. y GOUGH, I.: *Teoría de las necesidades.* Barcelona, Icaria, 1994.

FOLCH, R.: *Ambiente, emoción y ética. Actitudes ante la cultura de la sostenibilidad.* Barcelona, Ariel, 1998.

— *Ambiente, emoción y ética.* Barcelona, Ariel, 1998.

GIMENO, J. C. y MONREAL, P.: «El poder del desarrollo: antropología de un encuentro colonial», en J. C. GIMENO y P. MONREAL (eds.): *La controversia del desarrollo. Críticas desde la antropología.* Madrid, Catarata, 1999, pp. 5-24.

GÓMEZ-HERAS, J. M.ª G.ª: «El problema de una ética del «medio ambiente»», en J. M.ª G.ª GÓMEZ-HERAS (coord.): *Ética del medio ambiente. Problema, perspectivas, historia.* Madrid, Tecnos, 1997, pp. 17-70.

— «La naturaleza reanimada», en J. M.ª G.ª GÓMEZ-HERAS (comp.): *La dignidad de la naturaleza,* Granada, Comares, 2000.

GRÜN, M.: «La producción discursiva sobre educación ambiental: Terrorismo, arcaísmo y trascendentalismo», en A. J. VEGA NETO (comp.): *Crítica pos-estructuralista y educación.* Barcelona, Laertes, 1997.

GUERRA, M.ª J.: *Breve introducción a la ética ecológica.* Madrid, Machado Libros, 2001.

HABERMAS, J.: *Textos y contextos.* Barcelona, Ariel, 1996.

— *Ciencia y técnica como «ideología».* Madrid, Tecnos, 2002 (4.ª edic., 2.ª reimpresión).

HERNÁNDEZ, M.: «Límites y perspectivas del antropocentrismo moral de Kant de cara a una ética medio ambiental», en J. M.ª G.ª GÓMEZ-HERAS (coord.): *Ética del medio ambiente. Problema, perspectivas, historia.* Madrid, Tecnos, 1997, pp. 252-261.

HORKHEIMER, M. y ADORNO, TH.: *Dialéctica de la Ilustración.* Madrid, Trotta, 1994.

JACOBS, M.: *La economía verde.* Madrid, Icaria, 1997.

JONAS, H.: *El principio de responsabilidad.* Barcelona, Herder, 1995.

LEOPOLD, A.: *Una ética de la tierra.* Madrid, Catarata, 2000.

LEVINAS, E.: *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad.* Salamanca, Sígueme, 1987.

MARCUSE, H.: *El hombre unidimensional.* Barcelona, Seix Barral, 1972 (9.ª ed.).

MARGALEF, R.: «Por qué es tan difícil hacer predicciones interesantes», en J. NADAL (ed.): *El mundo que viene.* Madrid, Alianza, 1994.

MARTÍNEZ ALIER, J.: «Indicadores de sustentabilidad y conflictos distributivos ecológicos», *Ecología Política,* 10 (1995), pp. 35-43.

MAS-COLELL, A.: «Elogio del crecimiento económico», en J. NADAL (coord.): *El mundo que viene.* Madrid, Alianza, 1994.

MAYOR ZARAGOZA, F.: *Un mundo nuevo.* Barcelona, Círculo de Lectores-Galaxia Gutenberg-Unesco, 2001 (2.ª ed.).

NAES, A.: «A defence of Deep Ecology Movement», *Environmental Ethics,* 6 (1984) pp. 265-270.

NOVO, M.ª: *La educación ambiental. Bases éticas, conceptuales y metodológicas.* Madrid, Universitas, 1996.

ORTEGA, P. y MÍNGUEZ, R.: *La educación moral del ciudadano de hoy.* Barcelona, Paidós, 2001.

PÉREZ ADÁN, J.: «Economía y medio ambiente», en J. BALLESTEROS y J. PEREZ ADÁN (eds.): *Sociedad y medio ambiente.* Madrid, Trotta, 2000, pp. 33-48.

REDCLIFT, M.: «El desarrollo sostenible: necesidades, valores, derechos», en I. BÁRCENA, P. IBARRA y M. ZUBIAGA (eds.): *Desarrollo sostenible: Un concepto polémico.* Bilbao, Universidad del País Vasco, Servicio Editorial, 2000, pp. 17-38.

REES, W.: «Indicadores territoriales de sustentabilidad», en *Ecología Política,* 12 (1996), pp. 27-41.

RIECHMANN, J.: «Desarrollo sostenible: la lucha por la interpretación», en AA.VV.: *De la economía a la ecología.* Madrid, Trottta, 1995, pp. 11-35.

— «Necesidades humanas frente a límites ecológicos y sociales», en J. RIECHMANN (coord.): *Necesitar, desear, vivir. Sobre necesidades, desarrollo humano, crecimiento económico y sustentabilidad.* Madrid, Catarata, 1999, pp. 291-332.

— *Un mundo vulnerable. Ensayos sobre Ecología, Ética y Tecnociencia.* Madrid, Catarata, 2000.

SÁNCHEZ, J. J.: «Introducción. Sentido y alcance de *Dialéctica de la Ilustración»,* en M. HORKHEIMER y TH. ADORNO: *Dialéctica de la Ilustración.* Madrid, Trotta, 1994, pp. 9-47.

SEMPERE, J.: «Necesidades y política ecosocialista», en J. RIECHMANNN (coord.): *Necesitar, desear, vivir. Sobre necesidades, desarrollo humano, crecimiento económico y sustentabilidad.* Madrid, Catarata, 1999, pp. 274-290.

SOSA, N.: «Ética ecológica y movimientos sociales», en J. BALLESTEROS y J. PÉREZ ADÁN (eds.): *Sociedad y medio ambiente.* Madrid, Trotta, 2000 (2.ª ed.) pp. 271-299.

EDUCACIÓN DE LA CIUDADANÍA EUROPEA

MERCEDES RODRÍGUEZ LAJO (*)
MARTA SABARIEGO PUIG (*)

RESUMEN. En este trabajo se pretende responder a la pregunta ¿Cómo debe ser la educación de los ciudadanos y ciudadanas europeos? Para poder señalar los cambios y retos que se plantean hoy a la educación de esta ciudadanía se describen, en primer lugar, los cambios socio-políticos que ha sufrido el contexto de intervención a partir de la constitución de la Unión Europea. Luego se analiza el concepto de «ciudadanía europea», su significado y relevancia actual, los problemas que plantea, y la necesidad de construir una nueva ciudadanía. Después vemos el papel que juega la educación en la UE, a través de la dimensión europea, y, en concreto, la educación para la ciudadanía. Finalmente se señalan programas y recursos de interés para la educación de la ciudadanía. De todo se incluyen las *webs* para su consulta.

ABSTRACT. This paper purports to provide an answer to the question: What should the education of European citizens be like? To point out the changes and challenges posed by the education of these citizens, a description is given of the social and political changes in terms of intervention ever since the European Union was established. Next the concept of «European citizenship» is analysed, along with its meaning and relevance today, the problems it poses, and the need to build a new citizenship. Then we go on to see the role played by education in the EU, via its European dimension, specifically the education of citizens. Last of all, a number of interesting programs and resources for the education of citizens are mentioned. The websites of all of these are provided.

INTRODUCCIÓN

Uno de los retos educativos actuales que se presentan en la UE es construir una nueva ciudadanía europea, formada sólidamente en los principios democráticos y en los derechos humanos y con miras centradas en una cohesión social. Los elementos que intervienen en esa nueva construcción derivan lógicamente de la propia evolución socio-política que ha ido teniendo el propio contexto europeo y la de ir dando respuestas, desde la dimensión educativa, a las necesidades que

(*) Universidad de Barcelona. Grupo GREDI.

Fecha de entrada: 01-10-2003 Fecha de aceptación: 03-11-2003

surgen en dicho contexto. La UE es un proyecto de futuro en construcción. Su finalidad ha sido siempre lograr la paz. Empezó como una unión sobre todo económica y política y la apuesta presente y de futuro ha ser cultural y social. Desde hace ya unas décadas, los ciudadanos y ciudadanas de Europa necesitamos tener una nueva visión y conciencia de Europa y para comprender los retos educativos que en ella se platean, es necesario conocer los cambios políticos y sociales que se han producido en su pasado más reciente en ese proceso de construcción de la Unión Europea.

PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE LA UNIÓN EUROPEA

Europa tuvo que soportar en la primera mitad del siglo XX dos Guerras Mundiales. Ambas se habían iniciado como «guerras civiles» europeas, y nuestro continente había sido el principal campo de batalla. Tras la Segunda Guerra Mundial (1939-1945), tres realidades mostraron la necesidad de reordenar el mapa político y avanzar hacia una nueva forma de integración: la conciencia de los europeos de su propia debilidad, la convicción de que había que evitar por todos los medios la vuelta a un enfrentamiento entre los estados europeos y el deseo extendido de crear un continente más libre, justo y próspero en el que las relaciones internacionales se desarrollaran en un marco de concordia.

Veamos como se formó una nueva Europa, así como los fenómenos sociales que la afectaron y la fueron caracterizando.

UNA NUEVA EUROPA: LA UNIÓN EUROPEA[1]

La Unión Europea se originó en 1950. Los Tratados fundacionales (París, 1951 y Roma, 1957) tuvieron sobre todo un carácter económico. A finales de los años ochenta se produjeron una serie de fenómenos históricos que aceleraron el *Tratado de la Unión Europea de Maastricht,* de 1992:

- El derrumbamiento de los sistemas comunistas en los países de Europa Central y Oriental: caída del Muro de Berlín, el 9 de noviembre de 1989, caída del régimen comunista de la Unión Soviética y la desintegración del propio estado en 1991. Ese mismo año, la ruptura de Yugoslavia trajo de nuevo la guerra al viejo continente, tras un período de paz que se había prolongado desde 1945.
- La reunificación de Alemania en 1990. El «vacío de poder» que se creó en La Europa Central y Oriental hizo que la Comunidad Económica Europea (CEE), se erigiera como una organización que garantizara la estabilidad de una Europa convulsa.
- Inestabilidad financiera. El *crash* bursátil de 1987 afectó al sistema monetario europeo.

Los aspectos educativos, como veremos más adelante, irán poco a poco tomando más protagonismo y será con este *Tratado de Maastricht* (firmado en 1992 y en vigor en 1993) cuando la orientación de sus políticas en materia educativa cobra relevancia.

---

(1) El mejor medio de iniciarse en una aproximación de la UE es «La Unión Europea en breve»: http://www.europa.eu/abc_es.htm.

El sitio oficial de la UE es «Europa: La UE en línea»: http://www.europa.eu.int/index _es.htm.

Junto a este avance político, que supuso la creación de un gobierno transnacional, como es la UE, se fueron produciendo cada vez con más intensidad una serie de fenómenos sociales con sus correspondientes reacciones.

Fenómenos sociales que la afectan y reacciones

Por una parte, se van produciendo una serie de fenómenos sociales que afectan especialmente a Europa, aunque no sólo a ella, como: los llamados *procesos de globalización* (económica, política y social) y el gran desarrollo de las tecnologías; *la crisis de los Estados del Bienestar* y el aumento persistente del desempleo o *el incremento de procesos migratorios.*

Por otra parte, y ante los fenómenos antes indicados, también se van produciendo una serie de movimientos reactivos, tanto entre sus ciudadanos y ciudadanas como en sus instituciones políticas y de gobierno. Se constata cada vez más:

- *Sentimientos de pérdida de identidad* tanto individual como grupal. Como reacciones de índole identitaria, destacamos como preocupante, el surgimiento de *nacionalismos excluyentes* y de partidos políticos que abogan por un patriotismo nacionalista y xenófobo. Se produce un sentimiento de pérdida de autonomía y de gobierno por parte de los Estados y sus conciudadanos.
- *Sentimientos de pérdida de derechos fundamentales,* como el trabajo o la vivienda, *junto a la percepción de un incremento de la desigualdad* (jurídica, social, política y cultural).
- *Incremento de violencia en la sociedad.* Para ello sólo hay que atender hoy a los medios de comunicación o a las estadísticas. Aumenta la violencia y el racismo en la sociedad y en las instituciones (también en las escuelas); el número de personas maltratadas, produciendo incluso la muerte, y se ceba en los colectivos más desprotegidos: mujeres, niños, o emigrantes desfavorecidos.

Todo ello hace que la UE y sus correspondientes instituciones perciban la necesidad de enfrentarse a nuevos retos si se desea una Europa en paz, que cada vez se conceda a la educación un papel más relevante en la búsqueda de ese logro y haya un mayor grado de compromiso institucional en la búsqueda de nuevas propuestas, que permitan, a la vez que contrarrestar los efectos negativos, avanzar en ese proyecto de una Europa unida.

La Europa Actual

La nueva Europa avanza, pero junto a ese avance político, tendrá nuevos retos. Cada vez es más consciente que ahora el mayor avance debe producirse en el campo social.

El 13 de junio del 2000 apareció el *Llamamiento de Estrasburgo*[2] con la finalidad de sacar a Europa de su estancamiento. A la vez que se reconoce el valor de Europa como único camino y respuesta posible a los problemas del porvenir, es un llamamiento para que se realice la Unión política de Europa y para que se elabore una Constitución europea que la saque de su estancamiento, y en donde los ciudadanos tengan una mayor intervención y participación, pues hasta entonces no han tenido ningún papel en esa vida política,

(2) Puede consultarse en: http://www.inisoc.org/europa1.htm.

en la que no pueden influir ni controlar. Europa no puede quedar en las exclusivas manos de los Estados, pues la gestión de las diferencias es imposible. Se necesita una profunda reforma de la UE y elaborar una Constitución.

En la Declaración de Laeken[3] se realizó una convocatoria de una Convención sobre el futuro de Europa, que dio lugar a su posterior creación. Entre este Consejo Europeo celebrado en Laeken, en diciembre del 2001 y el de Copenhague, celebrado un año después, la UE vivió, como señala Ocaña[4], uno de los momentos clave de su historia. Sobresalen tres hechos:

- la puesta en circulación del euro, la nueva moneda europea (1-1-2002),
- la constitución de la Convención Europea, encargada de estudiar la nueva articulación política de la Unión, y
- el impulso decisivo dado a la ampliación de la UE con el horizonte de una nueva Unión con 25 miembros en el 2004.

La Convención Europea[5]

La Unión Europea debe hacer frente a nuevos retos. Se encuentra en un punto de inflexión de su existencia. Está a punto de ampliarse con más de diez nuevos Estados miembros, principalmente de Europa central y oriental, cerrando así definitivamente uno de los capítulos más negros de la historia de este continente, pero esta evolución exige un planteamiento diferente del seguido hace cincuenta años, cuando seis países iniciaron este proceso. Por otra parte, los ciudadanos europeos aunque en general, aprueban los grandes objetivos de la Unión, no siempre perciben la relación entre dichos objetivos y la actuación cotidiana de ésta. Anhelan «más Europa» pero también desean que las instituciones europeas sean menos lentas y rígidas, y piden una mayor transparencia y participación. Se remiten a la UE y piden a la Convención Europea que aporte nuevas respuestas. La UE ha de reconsiderar su papel, mejorar su funcionamiento, y encontrar nuevos cauces de progreso y de democracia.

Europa debe desempeñar el papel de una potencia contraria a la violencia y basarse en principios éticos fundados en la solidaridad y el desarrollo sostenible. Sólo es posible asumir esta ambición en el plano internacional si Europa se dota de los mecanismos necesarios para responder a estos retos, expresándose con una sola voz frente al mundo. La Convención ha de proponer esos mecanismos. La Convención Europea presentó el 28 de octubre del 2002 el Anteproyecto del Tratado por el que se instruye una Constitución para Europa[6]. El artículo 43 del Título X que trata de la pertenencia a la Unión señala que *La Unión está abierta a todos los Estados de Europa que respeten estrictamente sus valores y derechos fundamentales y acepten sus normas de funcionamiento.*

La Constitución Europea está a punto de ser aprobada, pues el pasado 13 de junio se presentó a todos los Estados miembros.

---

(3) Más información en: http://european-convention.eu.int/pdf/LKNES.pdf.

(4) http://www.iespana.es/jocana59/europa/articulos.htm. Ocaña: «De Laeken a Copenhague: el nacimiento de la Nueva Europa». El autor recoge un conjunto de artículos periodísticos que tratan la temática durante este período de tiempo, que consideramos de interés.

(5) Para más información ver: http://european-convention.eu.int/enjeux.asp?lang=ES. En interesante consultar «las palabras clave», que explican el «vocabulario europeo».

(6) Para más información se puede consultar: http://register.consilium.eu.int/pdf/es/02/cv00/00369es2.pdf.

La UE, que en un principio se concibió como una unión económica, ha ido derivando cada vez más hacia una unión política y cultural. El principal reto al que se enfrenta la Europa actual y futura es de índole social. *Hay que lograr mayor cohesión social* y formar a una sociedad para que sea más democrática, más justa y solidaria. La contribución de la educación en este proyecto es cada vez más relevante.

LA CIUDADANÍA EUROPEA

En este apartado se intenta responder a preguntas como: ¿qué significa la ciudadanía europea?, ¿qué problemas plantea?, ¿por qué ha cobrado tanta vigencia en ultimas décadas?, y ¿es necesario construir una nueva ciudadanía?

Concepto de «ciudadanía europea»

El *Tratado de Maastricht* de la UE de 1993 (art. 8) define la ciudadanía europea como la concesión a los ciudadanos de la UE de ciertos derechos y responsabilidades tales como: la libertad de movimiento y de establecerse dentro de la UE, votar y ser candidato en las elecciones locales y al Parlamento Europeo, recibir protección de las embajadas de los países miembros y derecho de petición-acceso al mediador europeo.

Se establece así una base político-legal de ciudadanía europea. Son ciudadanos europeos los nacionales de un Estado de la UE. La ciudadanía se entiende sólo como un complemento de la nacionalidad y consiste en que obtienen algunos de los derechos en el conjunto de los Estados de la UE que eran exclusivos de los nacionales.

A mediados de los noventa se ven muestras que denotan el aumento del sentido de la ciudadanía europea. Los países miembros, preocupados quizás por el aumento de la falta de participación, son animados a lograr una ciudadanía más activa y participativa. *El Tratado de Ámsterdam* de 1997 refuerza algunos derechos individuales con varias disposiciones. Desarrolla una visión más amplia de la ciudadanía europea, que muestra una Europa en la que los/as ciudadanos/as son los protagonistas activos para la ciudadanía, más que los gobiernos.

Así, por ejemplo, en cuanto a los derechos fundamentales, «La Unión se basa en los principios de libertad, democracia, respeto a los derechos humanos y de las libertades fundamentales así como del Estado de Derecho». Desde ahora los ciudadanos europeos pueden recurrir ante el Tribunal de Justicia, en Luxemburgo, los actos de las instituciones que consideren contrarios a los derechos fundamentales. Si el Consejo Europeo constata la existencia de una «violación grave y continuada» de dichos principios por parte de un Estado miembro, puede sancionarlo con la suspensión de algunos de sus derechos, derecho de voto inclusive. Del mismo modo la UE puede adoptar medidas necesarias para combatir «cualquier discriminación basada en razones de sexo, raza, origen étnico, religioso y creencias, discapacidad, edad o orientación sexual».

Para reforzar esta visión, la UE publicó documentos y materiales, como *Education for Active Citizenship in the European Union* (1998) en el que se dice que los principios de la ciudadanía europea están «... basados en los valores de interdependencia, democracia, igualdad de oportunidades y respeto mutuo» (Comisión Europea, 1998, p. 16).

El objetivo europeo ha sido animar a que los ciudadanos/as sean personas autónomas, críticas, participativas y responsables, pues se las percibe como un requerimiento central para cualquier sociedad que respete los principios de democracia, derechos humanos, paz, libertad e igualdad.

La ciudadanía europea: un concepto problemático

La ciudadanía europea, como reconocen numerosos autores (Borja, 1998; De Lucas 2002; Osler y Satarkey, 2002) es un concepto problemático.

La Ciudadanía ha sido siempre un espacio de lucha. Es un proceso y un proyecto en continua realización. Uno de los lugares más significativos de la controversia política, y por tanto de lucha, en Europa, es el desarrollo de democracias multiculturales o cosmopolitas. La ciudadanía es un estatus, conferido por las Estados-nación, que conlleva derechos y responsabilidades y, en principio, los Estados democráticos en la tradición liberal garantizan derechos humanos al ciudadano. Sin embargo, el derecho a los Derechos Humanos se extiende a todos los seres humanos, sin tomar en cuenta sus estatus de ciudadanía.

Aunque los Estados-nación se construyeron sobre la base del patriotismo y del nacionalismo, han evolucionado y ahora los ciudadanos pueden tener múltiples lealtades dentro y más allá del Estado. La globalización y el desarrollo de entidades como la UE, han dado surgimiento al desarrollo de movimientos ciudadanos que ahora constituyen una sociedad civil que transciende las fronteras nacionales. Estos movimientos de «democracia cosmopolita» se construyen sobre principios ya existentes del orden internacional liberal (la democracia y los derechos humanos) para extender los principios democráticos a todas las instituciones públicas dentro y a través de los Estados (Held, 1995; Lister, 1997; Delanty, 2000).

> La caracterización de las sociedades multiculturales como problemática, es precisamente el terreno donde han escogido operar los partidos políticos xenófobos. Los políticos de extrema derecha y populistas relacionan falsamente el multiculturalismo al crimen, la inseguridad y a la pérdida de identidad nacional. Tales discursos son profundamente antidemocráticos porque niegan los pilares básicos de la democracia liberal, que son la igualdad de los derechos y el respeto a la dignidad humana.
>
> (Osler y Satarkey, 2002, p. 145)

La Ciudadanía «como estatus» es tanto inclusiva como exclusiva, porque define quiénes están dentro y fuera de los procesos democráticos y de participación. En el caso de la Unión Europea, el estatus de ciudadanía europea, es sólo para las personas de los Estados miembros, pero incluso ellos no tienen el poder para elegir un gobierno Europeo. *La definición de ciudadanía europea excluye dos grupos de gente* que podrían legítimamente considerarse a sí mismos ciudadanos de Europa. El primer grupo son los residentes en cualquier Estado miembro de la UE que no tienen estatus de ciudadanía. Su número va aumentando desde los años noventa como resultado de la migración proveniente de zonas de conflicto dentro y fuera de Europa y de las zonas más pobres del mundo. Muchos de ellos son refugiados. Sus hijos están presentes en las escuelas de todos los Estados miembros de la UE. El segundo grupo son ciudadanos de aquellos Estados Europeos que no son miembros de la Unión Europea. En el 2001, 43 Estados eran miembros del Consejo de Europa y firmaron la Convención Europea de Derechos Humanos, comprometiéndose con la democracia y los derechos humanos. Aún siendo ciudadanos/as de Europa, no tienen derecho al estatus de ciudadanía europea.

Otro aspecto distinto de interés, lo señala Lucas[7], al hablarnos de las «encrucijadas de

(7) En: http://www.hika.net/revista/zenb111/H9H111LUCAS.htm1 (9-6-03). El autor critica el hecho de que en lugar de construir políticas de inmigración se haga política con la inmigración, convirtiéndola en un instrumento de la lucha política partidista.

la ciudadanía». Advierte de la necesidad de romper el vínculo que se establece entre ciudadanía, nacionalidad y trabajo formal, que ha contribuido a un modelo institucional de exclusión social de buena parte de la población. Indica que una verdadera política de inmigración exige revisar la diferencia entre contrato de ciudadanía y contrato de extranjería.

Relevancia actual y necesidad de construir una nueva ciudadanía europea

La ciudadanía es un concepto que ha cobrado una gran relevancia, sobre todo en las dos últimas décadas. En la actualidad, es fácil observar como el concepto de ciudadanía va acompañado de numerosos calificativos, entre los más frecuentes: «democrática», «crítica», «activa», «responsable», «global», «intercultural», «paritaria», «ambiental», etc.[8]. Estos nuevos conceptos de ciudadanía comparten muchas características y lo que pretende cada uno de ellos es destacar algunos de los elementos en que enfatizan. Así, por ejemplo, la ciudadanía paritaria enfatizará en la lucha por la igualdad de los géneros, eliminar los correspondientes prejuicios, y lograr una igualdad real de las oportunidades.

Consideramos, sin embargo, que aunque el énfasis se ponga en unos aspectos u otros, que en unos momentos o situaciones concretas deben de dárseles mayor relevancia, la formación de los ciudadanos y ciudadanas europeas debe dirigirse a todos estos elementos. En la actualidad se necesita construir una nueva ciudadanía, que tenga un sentimiento de pertenencia a esta nueva realidad (identidad europea).

La ciudadanía es un concepto dinámico, que ha ser contextualizado. Los cambios producidos en Europa han puesto en cuestionamiento el concepto tradicional y nacionalista de ciudadanía, como estatus legal, viendo la necesidad de crear un concepto más rico y actual, cuya puesta en práctica conlleva una nueva educación para esa ciudadanía europea.

Hay dos cuestiones clave en el concepto de ciudadanía: un aspecto racional, según el cuál una sociedad debe ser justa para que sus miembros perciban su legitimidad, y un aspecto de sentimiento, en tanto que la ciudadanía refuerza los lazos de pertenencia a una comunidad política, y ese sentimiento se construye en colectividad y a través de la participación. Ambos deben ir unidos si se quiere asegurar una democracia sostenible. La cuestión es que no puede hacerse análoga la relación entre identidad y ciudadanía propia del Estado nacional con la que debería darse en el caso europeo como unidad política.

Como señala Borja (1998)[9] al hablarnos de la ciudadanía europea, «no es posible mantener por mucho tiempo una distinción política y jurídica entre «nacionales» «extranjeros comunitarios» y «extranjeros no comunitarios» (residentes que a su vez se dividen en ilegales y legales). Los «valores universales» constitutivos de la política europea exigen la igualdad política, jurídica y social de todos los residentes reales» (p. 7).

Este autor, tras describir los cuestionamientos a los que se ven sometidos ahora los Estados nación, señala la paradoja con la que nos encontramos: que un Estado debilitado, al que se le puede discutir su carácter «nacional», que ha perdido competencias constituyentes de su soberanía y

(8) Los nuevos conceptos de ciudadanía, así como sus autores y autoras más representativos y las dimensiones que destacan pueden consultarse en Cabrera (2002).

(9) Se puede consultar en: http://www.tce.sc.gov.br/biblioteca/artigos/refdoestado1.htlml.

con una capacidad económica reducida, es el único que puede consolidar y ampliar la ciudadanía. Propone que esos nuevos ámbitos políticos, como la UE o las regiones y municipios, participen en esa regulación, protección y ampliación de la ciudadanía, indicando que es un desafío a la innovación democrática.

La ciudadanía es sobre todo *un proceso* y una práctica por la que los ciudadanos y ciudadanas comparten valores y normas de comportamiento que posibilitan la convivencia y les dota de una identidad colectiva. La construcción de la ciudadanía europea está intrínsecamente ligada a la construcción de la identidad europea. La identidad europea, como cualquier otro tipo de identidad, se construye socialmente y está sujeta a cambios sociales. Lo realmente importante ahora es *cómo se construye esa nueva identidad y sobre qué se construye.*

Por encima de la exigencia de crear un espacio económico común, en Europa, la prioridad sigue siendo la dimensión político-cultural. Como señala Lucas (2002), la posibilidad de un espacio político no depende sólo de la viabilidad de un proyecto estructurado conforme a exigencias de legitimidad, como la creación de una Constitución Europea, sino sobre todo de las posibilidades de encontrar el vínculo prepolítico, inevitablemente cultural, que permita crear una comunidad sobre la que construir ese espacio. Europa es un espacio de diversidad cultural y *será precisamente la aceptación de esa «diversidad», como mayor riqueza de Europa, la que constituirá la tabla de salvación de la identidad europea.*

La identidad europea es a la vez plural y una. Es sentirse miembro de una comunidad culturalmente plural y sentirse unidos precisamente por asumir y respetar nuestras complejas identidades de múltiples pertenencias. En otros escritos[10] se ha abordado cómo se han construido las identidades grupales (culturales, nacionales), basándose en la diferenciación y caracterización, y como esa construcción resulta hoy día totalmente inadecuada. También las tendencias en la construcción de la identidad europea y sus problemas. Tanto la que propone basarla en una «herencia cultural común»[11] como la sigue un «enfoque modernista» fomentan el etnocentrismo cultural.

La vía más prometedora está en partir de la realidad de Europa, y a partir de ahí educar a las personas para que se formen una personalidad emancipadora y transcultural que les permita construir una identidad europea, creando un «espíritu comunitario» intercultural de diversidad. En esta línea, de construir la identidad europea sobre la base de reconocer que la persona puede tener múltiples identidades cívicas, se sitúan las aportaciones de Pinxten (1997) o Hearter (1990).

Si queremos una Europa en paz, es necesario desarrollar una identidad europea, que tenga en cuenta el multiculturalismo nacional y étnico de Europa y no vaya en detrimento de las identidades

---

(10) Marín (2002) y Rodríguez Lajo (2002), personas integrantes del grupo GREDI.

(11) Krüguer, en su discurso de cierre de la campaña «Europa, una herencia común» pronunciado en Riga en diciembre del 2000, decía que la herencia cultural y natural debe referirse, más que nunca en este tiempo de cambio social, hacia un proyecto de sociedad. No confinarse a la protección y conservación del pasado, sino proyectarse hacia un futuro libre y hacerse para todos los europeos, sin fijarse en su religión, cultura o contexto étnico. Sólo en un futuro de solidaridad entre Estados, comunidades y ciudadanos. La función social de la herencia se basa en la habilidad para construir lazos sociales, unir comunidades en torno a un proyecto y servir para la cohesión social. En ese proceso de reconstrucción se deben encontrar valores y principios que inspiren el modelo de sociedad que se desea: ley, democracia parlamentaria, naturaleza universal de los derechos humanos, la conciencia de una herencia cultural enriquecida por su diversidad.

nacionales o regionales, donde se interiorice y aprecie valores y actitudes que muestren la cohesión y solidaridad: democracia, justicia social y derechos humanos, vinculada con la educación para la ciudadanía y con un enfoque pedagógico que sea inclusivo y supere la oposición «nosotros-ellos»[12].

Ahora bien, ¿es necesario educar para construir esa nueva ciudadanía europea?, ¿tenemos evidencias de esa necesidad? Recogemos a continuación algunas evidencias que indican carencias de formación.

Diagnóstico de la ciudadanía europea

En cuanto a la identidad y ciudadanía europea

Numerosas investigaciones y proyectos europeos ponen de relieve la dificultad que tiene la ciudadanía por incorporar esta nueva identidad. Investigaciones como las realizadas por: Du Bois-Reymond (1997) con alumnado universitario de educación y trabajo social, Ritchie (1997) con profesorado, Donoso y Massot (1999), con alumnado de secundaria de centros públicos de Barcelona o la de Bartolomé y otras (2001) confirman el *bajo desarrollo del sentimiento de pertenencia europea y el predominio del sentimiento nacionalista.*

En la investigación realizada por GREDI[13] sobre la *Educación para una ciudadanía intercultural en Cataluña y con alumnado de 2.º ciclo de ESO,* se destaca también como el menor sentimiento de pertenencia se refiere a Europa y que no tienen desarrollada una conciencia de su pertenencia a la EU. En cuanto al concepto de ciudadanía, el 50% lo tiene vinculado al territorio, sólo el 19% lo vincula a la comunidad, un 39% lo vincula con derechos y un 28% con deberes. Finalmente, hay que decir que los jóvenes muestran tendencia a situarse más como ciudadanos/as pasivos que activos.

Esta misma tendencia es señalada por Kazepov (1997) y Osler (1997), cuando evalúan proyectos educativos europeos (Leonardo, Sócrates, y Juventud Europea) para ver en qué medida han contribuido al desarrollo de una identidad y ciudadanía con dimensión europea. La identidad europea se menciona rara vez, cuando se hace el concepto de Europa no significa necesariamente la UE, y muchas de las personas que intervienen en ellos ven a la UE muy alejada y distanciada de sus vidas cotidianas. Este autor y autora encuentran que la identidad europea es un componente muy significativo y advierten también que los proyectos que se orientan a la información, pero que ignoran las identidades y los sentimientos han demostrado ser inadecuados.

Desconocimiento europeo

Gallego-Díaz, en un artículo de *El País,* del 20 de abril del 2003, recogía datos estadísticos que muestran el desconocimiento europeo de la ciudadanía española. Destacamos que, en febrero del 2003, el 80% de los españoles no fue capaz de nombrar ni a uno sólo de los 10 nuevos países que habían sido admitidos como nuevos miembros de la UE y que el 90% de los españoles no sabía para qué se había convocado una Convención. Tan sólo un 1% fue capaz de decir que su objetivo es la

(12) En Rodríguez Lajo (2002) se describen los retos educativos para el desarrollo de la identidad europea.

(13) El informe de esta investigación realizada por GREDI (diciembre del 2002) puede verse en: http://www.ub.es/div5/cinquena/pdf/Gredi.pdf.

elaboración de una Constitución Europea que permita mejorar el funcionamiento de una Unión.

En el mismo sentido se desarrolla el artículo de Fernando García, del 18 de junio del 2003, en *La Vanguardia*[14]. Señala que (según los datos del Eurobarómetro de esta primavera, con 16.000 entrevistados) la mayoría de los ciudadanos de la UE ignora que se gesta su primera Constitución.

Falta de participación cívica

Desde todas las instancias (investigadores, escuelas, gobiernos...) han expresado preocupación, incluso alarma, ante el alejamiento ciudadano y la falta de participación en la vida civil, un sello característico de salud democrática. La juventud en las democracias occidentales demuestra cada vez mayor indiferencia, incluso a los requerimientos mínimos de participación, como es el voto (Crick, 1998; Putnam, 2000).

Ciudadanos desorientados por la falta de ejemplo institucional

Aquí tan sólo queremos hacer mención a las incongruencias que percibe la ciudadanía y en concreto la juventud cuando los mensajes o ejemplos que recibe son contradictorios. Lo ilustramos con unas palabras de una alumna de cuarto curso de Pedagogía: «Se nos pide (a la juventud) mayor autonomía e independencia y no encontramos ni trabajo ni vivienda... se nos pide mayor participación y cuando por fin nos movilizamos por una causa que consideramos justa como es el evitar una guerra injusta (se refiere a la intervención en Irak) nuestros representantes políticos nos ignoran y tachan de irresponsables».

Así pues, es necesario formar una nueva ciudadanía europea que incorpore todos los elementos en los que enfatizan los nuevos conceptos surgidos, para lograr una sociedad más democrática, más justa y equitativa, que sea más activa y participativa en lo social y político, y más responsable y solidaria. Esa será la misión, como señalaremos más adelante, de la educación para la ciudadanía europea.

Educación y ciudadanía en la Unión Europea

Nos preguntamos: ¿cómo debe ser la educación de esa ciudadanía europea? Para ello haremos una incursión en lo que se ha denominado la Dimensión Europea de la Educación (DEE) y después en la educación para la ciudadanía. Pero primero, ¿qué educación y para qué ciudadanos?

La educación en la UE:

- *Es un Derecho* reconocido de la persona, por lo tanto va dirigida a todas las personas que viven en ella. Así, independientemente de su estatus «político-legal» en lo concerniente a la educación «todas las personas son ciudadanos y ciudadanas europeas».
- Se entiende como *formación a lo largo de la vida.* No se reduce sólo al ámbito formal (en sus distintos niveles de infantil, secundaria, superior), sino también al no formal.

(14) Con todo, los que sí sabían de qué se les estaba hablando defendieron ampliamente (63%) la idea de una Constitución para la UE y que la Unión hable en las crisis internacionales con una sola voz (83%) y con independencia de los Estados Unidos. También destaca que el apoyo de los países del Este al ataque contra Irak no ha pasado inadvertido para la opinión pública de los Quince, cuyo apoyo a la ampliación ha caído en toda la UE y de forma espectacular en Francia y Bélgica. La imagen de Estados Unidos en Europa también se resiente.

- Implica formación integral de la persona (conocimientos, afectos, actitudes, competencias, valores, etc.).
- Se considera una *responsabilidad más compartida.* Aunque todas las instituciones educativas (formales y no formales) y las personas que forman parte de ellas (padres, profesorado, formadores, etc.) pueden tener una responsabilidad directa mayor, la educación hoy está mucho más abierta a la sociedad en general, sobre todo si pensamos en los aprendizajes o en la sociedad del conocimiento (influencia de los mass-media, comunidades virtuales, foros, *eLearning,* etc.).

La dimensión europea de la educación (DEE)

La expresión «dimensión europea de la educación»[15], utilizada por vez primera en la resolución del Consejo de Ministros de Educación Europeos de 1976, es significativa, pues expresa que abarca un área de contenido que no está definida y establecida con anticipación. Desde entones se proclama que las instituciones educativas tienen la tarea de ayudar a las nuevas generaciones a desarrollar una nueva visión de Europa y una mentalidad distinta y una conciencia del sentimiento de pertenecer a Europa.

Lo que se pretende con esa expresión, según Barthélémy (1999), es eliminar de la educación una visión demasiado rígida, positivista y etnocéntrica, y acentuar una actitud crítica y un número de valores que han surgido finalmente a través del tiempo, como los que diremos al hablar de la visión educativa de Europa. Otros dos autores completarán estas ideas sobre lo que es la DEE y nos ayudan a ver cómo ha de ser esa educación.

> Es un *elemento interdisciplinar,* pues puede y debe ser abordada desde todas las disciplinas [...] un *factor de cambio en la práctica pedagógica,* pues introduce una pluralidad de enfoques [...] *un incentivo para «aprender a aprender»,* favorable para la utilización de las nuevas tecnologías de la comunicación... también para *el trabajo en equipo* y para el desarrollo de equipos educativos que involucren a todos los implicados en la educación [...] para *desarrollar una mente crítica,* una *habilidad para resolver conflictos...* es, sobre todo, *prepararles en un sistema de actitudes y de valores* [...] pero también un conjunto de *competencias claves.*
>
> (Titz, 1999, pp. 48-49)

> Es una forma de abrir un área adicional de libertad en la educación...se centra en la democracia, el pluralismo y el interculturalismo [...] es un proyecto que está todavía en fase de construcción, y será uno de los factores más importantes de la educación en el cambio de siglo, especialmente después de la importante ampliación política y cultural de Europa [...] es una nueva experiencia creada conjuntamente por todos los socios europeos [...] que reconoce los argumentos de la enseñanza activa, de la pedagogía alternativa y no directiva, de la investigación sobre la psicología social, de la epistemología constructivista, de la antropología y de la ciencia de la comunicación.
>
> (Birzéa, C., 1999, p. 73)

¿Cuál es la visión educativa de Europa?

La visión de Europa que la educación ha de transmitir[16], es la de una Europa llena de tensiones, como las que explicaba el Sr. Delors, presidente del Comité Internacional de la UNESCO, en su conferencia sobre

(15) Un desarrollo más amplio puede verse en Rodríguez Lajo (2002) obra citada.

(16) A través de la Dimensión Europea de la Educación, de la que hablaremos después.

La Educación del siglo XXI (entre: lo global y lo particular; lo universal y lo singular; la tradición y la modernidad, etc.). Todas estas tensiones son especialmente relevantes en Europa, cuya especificidad cultural parece haber estado y continúa estando en un conflicto permanente de ideas opuestas. Así pues, *hay que abandonar la idea de una Europa armoniosa y bien determinada.*

La tensión es inevitable y el desafío es encontrar un equilibrio entre estos opuestos. Lo que se espera de la Educación es que transforme esas tensiones en vínculos. El peligro estaría en ignorarla o bien en permitir que un tipo de tensión supere todo lo demás.

Recogemos una síntesis del discurso pronunciado por el Sr. Leuprecht, secretario general adjunto del Consejo de Europa, de 1996, que consideramos refleja el proyecto de Europa hacia el que debe orientarse la acción educativa y la educación de la ciudadanía europea.

- Debe ser ante todo una *comunidad de valores compartidos,* tales como: una cierta concepción del hombre, de su dignidad inalienable, y de los derechos fundamentales; la democracia pluralista; la supremacía de la ley. Estos valores compartidos deben constituir una característica de la sociedad europea, de la construcción europea y de la acción europea en el ámbito mundial. Si esto se lograra, Europa sería más democrática, más cercana a sus ciudadanos, y constituiría un marco donde las personas puedan ser y actuar como ciudadanos, y ejercitar sus actitudes cívicas en el ámbito municipal, regional, estado, Europa.
- Debe liberarse de los grilletes de la ideología paneconómica, y *reducir su déficit de democracia, solidaridad y justicia.* Debe dar significado y contenido a su libertad, ser una libertad responsable.
- Debe ser a la vez *unida y plural.* Hay que construir una Europa *multicultural y tolerante,* que perciba la diversidad como algo inmensamente enriquecedor, y hacia la cual los ciudadanos puedan tener debidamente *un sentido de pertenencia* y en la que *tengan una auténtica oportunidad de participar.*

Europa es más que nunca una realidad de complejidad múltiple. Es una noción histórica de fronteras cambiantes y en continuo proceso de reconstrucción, formada por personas que hablan distintas lenguas, tienen distintas costumbres y diferentes credos, pero que tienen la ilusión de construir juntos y en paz un proyecto común.

Aunque los programas y acciones educativas con dimensión europea se iniciaron a finales de los años setenta, no se consolidaron hasta los años noventa. En las *Conclusiones sobre la cooperación y la política comunitaria en materia de educación en la perspectiva de 1993,* de octubre de 1989, se plantearon los nuevos retos de enseñanza y se definieron cinco objetivos compartidos por todos los Estados miembros que sentarían las bases para la creación de una Europa del saber y de la cultura: pluricultural, de la movilidad, de la formación para todos, de las competencias y abierta al mundo.

En el *Tratado de Maastricht* de 1993, fue cuando por vez primera la educación se hace explícita dentro del cuerpo del texto del Tratado de la Unión y se indicaron las competencias de la UE en materia de Educación, Formación Profesional y Cultura. Dicho Tratado deja claro que la UE participa de la educación en los Estados miembros de forma subsidiaria a la actuación de éstos y que se descarta cualquier planteamiento, tanto en el sentido de buscar uniformidad de las estructuras de los respectivos sistemas educativos nacionales como de promover cualquier tipo de

hegemonía de cualquier expresión mayoritaria sobre otras minoritaria. Con estas directrices, a partir de 1995 se pusieron en marcha los grandes programas que están hoy en vigor, ahora en su segunda fase: *Sócrates,* en materia de Educación, *Leonardo da Vinci,* en formación profesional y *Juventud con Europa.*

La educación para la ciudadanía

La educación para la ciudadanía es cada vez más una prioridad en Europa y se constata que en la última década del siglo XX ha habido un importante aumento de interés en un nuevo enfoque para este tipo de educación (Audigier, 1996; Osler y Starkey, 2002; Naval y otros, 2002).

En Europa existe un amplio consenso de que la salud y la estabilidad de las democracias, el desarrollo de las sociedades inspirada por los derechos humanos y la respuesta a los nuevos cambios de la sociedad post-moderna, no sólo dependen de un buen gobierno del Estado, sino que es tanto o más importante las virtudes individuales de los ciudadanos (European Commission, 1998; Council of Europe, 1998; Van Deth y otros, 1999; Naval, 2000). Lo que se requiere son actitudes y capacidad para entablar diálogo, respeto, solidaridad, tolerancia y sentido de responsabilidad hacia el bien común de la sociedad y de toda la humanidad. La ciudadanía no sólo se considera como un estatus legal, sino también como una competencia, un estilo de vida si se quiere, cuya adquisición no se puede dejar al azar. Se debería desarrollar mediante la educación tanto en las escuelas como en otros contextos.

El papel de las escuelas en la promoción de competencias cívicas nunca se ha cuestionado y va en aumento dicha demanda. Sin embargo, en lo que sí hay controversia es en el lugar que debe tomar dentro del currículum escolar (Pearce & Hallgarten, 2000). Una gran preocupación para algunos es la naturaleza de los programas de ciudadanía para escuelas. Una forma de afrontar tal situación es un nuevo enfoque para la educación de la ciudadanía democrática.

El nuevo enfoque del que se habla surge del propio proyecto de Europa que se desea construir y del que ya hemos hablado, y de la propia realidad europea. Si hay algún término que sobresale al hablar de la educación de la ciudadanía europea es el de «democracia«. La educación para la ciudadanía democrática puede definirse como:

> La preparación de la juventud para que sean conscientes, activos y se impliquen con sus democracias. Se pretende desarrollar su capacidad de comprensión y participación responsable como ciudadanos demócratas en su vida política, económica, social y cultural.
> (Naval y otros, 2002, pp. 109-110)

Tales ciudadanos, sugiere Crick (2000), tienen ganas, son capaces y tienen los instrumentos para ejercer influencia en la vida pública, pero han de hacerlo con *capacidad crítica* para sopesar las consecuencias antes de actuar.

Los programas educativos para la ciudadanía democrática no se basan sólo en la educación cívica y ciudadana tradicional, sino que expande todo ello en el contexto de un mundo globalizado donde la mayoría de países son ahora democracias. Ahora se enfatiza, además, en la comprensión de procesos y principios democráticos, conceptualizaciones más amplias de la identidad nacional, los valores democráticos, los derechos y responsabilidades del ciudadano (incluyendo los derechos humanos, sociales y políticos), las ciudadanías globales y múltiples, el gobierno de la ley e independencia judicial, todo esto destinado a formar ciudadanos activos y participativos (Comisión Europea, 1998; Crick, 1998, 2000; Print, 2001; Macedo, 2000).

La educación para la ciudadanía democrática abarca tres elementos interrelacionados e inseparables en la educación: 1) adquisición de conocimiento; 2) desarrollo de aptitudes y competencias; 3) la adquisición de hábitos, particularmente virtudes sociales. Incluye también, estrategias de enseñanza interactivas, que se centren en temas de importancia para las personas que aprenden, y donde el conocimiento no fluye sólo en una dirección.

Esa educación para la ciudadanía europea es un instrumento de lucha contra el racismo

Tanto el Consejo de Europa como la Comunidad Europea están profundamente comprometidos con el antirracismo. El racismo no sólo es antidemocrático sino que, en esencia, es enemigo de la democracia y amenaza la estabilidad de los Estados individuales y del continente entero.

El Consejo de Europa, trabajando con la Comisión Europea, convino una serie de reuniones preparatorias antes de la Conferencia Mundial de las Naciones Unidas Contra el Racismo del 2001. Los gobiernos de los Estados miembros del Consejo de Europa hicieron una declaración formal en la conferencia Europea *Todos Diferentes, Todos Iguales: de los Principios a la Práctica* que tuvo lugar en Estrasburgo en octubre del 2000. Esta declaración tuvo mucha fuerza en la consideración del antirracismo como un elemento esencial de la democracia. En ella se consideró que la educación tiene un papel de liderazgo, y los gobernantes se comprometieron a dar una atención particular a la educación y concienciación de todos los sectores de la sociedad para promover un clima de tolerancia, respeto a los derechos humanos y diversidad cultural, incluyendo la introducción y fortalecimiento de las mismas entre la juventud. La lucha contra el racismo está ahora enraizada firmemente en la legislación europea, sin embargo, se reconoce que la ley no es suficiente para erradicarlo y que se necesitan acciones prácticas que lleguen a la gente y cambien prejuicios subyacentes que provocan actitudes y comportamientos racistas. La educación tiene aquí un papel crucial.

El informe *Mainstreaming the Fight Against Racism* subraya cómo las políticas y programas Comunitarios pueden contribuir a la lucha contra el racismo. El objetivo de «la canalización del antirracismo» es:

> Integrar la lucha contra el racismo como un objetivo dentro de todas las acciones y políticas de la Comunidad, a todos los niveles. Esto significa no sólo implementar medidas específicas, sino también usar deliberadamente acciones y políticas generales para combatir el racismo, y considerar en su elaboración su impacto en la lucha contra el racismo de manera activa y visible.
>
> (Commission of the European Communities, 1999, p. 3)

Un ejemplo de canalización del antirracismo es la inclusión de criterios específicos para distribuir los fondos Europeos. Así, los criterios de selección de los proyectos que se presentan para el programa SOCRATES incluyen la siguiente prioridad: «El proyecto debe dar énfasis a la promoción de la igualdad entre hombres y mujeres, la igualdad de oportunidades para personas discapacitadas y la contribución a la lucha contra el racismo y la xenofobia».

En 1997, como veremos más adelante, el Consejo de Europa lanzó el programa *Educación para la Ciudadanía Democrática* (EDC). Unos años después, el comité de Ministros de Educación consideró que el programa había demostrado:

> Cómo la educación para la ciudadanía democrática puede contribuir a la cohesión

social a través del aprendizaje para participar en la vida de la sociedad, asumir responsabilidad y vivir juntos.

(Council of Europe, 2000, p. 3)

Los programas de educación ciudadana son iniciativas específicas a través de los cuales se puede promover y realizar el antirracismo en las escuelas. Pero,

> [...] uno de los mayores obstáculos para asegurar el éxito de tales programas es la tendencia a despolitizar el concepto de ciudadanía...sólo cuando hay claridad política en descartarlo activamente desde dentro y combatirlo, el antirracismo puede ser reconducido en la educación de la ciudadanía... es enlazando el antirracismo con la democracia, más que haciéndolo con el multiculturalismo, que se puede comenzar a considerar la aceptación general que requiere.
>
> (Osler y Starkey, 2002, p. 157)

Esa educación para la ciudadanía europea debe hacerse desde un enfoque intercultural

Tal como se reconoce desde el propio Consejo de Europa (1995) y por la mayoría de autores (Jordán, 1996, 2001; Bartolomé, 1997, 2002; Giménez, 2003) la educación intercultural se define como una opción pedagógica y una apuesta por un modo de plantear la educación en contextos multiculturales. En la que:

- Hay un reconocimiento y aceptación *real* de la diversidad cultural como un valor positivo de nuestra sociedad.
- Se favorece y se enfatiza en el intercambio entre culturas a través de *un proceso dialógico,* creando puentes y vías de reconocimiento y respeto entre ellas. Es a través de ese proceso que las personas adquieren competencia intercultural.
- El interculturalismo trata de ver cómo *construir la unidad en la diversidad.* Se convierte así en un instrumento para la convivencia, pues su enfoque y metodología apunta sobre lo convergente.
- Es una educación dirigida a todas las personas.
- Lucha contra todo tipo de exclusión, mediante una pedagogía inclusiva.

Coincidimos con Bartolomé (2002) Osler (1997) Osler y Starkey (2002) o Lucas (2002) en que es una prioridad para Europa la construcción de una ciudadanía europea que sea socialmente inclusiva.

PROYECTOS, PROGRAMAS, ACTIVIDADES Y RECURSOS EDUCATIVOS PARA LA CIUDADANÍA EUROPEA DESDE LAS INSTITUCIONES COMUNITARIAS

La necesidad de dar respuesta a un nuevo enfoque de la educación para la ciudadanía europea ha impulsado importantes iniciativas en política educativa para promover programas de educación y múltiples publicaciones orientativas para fomentar dichas intervenciones. Buen ejemplo de ello es la obra de Audigier (1993) en la que se describen los principios educativos y el marco teórico para desarrollar los programas de educación para la ciudadanía del Consejo de Europa; la revisión de la National Commisssion on Civic Renewal (1998) o los principios y las prácticas de la educación para la ciudadanía democrática que proponen Bahmueller & Patrick (1999) en Estados Unidos; el Informe Crick *Education for Citizenship and the Teaaching of democracy in Schools* (1998) que marcó un auténtico hito en el desarrollo curricular de la educación para la ciudadanía en Inglaterra; el Informe del Ministro de Educación (1999)

en Dinamarca y el estudio de caso sobre la educación cívica en Australia que presenta Print (1999).

En el contexto específicamente europeo los programas educativos se han centrado en desarrollar un modelo de ciudadanía activa, con el énfasis en la participación y la responsabilidad conjunta. Los informes, las investigaciones y los documentos curriculares más recientes sobre educación para la ciudadanía parten de un concepto de ciudadanía entendida como proceso, es decir como un ejercicio de práctica real que implica poner en juego una serie de procesos formativos centrados en el desarrollo de competencias cognitivas, competencias afectivas y competencias para la acción social (Veldhuis, 1997; Comisión Europea, 1998; Crick, 1998; Torney-Purta, 1999, 2001; Print, 2001; O'Shea, 2002).

Además, dentro de la Unión Europea el reto también consiste en crear una ciudadanía supranacional, lo cual en términos educativos supone incidir preferentemente en el desarrollo de una identidad formada por múltiples de pertenencias, que permita una buena conciliación de la identidad nacional con la pluralidad de culturas y referencias colectivas para construir una sociedad estable e intercultural. Conscientes de la necesidad de construir un sentimiento de pertenencia a Europa inclusivo y sensible al multiculturalismo nacional y étnico de Europa en el momento de definir la identidad europea, Bartolomé et al. (2001) elaboraron un recurso educativo *¿Construimos Europa? El sentimiento de pertenencia desde un pedagogía de la inclusión* para llevar a cabo una experiencia en el desarrollo de la dimensión europea orientada, por los cinco elementos de la llamada pedagogía de la inclusión: el conocimiento mutuo como base, la aceptación como condición, la valoración como impulso, la cohesión social y el desarrollo de las personas como horizonte, y la ciudadanía intercultural como proceso.

Con este marco de referencia, vamos a efectuar el análisis de algunas de las propuestas de intervención, proyectos e iniciativas más importantes, llevados a cabo en este ámbito desde diferentes agencias intergubernamentales siguiendo la propuesta organizativa que ofrecen Naval et al. (2002) (el Consejo de Europa, la Unión Europea, y las Naciones Unidas y la UNESCO) e incorporando otros programas y recursos.

El Consejo de Europa

La educación para la ciudadanía democrática es una prioridad política para el Consejo de Europa. El Consejo de Cooperación Cultural (CDCC), responsable del ámbito educativo y cultural dentro del Consejo de Europa, desde la década de los ochenta viene desarrollando múltiples iniciativas y programas en materia de educación para la ciudadanía europea. En 1982 publicó *Preparation for life in a democratic society in five countries in Southern Europe* (Fuente, 1982) y en 1993, *Enseigner la société, transmettre des valeurs: l'initiation juridique dans l'éducation civique* a cargo de Audigier. Asimismo, el CDCC en 1991 lanzaba el proyecto *Una educación secundaria para Europa* (Luisoni, 1999) con el propósito básico de dotar a los jóvenes de los conocimientos, las competencias y las actitudes que necesitarían para responder a los desafíos más importantes de la sociedad europea. Una parte de este proyecto es el programa de materiales pedagógicos para la dimensión europea. Su pretensión fue la de crear, desarrollar y publicar materiales pedagógicos y didácticos que ayudaran al profesorado e ilustraran un planteamiento transversal de la aplicación de la dimensión europea en la enseñanza

secundaria[17]. Eran los primeros signos de un mayor sentido de ciudadanía europea que, desde el marco político, también encontrarían un soporte en el Tratado de Maastricht de 1993. En él se insiste de forma explícita en la necesidad de la educación para formar al ciudadano europeo del próximo milenio.

Con esta inquietud de fondo y ante el reto educativo de contribuir específicamente a una forma de ciudadanía democrática en el contexto de la integración europea, en octubre de 1997 el Consejo de Europa da un impulso decisivo al programa *Educación para una ciudadanía democrática* (EDC). El proyecto, de tres años de duración, abarcaba la educación tanto escolar como de adultos y respondía a tres propósitos básicos:

- proporcionar a los ciudadanos y ciudadanas el conocimiento, las habilidades y las competencias necesarias para la participación activa dentro de una sociedad civil democrática.
- ofrecer oportunidades para el diálogo y el discurso, la resolución de conflictos y el consenso, y la comunicación e interacción, y
- promover una conciencia de los derechos y responsabilidades, de las normas y valores, así como de las dimensiones éticas y morales dentro de la comunidad.

Este programa dio lugar a numerosas prácticas y actividades educativas[18] dirigidas a promover una cultura democrática en los contextos donde se aplicaron, basada en la conciencia y el compromiso de compartir valores como los derechos humanos y las libertades fundamentales. Además, se centraron en proporcionar oportunidades para adquirir, aplicar y difundir información, valores y habilidades, vinculadas a los principios democráticos en un amplio espectro de contextos de enseñanza y aprendizaje formales y no formales a lo largo de la vida.

Se parte del nuevo concepto de ciudadanía que pone el énfasis en el fomento de la participación responsable y reflexiva de los ciudadanos y ciudadanas en su comunidad, y exige poner en práctica procesos formativos que desarrollen:

- una competencia ciudadana. Esto implica comprender valores, derechos y deberes, y el desarrollo de habilidades para resolver problemas que afectan al ámbito público (el aumento de la violencia, los brotes de racismo y xenofobia, y los movimientos separatistas extremistas en el contexto europeo).
- la participación ciudadana dentro y fuera de las instituciones educativas. El proyecto pretendía favorecer una cultura democrática en el ámbito cotidiano de las instituciones participantes, estableciendo

---

(17) El resultado material del programa contó finalmente con catorce *dossiers*, centrados todos ellos en un enfoque de la pedagogía activa. Uno de los que destacamos es «Educación para la ciudadanía». Una descripción más amplia puede verse en Ryba (1999).

(18) Una panorámica general de todas ellas puede consultarse en la siguiente *web* del programa: http://www.coe.int/T/E/Cultural_Co-operation/education/E.D.C/. http://www.coe.int/T/e/Cultural_Co-operation/Education/E.D.C/Activities_in_the_CoE/Activities_2001-2004/default.asp#TopOfPage.

Para la participación española en el Programa se seleccionaron tres contextos clave de intervención, ubicados en Torrejón de Ardoz (Madrid), Cornellá de Llobregat (Barcelona) y Cueto (Santander). Los tres se caracterizaban por haber experimentado un rápido aumento de la inmigración en poco tiempo, la exclusión social y la falta de comunicación entre los distintos colectivos, y constituyeron ejemplos de buenas prácticas de ciudadanía democrática, en las que estaba involucrada toda la comunidad social.

formas de organización que permitiesen avanzar hacia una forma de vida democrática.

Desde esta misma perspectiva educativa pero incorporando un enfoque intercultural, consideramos muy interesante mencionar el modelo de formación de la ciudadanía intercultural propuesto por Bartolomé et al. (2002) para jóvenes adolescentes en el marco de las instituciones de educación secundaria. Implica el desarrollo de procesos educativos centrados en tres grandes dimensiones:

- La formación de un sentimiento de pertenencia abierto a la pluralidad transnacional y que reconozca la riqueza de saber convivir con los demás.
- El desarrollo de una competencia ciudadana, basada en la *comprensión* de lo que constituyen las referencias fundamentales de la ciudadanía –los *derechos humanos* con sus correspondientes deberes y el *funcionamiento y estructura* de la democracia– y el desarrollo del *juicio crítico* del alumnado acerca de los problemas principales de su comunidad
- La participación ciudadana en las instituciones educativas estableciendo una forma de vida democrática a través de clases cooperativas, la organización de Consejos, la distribución de poderes y responsabilidades, y colaborando en acciones cívicas desde la institución escolar.

El programa *Educación para una ciudadanía democrática* (EDC) también permitió una comprensión consensuada de: los conceptos, las competencias y las estrategias de aprendizaje en este ámbito, así como la definición de un enfoque global, multidimensional y de carácter permanente *(lifelong learning)* de la educación para la ciudadanía democrática que se resume en el documento *Draft common guidelines on* EDC (2000)[19].

El Consejo de Europa, tras el programa de *Educación para una ciudadanía democrática* (EDC), ha impulsado nuevas actividades, actualmente en curso (2001-2004), con la pretensión de transferir los resultados de este proyecto a las políticas y las prácticas educativas de los Estados miembros. Así, se han organizado

(19) Puede consultarse el contenido íntegro del informe final en: http://www.coe.int/t/e/cultural_co-operation/education/e.d.c/documents_and_publications/by_type/reports/. Para una mayor descripción de los resultados obtenidos con este proyecto también recomendamos la lectura de los siguientes informes en su correspondiente *website:*

- *Basic Concepts and core competencies for education for democratic citizenship* (Audigier, 2000).
  Ver la siguiente *web:* http://www.coe.int/T/e/Cultural_Cooperation/Education/E.D.C/Documents_and_publications/By_language/English/basic.asp#TopOfPage
- *L'éducation à la citoyenneté démocratique: un apprentissage tout au long de la vie* (Bîrzéa, 2000).
  Ver la siguiente *web:* http://www.coe.int/T/e/Cultural%5FCo%2Doperation/Education/E%2ED%2EC/Documents%5Fand%5Fpublications/By%5Flanguage/French/l_education_a_l_ecd.asp#TopOfPage
- *Les sites de citoyenneté: Engagement, participation et partenariats* (Carey y Forrester, 1999).
  Ver la siguiente *web:* http://www.coe.int/T/e/Cultural%5FCo%2Doperation/Education/E%2ED%2EC/Documents%5Fand%5Fpublications/By%5Flanguage/French/les_sites_de_citoyennete.asp#TopOfPage
- *Strategies for Learning Democratic Citizenship* (Duerr et al., 2000).
  Ver la siguiente *web:* http://www.coe.int/T/e/Cultural%5FCo%2Doperation/Education/E%2ED%2EC/Documents%5Fand%5Fpublications/By%5Flanguage/English/strategies.asp#TopOfPage

distintas acciones de carácter bilateral[20] y acciones multilaterales centradas en tres áreas básicas de intervención: *el desarrollo de políticas favorables a la educación para la ciudadanía democrática; el establecimiento de redes de intercambio y comunicación* (entre contextos educativos para la práctica de la ciudadanía, proyectos, profesorado, alumnado, familias de alumnado y ONG) y también *la comunicación, la difusión y la sensibilización hacia la* EDC, incluyendo experiencias de buenas prácticas y los resultados de los proyectos desarrollados sobre el tema.

Para su adecuado desarrollo se ofrecen programas complementarios como el *The European Youth Foundation (EYF)*[21] y el Solidarity Fund for Youth Mobility[22] que consisten en un fondo de recursos para dar soporte a actividades para los jóvenes, dirigidas a promocionar la ciudadanía europea y la movilidad entre ellos.

Además de todas estas actividades, el Consejo de Europa está comprometido con el Pacto de Estabilidad para el sudeste europeo (Stability Pact for Southeast Europe)[23] donde la educación para la ciudadanía democrática junto con la gestión de la diversidad es uno de los temas principales que se contemplan dentro de las acciones en materia de educación y juventud. Concretamente, ha contribuido a la implementación de tres proyectos sobre Educación para la ciudadanía y la Educación para los derechos humanos:

- El *Stocktaking research on EDC policies.* (2001). Se trata de una investigación orientada a obtener datos sobre las políticas actuales en materia de Educación para la ciudadanía democrática y la gestión de la diversidad en los distintos países de la región (Albania, Bulgaria, Croacia, Kosovo, Montenegro, Romania, Serbia y Slovenia). Se elaboraron informes para cada uno de ellos que se complementaban con orientaciones sobre las principales tendencias, retos y recomendaciones en el desarrollo de la educación para la ciudadanía europea.
- El *Twinning of sites of citizenship* (2001). Proyecto piloto sobre los contextos de ciudadanía en la Europa del Este. Se trata de una iniciativa que resulta del Proyecto sobre EDC (1997-2000) del Consejo de Europa.
- El *Regional Training Programme (2002).* Durante el año pasado se organizó un curso de formación para personas interesadas en la educación para la ciudadanía democrática dirigido tanto a formadores

---

(20) Mayoritariamente con países de la Europa del Este –Armenia, Bosnia y Herzegovina, la República Federal de Yugoslavia, Georgia, Federación Rusia, Ucrania– y en el marco de un programa conjunto con la Comisión Europea sobre «Educación para una sociedad democrática: políticas y prácticas en el Cáucaso del sud» iniciado en febrero de 2002 por dos años de duración.

(21) Para más información sobre este recurso y la posibilidad de solicitar ayudas consultarse la siguiente *web:* http://www.coe.int/T/E/cultural_cooperation/Youth/5._Financial_Supports/European_Youth_Foundation/default.asp.

(22) Para más información sobre este recurso y la posibilidad de solicitar ayudas consultarse la siguiente *web:* http://www.coe.int/T/E/cultural_co-operation/Youth/5._Financial_Supports/Solidarity_Fund/default.asp.

(23) El Pacto de Estabilidad se adoptó en 1999 por la UE con el compromiso de distintos países y organizaciones de la comunidad internacional para dar soporte a los países de la Europa del Este en su esfuerzo de conseguir la paz, la democracia y el respeto por los derechos humanos como base para lograr una mayor estabilidad de toda la región.

como a autoridades educativas representativas y ONG. El objetivo era introducirles en los conceptos básicos de la ECD, las metodologías y políticas educativas, y capacitarles para desarrollar iniciativas sobre la educación para la ciudadanía en su región.

Los objetivos de estas iniciativas coinciden totalmente con los del *Civic Education Exchange Program (CEEP)*, un programa de carácter internacional que se puso en marcha en 1995 para promover el desarrollo de la educación para la ciudadanía en los países de la Europa central y la Europa del este, ante el reto de aprender una forma de vida democrática. Contó con el soporte del Departamento de Educación de Estados Unidos y diferentes instituciones educativas y universidades de Norte América, así como de varios países europeos asociados al CIVITAS[24], trabajando a partir de proyectos coordinados, visitas, seminarios de formación, y promoviendo el intercambio de experiencias entre el profesorado para la elaboración de materiales curriculares adaptados al nuevo contexto.

La Unión Europea

Desde la Comisión Europea también se ha tratado la educación para la ciudadanía democrática como vía válida para forjar el sentido de ciudadanía europea. Así, tanto el libro verde de la Comisión sobre *La Dimensión Europea de la Educación* (1993) como el informe *Accomplishing Europe through education and training* (Groupe de Réflexion sur l'Éducation et la Formation, 1997) afirman principios básicos para el desarrollo de programas sobre la educación para la ciudadanía democrática.

En el primero de ellos se define la *Dimensión Europea* como la contribución a la formación de una ciudadanía, basada en valores comunes de solidaridad, democracia, igualdad de oportunidades y respeto mutuo (COM 93/457, p. 6). Además, la referencia a Europa sin eliminar o suplantar la identidad local o nacional es una constante, pues se apuesta por un concepto de ciudadanía europea basada en el respeto a las identidades y a las diferencias culturales.

A partir de la entrada en vigor del Tratado de Maastricht (1993), la educación pasó a tener un papel clave en el logro de esta dimensión europea, del mismo modo que en la adquisición del sentimiento de ciudadanía europea, lo cual justificó la puesta en marcha de los diversos programas europeos (Sócrates, Leonardo Da Vinci, Youth...) sobre todo a partir de la segunda mitad de la década de los noventa. Para el lector interesado en una lectura más profunda sobre ellos remitimos al capítulo de Rodríguez (2002) donde se ofrece una interesante reflexión de los distintos programas educativos y otros servicios que se han ido desarrollando con el apoyo de la Comisión Europea para la formación de una ciudadanía activa con dimensión europea. Las líneas maestras que inspiraron la filosofía de estos programas fueron la promoción del aprendizaje a lo largo de la vida y el desarrollo de la Europa del Conocimiento, para potenciar una Europa.

> *multicultural*, fuente de riqueza para la sociedad, sin pérdida de identidad de cada uno de los pueblos que la conforman; *móvil*, sin fronteras para todos sus ciudadanos; *de la*

(24) En 1997 surge el CIVITAS International con el soporte de la Agencia de Información de Estados Unidos (USIA) y el centro para la educación cívica (Center for Civic Education, CCE). Consiste en un consorcio que reúne distintas organizaciones y personas de distintos gobiernos nacionales con el propósito de desarrollar la educación para la ciudadanía en cualquier parte del mundo.

formación para todos y a lo largo de toda la vida; *del trabajo,* en la competitividad y la solidaridad; *abierta al mundo,* con *capacidad para cooperar* con otros Estados y fortalecer, así, el desarrollo de todos los países.

(Rodríguez Cruz, 1997)[25]

A partir de estas ideas se han continuado concretando planes y actuaciones específicas destinadas a fomentar la *movilidad* e *intercambio de estudiantes,* la *movilidad y la formación del profesorado* y *la enseñanza sobre Europa.* Para promover la movilidad e intercambio de los jóvenes, dentro del programa YOUTH se engloban distintas acciones como el *Youth for Europe*[26], European Voluntary Service[27]. Además *la Red Eurodesk*[28] es una base de datos con información específica sobre más de 150 programas de financiación europeos y líneas presupuestarias, junto con los contactos y documentos relevantes directamente relacionados con este propósito de intercambio entre los jóvenes.

Por otra parte, existe la *European Schoolnet* (Red de escuelas europeas)[29], una organización internacional de más de veinte Ministerios de Educación Europeos que desarrolla sistemas de aprendizaje para escuelas, profesores y alumnos en toda Europa, usando tecnologías innovadoras (Tecnologías de Información y Comunicación) y actuando como puerta hacia las redes de trabajo. Entre sus funciones más importantes destaca la de ofrecer un portal educativo líder en Europa[30], con recursos excepcionales para profesores, debates, actualizaciones de noticias y reportajes de políticas nacionales, estudios, análisis, sumarios y ejemplos de actividades para el aula, herramientas de colaboración y oportunidades de formación. La European Schoolnet también integra proyectos en educación tecnológica como la *Escuela Virtual,* creada por «los profesores europeos para los profesores europeos». Se trata de un lugar de encuentro virtual, de discusión e intercambio de material, recursos educativos y experiencias en asignaturas curriculares que permite fomentar la colaboración entre centros escolares europeos.

Más directamente relacionado con la enseñanza sobre Europa, mediante actividades de tipo innovador y proyectos escolares, la European Schoolnet ofrece el *myEUROPE*[31], un proyecto en línea que ofrece una multitud de actividades, recursos y noticias alrededor de tres temas prioritarios: la ciudadanía europea, la diversidad cultural europea y la movilidad y colaboración trans-europea. Cada tema tiene sus propias actividades en línea, guías de enseñanza, experiencias de profesores, proyectos y bases de datos de recursos. Si nos centramos en el de Ciudadanía europea, myEUROPE ofrece clases, actividades, proyectos escolares a largo plazo, y recursos sobre democracia, ciudadanía, racismo y diversidad étnica.

---

(25) Citado por Ruiz Corbella, 1999, p. 107.

(26) Se trata de una acción orientada a promover el intercambio entre grupos de jóvenes (15-25 años) de diferentes países para explorar temas comunes y aprender de diferentes culturas.

(27) Bajo esta acción, los jóvenes puede pasarse doce meses en el extranjero como voluntarios europeos que ayudan en proyectos locales dentro una variedad de ámbitos: social, ecológico y ambiental, arte, cultura, nuevas tecnologías, ocio y deportes, etc.

(28) La base de datos de Eurodesk contiene información sobre más de 150 programas de financiación europeos o líneas presupuestarias, junto con los contactos y documentos relevantes. Gran parte de esta información se relaciona directamente con oportunidades de movilidad de los jóvenes.

(29) Para más información sobre este recurso puede consultarse: http://www.eschoolnet.org

(30) Puede consultarse más información en: http://www.eun.org

(31) www.eun.org/eun.org2/eun/index_myeurope.cfr

Con el propósito de examinar el efecto de algunos de estos programas de acción en el fomento y la práctica de un ciudadanía activa, la Comisión Europea inició una investigación evaluativa cuyos resultados se publicaron en el informe *Education and active citizenship in the European Union* (1998). A modo de conclusión, se apunta que los más efectivos incorporan aspectos multidimensionales de la ciudadanía; están basados en aprendizajes participativos y métodos de enseñanza que requieren una implicación cognitiva, afectiva y activa por parte del discente, y están comprometidos con los valores europeos de una cultura democrática, la justicia social, y respeto y tolerancia de la diversidad (Naval et al., 2002).

En el informe *Accomplir l'Europe par l'éducation et la formation* el propósito fundamental de la educación para la ciudadanía ya no es tanto el desarrollo de la dimensión europea como de una ciudadanía activa con cinco dimensiones características (la ciudadanía democrática, la ciudadanía social, la ciudadanía paritaria, la ciudadanía intercultural, la ciudadanía ecológica) que nos abren importantes líneas de intervención en el futuro, a la luz de los factores sociopolíticos que caracterizan nuestra sociedad. El grupo GREDI[32], dentro de la línea de investigación sobre educación para la ciudadanía, ha elaborado unos materiales curriculares que dan cobertura a cada una de estas dimensiones y que se orientan a la formación para una ciudadanía intercultural en Secundaria[33].

Las Naciones Unidas y la UNESCO

Finalmente, el papel de las Naciones Unidas y la UNESCO en el fomento de una educación para la ciudadanía europea y democrática consiste básicamente en la declaración de iniciativas que los países, posteriormente, pueden apoyar y adoptar. Tal y como hemos visto, en Europa los derechos humanos ofrecen una base muy sólida para este tipo de educación. Las Naciones Unidas se convierten en una fuente importante de información y de materiales curriculares sobre los derechos humanos que son de gran interés en el ámbito de la educación para la ciudadanía[34].

Desde la UNESCO, la Oficina Internacional de Educación ha promovido actividades más directamente vinculadas al desarrollo de esta educación. Así, en 1994 inició un proyecto denominado *What Education for What Citizenship?* con el objetivo de diagnosticar y, posteriormente, promover estrategias sobre educación para la ciudadanía a partir de: 1) las percepciones de los diferentes países respecto a la ciudadanía democrática y 2) las prácticas educativas más frecuentes en los diferentes países para promover la educación para la ciudadanía.

Asimismo, en septiembre de 2001 organizó la cuadragésima sexta reunión de la conferencia internacional de educación *La educación para todos para aprender a vivir juntos: contenidos y estrategias de aprendizaje-problemas y soluciones.* El primer *workshop,* denominado *Citizenship education: learning at school and in society,* estaba íntegramente orientado a trabajar tres

(32) GREDI (Grup de Recerca en Educació Intercultural). *Web:* www.ub.es/div-fac/div5/departam/mide/gredi.htm.

(33) Estos materiales se elaboraron con la ayuda de la CAPE-Caixa d'Estalvis i Pensions de Barcelona. «La Caixa» y actualmente se están validando en distintos institutos de Eduación Secundaria de Barcelona a través de un proyecto de investigación con el soporte de la División de Ciencias de la Educación y la Universidad de Barcelona.

(34) Puede consultarse: http://www.un.org/rights

temas clave: la relación entre la educación para la ciudadanía y el aprender a «vivir juntos» uno de los cuatro pilares básicos de la educación según el Informe Delors (Delors, 1996); cómo implementar la educación para la ciudadanía en una variedad de contextos sociales; y la educación para la ciudadanía como un reto para la comunidad educativa y para la educación para la ciudadanía global. Creemos que una de las aportaciones más interesantes de este *workshop* es que los participantes llegaron a la conclusión de que la educación para la ciudadanía debe tener un enfoque holístico, pues se nutre de las aportaciones de otras filosofías educativas como la educación para la paz, la educación para los derechos humanos, la educación en valores, entre otras. Es necesario que converjan para hacer posible el proyecto social de *aprender a vivir juntos.*

Para concluir este apartado, queremos hacer alusión al número importante de proyectos de investigación que la Oficina Internacional de Educación también lleva a cabo conjuntamente con otras instituciones nacionales e internacionales. Estos proyectos consisten en procesos de renovación curricular en contextos que se enfrentan ante nuevos retos educativos, como puede ser la necesidad de fomentar valores cívicos para una mayor la cohesión social (por ejemplo, en los países de la Europa del Este u otros contextos sociales con una escasa tradición democrática).

Uno de los proyectos actuales se denomina *Citizenship Education in the Caribbean: between Policy and Practice* (2002-2003) y consiste en un proyecto de investigación-acción desarrollado con el soporte conjunto de la Oficina Internacional de Educación y la UNESCO, para el desarrollo curricular en el área de la educación para la ciudadanía en el contexto de los países caribeños.

Más allá del papel de estas agencias intergubernamentales, la introducción de la educación para la ciudadanía en el currículum requiere iniciativas gubernamentales o políticas educativas de reforma en los distintos países miembros. El caso de Inglaterra es un buen ejemplo de ello, ya que fue el país líder en Europa que reformó su sistema educativo con este propósito a través del Informe Crick (1998). En España, en cambio, la educación cívica y moral constituye un eje transversal explícitamente integrado en la educación básica pero no como materia obligatoria. Ni su desarrollo práctico ni el logro de los objetivos pretendidos en los centros son muy optimistas. Así se ha constatado en una investigación reciente del GREDI, llevada a cabo para conocer el estado actual de la educación para la ciudadanía en los centros de secundaria de Barcelona (GREDI, 2002)[35] y en el trabajo de otros autores (Pérez Serrano, 2002; Naval et al., 2002).

Junto con el proyecto político, los programas comprehensivos en educación para la ciudadanía y la formación inicial y continua del profesorado son prioridades igualmente importantes para el fomento real de esta educación en el futuro. Como acabamos de ver, el Consejo de Europa, la Unión Europea y la UNESCO constituyen buenos aliados para los países y los educadores interesados, al ofrecernos direcciones y líneas de acción que promueven la sensibilización, y el estímulo hacia programas y actividades prácticas de educación para la ciudadanía. El camino que hay que recorrer aún es muy largo, pero ya se ha empezado a andar.

---

(35) «La educación para la ciudadanía intercultural en Cataluña en el segundo ciclo de la ESO». Subvencionada por la División de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona en la Convocatoria de Ayudas para promover la consolidación de grupos de investigación de la División V (2001-2002).

BIBLIOGRAFÍA

AUDIGIER, F.: *Enseigner la société, transmettre des valeurs: l'initiation juridique dans l'éducation civique.* Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1993.

— *Teaching about Society Passing on Values. Elementary Law in Civic Education. A Secondary Education for Europe.* Strasbourg, Council of Europe Publishing, 1996.

BAHMUELLER, C. y PATRICK, J. (eds.): *Principles and Practices of Education for Democratic Citizenship.* Blooming, Indiana, ERIC Clearing Center for Civic Education, 1999.

BANKS, J. A.: *Educating Citizens in a Multicultural Society.* New York, Teachers College Press, 1997.

BARTHÉLÉMY, D.: «Análisis del concepto de dimensión europea» en D. BARTHÉLÉMY y otros: *La dimensión europea en la educación secundaria.* Publicación del Consejo de Europa, Madrid, Ministerio de Educación y Cultura, 1999.

BARTOLOMÉ, M.; CABRERA, F.; ESPÍN, J. V.; DEL CAMPO, J.; MARÍN, M. A. y RODRÍGUEZ, M.: *Identidad y ciudadanía: un reto a la educación intercultural.* Madrid, Narcea, 2002.

BARTOLOMÉ, M.: «L'éducation interculturelle en Catalogne» en *Carrefours de l'éducation,* 4 (1997), pp. 96-132.

BARTOLOMÉ, M.; FOLGUEIRAS, P.; MASSOT, I.; SABARIEGO, M. y SANDÍN, M. P.: *¿Construimos Europa? El sentimiento de pertenencia desde una pedagogía de la inclusión.* Barcelona, ICE de la U.B., 2001.

BIRZÉA, C.: «La dimensión europea en la educación: sugerencias para los diseñadores de proyectos escolares y extraescolares», en D. BARTHÉLÉMY y otros: *La dimensión europea en la educación secundaria.* Publicación del Consejo de Europa, Madrid, Ministerio de Educación y Cultura, 1999.

BORJA, J.: *The Role of the Citizen in the State Reform Citizenship and Globalization. The case of the Europen Citizenship.* Sao Paulo, Ministerio de Administración Federal y Reforma de Estado, 1998, en http://www.tce.sc.gov.br/biblioteca/artigos/refdoestado1.html (06/03/03).

CABRERA, F.: «Hacia una nueva concepción de la ciudadanía en una sociedad multicultural», en M. BARTOLOMÉ (coord.): *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural.* Madrid, Narcea, 2002.

COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES: *Mainstreaming the Fight Against Racism. Commission report on the implementation of the Action Plan against Racism,* 1999. Puede consultarse en: http://europa.eu.int/comm/employment_social/fundamri/docs/implem_en.pdf.

COUNCIL OF EUROPE: *Project on «Education for Democratic Citizenship». Resolution adopted by the Council of Europe Ministers of Education at their 20th Session, Cracow, Poland, 15-17 Octobre 2000.* DGIV/EDU/CIT (2000) 40. Strasbourg, Council of Europe, 2000.

CRICK, B. (ed.): *Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools: Final Report of the Advisory Group on Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools.* London, QCA, 1998.

CRICK, B.: *Essays on Citizenship.* London and New York, Continuum, 2000.

DANISH MINISTRY OF EDUCATION: *Evaluation of Education in Citizenship and Moral Judgement.* Copenhagen, Danish Ministry of Education, 1999.

DE LUCAS, J.: «Sobre el poder de la identidad en el mundo de la globalización. La querella de las identidades culturales: algunas claves jurídicas y políticas», en *Jornadas sobre globalización e identidades,* Barcelona, 27-28 junio, 2002.

DELANTY, G.: *Citizenship in a Global Age: society, culture, politics.* Buckingham, Open University Press, 2000.

DELORS, J.: *La educación encierra un tesoro.* Madrid, Santillana-Unesco, 1996.

DONOSO, T. y MASSOT, I.: «La dimensión europea en los estudiantes de secundaria», en AA.VV.: *Nuevas realidades educativas, nuevas necesidades metodológicas.* Málaga, Universidad de Málaga, Centro de ediciones

de la Diputación Provincial de Málaga, 1999.

DU BOIS-REYMOND, M.: «European Identity in the Young and Dutch Students' Images of Germany and the Germans», en *Comparative Education,* vol. 34, 1 (1998), pp. 27-40.

EUROPEAN COMMISSION: *Action Plan Against Racism.* Bruselas, COM (1998), 183 final of 25 march), 1998.

— *Education for active Citizenships in the European Union.* Luxembourg, Office for Official Publication off the European Communities, 1998.

FUENTE, C.: *Preparation for life in a democratic society in five countries in southern Europe.* Strasbourg, Council of Europe, 1982.

GIMÉNEZ, C.: «Pluralismo, Multiculturalismo e Interculturalidad. Propuesta de clarificación y apuntes educativos», en *Educación y Futuro,* 8 (2003), pp. 9-26.

GROUPE DE REFLEXION SUR L'EDUCATION ET LA FORMATION: *Rapport. Accomplir l'Europe par l'éducation et la formation.* Luxembourg, Comissió Europea, 1997.

HEATER, D.: *Citizenship. The civic ideal in world history, politics and education.* Londres, Longman, 1990.

HELD, D.: *Democracy and the Global Ordre: from the modern state to cosmopolitan governance.* Cambridge, Polity Press, 1995.

JORDAN, J. A.: *Propuestas de educación intercultural para profesores.* Barcelona, Ceac, 1996.

— *La educación intercultural, una respuesta al tiempo.* Barcelona, EDIUOC, 2001.

KAZAPOV, Y. (coord.): *The contribution of Community action programmes in the fields of education, training and youth to the development of citizenship with a European dimension.* Final Report, july, 1997.

KERR, D.: «Changing the political culture: the Advisory Group on Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools», *Oxford Review of Education,* (1999), 25 (1 & 2), pp. 275-284.

LISTER, R.: *Citizenship: feminist perspectives.* London, Macmillan, 1997.

LUISONI, P.: *Qué educación secundaria para una Europa en transformación: tendencias, retos y perspectivas. Informe de la conferencia final del proyecto «Una educación secundaria para Europa».* Madrid, Ministerio de Educación y Cultura, 1999.

MACEDO, S.: *Diversity and Distrust. Civic Education in a Multicultural Democracy.* Cambridge MA, Harvard University Press, 2000.

MARÍN, M. A.: «La construcción de la identidad en la época de la mundialización y los nacionalismos», en M. BARTOLOMÉ (coord.): *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural.* Madrid, Narcea, 2002.

MERRYFIELD, M. et al. (eds.): *Preparing teachers to teach global perspectives. A Handbook for educators.* Thousand oaks (Calif.), Corwin Press, 1997.

NATIONAL COMMISSION ON CIVIC RENEWAL: *A Nation of Spectators: How Civic Disengagement Weakens America and What We Can Do About It.* Maryland, University of Maryland, 1998.

NAVAL, C.: *Educar Ciudadanos. La polémica liberal-comunitarista en Educación.* Pamplona, Eunsa, 2000.

NAVAL, C.; PRINT, M. y VELDHUIS, R.: «Education for Democratic Citizenship in the New Europe: context and reform», en *European Journal of Education,* vol. 37, 2 (2002), pp. 107-128.

O'SHEA, K.: *Education for democratic citizenship: policies and regulatory frameworks.* Strasbourg, Council of Europe, 2002.

OSLER, A. (ed.): *The contribution of Community action programmes in the fields of education, training and youth to the development of citizenship with a European dimension.* Final Synthesis report, August, 1997.

OSLER, A. y STARKEY, H.: «Education for Citizenship: mainstreaming the fight against racism?», en *European Journal of Education,* vol. 37, 2 (2002), pp. 143-159.

PEARCE, N. y HALLGARTEN, J. (ed.): *Tomorrow's Citizens. Critical Debates in Citizenship and Education for Education.*

London, Institute for Public Policy Research, 2000.

PINXTEN, R.: «IN and ICE as a Means to Promote a "New Personhood" in Europe», en *European Journal of Intercultural Studies,* vol. 8, 2 (1997) pp. 151-159.

PRINT, M.: «Building democracy for the twenty-first century: Rediscovering civics and citizenship education in Australia», en C. BAHMEULLER y J. PATRICK (eds.): *Principles and practices of Education for Democratic Citizenship.* Blooming, Indiana, ERIC Clearing Center for Civic Education, 1999.

— *Education for Democratic Citizenship in the Twenty-first Century.* Keynote address to the International Forum on Democratic Citizenship Education in the Asia-Pacific Region, Korean Educational Development Institute, Seoul, South Korea, 2001.

PUTNAM, R.: *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community.* New York, Simon & Schuster, 2000.

RITCHIE, J.: «Europe and european dimension in a multicultural context», en *European Journal of Intercultural Studies,* vol. 8, 3 (1997), pp. 291-301.

RODRÍGUEZ CRUZ, M.ª P.: *Los valores en la Dimensión Europea de la Educación.* VI Congreso Interuniversitario de Teoría de la Educación. Educación Moral. Murcia, Doc Policopiado, 1997.

RODRÍGUEZ LAJO, M.: «Respuestas educativas al desarrollo de la identidad europea», en M. BARTOLOMÉ (coord.): *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural.* Madrid, Narcea, 2002.

RUIZ CORBELLA, M.: «La educación para la ciudadanía europea en la formación del profesorado», en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado,* 35 (1999), pp. 103-114.

RYBA, R.: «El programa de materiales pedagógicos para la dimensión europea: su concepción, aplicación y resultados», en D. BARTHÉLÉMY y otros: *La dimensión europea en la educación secundaria.* Publicación del Consejo de Europa, Madrid, Ministerio de Educación y Cultura, 1999.

STEVE OLU, M.: «Models of Multiculturalism: implications for the twenty-first century leaders», *European Journal of Intercultural Studies,* vol. 8, 3 (1997), pp. 231-245.

TITZ, J. P.: «Evaluación del trabajo específico», en la publicación del Consejo de Europa *¿Qué educación secundaria para una Europa en transformación?,* Madrid, Ministerio de Educación y Cultura, 1999.

TORNEY-PURTA, J. et al. (eds.): *Civic Education Across Countries: 24 National Cases Studies frome the IEA Civic Education Project.* Amsterdam, International Association for the Evaluation of Educational Achievement, 1999.

— *Citizenship and Education in Twenty-Eight Countries: Civic Knowledge ans Engagement at Age Fourteen.* Amsterdam, International Association for the Evaluation of Educational Achievement, 2001.

VAN DETH, J.; MARAFFI, J.; NEWTON, K. y WHITELEY, P.: *Social Capital and European Democracy.* London, Routledge, 1999.

VELDHUIS, R.: *Education for democratic Citizenship: Dimensions of citizenship, core competencies, variable and international activities.* Strasbourg, Council of Europe, 1997.

LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA EN LOS PAÍSES LATINOAMERICANOS

F. JAVIER DUPLÁ (*)

RESUMEN. El artículo recorre los esfuerzos para educar en democracia y participación ciudadana en Iberoamérica, continente en el que los fundamentos de la práctica democrática están lejos de ser una realidad consolidada. La pobreza de las mayorías, la falta de educación en general y el desencanto producido por la experiencia democrática crean insatisfacciones profundas y favorecen el surgimiento de gobiernos autoritarios ajenos al espíritu y las prácticas de democracia ciudadana. El artículo expone lo que hoy se entiende por ser un buen ciudadano y cómo la educación puede contribuir a lograrlo. Recorre experiencias formales de educación para la ciudadanía en Colombia y en Chile, y los esfuerzos que hace en este sentido una organización tan conocida como *Fe y Alegría,* que trabaja en 14 países del área. Presenta también varios proyectos y realidades de educación amplia o informal en otros varios países de la región, para llegar a la conclusión de que se están haciendo esfuerzos por educar en la ciudadanía y de que se ha ganado en mayor conciencia de su necesidad, si bien estos esfuerzos todavía son insuficientes, especialmente en países donde las estructuras democráticas están en peligro.

ABSTRACT. The article reviews the efforts to educate for democracy and civilian participation in Latin America, a region in which the foundations of democratic practice are far from being a consolidated reality. The poverty of the majority, the widespread lack of education and the disillusionment caused by the democratic experience create deep dissatisfaction and favour the emergence of authoritarian governments that are far removed from the spirit and practice of civilian democracy. The article sets out what today is understood to be a good citizen and how education can help to achieve this. It reviews formal experiences of educating citizens in Colombia and Chile, and the efforts put forth in this direction by the well-known organisation *Fe y Alegría* [Faith and Joy], present in 14 countries in the region. It also presents a number of projects and actual developments of extensive or informal education in several other countries in the region, to conclude that efforts are being made to educate citizens and that there is a greater awareness of the need to do this, but these efforts are still insufficient, especially in countries where democratic structures are threatened.

(*) Universidad Católica Andrés Bello, Caracas. Venezuela.

Fecha de entrada: 01-10-03 Fecha de aceptación: 03-11-03

INTRODUCCIÓN

La importancia del tema es evidente. Muchos de los países latinoamericanos están atravesando un conflictivo período de reajuste social y económico que llega a poner en cuestión la vigencia del sistema democrático. Los regímenes de fuerza, dictatoriales, militares, no son simplemente cosa del pasado, ni tampoco las ideologías impositivas al estilo cubano. Ello se explica por las enormes desigualdades sociales entre mayorías pobres y minorías opulentas, con una clase media entre ambas que difícilmente puede jugar un papel equilibrador, debido a su endeblez. Estas mayorías creen por ignorancia en la posibilidad de mecanismos que por arte de magia les saquen de la miseria y les den acceso a la riqueza sin pasar por el largo camino de la educación y el esfuerzo productivo. La palabra revolución tiene una audiencia sorprendentemente amplia en esos ambientes de pobreza e ignorancia y será muy difícil desactivar su atractivo si no se hacen esfuerzos considerables por educar en la ciudadanía, en conjunto con mecanismos productivos y redistributivos más efectivos que los actuales.

Expresado magistralmente por Edmundo Jarquin, en la *Conferencia Panamericana de Civitas* en 1996:

> Permítanme ser categórico sobre esto: no habrá desarrollo sin un Estado eficiente y sin un mercado vigoroso, y no habrá Estado eficiente ni mercado vigoroso sin una sociedad civil fuerte, y no habrá sociedad civil fuerte sin ciudadanía, y no hay ciudadanía sin ciudadanos, y no hay ciudadanos si hay pobreza, exclusión socioeconómica, un ejercicio restringido de las libertades democráticas, la inhabilidad para participar y para ejercer los derechos cívicos[1].

Estamos viviendo una etapa de cambio a nivel mundial caracterizada por la globalización, el imperio del mercado como mecanismo ordenador de las relaciones sociales nacionales e internacionales, y el debilitamiento de las formas tradicionales de representatividad política. Junto con estas tendencias de signo ambiguo, existen otras más alentadoras, sobre todo el surgimiento o toma de conciencia de la sociedad civil, constituida por ciudadanos cada vez más conscientes de su papel protagonista, agrupados en una variedad de organizaciones de variado tipo: derechos humanos, ecología, regulación de los mecanismos de propaganda y consumo, servicio a los refugiados, etc., que apenas comienzan a mostrar su fuerza y capacidad de configurar las sociedades en formas distintas a las existentes, para que se tome en cuenta más al ser humano concreto y menos a las estadísticas macroeconómicas. Esta cambiante situación política, cultural y económica afecta enormemente a la viabilidad de la democracia en América Latina. La gente joven tiene sólo dos maneras de integrarse en la sociedad: como estudiantes y como trabajadores, y en ambos casos las desigualdades sociales condicionan esta inserción. Los hijos de las clases altas y medias continuarán estudiando hasta hacerse profesionales, mientras que los hijos de las clases pobres abandonan por lo común muy pronto los estudios regulares, pero sin embargo no pueden integrarse a un mercado de trabajo caracterizado por la estrechez y la improductividad. Muchos de ellos se hacen vendedores ambulantes, otros pasan a integrar grupos al margen de la legalidad, como vendedores de droga o miembros de clanes de la delincuencia.

En Venezuela, el país desde donde se escribe este artículo, 652.750 niños entre 3 y 6 años no asisten al preescolar, un 70%

(1) Citado por Felisa Tibbitts y Judith Torney-Purta: *Citizenship Education in Latin America: preparing for the future.* Human Rights Education Asociates (HREA), 1999.

de los niños de esa cohorte; 142.000 niños entre 7 y 12 años no asisten a la Educación Básica, 1.ª y 2.ª etapas; 208.734 jóvenes entre 13 y 15 años no asisten a la Educación Básica, 3.ª etapa; 361.047 jóvenes no asisten a la Educación Media, un 65% del total de esa edad; 951.881 personas sin inserción social (ni estudian ni trabajan), de los cuales 38% son jóvenes y de este 38% las tres cuartas partes son hombres; hay 1.154.013 de analfabetas (22,5% de adultos mayores de 55 años); sólo un 35% culmina la Educación Básica. Hay también problemas de inequidad: el 25% del estrato más pobre tiene menos de 5 años de escolaridad. Problemas de repetición: en grados claves (1.º y 7.º) es del 20% y casi exclusivamente en alumnos pertenecientes a escuelas oficiales. Problemas de bajo rendimiento: no se alcanza el 50% de los niveles esperados en comprensión lectora en ningún grado[2]. En estas condiciones, en buena parte generalizables a los demás países de la región, la formación para un ejercicio responsable de la ciudadanía cae más allá de sus posibilidades reales. A esta situación socioeconómica se añade en estos momentos la política. En Venezuela el gobierno:

> Muy poco ayuda a la construcción de ciudadanía... No se busca fortalecer organizaciones populares independientes; por el contrario, se quiere establecer una relación entre el líder y la masa, entendida ésta como un conglomerado, sólo unida por la figura del líder. En este momento no es una prioridad el fortalecimiento del pueblo como sujeto social, con organización y voz propia, sino como aliado en contra de la reacción[3].

La situación venezolana de pobreza de las grandes mayorías es común a otros países latinoamericanos y, como lo expresa Francisco Muguiro, al hablar del trabajo de *Fe y Alegría* en el Perú, «la educación ciudadana es casi incompatible con la situación de pobreza y exclusión en que viven los barrios marginales»[4].

Las grandes mayorías de las sociedades latinoamericanas han sufrido un desencanto en las dos últimas décadas por la incapacidad de las democracias de satisfacer sus problemas básicos: pobreza, falta de trabajo estable y bien remunerado, malos sistemas educativos y de salud, viviendas de mala calidad en lugares inestables, falta de transporte adecuado. «La democracia pierde legitimidad cuando la población percibe que la clase política antepone sus intereses particulares al bien público o evalúa como ineficaces las políticas públicas para resolver los problemas que la afectan»[5].

La corrupción y la mala administración corroen a los malos gobiernos y su descrédito por incapacidad se extiende al sistema democrático. Una de las tareas urgentes de la educación para la ciudadanía estriba en mostrar justamente la diferencia entre un mal gobierno y un buen sistema democrático. Pero no es solamente un mejor funcionamiento del Estado lo que asegura la gobernabilidad democrática, sino el esfuerzo colectivo consciente para progresar en el logro del bien común, rebajando

---

(2) Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales: *Estudio sobre la pobreza.* Universidad Católica Andrés Bello, Caracas, 2002.

(3) «Redescrubrir la Educación Popular y las nuevas formas de construir comunidad: entrevista a José Gregorio Terán sj. y al equipo de *Fe y Alegría* Zona Central», en *Movimiento Pedagógico,* 26-27, abril-junio 2001, Caracas, Venezuela.

(4) Francisco Muguiro Ibarra s.j.: «Trabajo con la comunidad y ciudadanía», en *XXXI Congreso Internacional de Fe y Alegría,* Lima, Perú, 29 octubre al 1 de noviembre 2000.

(5) Manuel de Puelles y Raúl Urzúa: «Educación, gobernabilidad democrática y gobernabilidad de los sistemas educativos», en *Revista Iberoamericana de Educación,* 12, p. 5.

las diferencias y aumentando las oportunidades. Una ciudadanía con mayor conciencia colectiva exige rendición de cuentas a los oficiales públicos y coopera de diversas formas para el buen funcionamiento de las instituciones sociales.

Jorge Luis Maiorano ve la situación como tarea:

> Se trata, en mi concepto, de un desafío cultural que ha de operar en la conciencia colectiva de nuestras sociedades. Es preciso, en primer término, que se entienda y acepte que el fin de la autoridad política no es el poder sino la búsqueda del bien común, para cuyo logro el poder no es sino un medio, y no el único. Y es también necesario como natural consecuencia de lo anterior, que se conciba o entienda la actividad política como forma de «servicio público» y no como instrumento para lograr influencia o ventajas personales. Junto con ello, es fundamental inculcar en la conciencia colectiva los conceptos de dignidad esencial de todo ser humano, titular de derechos fundamentales proclamados en la Declaración Universal, de la consiguiente igualdad de todos los hombres y mujeres y de respeto a la ley como regla de convivencia civilizada. En la medida en que en nuestras sociedades se generalicen las ideas de que los gobernantes, legisladores, jueces y demás autoridades públicas son servidores de la comunidad y no mandamases titulares de un poder arbitrario, de que todas las personas por igual son titulares de derechos esenciales que deben serles respetados y tienen a su vez ciertos deberes frente a la sociedad y de que la ley, norma general obligatoria –y no la voluntad arbitraria de ninguna persona– es la regla que regula la convivencia colectiva, los riesgos de arbitrariedades, discriminaciones, favoritismos y otros abusos disminuyen al mínimo[6].

EN QUÉ CONSISTE SER UN BUEN CIUDADANO

El horizonte descrito anteriormente está en permanente evolución. No hay un destino manifiesto para que las sociedades iberoamericanas sean así. Pueden cambiar si cambian sus hombres y mujeres, si los gobiernos piensan en todos y no en su partido o su ideología excluyente, si la educación mejora sustancialmente. La educación sigue siendo fuente de éxitos y de frustraciones para muchos, pero es evidente su importancia para formar ciudadanos, hombres y mujeres insertos en el mundo moderno.

El concepto y la práctica de la ciudadanía tienen una larga historia, desde los griegos. Hoy día aspiramos a que ser ciudadano tome en cuenta los siguientes aspectos:

> Autonomía personal (el ciudadano no es vasallo ni súbdito); conciencia de derechos que deben ser respetados; sentimiento del vínculo cívico con los conciudadanos, con los que comparten proyectos comunes; participación responsable en el desarrollo de esos proyectos, es decir, conciencia no sólo de derechos, sino también de responsabilidades; y a la vez, sentimiento del vínculo con cualquier ser humano y participación responsable en proyectos que lleven a transformar positivamente nuestra «aldea global»[7].

Ser un buen ciudadano consiste en tener conciencia de pertenecer a una sociedad donde funcionan las libertades personales (de pensamiento, de expresión, de residencia), donde el Estado promueve activamente la igualdad de derechos y obligaciones (a la vida, al trabajo, a la salud, a la educación), y en colaborar para

---

(6) Jorge Luis Maiorano: «Ética, política y democracia en tiempos de globalización», en *revistainterforum.com,* 31 diciembre 2001.

(7) Adela Cortina: «La educación del hombre y del ciudadano», en *Revista Iberoamericana de Educación,* 7.

que todo lo anterior, es decir el bien común, se haga posible para todos. En los países latinoamericanos esta conciencia no está muy extendida. Priva la idea de un Estado asistencialista, que debe garantizar todos los derechos, sin apenas contrapartida de obligaciones hacia el bien común. Por otra parte se reduce el ejercicio de la democracia a las votaciones periódicas para elegir los cargos públicos, especialmente la presidencia, cargo que se entiende en los ambientes deprimidos como una figura de gran poder, capaz de establecer una relación directa y sin apenas intermediarios con el pueblo llano, con posibles reminiscencias de la relación soberano-súbdito de los tiempos coloniales.

La educación para la ciudadanía puede ayudar a transformar este cuadro, sabiendo que ella es uno de los elementos de cambio, junto con los medios de comunicación y la mejora del sistema productivo y distributivo. El investigador venezolano residente en Harvard Fernando Reimers lo desglosa así:

> La mejora en las condiciones de vida en América Latina descansa en parte en la profundización de la democracia, en la construcción de comunidad, del tejido social, en el fortalecimiento de las capacidades asociativas y de la confianza interpersonal, así como en el aumento de las competencias individuales que hagan a las personas más eficaces y productivas[8].

La educación contribuye de varias maneras a la factibilidad de la democracia:

- Forma los recursos humanos necesarios para que una sociedad sea productiva y atienda a las necesidades de sus habitantes. Hace falta producir riqueza, cada vez menos asociada a los recursos naturales y cada vez más dependiente de la formación, inteligencia y creatividad de los seres humanos. No se trata solamente de producir riqueza material, sino también buen servicio, orden, exactitud, responsabilidad, limpieza, organización, previsión, es decir, las características de una sociedad moderna, eficiente en el uso de los recursos, bien organizada y en armonía social.
- Construye y refuerza los valores necesarios para un funcionamiento democrático. Es decir, comunica identidad, sentido de pertenencia e interdependencia, aprecio de la solidaridad hacia el bien común, crea cohesión e integración sociocultural. También transmite actitudes democráticas: aprecio por el diálogo como mecanismo para la solución de las discrepancias, respeto a la diversidad, fomento de la paz y rechazo de toda forma de violencia.
- Crea y refuerza una cultura cívica democrática: proporciona conocimientos acerca de cómo funciona el sistema político; promueve la identificación con los valores democráticos; dispone a participar activamente; capacita para formarse un juicio crítico de las instituciones, los procesos y los actores políticos[9].

CÓMO SE ENSEÑA LA EDUCACIÓN PARA LA DEMOCRACIA

En los sistemas educativos de muchos países latinoamericanos la educación cívica se reduce a una asignatura que se imparte en

(8) F. Reimers: «La buena enseñanza y el éxito escolar de los estudiantes en América Latina», presentación en el seminario organizado por Fundación La Caixa, Barcelona, España, noviembre de 2002, p. 26.

(9) Cf. Manuel de Puelles y Rafel Urzúa, *op. cit.*, p. 9.

la última etapa de la educación primaria o básica. Esta asignatura tiene escasa importancia y se restringe con frecuencia a enseñar los títulos de la Constitución, cómo funciona el Estado, cuáles son los poderes establecidos, de una forma excesivamente teórica, con poca relación con la realidad del país. La forma de impartir la materia es una explicación somera y un aprendizaje del libro de texto para que luego el alumno escriba los conceptos aprendidos en un examen memorístico. Ni que decir tiene que el pensamiento crítico y los ensayos de democracia participativa dentro de la institución escolar están por lo general alejados de las prácticas escolares. Son más bien los medios de comunicación, y en particular la televisión, los que transmiten conocimientos y valoraciones sobre el funcionamiento del gobierno y de las instituciones sociales, muchas veces sujetos a intereses de grupos económicos o políticos.

Enseñar conceptos abstractos sobre derechos y obligaciones tampoco sirve para formar ciudadanos. Esta enseñanza resbala de las mentes, porque es contradicha en la práctica diaria e imposibilitada cuando las condiciones de vida están bajo mínimos. Y si se trata de actitudes y valores democráticos, sabemos que se aprenden ejercitándolos más que hablando de ellos.

La verdadera educación ciudadana abre los ojos a la vida real y enseña y anima a mejorarla. La esposa de un minero de estaño en Bolivia rememora la incapacidad de la escuela para explicar su realidad:

> Yo aprendí en la escuela a leer, a escribir y a arreglármelas. Pero no puedo decir que la escuela me ayudó realmente a entender la vida... nos hacen ver la patria como algo hermoso en el himno nacional, en los colores de la bandera... La patria para mí está en cada rincón, está también en los mineros, en los campesinos, en la pobreza de la gente, en su desnudez, su malnutrición, en sus penas y en sus alegrías[10].

De acuerdo con Miquel Martínez[11] existen tres objetivos que a su vez se convierten en expresiones de lo que significa educar en el pluralismo, el respeto a la diferencia y el ejercicio democrático. Estos son:

- El cultivo de la autonomía personal y de todas las capacidades de la persona que le permiten resistir la presión colectiva e impedir la alienación de su conducta.
- La disponibilidad hacia el diálogo como la mejor forma, la única legítima, de abordar los conflictos y las diferencias en torno a aquellas cuestiones en las que no coincidimos.
- El cultivo de aquellas disposiciones volitivas y emocionales de la persona que le permiten ponerse en el lugar del otro y perseverar a través de la constancia y el esfuerzo para aceptar y respetar la diferencia, no necesariamente compartida, como válida y como una forma de tolerancia activa capaz de ser aplicada a las distintas esferas actuales y futuras de la vida.

EXPERIENCIAS FORMALES DE EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA

El currículo para la educación cívica en Colombia

La enseñanza de temas relevantes para la cívica incluye las ciencias sociales y comienza con las funciones de los gobiernos local, regional y nacional y la Constitución.

> [...] se usan los símbolos nacionales y regionales con referencia a personas relevantes

(10) Citado por Felisa Tibbitts y Judith Torney-Purta, p. 18.

(11) Miquel Martínez: «Consideraciones teóricas sobre la educación en valores», p. 6.

localmente para crear el sentido de cohesión. En los primeros años de la Educación Secundaria el programa de Ciencias Sociales se concentra en la configuración histórica de la nación dentro de Latinoamérica y el mundo. Se destaca la diversidad, puesto que es central para definir la realidad colombiana y para promover la identidad y la búsqueda de la paz... El área de Literatura Española trata la función, características, interpretaciones y análisis de los diferentes medios masivos. Adicionalmente algunos libros de texto sobre la educación para la democracia tratan también el tema de los medios masivos, insistiendo en que la libertad de expresión es un rasgo importante de la vida democrática. Las clases de Filosofía y Religión pueden tratar o no los problemas de la comunidad[12].

El manual de educación cívica (Chile)

Fue escrito en 1990 por un especialista en derecho constitucional en cooperación con una agencia no política, no gubernamental llamada *Participa*. En ese momento el país estaba regresando a la democracia. El manual está ahora en su sexta reimpresión. El propósito central del texto es promover el entendimiento y el respeto por el papel de la ley e instituciones relacionadas del gobierno chileno. La concepción de la ciudadanía en este material es contractual; el apoyo al desarrollo democrático se formaliza a través del conocimiento y el respeto por la ley chilena en sus instituciones. Se enfatiza la responsabilidad individual y el deber, pero no se discuten de manera crítica más ampliamente temas políticos e históricos. Este enfoque dentro del currículo formal es muy común en la región.

El manual se dirige a los estudiantes de la Secundaria Superior y se divide en 14 capítulos que tratan enfoques teóricos, históricos y descriptivos de la teoría de la ley y del sistema institucional chileno. El esquema de los contenidos de cada capítulo comienza fijándose en el individuo y sus derechos humanos, los derechos civiles y la constitución del país.

Cada capítulo está organizado en base a su objetivo principal. Aspectos fundamentales del contenido de aprendizaje, actividades de aprendizaje y un glosario y una bibliografía que pueden ser usados como suplemento por los profesores y estudiantes (Nogueira, 1995). Debido al enfoque legalista y filosófico del material, hay un fuerte énfasis en la adquisición del conocimiento[13].

Contenidos transversales en las escuelas de Fe y Alegría[14]

Fe y Alegría es una institución ampliamente conocida en todos los países de habla española. Fue fundada en 1955 en Caracas por el jesuita de origen chileno P. José María Vélaz, para atender a los más pobres entre los pobres. Según las estadísticas del año 2001, *Fe y Alegría* imparte educación en 14 países (Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Venezuela) a un gran total de 1.031.527 alumnos en 922 planteles escolares, en los que trabajan 33.005 personas. Las escuelas de *Fe y Alegría* son tratadas diferentemente por los respectivos gobiernos: algunos les dan una subvención total y otros, ayudas ocasionales.

---

(12) Felisa Tibbitts y Judith Torney-Purta, *op. cit.*, 1999, p. 19.

(13) Felisa Tibbitts y Judith Torney-Purta, *op. cit.*, p. 21.

(14) «Educación en valores para la Educación Pública. Una experiencia de Fe y Alegría en Perú», en *XXXI Congreso Internacional, Lima, Perú*, 29 octubre al 1 noviembre 2000.

Con relación al tema de la educación para la ciudadanía, las escuelas de *Fe y Alegría* del Perú se han propuesto y están trabajando en ocho contenidos transversales en todos los niveles educativos. Esos ocho contenidos son: derechos del niño y del adolescente; conciencia ambiental y calidad de vida; interculturalidad peruana; identidad personal y relaciones de género; trabajo y productividad; ética y cultura de la paz; ciudadanía y democracia; fe y justicia.

Los contenidos transversales son trabajados en cada materia y en todos los grados. Cada colegio escoge uno o dos contenidos transversales que trabajará durante el año de una manera integral, es decir, asociándolos a todas las actividades escolares. La institución escolar entera está comprometida a hacer realidad lo que persiguen los contenidos transversales y por ello el clima escolar que se fomenta, los modos de organización, las celebraciones buscan ser coherentes con el propósito fijado. Algo semejante se pretende con la comunidad, de tal forma que ella sintonice y apoye el mismo propósito compartido.

EXPERIENCIAS AMPLIAS DE EDUCACIÓN EN LA CIUDADANÍA

Aunque es cierto que no basta enseñar contenidos, éstos son indispensables. El alumno tiene que conocer la sustancia de un sistema democrático y lo difícil que ha sido llegar a asentarlo en su país y en la mayoría de los países del mundo contemporáneo. Debe al mismo tiempo, como es obvio, despertar actitudes favorables hacia la democracia e introducir al alumno en el ejercicio de sus mecanismos en situaciones adaptadas a su nivel. Hay muchas propuestas de qué enseñar y cómo. Tal vez el mejor resumen de cómo debería ser una educación cívica lo ofrece esta cita tomada del amplio trabajo de Tibbitts y Torney-Purta. De ese trabajo hemos traducido y resumido varias de las experiencias que se presentarán después:

> La educación cívica debería ser transversal a las disciplinas, participativa, interactiva, relacionada con la vida, desarrollada en un ambiente no autoritario, consciente de los retos de la diversidad social, contraída en colaboración con los padres y la comunidad[15].

PROYECTO CADE (COSTA RICA)[16]

Este proyecto costarricense «se trata de una investigación acción, que pretende incidir en el ámbito de la formación de valores y capacidades para la participación ciudadana activa en la niñez escolarizada». Se sabe que el actor fundamental para generar el cambio es el maestro, y el proyecto trata de vincularlo con las nuevas tecnologías digitales a fin de que él sea capaz de inducir en los alumnos mejoras cualitativas en los procesos de aprendizaje y en la generación de conocimiento. El proyecto opera en el marco del Programa de Informática Educativa auspiciado por el Ministerio de Educación Pública y la Fundación Omar Dengo.

El proyecto ha contemplado desde hace dos años el área sociomoral de la niñez y «es en ese contexto que un grupo de investigadores sociales del campo de la psicología, la antropología cultural y el desarrollo social, entran a facilitar y catalizar un proceso de capacitación con un grupo de docentes del programa». El proyecto busca en el docente «efectuar cambios profundos en su concepción de la práctica profesional, de la escuela como contexto educativo,

(15) Felisa Tibbitts y Judith Torney-Purta, *op. cit.*, p. 16.

(16) Melania Portilla R.: *Educación para la Ciudadanía Deliberativa: una experiencia de capacitación de docentes mediadores con tecnologías digitales como recurso.* Fundación Omar Dengo, Costa Rica.

de la comunidad educativa en el sentido amplio (la importancia de la relación con los padres y líderes locales) y para considerar la manera de interactuar con los niños y niñas estudiantes».

Los ámbitos de capacitación en los que se mueve el proyecto son «el ser (el docente como persona con valores propios), el hacer (la práctica profesional concreta del docente) y el ámbito del saber (el acervo de conocimiento científico y no científico en torno al área del trabajo)».

El proceso de capacitación consiste en un taller con un seguimiento a distancia bajo la modalidad de foro electrónico, y un segundo taller presencial, consistente en coloquios de expertos e intercambio activo de los participantes. Partiendo de un concepto de diálogo y de la construcción de grupos de diálogo con valores transversales (tolerancia, respeto, participación), «se trabajaron temas relativos a toma de perspectiva, empatía, manejo creativo de conflictos y prácticas para el bien común. También se trató del tema del niño como ciudadano» y se trabajará en el curso 2002 la pedagogía de los derechos humanos, con énfasis en los derechos de la niñez. «Otros contenidos se relacionan con la exploración de los recursos metodológicos, incluyendo las tecnologías digitales, como un recurso potenciador del diálogo deliberativo y el desarrollo de capacidades para la participación ciudadana».

La escuela nueva (Colombia)[17]

Es un programa bien conocido de educación rural, iniciado en 1975 por el Ministerio de Educación y replicado en varios otros países de la región. El programa comenzó en unas pocas escuelas rurales y con apoyo de varios donantes internacionales se transformó en un programa nacional que sirve a miles de escuelas con guías estandarizadas de aprendizaje para maestros y alumnos. El modelo de Escuela Nueva sirve a necesidades instruccionales concretas de los alumnos rurales en escuelas de un maestro, permitiendo el autoaprendizaje, la tutoría de pares y la promoción flexible. Al mismo tiempo, el modelo intenta promover la cultura democrática y el proceso de toma de decisiones en la clase y en la escuela por el aprendizaje cooperativo y el gobierno participativo.

Los componentes del programa incluyen no sólo el currículo, sino la formación de docentes, el gobierno estudiantil, los centros de aprendizaje activo, bibliotecas e implicación de la comunidad. A los estudiantes se les anima a que sean activos en los comités escolares, en responsabilidades que abarcan desde la limpieza, el mantenimiento y los deportes hasta los periódicos escolares, el adorno de la escuela y la disciplina. Los estudiantes también tienen la oportunidad de establecer vínculos con su aldea o vereda. Una tarea para la casa pide a los niños que entrevisten a su familia y a los miembros de la comunidad sobre la historia del poblado, los métodos locales de trabajar la tierra, etc.

El periódico en el programa escolar (Argentina)[18]

Se inició en 1986 en cooperación con la *Asociación Nacional de Periódicos Regionales Diarios* (ADIRA). El objetivo principal del programa de educación con los medios era «fortalecer las normas democráticas entre los alumnos de Primaria y Secundaria, promoviendo en la clase discusiones abiertas de temas políticos actuales».

---

(17) Felisa Tibbitts y Judith Torney-Purta, *op. cit.*, p. 25.

(18) Felisa Tibbitts y Judith Torney-Purta, *op. cit.*, p. 26.

Los periódicos regionales proporcionaban ejemplares gratis a las escuelas una vez por semana, y los maestros voluntarios del programa eran entrenados en actividades de clase que podían aplicarse a los periódicos. La implementación ha sido diferente. Algunos maestros han usado los periódicos sobre todo para ejercicios gramaticales, mientras que otros han conectado los medios a ejercicios de estudios sociales referentes a la escritura y a discusiones de prensa libre y acontecimientos de actualidad.

Una evaluación del programa en 1995 comprendió a 3.300 alumnos en 14 provincias argentinas (tratamiento y grupos de control) y mostró ganancias significativas de los alumnos en cinco medidas de comunicación, que incluían el uso de los medios (periódicos y TV) y la discusión interpersonal con la familia y los amigos. Los investigadores se impresionaron por el hecho de que el programa lograba conductas que eran trasladadas a la vida familiar de los niños. Los alumnos mostraban también ganancias estadísticamente significativas en conocimientos tales como mantener la opinión e interés político y expresar una tolerancia significativamente mayor de la diversidad, y unos valores prodemocráticos. Esos efectos eran mayores cuando los maestros incorporaban los periódicos a ejercicios escritos y debates abiertos.

CECODAP (CENTROS COMUNITARIOS DE APRENDIZAJE), VENEZUELA

Se trata de una organización social venezolana que trabaja para la promoción y defensa de los derechos de los niños, niñas, jóvenes y adolescentes y cuyos objetivos son: influir en la formulación de políticas públicas, leyes, normas y procedimientos; impulsar el trabajo en red y el intercambio de conocimientos y experiencias; sensibilizar a la opinión pública, las autoridades y los líderes de opinión, y comprometerlos en el trabajo por la defensa de los derechos de la niñez y la adolescencia.

Realiza los programas *Somos ciudadanos,* un proyecto piloto en 20 escuelas del Estado Miranda para que los alumnos participen y se organicen en escuelas y liceos; *Así somos,* un movimiento de niños, niñas y adolescentes críticos, responsables y comprometidos participando como ciudadanos en la promoción y defensa de sus derechos; *Voces para el cambio,* por el que se consulta a los niños, niñas y adolescentes sobre asuntos de interés nacional y se les permitir así fijar, expresar y difundir sus opiniones como ciudadanos; programa de movilización infantil y juvenil; de defensoría de la infancia y adolescencia; el funcionario policial como promotor y defensor de los derechos de los niños, niñas y adolescentes; educación y concienciación para la prevención del abuso sexual y maltrato infantil.

NIÑO A NIÑO (NICARAGUA)[19]

Es un programa de educación para la salud en que los niños y jóvenes trabajan juntos en problemas locales. Los jóvenes son entrenados como organizadores y trabajan con gente de su edad en su propia ciudad en materias como prevención de enfermedades, protección ambiental y limpieza. En la ciudad nicaragüense de El Viejo explicaban algunos niños:

> Fuimos a un taller de salud y nos enseñaron cómo solucionar el problema de la basura, de forma que podíamos convertirla en un rico compost para los árboles. Nos interesamos y decidimos formar un comité de barrio y hacer una encuesta. Ésta mostró que

(19) Felisa Tibbitts y Judith Torney-Purta, *op. cit.*, p. 32.

> los principales problemas eran basura, desnutrición y malaria. Decidimos empezar con la basura... Queremos tener niños en el futuro que jueguen en calles limpias.

El programa *Niño a niño,* originado en Gran Bretaña, ejemplifica cómo un programa de participación de los niños puede conducir a actividades que beneficien no sólo a ellos sino a la comunidad. Es un ejemplo de primera de ciudadanía activa cuando los niños pueden canalizar ese sentido de injusticia e idealismo hacia la mejora de sus comunidades, ganando autoestima al ser tratados como participantes responsables. Más aún, los programas llevados por jóvenes y para jóvenes tienen más posibilidad de éxito que otros llevados por adultos, puesto que los niños comparten muchas formas de entender las cosas. En tales programas, por supuesto, ayuda que los niños mayores ayuden a los más pequeños relatando sus experiencias «niño a niño» y conectándolas con la vida democrática.

Derechos humanos para niñas y niños (Argentina)[20]

Es una fuente de material suplementario desarrollada por la organización no gubernamental Instituto de Género, Derecho y Desarrollo. El libro ha sido distribuido a través de una variedad de canales formales e informales en 6 provincias, escrito por niños entre 6 y 13 años de edad. En el contexto escolar se trata de integrar las lecciones de derechos humanos dentro de las áreas curriculares de ética y formación ciudadana y en las ciencias sociales. El Instituto organiza entrenamientos y ha desarrollado varias actividades en el área de alfabetización y derechos humanos de las mujeres, que incluyen desarrollo de materiales, entrenamiento y videos.

Como el programa *El periódico en las escuelas* el material de derechos humanos es llevado a cabo por los maestros sobre una base voluntaria. El libro de 75 páginas está organizado en artículos que contienen la *Declaración Universal de los Derechos Humanos y la Convención de los Derechos del Niño.* Los autores organizaron discusiones en mesas redondas con los niños para hacer el libro, incluyendo ilustraciones de los niños. Cada capítulo presenta la explicación de un tema central, el artículo relevante de derechos humanos, un poema motivador y una ilustración por los niños y preguntas a considerar. El lenguaje es sencillo y accesible para los niños.

El tratamiento de los problemas sociales y políticos, así como los temas de derechos humanos, son una materia sensible en muchos países. Los Ministerios de Educación han mostrado diferentes métodos para tratar el asunto, que abarcan desde un tratamiento muy teórico de los temas en el currículo formal, pasando por su transferencia a instituciones no gubernamentales, hasta reconocer el problema en una forma constructiva. Los programas de educación ciudadana en las democracias en transición enfrentan un despliegue complicado de retos, que incluyen el tratamiento de las injusticias históricas y actuales. La forma como se tratan esos problemas en el currículo formal envía claros mensajes a los maestros y alumnos sobre cómo desean las agencias gubernativas que se los trate.

Educación de los derechos humanos (Costa Rica)[21]

Esta ha sido la misión principal del Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH), que ha trabajado con media docena de países en Latinoamérica

(20) Felisa Tibbitts y Judith Torney-Purta, *op. cit.,* p. 27.

(21) Felisa Tibbitts y Judith Torney-Purta, *op. cit.,* p. 35.

apoyando programas de educación formal e informal. Numerosas agencias no gubernamentales de la región han hecho esfuerzos locales para educar en la existencia e implicación de los derechos contenidos en la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* y otros documentos de la ONU.

El IIDH desarrolló materiales centrales didácticos para su integración en el currículo escolar. La 4.ª edición del *Programa Centro de Recursos Educativos* (CRE) salió en 1997. En adición a la guía del maestro, el material se divide en módulos que se organizan temáticamente alrededor de: libertad, igualdad, solidaridad y participación. Cada módulo introduce información filosófica, socio-histórica y jurídica. Hay una serie de actividades para la participación, que incluyen un despliegue de métodos participativos. Las unidades incluyen también gráficos, comiquitas, cuentos populares y poemas de artistas latinoamericanos bien conocidos.

La sección que trata de la participación comienza con un motivador dibujo de Quino, llamado «La organización». La comiquita comienza con una mesa de sesiones, alrededor de la cual están sentados siete hombres de negocios. El que preside está gritando: «¿Es posible que uno quiera simplemente gobernar en paz sin tener que lidiar con la fastidiosa costumbre de la gente de querer siempre mejorar sus vidas?». Se espera que los alumnos analizarán la importancia de la participación y el trabajo colectivo, el uso de los recursos, el valor de la crítica, incluyendo la autocrítica y la división del trabajo. Los temas del capítulo cambian desde la participación como simple acción hasta la participación como un tesoro valioso; los derechos garantizados de la asamblea y asociación; la naturaleza de la participación en un país democrático; derechos sociales y económicos; y el proceso de la democracia.

Cada módulo está acompañado de una actividad para el alumno que abarca todo el tema. La actividad del alumno para la unidad de participación es la organización de un consejo estudiantil. Este proyecto contiene un componente de investigación (cuál es la legislación actual sobre los consejos escolares), el establecimiento de un consejo (que incluye las reglas que lo rigen), la realización de elecciones y el desarrollo de la programación. Se acompaña la distribución de esos materiales con el entrenamiento de docentes; ambas acciones han sido desarrolladas por el IIDH en cooperación con los Ministerios de Educación y el capítulo nacional de Amnistía Internacional.

Los cumiches (Nicaragua)[22]

Es un programa de expresión artística conducido por y para gente joven. Uno de los componentes consiste en un programa de radio, que invita al oyente a contribuir con información de investigación. El programa ha sido transformador para algunos de los jóvenes participantes. Una muchacha de 13 años explicaba:

> Nos gusta hacer eso y aprendemos a defender nuestros derechos... no se trata de hacernos periodistas, sino de aprender a expresarnos mejor y a hablar a otros chicos sobre los derechos humanos. ¡Y nuestros padres nos han tratado mejor desde que estamos en esto!

Fundación de Desarrollo Social del Estado Miranda (Venezuela)

Se trata de «un modelo de participación ciudadana denominado *Sistema de*

(22) Felisa Tibbitts y Judith Torney-Purta, *op. cit.*, p. 36.

Planificación Participativa (SIPP), que incorpora a la sociedad civil en la toma de decisiones que conciernen su calidad de vida»[23]. Promover el capital social significa capacitar a las personas para que asuman su vida colectiva y la mejoren. Es un asunto de educación, de organización social y de voluntad política, y todo ello conduce a hacer realidad la verdadera democracia, el gobierno del pueblo por el pueblo, organizado por esa Fundación.

Se presenta un cuadro comparativo entre el viejo y el nuevo paradigma en la manera de concebir la realidad y de enfrentar el trabajo con la comunidad. Este cuadro constituye un buen resumen de lo que media entre una sociedad consciente, organizada y en vías de progreso, y una sociedad apática, pasiva y dependiente. El esquema dadivoso-asistencialista en la ayuda, que responde a una intención clientelar partidista ha hecho mucho daño a la sociedad venezolana. La sociedad civil no significa otra cosa que el tejido social organizado de acuerdo a los múltiples intereses de todos, que son económicos, políticos, laborales, educativos, sociales, deportivos, religiosos y un largo etcétera, de acuerdo a la creatividad humana.

Este trabajo demuestra que es posible vivir y actuar de otra forma, aprendiendo a hacer las cosas y sin esperar que otros las hagan por nosotros; demuestra que es posible hacer las cosas mucho mejor, en mucho menos tiempo y a costos mucho menores, si es la comunidad organizada quien las hace. Se trata de un nuevo paradigma, «que responde a una forma diferente de hacer política y de ejercer la ciudadanía».

En el Estado Miranda las comunidades se han organizado, han gestionado proyectos diversos (en áreas como la vialidad, la salud, la educación, la producción y otras), han supervisado los gastos, han ahorrado mucho dinero al Estado, se han relacionado de manera diferente con el gobierno. En materia económica y como dicen los autores, «el SIPP está contribuyendo a generar dos cambios fundamentales. El primero es el de comprender que es más efectivo generar riqueza por virtud propia que esperar por la distribución de la riqueza generada por otros. El segundo es el de sustituir una actitud importadora por una actitud productora que produce *in situ* lo que allí es producible».

Proyecto Ciudadano en Bogotá, Colombia[24]

Concurso promovido en el curso escolar 2001-02 por *Proyecto Ciudadano de la Fundación Presencia* y el periódico bogotano *El Espectador* y en el que participaron diez colegios distritales sobre temáticas escogidas por las instituciones participantes. El tema ganador fue «El medio ambiente», pero aparecieron temas como «El robo en la localidad», «Políticas para la Juventud», «Indigencia en la localidad», «Pavimentación», «Basura», y otros. Se trata de un proyecto educativo, dirigido hacia un problema de la comunidad circundante al plantel, en el que en la elección del tema y en la forma de abordarlo y proponer soluciones participan profesores, estudiantes, empleados, padres. La presentación del trabajo se realiza ante un jurado para definir un ganador.
La profesora de la escuela ganadora manifestó:

> La reflexión a la que llegaron las niñas es que desde las aulas se puede intervenir y

(23) Liliana Tonitto: *Tras las huellas de la participación ciudadana.* Universidad Católica Andrés Bello, Caracas, 2002.

(24) Civitas, www.civnet.org.

participar en la solución de los problemas que aquejan a una comunidad. Lo más importante del proceso es que ellas llevaron a la práctica los contenidos teóricos y pudieron definir un plan de acción. Lo valioso es que entendieron y comprobaron que son partícipes de una política pública.

Una profesora de otro plantel participante:

Fue un trabajo agotador, arduo, y la experiencia fue muy productiva, porque era la primera vez que sus alumnos se metían en una investigación puntual sobre una temática compleja como es la indigencia en la zona de Barrios Unidos... hoy tenemos más ciudadanos en acción, incluidas las directivas y el profesorado.

Otro testimonio es significativo:

El aprendizaje fue espectacular, porque los alumnos tuvieron contacto con la comunidad. Los alumnos se acercaron más a la Constitución y a los mecanismos de participación que ella contiene. Aprendimos a participar, a tener mejor conciencia ciudadana, a leer e interpretar las normas y a ser más responsables.
La mejor experiencia fue el trabajo en equipo. Los alumnos aprendieron a identificar las políticas públicas y ser partícipes de la solución a sus problemas.

Un alumno aseguró:

Fue un proyecto muy positivo, pues entendimos que los problemas y sus soluciones no son exclusivas del Gobierno, sino de toda la comunidad, que nosotros somos actores, protagonistas del cambio, y creo que mi vida cambió, porque hoy tengo mucha más madurez como persona.

Otro:

Me pareció excelente, porque nos permitió conocer más a fondo un problema común, como es el robo en la localidad. Lo mejor, que nosotros somos parte de la solución. Todos sentimos que ahora queremos mucho más a Engativá.

Un alumno de noveno grado manifestó:

Lo más importante fue que como grupo aprendimos a manejar políticas públicas, no sabíamos nada de ellas, y pudimos enfrentarlas ante un jurado. Aprendí a conocer las leyes y a entender que los jóvenes podemos hacer mucho por nuestra comunidad. Hoy sentimos que somos mejores ciudadanos.

Algunos miembros del jurado también expresaron sus conceptos:

Un afán por la investigación y eso los obligó a tomar conciencia sobre el país. Son muchachos con una mayor visión de liderazgo. El proyecto es un paso adelante en el camino de cambio de la pedagogía en las aulas.

REFLEXIONES FINALES

Estas diez experiencias y otras muchas que podrían mencionarse podrían llevar a la conclusión de que se está trabajando mucho por la educación para la ciudadanía en los países latinoamericanos. Eleanora Villegas-Reimers[25] reporta de varios organismos internacionales con experiencias y programas de educación para la democracia: CIVITAS Internacional (www.civnet.org), con 90 centros en el mundo; Conciencia (www.concienciadigital.com); Participa: Cruzada por la Participación Ciudadana; Red Interamericana para la Democracia (www.redinter.org). A pesar de tanto trabajo, es muchísimo más lo que queda por hacer, sobre todo teniendo en cuenta las fuerzas contrarias a la democracia de las que se hablaba al comienzo del artículo.

---

(25) Eleanora Villegas-Reimers: «Education for Democracy», en *Harvard Review of Latin America* (otoño 2002).

Los países latinoamericanos están experimentando fuertes cambios en todo sentido: económico, cultural, político y social. La educación de calidad de las grandes mayorías tiene que convertirse en una cuestión nacional de alta prioridad y los gobiernos deben atender ese reclamo, una educación informada por una serie de principios y valores que den vida a los sistemas educativos de todos los países. Para ello, como dicen De Puelles y Urzúa:

> Es preciso alcanzar un consenso básico, en mayor o menor medida, sobre las grandes cuestiones que esos principios y valores revelan. Entendemos por consenso el producto de tres factores: una coincidencia sobre aspectos nucleares o fundamentales de la organización de la educación; un talante negociador asentado en el respeto a la pluralidad, fuente y razón de la democracia moderna; y un procedimiento de toma de decisiones que cuenta con la participación de los sectores interesados o afectados[26].

El consenso exige capacidad de negociación para llegar a acuerdos que favorezcan a todos, y que se refieran a cuestiones básicas como la asignación de recursos, las bases del currículo nacional, la organización y gestión de las escuelas y la formación de docentes. Una asignación de recursos no inferior al 7% del PIB, destinando más de la mitad del presupuesto educativo a la formación inicial, a la básica y a la profesional. Un currículo nacional que garantice en contenidos y métodos la educación de calidad que ahora se echa en falta. Una organización y gestión descentralizada de las escuelas que responda a las necesidades de la comunidad y sea supervisada por ésta. Una formación de docentes que los convierta en transmisores de los conocimientos, actitudes y valores que se necesitan para vivir en una sociedad realmente democrática, y que los transforme en actores reales del proceso educativo. Junto con ello, y para atraer a los mejores a la profesión, una política de sueldos competitivos con otras profesiones y de ventajas socioeconómicas que cubran sus necesidades familiares.

BIBLIOGRAFÍA

CIVITAS: www.civnet.org.

CORTINA, A.: «La educación del hombre y del ciudadano», en *Revista Iberoamericana de Educación,* 7.

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES ECONÓMICAS Y SOCIALES: *Estudio sobre la pobreza.* Universidad Católica Andrés Bello, Caracas, 2002.

MAIORANO, J. L.: «Ética, política y democracia en tiempos de globalización», en *Revistainterforum.com* (31 diciembre 2001).

MARTÍNEZ, M.: «Consideraciones teóricas sobre la educación en valores», en *Educación en valores para la Educación Pública. Una experiencia de Fe y Alegría en Perú, XXXI Congreso Internacional.* Lima, Perú, 29 octubre al 1 noviembre 2000, p. 6.

MUGUIRO IBARRA, F.: «Trabajo con la comunidad y ciudadanía», en *XXXI Congreso Internacional de Fe y Alegría.* Lima, Perú, 29 octubre al 1 de noviembre 2000.

PORTILLA, R. M.: *Educación para la Ciudadanía Deliberativa: una experiencia de capacitación de docentes mediadores con tecnologías digitales como recurso.* Fundación Omar Dengo, Costa Rica.

PUELLES, M. DE, y URZÚA, R.: «Educación, gobernabilidad democrática y gobernabilidad de los sistemas educativos», en *Revista Iberoamericana de Educación,* 12, p. 5.

REIMERS, F.: *La buena enseñanza y el éxito escolar de los estudiantes en América Latina.* Presentación en el seminario organizado por Fundación La Caixa. Barcelona, España, noviembre de 2002, p. 26.

(26) Manuel de Puelles y Rafel Urzúa, *op. cit.*, p. 16.

TERÁN, J. G.; EQUIPO DE FE Y ALEGRÍA ZONA CENTRAL (entrevista): «Redescubrir la Educación Popular y las nuevas formas de construir comunidad», en *Movimiento Pedagógico,* 26-27 (abril-junio 2001), Caracas, Venezuela.

TIBBITTS, F. y TORNEY-PURTA: *Citizenship Education in Latin America: preparing for the future.* Human Rights Education Asociates (HREA), 1999.

TONITO, L.: *Tras las huellas de la participación ciudadana.* Universidad Católica Andrés Bello, Caracas, 2002.

VILLEGAS-REIMERS, E.: «Education for Democracy», en *Harvard Review of Latin America,* 2002.

III. ESPACIOS SOCIOEDUCATIVOS DEL APRENDIZAJE CIUDADANO



EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA EN EL ÁMBITO ESCOLAR

BERTA MARCO STIEFEL (*)

RESUMEN. En este trabajo se hace una aproximación a la Educación para la Ciudadanía en el contexto actual configurado por la llamada «sociedad global informacional». El propio concepto de ciudadanía cambia en este marco y se desestabiliza desde sus concepciones iniciales en las que aparecía ligado al Estado-nación. Aún partiendo de la dificultad de llegar a un concepto claro de ciudadanía en este momento, se acogen las diversas perspectivas que muestran sus dimensiones globales e interculturales y la necesidad de extender la concepción de una ciudadanía de carácter local hacia la ciberciudadanía. Finalmente, se aporta un modelo de Educación para la Ciudadanía en el ámbito escolar promovido por el Instituto de Estudios Pedagógicos Somosaguas (IEPS) que atiende a la globalidad de la escuela.

ABSTRACT. In this paper an Education for Citizenship approach is proposed in the context of «the new global and information society». It is considered that in such a context the concept of citizenship is moving from something closely related to the Nation-state to an ample field with different perspectives and dimensions. The article presents the State of Art on Citizenship Education and develop a model for the implementation of the Education for Citizenship in the schools that have been promoted recently in Madrid, Spain, by the Instituto de Estudios Pedagógicos (IEPS).

APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE CIUDADANÍA EN LA ERA DE LA GLOBALIZACIÓN

Lo que hoy se engloba en la expresión Educación para la Ciudadanía es aún un campo poco delimitado de conocimientos que tiene como horizonte la formación de personas responsables y autónomas que puedan intervenir activamente en los procesos democráticos; es un campo que se abre a diferentes perspectivas, las locales y las globales, y que también se infiltra por los llamados espacios virtuales propiciados por las redes informáticas y temáticas. Pisando en cada contexto, la Educación para la Ciudadanía ofrece un panorama de carácter sistémico en cuyo fondo emerge una racionalidad nueva, sensible, ecológica, pacifista, proclive a la solidaridad, que está llamada a constituir en valor la diferencia y a ser vulnerable a cualquier realidad humana.

El concepto de ciudadanía, ligado al de sociedad civil, ha tomado una gran

(*) Instituto de Estudios Pedagógicos Somosaguas (IEPS), Fundación Castroverde, Madrid.

Fecha de entrada: 01-10-2003 Fecha de aceptación: 03-11-2003

relevancia en los últimos años. Lejos de una concepción ciudadana vinculada al desempeño de derechos y deberes en el contexto del estado-nación, la actuación ciudadana se ha desplazado hacia ese otro ámbito alternativo, al del estado que llamamos sociedad civil[1].

No obstante, mientras esta nueva conciencia ciudadana ha ido tomando fuerza, ha surgido otro fenómeno de gran incidencia que ha puesto de nuevo en cuestión el concepto de ciudadanía. Se trata de la sociedad global informacional que están configurando los mercados globales y las nuevas tecnologías, la llamada «revolución silenciosa» que va desfigurando los espacios ciudadanos en pro de una mundialización de redes y espacios virtuales.

Como ha afirmado Castells:

> La globalización es la palabra clave de la transformación estructural que está sufriendo nuestro mundo... Es el proceso resultante de la capacidad de ciertas actividades de funcionar a tiempo real a escala planetaria.

Y el mismo autor, hace caer a su vez en la cuenta del tipo de transformación que está teniendo lugar:

> La transformación que estamos viviendo es multidimensional. Y junto a la globalización de la tecnología y la economía se plantea con fuerza creciente la globalización de la política y de la cultura.
>
> (Castells, 2000, p. 5)

Siguiendo el pensamiento de Castells, el crecimiento imparable de la globalización en todos los órdenes influye de lleno en la concepción de la ciudadanía porque, por una lado, se desfiguran los límites de la sociedad civil o, más bien, se magnifican y, por otro, surge un movimiento de reafirmación de las identidades culturales (las fundadas en la experiencia histórica) y otras nuevas identidades que ejercen lo que el mismo autor ha definido como «el poder de la identidad». Las consecuencias son inmediatas:

> Conforme las identidades surgen como principios constitutivos de la acción social, corroen el principio fundamental de la ciudadanía, sobre el cual se basó el Estado-nación construido en la edad moderna.
>
> (Castells, o.c., p. 11)

Turner ha aportado otras ideas en torno al desplazamiento de las tres formas de derechos de Marshall en la sociedad global (Turner, 2001).

Por su parte, Javier Echeverría, al analizar el fenómeno de las nuevas tecnologías y su influencia social, se refiere a la crisis de los estados y a la emergencia de un «tercer entorno» que difiere sustancialmente de los entornos naturales y urbanos en los que tradicionalmente han vivido y actuado los seres humanos.

> El tercer entorno es distal y reticular, mientras que los entornos naturales y urbanos, en tanto que espacios para la interrelación entre personas, están basados en la proximidad y en la recintualidad, o dicho en términos más familiares, en la vecindad y la territorialidad.

Como consecuencia de esta realidad nueva, emergente, el concepto de ciudadanía cambia.

> En el tercer entorno, el lugar de nacimiento y residencia son irrelevantes para intervenir, actuar y, por ende, tener derechos y responsabilidades. En este caso lo importante es estar conectado a las redes, lo cual implica una forma específica de acción y participación en la sociedad de la información.
>
> (Echeverría, 2000, pp. 43 y 45)

Ángel Rivero en su artículo titulado «Tres espacios de la ciudadanía» afirma que este concepto es siempre mítico,

---

(1) «Formas autónomas de organización social independientes del estado» (Castells).

inalcanzable y abunda en la complejidad que hoy rodea este término hasta el punto que parece amenazar su existencia. Considera que un ciudadano, en su acepción más simple, es el miembro de una comunidad política, sujeto de derechos y obligaciones. La ciudadanía, por su parte, define la relación precisa entre el ciudadano y su comunidad política, la ciudad. Su análisis de las tensiones que rodean hoy a la ciudadanía le lleva a distinguir tres espacios: los ciudadanos de las ciudades, los de los Estados y los del mundo para llegar a determinar sus diversos significados. Lo expresa de la siguiente manera:

> La ciudadanía se define en unas ocasiones en términos de deberes públicos y privilegios, y otras veces como derechos e igualdad. Por último, la lealtad política del ciudadano puede tener una dimensión local, particularista, política o étnica, estatal o abstracta e incluso universal. Todos estos ingredientes dispersos forman parte de aquello que sea la ciudadanía y no me cabe duda que, en una combinación adecuada a cada caso, son necesarios para que la ciudadanía siga cumpliendo una función esencial.
>
> (Rivero, 2001, p. 57)

REFERENTES SIGNIFICATIVOS EN LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA (MARSHALL, CRICK Y OTROS)

El concepto de ciudadanía, como concepto ligado a un modelo social concreto, está siendo sometido a una mutación permanente desde el concepto clásico contenido en *La Política* de Aristóteles[2] a la multiciudadanía que hoy contemplamos, pasando por sus acepciones sociales, neoliberales, multicultural, universal, etc. Un hito en este recorrido ha sido marcado por el trabajo de T. H. Marshall en su obra *Ciudadanía y clase social* que vio la luz en 1949. Marshall vio en el desarrollo de la democracia la ampliación de las posibilidades de la ciudadanía y contempla al ciudadano como a un sujeto de derechos. Aporta tres elementos clave vinculados al concepto:

- El *civil,* basado en la consideración de deberes tales como la libertad personal, la libertad de expresión, de pensamiento y de creencias, el derecho a la propiedad personal y el derecho a la justicia.
- El *político* en relación con la capacidad de participar en el ejercicio del poder público como miembro con responsabilidad política o como elector de miembros para el mismo campo.
- El *social,* Marshall añade este tercer elemento, que contempla el derecho a llevar una vida plena y vivir civilizadamente de acuerdo con el estándar social.

El segundo punto de inflexión viene de la mano del llamado *Crick Report* publicado en Inglaterra en 1998. Fue liderado por Bernard Crick, por entonces Secretario de Estado para la Educación a petición del gobierno. Se trataba de dar respuesta desde la educación a un problema público que había sido detectado en las escuelas: la atonía política de los estudiantes, su falta de interés por lo público y su ausencia de participación en los debates y opciones políticas en general[3]. La clave de este documento, por otra parte muy

(2) El ámbito propio de la ciudadanía según Aristóteles es la *polis,* lo público, frente al *oikos,* lo privado.

(3) «Nuestro objetivo es nada menos que un cambio en la cultura política de este país tanto a nivel local como nacional. Hacer que las personas se reconozcan como ciudadanos activos capaces, dispuestos y preparados para influir en la vida pública y con capacidad crítica...» (p. 8).

rico en principios y sugerencias para la práctica, es el cambio en el concepto de ciudadanía. Se habla en él de una *ciudanía activa.* En el intermedio, otro Informe inglés, el titulado *Encouraging Citizenship* (Estimular la ciudadanía, 1990), hizo ya algunas correcciones al modelo de Marshall, incluyendo la reciprocidad entre derechos y deberes, contemplando los voluntariados como actividades cívicas propias de los ciudadanos, así como la necesidad de considerar la actuación política pacífica.

La ciudadanía activa a la que se refiere el *Informe Crick* parte de una interrelación entre los tres elementos considerados por Marshall. Se compone de responsabilidad social y moral, compromiso con la comunidad y alfabetización política. Cada uno de estos aspectos de la ciudadanía tiene distinto peso y lugar dentro del currículum escolar. Como aporta el citado texto:

> La Educación para la Ciudadanía supone comportarse y actuar como ciudadanos, pero no se trata sólo de actuar como ciudadanos en la sociedad civil; implica también desarrollar valores, habilidades...
>
> (Crick, 1998, p. 11)

Aunque el objetivo de apuntar hacia una ciudadanía activa aparece en el Informe como una recomendación del gobierno a las escuelas, contempla también la Educación para la Ciudadanía en el marco de la educación permanente y, de hecho, el *Informe Crick* tiene una segunda parte dirigida a la etapa de los 16 a los 19 años. Considera, además, la etapa escolar como un ensayo de ejercicio de habilidades democráticas por lo que da mucha importancia a la implicación del conjunto de la escuela en la persecución de este objetivo y a su «ethos» interno aunque parte de los contenidos ciudadanos incidan sobre áreas concretas de conocimiento. Se invita a las escuelas a considerar la coherencia entre los principios que proclama en relación con la ciudadanía y los cauces reales de participación en las estructuras formales y en los otros cauces informales que vehiculan la vida de un centro educativo. En lo que respecta a los modos de enseñar, el *Informe Crick* insiste en el aprender a través de la acción, en el trabajo activo de los alumnos y en la capacidad del profesorado de integrar la comunidad en el centro y a los estudiantes en los problemas de la comunidad, aportando en su medida las soluciones o, al menos, tomando en consideración los problemas del entorno próximo.

Es importante tener en cuenta que el *Informe Crick* introduce la «alfabetización política»[4] como un elemento de la Educación para la Ciudadanía. Ésta formaría parte de lo que en otro lugar de este artículo llamaremos nuevas alfabetizaciones.

Adela Cortina en un reciente trabajo presenta otro modelo de Educación para la Ciudadanía en base al desarrollo de una serie de dimensiones que configuran la ciudadanía del siglo XXI. La primera de las que contempla es la *ciudadanía civil y política.* Ésta apunta hacia las libertades básicas y también las civiles y las políticas (formación del criterio personas, libertad de expresión, etc.). La segunda es la llamada *ciudadanía social* que parte de la concepción de Marshall pero que se amplía por las condiciones de nuestra interdependencia humana y social. La tercera es la *ciudadanía económica* en la que esta autora sitúa lo que llama ética del consumo. La cuarta, o *ciudadanía civil* propiamente dicha tiene que ver con la participación. En ella da mucha importancia a la opinión pública, al asociacionismo con fines comunes, etc.

---

(4) La *alfabetización política,* según B. Crick, es un término acuñado con el deseo de expresar lo que cada cual tiene adquirido de conocimiento, de habilidades y de valores para ser efectivo en la vida pública.

La quinta dimensión que incluye Adela Cortina es la *intercultural* y la sexta la *ciudadanía cosmopolita,* el saberse ciudadanos del mundo, una de las características más propias de nuestro tiempo (Cortina, 2003, pp. 17-24).

En Holanda, los debates en educación se han centrado en los últimos años en el papel de la escuela como institución y en la dimensión moral de la ciudadanía a la que la escuela ha de contribuir. El concepto de ciudadanía se ha perfilado en ese contexto en cuanto que elemento de cohesión social y se ha atendido especialmente a la formación cívica y a la formación política, teniendo en cuenta el importante papel que juega el currículum oculto en el que se vierten en coherencia o incoherencia los principios de ciudadanía establecidos. En estos proyectos se presta atención al consumo y al cuidado del medio ambiente como vectores de la acción ciudadana (Wesselingh, 2000, pp. 21-28).

Por su parte Richard Ruzicka, a propósito del papel del profesorado en la promoción de una Educación para la Ciudadanía, hace un recorrido por las corrientes europeas que han precedido el movimiento actual en torno a este punto y se detiene en lo que él llama la *competencia cívica* aportando interesantes ideas para el desarrollo de esta competencia a nivel escolar. Entre las actividades que propone están las que conducen al desarrollo del compromiso social del alumnado, al cuidado del medio ambiente, la práctica de un consumo crítico y el desarrollo del propio criterio, entre otras (Ruzicka, 2000).

De cara a ampliar el espectro de la Educación para la Ciudadanía hay que tener en cuenta que ésta ha sido especialmente promovida por ONGD e instituciones no lucrativas en general[5].

LA PROPUESTA CONCRETA DE EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA EN EL *INFORME CRICK* (1998) Y SU EXPRESIÓN POSTERIOR EN EL *NATIONAL CURRICULUM* (2000) PARA INGLATERRA

De cara a estimar las valiosas aportaciones de este Informe es importante decir que está hecho por un grupo de expertos como una propuesta para la consideración de esta temática en el contexto de la revisión del *National Curriculum for England* y que su contenido responde a una serie de principios que desembocan en una definición concreta de Educación para la Ciudadanía. Las metas por alcanzar a lo largo de los distintos niveles educativos están formuladas como puntos de llegada *(learning outcomes).* Por otra parte, la distribución de estos objetivos por cursos es flexible puesto que es la primera vez que este tema se introduce en el currículo con un carácter normativo. Procura la coherencia entre los contenidos de la Educación para la Ciudadanía (la preposición «para» es muy importante en el contexto, puesto que se apunta hacia una ciudadanía activa, como antes se ha dicho), y la vida al interior del centro educativo contemplando todas las interacciones posibles: profesores-alumnos, escuela-sociedad y el ejercicio de una auténtica *praxis* ciudadana, involucrando al alumnado en la propia dinámica del centro.

La concepción de la ciudadanía no responde a un modelo estrictamente legal, sino que incorpora la nueva sensibilidad ciudadana en relación con el trabajo y la emancipación de la mujer, la reducción de la edad para votar, la libertad de opinión, etc.

---

(5) Algunas direcciones útiles en este sentido: EDIW: ediw@skynet.be; INTERED: voluntariado@intered.org; PRO.DO.C.S.: prodocs@tin.it; NOVAMERICA: www.novamerica.org.br.

El concepto de ciudadanía a que ha dado lugar este Informe se encuentra recogido en la versión del *National Curriculum* de 1999:

> La ciudadanía suministra a los alumnos los conocimientos, las habilidades y la comprensión necesarios para tener un papel efectivo en la sociedad a los niveles local, nacional e internacional. Les ayuda a llegar a ser ciudadanos bien informados, respetuosos y responsables, así como conscientes de sus derechos y deberes. Promueve su desarrollo espiritual, moral, social y cultural, haciéndoles más seguros de sí mismos y responsables tanto dentro como fuera del aula. Les impulsa a tomar parte activa en la vida de sus centros educativos, en sus entornos, en sus comunidades y en el mundo entero. Les hace aprender de economía, de instituciones democráticas y de valores; estimula su respeto por las diferencias nacionales, religiosas y étnicas; les enseña a reflexionar sobre temas variados y a tomar parte en debates.
>
> *(National Curriculum of England,* disponible *on-line* www.nc.uk.net)

Los tres objetivos sobre los que gravita esta propuesta de Educación para la Ciudadanía son los siguientes: el aprendizaje del comportamiento moral y social de los alumnos, su implicación en la vida de su comunidad, con especial atención al compromiso de servicio a esa comunidad concreta, y el desenvolvimiento en la vida pública.

La Educación para la Ciudadanía está contemplada en este Informe como una materia curricular aparte aunque se reconoce en él la contribución que las distintas áreas hacen a esta temática concreta. Se aportan en él variadas recomendaciones para la implementación del currículum desde esta óptica y se insiste en los climas y enfoques educativos que ha de promover la escuela para hacer efectiva esta propuesta. El Informe reconoce asimismo la necesidad de arbitrar las etapas posteriores, en este caso la de los 16 a 19 años, etapa no-obligatoria, para seguir poniendo las bases de una educación ciudadana más allá de la escuela[6].

> La ciudadanía no sólo tiene que ver con la cosa pública sino con el aprendizaje de habilidades, conocimientos y actitudes que aportan efectividad al trabajo de unos individuos con otros y para otros, tanto en el trabajo retribuido como en el voluntariado.
>
> *(Crick Report,* pp. 16-19)

> La ciudadanía –afirma más tarde el *National Curriculum*– es el vínculo vital entre el trabajo y la vida como lo es, a su vez, entre el trabajo y el empleo...
>
> (*National Curriculum,* 2000)

Los verbos que recorren el *Informe Crick* en relación con la ciudadanía son significativos: participar, involucrarse, abogar por, investigar, evaluar, sentir empatía por, conciliar, liderar, representar y asumir responsabilidad. Y los roles asumidos por los estudiantes responden a: miembro de una comunidad, consumidor, miembro de familia, eterno aprendiz, pagador de tasas, emisor de votos y trabajador.

A partir de agosto de 2002, la Educación para la Ciudadanía forma parte del currículum prescriptivo (obligatorio por ley) para la Enseñanza Secundaria (*key stages* 3 y 4, que se corresponden con alumnos de 11 a 16 años) en el *National Curriculum for England*[7] con el objetivo de favorecer en el alumnado la comprensión de sus roles y responsabilidades como ciudadanos en las democracias actuales. Esta formación reforzará la propiciada desde

(6) La óptica de este segundo documento es la del ejercicio de una ciudadanía real, a la que van abocados los alumnos de edades entre 16 y 19 años que están entre la escuela y el mundo del trabajo.

(7) Currículo Nacional para alumnos ingleses de 5 a 16 años (http://www.nc.uk.net).

otros ángulos del currículo y les ayudará, además, a abordar las cuestiones de índole social y moral que les afectan como personas o colectivos. Las escuelas pueden también adoptar la Educación para la Ciudadanía como un enfoque general de centro. Las fórmulas que se ofrecen son variadas. El alcance de la definición de la ciudadanía en este documento da idea de la importancia que quiere darse a esta materia en la formación de los alumnos[8].

Las distintas Reformas educativas llevadas a cabo en Quebec (Canadá) han ido dando una progresiva importancia a la Educación para la Ciudadanía como enfoque educativo y han hecho un esfuerzo de integración de esta dimensión en las diferentes disciplinas curriculares. Un dossier muy interesante al respecto se encuentra en VV.AA. (1998).

LA CIUDADANÍA EN EL MARCO DE SUS DIMENSIONES GLOBALES Y MULTICULTURALES

Los cambios provocados por la irrupción de la sociedad global informacional y los flujos migratorios han ido desplazando los objetivos de una posible Educación para la Ciudadanía de unos primeros cometidos básicos de Educación Cívica[9], Educación para los Derechos Humanos, etc., que han ido apareciendo durante décadas en los currículos ingleses o como *Cross Curricular Themes* (Dufour, 1990; Verma y Pumfrey, 1993; Ahier y Ross, 1995) (temáticas que correspondían al llamado «currículo social» cuya manifiesta transversalidad les otorgaba un espacio nuevo en los currículos), hacia la propuesta de una ciudadanía capaz de combinar diversas perspectivas[10]. Actualmente, son dos las tendencias más acusadas en relación con la ciudadanía. Una de ellas es la integración de la dimensión global. Se habla ya de una ciudadanía global que tiene que ver con propuestas que acerquen a los alumnos a la complejidad de los temas sobre los que tendrían que pronunciarse los ciudadanos cuando éstos son considerados a la luz de los diferentes contextos sociales y culturales. Merryfield (2002) en un interesante artículo escrito desde y para USA, propone tres aspectos a tener en cuenta en esta educación global: el primero consiste en desenmascarar los habituales estereotipos y ofrecer la complejidad de las culturas, los conflictos entre los diferentes enfoques culturales, etc.; el segundo, y como consecuencia del anterior, supone la apertura a diversas perspectivas y la inmersión del alumnado en ellas por medio de Internet, lecturas literarias o históricas, etc., el tercero implica mostrar los efectos de la injusticia y la discriminación y estimar el coste humano que comporta.

En la misma línea se sitúa un documento británico publicado por la Development Education Association en unión con la ASE (Association for Science Education) titulado *The Global Dimension* (2002) (DEA, 2003) que si bien va dirigido fundamentalmente a las ciencias, entra de lleno en la Educación para la Ciudadanía. Es precisamente la atención al contexto global la que provoca la necesidad de acercar al aula aquellos núcleos de interés en torno a los cuales los alumnos han de aventurar posibles soluciones en las que

(8) Referencia: http://www.nc.uk.net/Ci-home.htm.

(9) La Educación Cívica ha sido puesta en cuestión por el hecho de estar centrada en la primacía de las normas y las leyes sin preguntarse por la validez de las mismas y sus efectos justos o injustos.

(10) Los enfoques de los *Cross Curricular Themes* procedían de la Sociología de la Educación. Algunos de los autores que contribuían a estos trabajos acuñaron ya el término Educación para la Ciudadanía e hicieron interesantes aportaciones en esta línea aunque el currículum oficial no los incorporó directamente.

las implicaciones sociales o éticas estén involucradas. La parte final del documento muestra las interacciones de la ciudadanía con los valores, los derechos humanos, la interdependencia, la resolución de conflictos, la diversidad y el desarrollo sostenible que, supuestamente, se ponen de relieve cuando la perspectiva global es tenida en cuenta. Las fronteras científicas ofrecen importantes ejemplos de estas interacciones.

¿Por qué es importante que la Educación para la Ciudadanía tenga una dimensión global?, se pregunta otro informe británico, la respuesta es inmediata:

> Para entender la naturaleza de la ciudadanía los jóvenes necesitan saber de su posición y papel en relación con el mundo en el que viven. Necesitan también desarrollar habilidades que les permita participar de lleno en la sociedad a los niveles locales, nacionales e internacionales.
>
> La dimensión global de la ciudadanía es mucho más que saber sobre temas globales, tales como el desarrollo sostenible con ser eso muy importante. Es también conocer los factores globales en relación con las cuestiones locales que están presentes en nuestras vidas, localidades y comunidades[11].

Por otra parte, la multidimensionalidad de la ciudadanía hace aconsejable no elegir un único enfoque a la hora de formular propuestas educativas asequibles. Algunos autores prefieren aceptar esta complejidad intrínseca del tema. Patricia Kubow y colaboradores ven esta multidimensionalidad vinculada a cuatro claves, la personal, la social, la espacial y la temporal. La capacidad personal supone pensar crítica y sistémicamente, comprender las diferencias culturales, abordar la resolución de conflictos por métodos no-violentos y estar sensibilizados hacia el medio ambiente. La capacidad social supone saber interaccionar y trabajar con otras personas en variados ambientes y contextos. Asimismo, implicarse en debates y participar en la vida pública.

La dimensión espacial despierta en los ciudadanos la conciencia de pertenencia a una serie de comunidades que se solapan, las locales y las globales.

La dimensión temporal activa la memoria histórica que agudiza el sentido de pertenencia y crea la conciencia del impacto que su actuación ha de tener necesariamente sobre los ciudadanos y ciudadanas del futuro (P. Kubow; D. Grossman; A. Ninomiya, 2000).

El equipo GREDI de la Universidad de Barcelona aporta la superación de la educación intercultural por otro de Ciudadanía Intercultural que abre nuevas dimensiones y sitúa el objetivo de la educación que propone este modelo más allá de la interacción entre culturas (M. Bartolomé, 2002).

En América Latina se habla de una *ciudadanía contextualizada* que requiere una visión lúcida y crítica de la configuración de la realidad actual marada en aquel contexto por la hegemonía neoliberal. Se habla también de una ciudadanía para tiempos difíciles y se vincula profundamente ciudadanía con sentido ético. La nueva ciudadanía a la que apuntan voces procedentes de aquellos países, establecen entre sus ejes fundamentales la vida como centro, la solidaridad con el género humano, el pluralismo y el «coraje civil» para sumir el riesgo de transformar la realidad movilizando energías detrás de utopías aún posibles (Sacavino, 2001).

Recapitulando todo lo anterior, y teniendo en cuenta que hay que ser concretos en las propuestas que van a tener una proyección real e inmediata en la escuela, conviene tener en cuenta que lo que se

(11) Este documento puede descargarse de la red: www.citizenship-global.org.uk.

quiere hacer efectiva es una Educación para la Ciudadanía. Por supuesto que esta ciudadanía implica los escenarios globales y multiculturales; también navega por los espacios virtuales y aprovecha las nuevas tecnologías de la información y la comunicación para hacer viable la interconexión a nivel humano y para tocar los distintos contextos en los que se expresa el alcance de ciudadanías concretas; por supuesto que la Educación para la Ciudadanía comporta actuar localmente aunque suponga la inmersión en diversas perspectivas, pero este tipo de educación tiene también sus límites. Estos vienen impuestos por los condicionantes escolares, por los currículos concretos y por la capacidad innovadora del profesorado de cada centro educativo. En el apartado siguiente describiremos un Proyecto concreto dirigido a la Educación para la Ciudadanía de alumnos españoles en el período de la Educación Secundaria. Se supone, aunque no se desarrolla, que los hábitos adquiridos en esta etapa, siguiendo las bases del Proyecto, harán posible la formación autónoma futura de los que hoy son alumnos de nuestras aulas. Al final del capítulo se aportarán algunas líneas proyectivas que sirvan de base para futuros desarrollos.

BASES DEL PROYECTO IEPS DE EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA

En línea con otros proyectos desarrollados por el IEPS enfocados hacia una ciudadanía activa que le han precedido: *Educación y Solidaridad* o *Educación de los Hábitos de la Alimentación (Proyecto EDUHAL),* y acogiendo el trasfondo humanista que condujo el Proyecto pionero de *Educación y Valores,* el Instituto de Estudios Pedagógicos Somosaguas (IEPS) inició hace unos años una serie de acciones que, si bien procedían de materias curriculares concretas, estaban planteadas desde la óptica de la Educación para la Cuidadanía (Aguilar, 1999; Callejo, 2000; Marco en Membiela, 2001). Un punto de inflexión en este recorrido ha sido marcado por la elaboración y publicación de un número de Apuntes IEPS en el que se presenta una propuesta educativa de carácter general (Marco, 2002). Experimentaciones, nuevas reelaboraciones y el subsiguiente trabajo de síntesis dan cuerpo a la propuesta tal como ha sido recientemente divulgada (VV.AA., 2003).

El Proyecto está concebido como un enfoque de la acción y del currículo escolar que gravita sobre unas cuantas propuestas concretas. Éstas involucran contenidos de todas las áreas de conocimiento y han de ir acompañadas de unos climas formativos. A estos climas contribuyen todos los elementos y organismos que propician la vida de la escuela: la organización, el profesorado, los estamentos participativos, etc. El proyecto se concibe en una escuela abierta a sus entornos próximos y en la que están tendidas las redes hacia los espacios reales y virtuales que proporcionan las Nuevas Tecnologías haciendo efectiva la comunicación *on-line.* La integración de este elemento permite apreciar la ciudadanía global, multicultural y contextualizada en sus diferentes acentos, dimensión imprescindible si se quiere llegar a estimar el alcance de esta nueva ciudadanía que, vinculada a la realidad local, no deja de ser planetaria. La imagen expresiva de este proyecto remite a una realidad a la que los ciudadanos se asoman desde distintos ángulos y lleva esta leyenda:

> Educación para la ciudadanía comporta un cambio de mentalidad que supone una mirada inclusiva y solidaria; una capacidad de situarse en los distintos puntos de mira a los que una sociedad planetaria e interconectada nos asoma.

La Educación para la Ciudadanía está definida en este proyecto como un campo

amplio y aún poco definido que tiene por objeto suministrar a los estudiantes los conocimientos y destrezas que necesitarán en el futuro para actuar eficazmente, ejerciendo los derechos y deberes que les correspondan, a favor de una sociedad solidaria e inclusiva, contribuyendo así a generar mayores niveles de humanización para todos.

A un nivel de Enseñanza Obligatoria, la Educación para la Ciudadanía, según este proyecto, ha de ser tomada como enfoque y promovida desde el conjunto de la actividad escolar, aunque algunos de sus contenidos son claramente curriculares y otros han de ser abordados específicamente.

El Proyecto gravita sobre tres ejes que tienen que ver con: el desarrollo de *competencias* de carácter transversal, entendidas como conocimientos que se movilizan ante situaciones complejas; el fomento de las *nuevas alfabetizaciones* que permiten la comprensión de la realidad, y la búsqueda primero y el subsiguiente empeño después en la gestación de una *nueva racionalidad* que permita hacer realidad generaciones de ciudadanos abiertos a unos nuevos modos de convivencia humana no impositivos ni discriminatorios, más humanos y ecológicos. Esto último tiene que ver con contenidos concretos pero también con los modos de gestar hoy el conocimiento.

Desarrollo de competencias de carácter transversal

La necesidad cada vez más apremiante de hacer efectiva la relación entre la escuela y la vida con toda su complejidad, ha inspirado algunas de las Reformas Educativas recientes, como la de Quebec[12], basada en el desarrollo de *competencias* o en la transferencia de los aprendizajes. Ambas expresiones no son intercambiables pero reflejan dos caras del mismo problema:

- Para ser útiles, los saberes escolares han de ser transferibles.
- Esa transferencia exige, por encima del dominio de los saberes, la integración de los mismos en competencias de reflexión, decisión y acción a la medida de situaciones complejas, aquéllas a las que los ciudadanos han de hacer frente.

Este problema parece no resuelto en las prácticas educativas habituales. El alumnado no se siente preparado para aplicar sus conocimientos a las situaciones que se le presentan, frecuentemente complejas, a veces abstractas, mediatizadas por las tecnologías o apoyadas sobre modelos sistémicos de la realidad. Se impone, por tanto, como aconsejan las citadas reformas, propiciar el desarrollo de determinadas *competencias.* Perrenoud (2000, 2.ª ed.), define la competencia como:

> Una capacidad de actuar eficazmente en un tipo definido de situaciones, capacidad que se apoya en los conocimientos pero que no se agota en ellos. Para afrontar una situación lo mejor posible tenemos, por lo general, que poner en juego una sinergia de muchos recursos complementarios, aparte de los conocimientos. Estos últimos, en el sentido más corriente de la expresión, son representaciones de la realidad que hemos construido y asimilado de acuerdo con el nivel de formación adquirido.

Las competencias que están debajo de algunas acciones: analizar un texto y reconstruir las intenciones de su autor; argumentar con la intención de convencer al interlocutor; identificar, tomar en peso y resolver un problema científico; negociar y conducir un proyecto colectivo...

(12) Ministère de l'Éducation: *La formation a l'enseignement Secondaire Général.* Governement du Québec, 1992.

no se identifican totalmente con conocimientos sino que los utilizan, los integran y los movilizan de cara a la situación concreta en la que vayan a ser aplicados.

Perrenoud utiliza algunos símiles muy claros a la hora de expresar lo que son las competencias: uno de ellos es el del abogado, que para resolver un caso, precisa conjugar sus conocimientos de derecho con la jurisprudencia, los procedimientos propios de su materia, la comprensión del problema que tiene entre manos y actuar con un razonamiento y una intuición propiamente jurídicos.

Poniendo el acento en las situaciones complejas o situaciones-problema que son las que permiten el desarrollo de competencias, desarrolla el modelo del médico en ejercicio. Lo primero que necesita frente a cualquier enfermo es darse cuenta de su situación y hacer un diagnóstico. Después, todo lo aprendido le sirve, se moviliza, en función de ese caso, hasta aventurar una solución posible al problema afrontado.

Las condiciones que pone este autor para un trabajo en torno a competencias se derivan de su propia definición: es necesario partir de situaciones complejas para que se haga efectiva la transferencia de los aprendizajes. Perrenoud inscribe esta aproximación educativa en lo que él llama una pedagogía de proyectos o de resolución de problemas que sin ser exclusiva, incluye esta posibilidad. Llevar a cabo una apuesta así supone movilizar también la *praxis* escolar hacia unos modos de interacción interdisciplinar más abiertos, una mayor aproximación entre las materias y la vida y un papel más activo del alumnado en la gestión de su propio aprendizaje.

Perrenoud considera las competencias como *un saber hacer de alto nivel* puesto que se apoyan en conocimientos amplios y explícitos y son válidas para un gran número de problemas e incluyen posibilidades de abstracción, de generalización y de transferencia. Se trata de un saber hacer en un sentido amplio, puesto que subsiste la referencia a algo pragmático, a la esfera de la decisión y de la acción (esto es muy importante de cara al desarrollo de la competencia). Una competencia permite hacer frente a una situación singular y compleja, inventar, construir una respuesta adaptada sin forzarla de entre un conjunto variado de respuestas programadas. Entre las competencias o saberes de alto nivel nombradas por Perrenoud están las siguientes: informarse, comunicar, anticipar, inventar, negociar, decidir, imaginar, cooperar, evaluar y asumir riesgos, afrontar la complejidad, analizar necesidades, llevar a cabo proyectos, etc. Las competencias según este autor, no pueden ser evaluadas por los métodos tradicionales, sino poniendo a los alumnos ante la necesidad de emplear sus conocimientos en el marco de situaciones-problema.

La Educación para la Ciudadanía requiere el desarrollo de una serie de competencias que, por su propia naturaleza, son transversales. Salir al paso de las situaciones-problema con las que van a enfrentarse los futuros ciudadanos supone tratar en el aula los temas actuales, tales como, el terrorismo mundial, hoy tan de relieve, o la posible clonación de seres humanos; el control de la información vía Internet o el abuso de la intimidad personal; las cuestiones medioambientales, las relativas al derecho, la salud o la alimentación; las migraciones y sus consecuencias de todo tipo. Estas realidades piden de la escuela un programa que haga efectiva una mayor proximidad a la vida.

A continuación se explicitan algunas competencias que pueden ser válidas en el marco de una Educación para la Ciudadanía:

- La *competencia crítica* como desarrollo de la actitud y capacidad del sujeto de preguntarse, cuestionarse ante los hechos, las informaciones, explicaciones y valoraciones, de analizarlas, aceptarlas o rechazarlas, etc.,

necesaria para participar en los procesos de democratización.

- Las *competencias emocionales y afectivas* capaces de desarrollos más holísticos de la personalidad y que potencia el desarrollo emocional a la vez que cognitivo, como elemento clave en el desarrollo integral de la persona.
- La *competencia comunicativa* importantes para el diálogo a todos los niveles y para una capacidad de toma de decisiones.
- La *resolución de problemas y la regulación de conflictos* que apunta a enfrontar situaciones problemáticas o conflictivas y hacia la no-violencia, puesto que la formación para la ciudadanía no sucede en un vacío sino en un contexto complejo.
- La *competencia cibernética* que supone un conjunto de conocimientos y habilidades en torno a un uso autónomo, correcto y controlado de las nuevas tecnologías de la información.

Fomento de las nuevas alfabetizaciones

Adela Cortina ha asociado acertadamente el concepto de ciudadanía al de autonomía personal y ha descubierto, a su vez, ese otro lado proyectivo, a favor de los otros, que caracteriza a los ciudadanos que se precian de ser tales.

> A pesar de las dificultades que presenta la empresa de definir qué sea un ciudadano, se puede convenir en que ciudadano es aquél que no es siervo de los otros, que nos es esclavo, sino que es señor de sus acciones junto con sus conciudadanos, junto con aquellos con los que tiene que hacer la vida compartida.
>
> (Cortina, 2003, p. 19)

Podríamos preguntarnos qué saberes nos hacen libres en esta sociedad llamada del conocimiento y en la respuesta entrarían de lleno lo que venimos llamando las nuevas alfabetizaciones.

Las alfabetizaciones básicas emergentes son las respuestas educativas que pueden suministrarse ante las nuevas fronteras culturales. Estas alfabetizaciones se convierten en instrumentos de lectura e interpretación de la realidad. Entre ellas podemos apuntar las siguientes: alfabetización científica (en relación con los avances científicos y tecnológicos), alfabetización económica (por la influencia creciente de la economía en el mundo actual), alfabetización icónica (que facilite la comprensión de los nuevos lenguajes artísticos), alfabetización matemática (ante la incidencia de la matemática en la vida ordinaria), alfabetización política (en relación con una ciudadanía que cruza fronteras), entre otras.

Las alfabetizaciones emergentes trastocan de alguna manera los modos de aprender pues se trata de un aprendizaje en la práctica y en la vida. Los contenidos de estas alfabetizaciones no han pasado, por lo general, al patrimonio cultural común, por lo que suponen un aprendizaje directo, inmediato, funcional, suficiente para poder integrar, a partir de él, nuevos conocimientos.

Por su propia naturaleza, las alfabetizaciones emergentes se inscriben en la formación permanente de los ciudadanos y ciudadanas aunque en la Enseñanza Obligatoria han de ponerse los pilares de la misma e iniciar la formación de hábitos que permitirán a los futuros ciudadanos mantenerse activos socialmente hablando. Con el fin de explicitar un poco más el alcance de este tipo de alfabetizaciones se describe lo referente a la alfabetización científica.

Alfabetización científica

A nadie escapa la trascendencia de los nuevos descubrimientos científicos.

Se ha dicho recientemente que, en los últimos años del siglo XX y lo transcurrido del XXI se han sucedido más revoluciones científicas que en los siglos anteriores. Un hito ha sido marcado por el descifrамiento del genoma humano. A partir de este hecho han nacido nuevas especialidades científicas (genómica, proteómica, bioinformática...) y se han puesto en cuestión algunos de los paradigmas establecidos (nuevos estudios sobre la evolución de las especies; se habla también de la caída de los dogmas en la biología molecular). Estamos celebrando los 50 años de la elucidación de la estructura del ADN, hecho que ha dado pie a la impresionante e inabarcable revolución biológica que estamos viviendo.

Otras fronteras científicas han supuesto un cambio en las escalas a nivel molecular desarrollando el campo de la *nanometría,* con especial incidencia en la química y en la microelectrónica. De la fusión de campos disciplinares antiguamente delimitados, surgen con fuerza de futuro espacios como la Ciencia de Materiales en la que la física, la ingeniería y la química tienen su lugar; fenómenos parecidos dan origen a la Química Supramolecular, verdadera arquitectura molecular, en la que la herramienta informática resulta imprescindible para la simulación de las estructuras. La apoyatura tecnológica y su desarrollo, por otra parte, hacen indelimitables los espacios de la ciencia pura y la aplicada, otra característica de la escalada científico-tecnológica que estamos viviendo.

La ciudadanía no puede perder estas claves de comprensión de la realidad que le prestan las nuevas alfabetizaciones. Por lo que respecta a la científica y dada la incidencia de los temas que se están tratando a los niveles personal y social, se hace imprescindible la incorporación a las clases de ciencias, de algunas temáticas científicas de especial relevancia y el fomento de unos hábitos de información y documentación en fuentes diversas que han de entrar en la rutina de una ciudadanía científicamente alfabetizada. Muchos son los problemas a resolver en este intento de modo que se impone ir dando cuerpo a una didáctica de la alfabetización científica. Algunos pasos en este sentido han sido dados por nuestro equipo (Marco; Ibáñez; Albero, 2000).

Un problema añadido a los temas científicos es la iniciación en el lenguaje de la ciencia, tema muy importante en relación con la ciudadanía. Son muchos los conceptos científicos que hoy ya no se divulgan (no lo hacen los medios de comunicación al comunicar noticias sobre ellos; p. ej.: ADN, gen, microchip, etc.). Estos conceptos, además, están sometidos a una evolución permanente según crece la ciencia de modo que se originan dos problemas, el de la *decodificación* de los mensajes y de la *deconstrucción* de los contenidos.

Por otra parte, la incidencia de los usos de la ciencia difiere de unos contextos a otros. En esta línea, se espera de los ciudadanos la posibilidad de acceso a los diferentes *escenarios de la ciencia* a través de su competencia cibernética. La navegación por Internet permite percibir, con visos de tragedia, la epidemia del SARS en China, la del virus Ébola en Congo o las infecciones por hantavirus en USA y, una vez tocados estos acentos locales, acceder al estudio científico de los virus y responderse algunas preguntas sobre ellos en una buena revista de divulgación científica.

El alcance de la alfabetización científica en el ámbito escolar como preparación de una futura ciudadanía científicamente culta tiene unas posibilidades y unos límites. Ambos dependen de las edades del alumnado (y, por lo tanto, de su capacidades) al que se dirijan las propuestas y de los criterios de relevancia que elija el profesorado a la hora de seleccionar los contenidos. En cualquier caso, la incorporación de la actualidad científica a las clases de ciencias es un elemento

clave en la formación de la ciudadanía, no sólo porque la ciudadanía es la que ha de dar soporte público a la ciencia en las sociedades democráticas, sino porque los temas relevantes desde un punto de vista científico influyen directamente en la vida de los ciudadanos, sea en lo relativo a su salud y bienestar (véase la prospectiva de la investigación con células madre, por ejemplo), en su dimensión de consumidor (los alimentos transgénicos y sus repercusiones locales y mundiales, entre otros), como en la visión de ellos mismos (las ciencias de la genómica y proteómica como prospectiva, el control de estas experimentaciones, el concepto de raza derivado de la secuencia del genoma humano, la visión no hegemónica del hombre en la creación derivada de este mismo hecho, etc.) (ver en el Apéndice el ejemplo de una unidad didáctica orientada a los saberes ciudadanos diseñada con enfoque de alfabetización científica).

Contribuir a la gestación de una nueva racionalidad

Por una ciudadanía no violenta

Algunos acontecimientos de los últimos años tales como la aparición de focos de terrorismo internacional, la guerra de Irak y los crecientes brotes de violencia en distintas partes del mundo, ha generado una nueva conciencia ciudadana que ha hecho efectivo su espacio social y de denuncia en la sociedad civil. Independientemente de las decisiones políticas que han seguido a las movilizaciones ciudadanas, ha quedado patente la sensibilidad hacia otros modos nuevos de convivencia humana. Y uno de ellos es la apuesta por la paz. De este lado se han situado personas de procedencias y contextos muy diversos que han experimentado un ámbito de pertenencia nuevo junto a los pacíficos y no violentos ante resoluciones internacionales que violaban derechos y resoluciones antes protegidas por organismos internacionales (Bravo, 2003). Las razones esgrimidas en los conflictos tales como las de la «guerra justa» o «guerra preventiva» y los criterios respecto al número de víctimas barajados continuamente por los medios de comunicación, han sacudido la sensibilidad colectiva. El hecho ha sido tremendamente significativo porque no se ha tratado de expresiones puntuales sino de focos vivos que se han hecho notar desde ámbitos muy diversos.

> Por primera vez, ciudadanos de todas las razas, colores, culturas y creencias aparecen en los escenarios hasta ahora reservados a los gobernantes y mandatarios. Por primera vez, la voz de la gente se eleva, sin violencia, como un clamor de tales dimensiones que se hace oir –y escuchar, en alguna medida– en las altas y aisladas estructuras del poder.
>
> ... Serenamente, millones de personas han demostrado compartir el mismo sueño. Y los sueños ampliamente compartidos, como decía Helder Cámara, se convierten en realidad.
>
> (Mayor Zaragoza, 2003)

La escuela, la comunidad escolar, ha de contribuir en su medida a poner los cimientos de esta ciudadanía pacífica fomentando el diálogo, la comunicación, el intercambio de puntos de vista y la cooperación hacia fines comunes; ha de activar la conciencia histórica para facilitar la comprensión de los procesos democráticos y acoger el pluralismo y la divergencia como valores en torno a los cuales depurar las convicciones insoslayables de toda existencia humana. Algunas competencias de las apuntadas en el apartado anterior, como la de resolución de conflictos, puede ayudar a superar ciertas diferencias. Las experiencias narrativas (tomadas de la historia o de la literatura) suministran numerosos ejemplos de la lucha por la paz que pueden ser objeto de experiencias escolares en torno a este tema.

Por una ciudadanía ecológica[13]

La ciudadanía comporta una dimensión de futuro que tiene que ver con el salto de lo que se recibe como patrimonio común humano y lo que se otorga como posibilidad a las futuras generaciones. En esta coyuntura se inscribe la dimensión ecológica de la ciudadanía. Y en su centro emerge la conciencia del uso/ abuso de los recursos naturales y las dimensiones que marcan las diferencias extremas entre unos contextos y otros. También un cambio de óptica de la postura dominadora sobre el cosmos y la solidaria que nos hace copartícipes y cogestores de la aventura humana en cuyo horizonte último está la vida, lo viviente como valor.

Andrew Dobson, de la Universidad de Keele en Inglaterra, se ha detenido en establecer las contradicciones intrínsecas de los términos «ciudadanía» y «ciudadanía ecológica» cuyo discurso supone una ayuda para establecer qué hay de nuevo en la conciencia ecológica en cuanto nueva racionalidad (Dobson, 2001).

El trabajo de Dobson se centra en dos puntos de interés respecto del concepto en sí mismo: la ciudadanía en sí, como concepto, está «territorializada», es decir, remite a un contexto. Y es frecuentemente definida en términos de derechos y deberes.

El cambio de óptica de la ciudadanía ecológica es que tiene que ver fundamentalmente con deberes del ciudadano y esta ciudadanía es una ciudadanía terrestre, no localizada.

> El deber fundamental del ciudadano ecológico es actuar con cuidado y compasión hacia los desconocidos y distantes (humanos y también no-humanos) tanto en el espacio como en el tiempo.
>
> (o.c., p. 172)

Se trata de ciudadanos «que practican el cuidado», que ejercen la «compasión» puesto que su acción se dirige fundamentalmente hacia los vulnerables, los amenazados por el desequilibrio.

> Es ese espacio que va más allá de la justicia, el que quiere llenar la ciudadanía ecológica.
>
> (o.c., p. 181)

La Educación para la Ciudadanía acoge la conciencia ecológica como uno de los reclamos de la nueva racionalidad. Su campo propio está entre lo local y lo global y exige ese ejercicio de transposición constante. Supone adquirir una visión sistémica que hace presentir la fragilidad de los ecosistemas y el ciudado de la vida en cualquiera de sus manifestaciones. Tiene algo del carácter contemplativo de los poetas y de los místicos que saben recrear la pluralidad de las expresiones vivientes y convertirlas en fuente de sentimientos espirituales y estéticos. Hace posible la admiración y la sorpresa en un mundo cruzado de incomunicaciones. Pide una mirada atenta y agradecida a lo que se posee mientras se tiende la mano para entregarlo.

Los tres ejes sobre los que gravita el *Proyecto IEPS de Educación para la Ciudadanía* han de ser objetos de posteriores desarrollos. Hacer posible el desarrollo de competencias transversales supone planificar una instrucción en la cual se ponga a los alumnos ante situaciones-problema reales en el abordaje de las cuales necesiten la movilización de conocimientos ya adquiridos en diferentes disciplinas, una de ellas, extraída de la actualidad, podría ser la de tomar postura justificada sobre el desastre del Prestige. La consideración de este tema llevaría a los alumnos a una delimitación clara de las causas y efectos de esta catástrofe, a asumir los distintos roles

(13) El término ha sido acuñado por B. Van Steenbergen en su obra: *Towards a global ecologycal citizen*, publicada en Londres en 1994.

representativos de los estamentos involucrados, etc. Al salir al paso de una situación de este tipo han de estimular la capacidad discursiva, la participativa, han de movilizar conocimientos acerca de los ecosoistemas, de las leyes y controles internacionales, acerca de la química de la degradación del fuel y un largo etcétera. Asimismo tendrían que valorar las consecuencias sociales, económicas y políticas del hecho en cuestión.

Las nuevas alfabetizaciones suponen la integración de recursos variados y no convencionales en las distintas materias. Introducir en la matemática de la vida diaria supone detenerse en los hechos cotidianos en los que la matemática está inmersa: recibos bancarios, facturas, cambios de moneda, extrapolaciones de datos, manejo de estadísticas y gráficos de distribución, etc. Para hacer efectivo este tipo de enseñanza el modo más adecuado es el de construir proyectos basados en un conjunto coherente entre sí de unidades didácticas. Dado que los recursos disponibles son infinitos integrando Internet y las nuevas tecnologías en general, estas unidades didácticas pueden diseñarse basándose en una secuencia ordenada de actividades orientadas según diversos enfoques. Así, por ejemplo, una unidad de alfabetización científica en torno a los 50 años de la estructura de la molécula del ADN podría contener actividades tomadas de la historia de la ciencia, otras en relación a la singular estructura química de la molécula, considerada la nueva Mona Lisa por haber sido reproducida y recreada por artistas ajenos al mundo científico, podría tener una parte acerca de la conjunción en la molécula de la estructura química y la significatividad biológica, podría integrar entrevistas a sus descubridores y el visionado de la estructura dimensional del ADN, etc. Estas últimas actividades se obtendrían vía Internet. Los materiales básicos, tanto los procedentes de la parte científica como de la iconográfica, no pueden extraerse de libros de texto, sino de portales de revistas científicas y en esto está la novedad. Habría también que introducir el nuevo lenguaje científico subyacente al tema e introducir (definiéndolos) los conceptos con un criterio de funcionalidad. Sería interesante al efecto hacer objeto de la lectura de los alumnos algunos artículos de periódico en los que las siglas correspondientes a la estructura química de esta molécula ya no se traducen, por haber sido integradas en el lenguaje ciudadano.

La contribución de la escuela a esa nueva racionalidad anteriormente descrita supone un desplazamiento de las prácticas escolares habituales para dar entrada en las aulas a unos climas educativos basados en la cooperación y en el hacer común, la apertura de perspectivas en círculos progresivamente expandidos hacia las fronteras multiculturales, el hábito de indagar, utilizando Internet preferentemente, los escenarios que habitualmente se resienten por las *praxis* ciudadanas establecidas, tales como las del consumo, el derroche, la falta de solidaridad, etc.

El Informe Crick hace notar cómo la nueva ciudadanía no lo es sólo de deberes y derechos sino que es una ciudadanía solidaria, una ciudadanía «in-between», es decir, condicionada; el alumnado debería acostumbrarse a hacer servicios gratuitos, voluntarios, a la comunidad, por ello el voluntariado se considera un elemento imprescindible de la ciudadanía.

Por otra parte la ética del cuidado, la solidaridad, la búsqueda de formas constructivas basadas en el diálogo y en el apoyo mutuo, la escucha de lo que la propia sensibilidad ciudadana va aportando a la construcción de la identidad personal, la tolerancia, el manejo de los conflictos en las pequeñas tareas cotidianas, etc., son caminos que harán posible la nueva racionalidad. También es interesante en este sentido la escucha de las narrativas del pasado a través de la historia, la literatura y otras materias afines en las que se ponen

de relieve valores colectivos en esta línea. La actualidad acerca a la escuela numerosos escenarios de conflictos de todo tipo, las guerras y las luchas fratricidas y, de otro lado, muestra también los gestos desinteresados y altruistas, como la movilización de jóvenes ante el desastre del Prestige. Esta actualidad, analizada y recreada en el contexto escolar, permite vislumbrar el horizonte de una racionalidad nueva de la que estamos muy carentes.

ORGANISMOS DE APOYO A LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA

Citizenship Fondation[14]

Es una organización de fines no lucrativos que impulsa la Educación para la Ciudadanía y la participación en la vida ciudadana. Ofrece recursos y orientación al *National Currículum* en Inglaterra en este punto.

Institute for Citizenship[15]

Es también una organización de fines no lucrativos dedicada al desarrollo de temas que tienen que ver con la formación de los ciudadanos y sus campos de acción. Desarrolla unidades didácticas sobre aspectos concretos de la ciudadanía y facilita el intercambio entre los jóvenes.

Este Instituto ha lanzado un Proyecto que tiene por objetivo el desarrollo de la ciudadanía europea que publica en varios idiomas. Va dirigido fundamentalmente a alumnos de 15 a 18 años favoreciendo la comunicación, el debate, el uso de las Nuevas Tecnologías, el análisis crítico y el trabajo en equipo entre los estudiantes de diversos países. El Proyecto se titula: *SPEAK OUT* (www.citizen.org.uk/speakout).

Global dimension[16]

Promovido por la Escuela de Educación de la Universidad de Leicester. Suministra datos de páginas *web* útiles para profesores

Estos tres organismos son también fuente de datos y direcciones útiles en relación con la Educación para la Ciudadanía.

ANEXO

Planteamiento de una unidad didáctica para trabajar en el aula un tema científico del interés de la ciudadanía: las células madre

Asomarse a un tema controvertido de actualidad científica y hacer posible la comprensión de algunos de los elementos en los que se expresa la complejidad que los envuelve es un ejercicio de Educación para la Ciudadanía desde una área curricular concreta. Tomamos, por ejemplo, la polémica en torno a las llamadas *células madre* que están sobre el tapete a propósito de las posibilidades o no que las distintas legislaciones otorgan al aprovechamiento terapéutico de este tipo de células[17].

Un grupo interesante de actividades pueden referirse al sondeo por parte de los alumnos del estado de la investigación

(14) Fundación para la Ciudadanía (www.itfou.org.uk).

(15) Instituto para la Ciudadanía (www.citizen.org.uk).

(16) Dimensión Global (www.globaldimension.org.uk).

(17) En España el debate está abierto: «Cumbre de ministros en Moncloa para analizar la investigación con células madre embrionarias», en *ABC*, 20 de junio de 2003 (Madrid).

científica en este punto. Se les puede invitar a buscar artículos de periódicos o a hacer algunas búsquedas guiadas en la red para saber qué aspectos del trabajo con estas células se han puesto de relieve. Enseguida aparecerán las promesas que ofrecen desde el punto de vista terapéutico para la curación de enfermedades neurovegatativas hoy, por desgracia, muy extendidas. Aparecerá también el reclamo de la comunidad científica, el uso para la investigación de los embriones congelados que están en los hospitales con motivo de las fertilizaciones *in-vitro,* y la polémica establecida acerca de si deben o no iniciarse este tipo de investigaciones.

Interesa en este momento en el que están las cosas sobre el tapete, iniciar el estudio de algún caso concreto o leer alguna noticia reciente e incisiva sobre las células madre.

Viene enseguida el momento de plantear qué contenidos científicos concretos van a suministrarnos los mínimos conocimientos necesarios para poder captar la magnitud de la cuestión (por qué ejercen esa fascinación las células madre y en qué está la novedad que aportan). Sobre el tema se necesitará saber: qué son las células madre, qué propiedades especiales tienen, qué clases de células madre se conocen, etc. Al preparar los materiales para dar cumplida respuesta a estas incipientes cuestiones (tarea que compite al profesorado con las ayudas de todo tipo que necesite en forma de recursos didácticos) aparece el tema de la morfología celular y del proceso de la división y la diferenciación celular que han sido mejor conocidos recientemente. Aquí se pone de manifiesto el mejor conocimiento de la etapa del blasticisto en cuyo interior se han descubierto las células madre de carácter embrionario.

Un aspecto interesante a divulgar es el de los tipos de células madre, las embrionarias y las adultas y, a este propósito, los diferentes conceptos en relación con las capacidades celulares: las pluripotentes, las totipotentes y las multipotentes.

Al trabajar la parte científica del tema surgen los conceptos emergentes que constituyen la trama conceptual en torno a las células madre. Hay que tratar de abordar estos conceptos con claridad y con un criterio de funcionalidad (entender lo fundamental del concepto y poderlos usar para integrar nuevos conocimientos a partir de ellos)[18].

Nuevas lecturas o pequeñas búsquedas en Internet precedidas de guías de trabajo para que la búsqueda pueda ser efectiva pueden seguir a la tarea realizada. Un *rol-playing* puede ser la actividad final en la que los alumnos y alumnas se involucren, como ciudadanos, asumiendo distintos roles a favor o en contra de esta investigación. Alguno de ellos puede llevar un inventario de los nuevos descubrimientos que cada día tienen lugar en relación con esta investigación y recoger la información en un cartel para ponerlo a la entrada de la sesión del *rol-playing.* Con este ejercicio se puede ver también cómo la investigación se va complicando a medida que avanza, de modo que las propiedades bien definidas de los dos tipos de células madre van resultando menos fácilmente diferenciables. De este modo, un trabajo de alfabetización científica se completa con otro en torno a la naturaleza de la ciencia y, al final, acaban sabiendo más del tema, y más sobre la ciencia.

---

(18) El profesorado puede encontrar un amplísimo informe, periódicamente puesto al día, sobre la ciencia que subyace a las células madre en la página *web* de los National Institutes of Health de Estados Unidos: http://www.nih.gov.

BIBLIOGRAFÍA

AGUILAR GARCÍA, T.: *Alfabetización Científica y Educación para la ciudadanía. Una propuesta de formación de profesores.* Madrid, Narcea, 1999.

AHIER, J.; ROSS, A.: *The Social Subjects within the Curriculum. Children's social learning in the National Curriculum.* Londres, The Farmer Press, 1995.

BARTOLOMÉ PINA, M.: *Identidad y Ciudadanía. Un reto a la educación intercultural.* Madrid, Narcea, 2002.

BRAVO, I.: «Mayor Zaragoza: la cultura de la paz», en *Mundo Científico,* 245 (2003).

CALLEJO DE LA VEGA, M.ª L.: «Educación matemática y ciudadanía: propuestas desde los Derechos Humanos», en *Cuadernos de Educación,* 12 (2000). Centro Poveda, Santo Domingo, República Dominicana.

CASTELLS, M.: «Globalización, Estado y sociedad civil: el nuevo contexto histórico de los Derechos Humanos», en *Isegoría,* 22 (2000), pp. 5-19.

CORTINA, A.: «Hacia un concepto de ciudadanía para el siglo XXI», en *Misión Joven,* 314 (2003), pp. 17-24.

CRICK, B. (Crick Report): *Education for citizenship and the teaching of democracy in schools.* Londres, 1998.

— *Qualifications and Curriculum Authority (QCA)* y *Citizenship For 16-19 Year Olds in Education and Training.* Londres, 1998.

— Department for Education and Employment. Ambos disponibles *on line* como *«Crick Report».*

DEVELOPMENT EDUCATION ASSOCIATION (DEA): *Science: The Global Dimension.* Londres, 2003.

DOBSON, A.: «Ciudadanía ecológica: ¿una influencia desestabilizadora?», en *Isegoría,* 24 (2001). Madrid, CSIC, pp. 167-189.

DUFOUR, B.: *The New Social Curriculum.* Cambridge, Cambridge University Press, 1990.

ECHEVERRÍA, J.: «Democracia y sociedad de la información», en *Isegoría,* 22 (2000), pp. 37-59.

KUBOW, P.; CORSSMAN, D.; NINOMIYA, A.: «Multidimensional citizenship: Educational policy for the 21st century», *en Citizenship for the 21st Centur.* Londres, Kogan Page, 2000, pp. 131-151.

MARCO STIEFEL, B.; IBÁÑEZ ORCAJO, T.; ALBERO GONZÁLEZ, A: «Diseño de actividades para la alfabetización científica. Aplicaciones a la Educación Secundaria», en *Apuntes IEPS,* 66 (2000).

MARCO, B. (coord.): «Educación para la Ciudadanía. Un enfoque basado en el desarrollo de competencias transversales», en *Apuntes IEPS,* 67 (2002).

MARSHALL, T. H.: *Citizenship and Social Class.* Londres, Pluto, 1949.

MAYOR ZARAGOZA, F.: «Vox Populi», en *El País,* 21 de abril de 2003, p. 13.

MEMBIELA, P. (ed.): *Enseñanza de las Ciencias desde la perspectiva Ciencia-Tecnología-Sociedad. Formación científica para la ciudadanía.* Madrid, Narcea, 2001.

MERRYFIELD, M. M.: «The Difference a Global Educator Can Make», en *Educational Leadership,* 60, 2 (2002).

MOLINA, M.ª E.; VELASCO, C.: *La construcción de Europa: ciudad, ciudadanos, ciudadanía. Materiales 12-16 para Educación Secundaria.* Madrid, Narcea, 2003 (en prensa).

NATIONAL CURRICULUM: www.nc.uk.net.

PERRENOUD, P.: *Construire des compétences dès l'école.* París, ESF, 2000.

RIVERO, A.: «Tres espacios de la ciudadanía», en *Isegoría,* 24 (2001), pp. 51-77.

RUZICKA, R.: «The Teacher's Role in Promoting Active Citizenship in a Transforming Society», en *Educational Practice and Theory,* 22, 1, pp. 57-75.

SACAVINO, S.: *Ciudadanía y educación en tiempos difíciles. La propuesta de Pedro Poveda.* 2000, www.novamerica.org.br.

TURNER, B. S.: «The erosion of citizenship», en *The British Journal of Sociology,* 52, 2 (2001).

VERMA, G. K.; PUMFREY, P. D.: *Cultural Diversity and the Curriculum,* vol. 2, *Cross-Curricular Contexts, Themes and Dimensions in Secondary Schools.* Londres, The Farmer Press, 1993.

VV.AA.: «Dossier L'Education à la Citoyenneté», en *Vie Pédagogique,* 109, nov.-dic. (1998).

— «Proyecto IEPS de Educación para la Ciudadanía», en *Jornadas Socioeducativas con motivo de la acción socioeducativa de Pedro Poveda en el barrio de las cuevas de Guadix,* promovido por la Institución Teresiana. Guadix (Granada) del 25 al 27 de abril de 2003 (Comunicación).

WESSELINGH, A.: «The School as a Training Ground for Active Citizenship: The Case of The Netherlands», en *Educational Practice and Theory,* 22, 1 (2000), pp. 21-38.

FORMACIÓN UNIVERSITARIA Y EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA

JUAN MANUEL COBO SUERO (*)

RESUMEN. El artículo toma como contexto de referencia los Estados-nación de la Unión Europea. Se presentan tres vectores educativos por los que la formación universitaria contribuye (o debe contribuir) a la educación para la ciudadanía. El primer vector es la formación de profesionales competentes y dotados de un sentido ético de la profesión. El segundo lo constituye la enseñanza-aprendizaje del sentido social de la profesión. Y el tercero lo conforman un conjunto de objetivos agrupables bajo los epígrafes de cultura tecnológica, cultura del trabajo, cultura de amplia base y formación moral y social avanzada. El artículo termina con una propuesta de planteamiento de la enseñanza-aprendizaje de estos vectores educativos en una universidad sean cuales fueren las modalidades de enseñanza (presencial, semipresencial o de aprendizaje electrónico) y la duración de los estudios (3, 4 ó más años).

ABSTRACT. The article takes the Nation States of the European Union as its frame of reference. Three educational vectors are presented through which university teaching contributes (or should contribute) to the education of citizens. The first vector is the training of competent professionals, endowed with an ethical sense of their profession, The second vector is the teaching and learning of the social meaning of their profession. And the third one is made up by a number of objectives that can be grouped together under the headings «technological culture», «work culture», «comprehensive culture», and «advanced moral and social training». The article ends with the proposal of introducing the teaching and learning of these educational vectors in a university, regardless of the teaching methods (attendance to classroom, occasional attendance or e-learning) and the duration of studies (3, 4 or more years).

INTRODUCCIÓN

En las sociedades desarrolladas actuales, los *sistemas educativos* han de responder a los dos grandes períodos de formación que precisamos las personas a lo largo de la vida: el período de la *educación inicial* y el de la *formación continua.*

De la *educación inicial* se espera que proporcione a los ciudadanos y ciudadanas una *formación integral* (es decir, completa) para el comienzo de una vida adulta

(*) Universidad Pontificia Comillas. Madrid.

Fecha de entrada: 01-10-2003 Fecha de aceptación: 03-11-2003

autónoma. Una formación que deberá incluir, por tanto, los conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y estéticos, las competencias y destrezas y los valores morales y cívicos que los ciudadanos/as van a precisar en la sociedad de nuestro tiempo al comienzo de su vida adulta autónoma en todos los ámbitos de la vida: personal, familiar, social y profesional[1].

En cuanto a la *formación continua,* comprende todos los tipos de educación y formación que, supuesta la educación inicial, necesita cada persona a lo largo de la vida adulta[2].

La *formación universitaria o superior* representa la culminación de la educación inicial y tiene lugar durante los primeros años de la vida adulta de las personas. Sus aportaciones más propias a la formación integral que ha de procurar el subsistema de educación inicial son la *elevación* de los conocimientos y de los planteamientos humanos y sociales al nivel de adulto, la *formación profesional* necesaria y conducente a la primera *inserción laboral* de las personas y a su consiguiente autonomía económica y social, y la *formación para el ejercicio de la ciudadanía adulta* [3].

Aquí nos vamos a ocupar de este último aspecto (intrínsecamente relacionado con los anteriores, como se verá), presentando los *tres vectores educativos* por los que la formación universitaria contribuye principalmente a la educación para la ciudadanía.

El *primer vector* es la formación de *profesionales competentes y dotados de un sentido ético de la profesión.* La razón es que, en las sociedades modernas y en lo que respecta a las personas que están en edad y condiciones para desarrollar una actividad profesional, el ejercicio de la profesión constituye la principal responsabilidad y aportación del ciudadano a la comunidad, al tiempo que se erige en clave económica y social para poder exigir sus derechos y para participar de los bienes y servicios que la comunidad aporta.

Ahora bien, para que el ejercicio de la profesión constituya la principal aportación del ciudadano profesional a la comunidad, es necesario que desempeñe su tarea con *sentido ético.* ¿Qué quiere decir esto? Toda profesión tiene como fin de su actividad proporcionar un *bien* (servicio o producto) necesario o conveniente para los demás ciudadanos y la sociedad; por consiguiente, las profesiones y la actividad de los profesionales poseen el *sentido ético* que les proporciona su fin, el *bien* que aportan o procuran.

Un sentido ético que conlleva y exige, lógicamente, la *utilización adecuada y responsable* de los conocimientos y destrezas propios de la profesión para aquello para lo que los tiene el profesional, para aportar el *bien* correspondiente a su profesión (no para otros fines dañinos o espurios), así como también que el profesional proceda en el desempeño de su actividad con respeto a los *derechos humanos* de todos y a la *justicia.* Es decir, un sentido ético que conlleva y exige proceder con *ética profesional.*

---

(1) Cf. *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE), 1990, artículo 2, 3. a).

(2) Un cuadro con los tramos educativos y contenidos, tipos de enseñanza-aprendizaje, modalidades, agentes educativos y financiación en ambos estadios puede verse en mi artículo «Mundo pobre y mundo próspero ante la educación del futuro», en *Revista de Educación,* número extraordinario 2002, p. 113.

(3) Otros estudiantes terminan su formación inicial con la *formación profesional* bien a *nivel de enseñanzas medias,* bien a nivel de *educación postsecundaria.* Por eso, es claro que los objetivos y planteamientos que aquí se hacen son válidos también para ellos, lógicamente con las adaptaciones pertinentes atendidos el nivel de conocimientos, la edad y la función social que han de ejercer profesionalmente.

Así, pues, para el buen ejercicio profesional no basta la competencia: es necesaria también una utilización adecuada de esa competencia, es necesaria la *ética profesional.* Por eso, la responsabilidad de la formación universitaria es doble en este punto: es, por una parte, *formar profesionales competentes,* y es, por otra, promover el *aprendizaje del sentido ético de la profesión* y de su concreción en la *ética profesional.*

El *segundo vector* por el que la formación universitaria ha de contribuir a la educación del ciudadano viene dado por el eje de la enseñanza-aprendizaje del *sentido social de la profesión.*

Un sentido social que tiene su fundamento primero en el hecho de que, si toda profesión tiene como fin aportar algún bien (servicio o producto) necesario o conveniente para los demás ciudadanos y para la sociedad, quiere decirse que toda profesión ejerce con su actividad una *función social.* Pero que lleva el cumplimiento de esta función social hasta sus últimas consecuencias. Por ejemplo, hasta el compromiso en su caso con la solución de los problemas de exclusión social en el ámbito de actividad de la profesión, como se verá, o hasta la aceptación de determinadas interpelaciones de la ética civil al profesional a veces de un cumplimiento meritorio.

Finalmente, el *tercer vector* universitario de educación para la ciudadanía lo constituyen *otras aportaciones educativas* que no deben faltar en la formación superior actual. De ellas, unas, al contribuir a la formación integral como persona del profesional, potencian también su actuación como ciudadano, mientras que otras introducen a los estudiantes directamente en aspectos relevantes de la ciudadanía actual, como pueden ser la sociedad del conocimiento y la cultura tecnológica, la cultura actual del trabajo o la convivencia en sociedades multiculturales.

Y termino esta introducción con dos observaciones importantes. La primera, que los vectores educativos propuestos tienen en sí mismos un valor y un sentido muy profundos. Así, la competencia profesional y el sentido ético y el sentido social de la profesión conforman el *êthos* (el carácter, la manera de ser) propio de cada profesión y hacen del ejercicio profesional una fuente de vivencias de *realización personal* y de experiencias de *sentido.*

Y la segunda, que entendemos que la formación universitaria que aquí se propone y la consiguiente educación para la ciudadanía deben estar presentes en la formación universitaria *sea cual fuera la modalidad en que se imparte* –presencial, semipresencial o de aprendizaje electrónico– *y su duración* (3, 4 ó más años).

PROFESIÓN Y CIUDADANÍA EN EUROPA-XXI

Pero antes de entrar en tema parece conveniente precisar el *contexto histórico concreto* para el que pensamos la formación universitaria y la educación para la ciudadanía, ya que tanto la realidad y los conceptos de *profesión* y *profesional* como los de *ciudadanía* y *ciudadano/a* son históricos, es decir, intrínsecamente relacionados con los contextos sociales y culturales y con los momentos y eventos más importantes vividos o participados por la sociedad en que se consideran.

Así, es clara, por ejemplo, la evolución experimentada en la formación requerida y en el ejercicio de las profesiones liberales en las sociedades agrarias, en las sociedades industriales y en la incoada sociedad del conocimiento, y no parece que se pueda y deba concebir la educación y práctica de la ciudadanía exactamente de la misma forma en la Unión Europea, el mundo árabe o los países subsaharianos.

En nuestro caso, este contexto lo constituyen en primer término los *Estados-nación* de la Unión Europea, unos Estados que participan de los grandes acontecimientos históricos de finales del siglo XX y comienzos

del XXI: globalización, tránsito a la sociedad del conocimiento, inmigraciones y consiguiente instauración de sociedades crecientemente multiculturales... Y que están protagonizando también otros eventos de gran calado y transcendencia histórica: la crisis de los Estados del bienestar social y los consiguientes problemas para la cohesión social, y los procesos de constitución, unión y ampliación de la Unión Europea.

Creo que es una elección obvia en nuestro caso por ser el que más interesa a los lectores españoles de la *Revista de Educación,* por constituir un posible término de comparación o referencia para los países de los lectores latinoamericanos de la revista y porque, a pesar de las debilidades que presentan los Estados-nación (dificultad para la autonomía económica y política en un mundo crecientemente globalizado y problemáticas nacionales en algunos casos), siguen constituyendo el contexto inmediato del ejercicio de las profesiones y también el contexto más realista de la ciudadanía.

En este último tema, hay que tener en cuenta que los Estados-nación –con o sin la participación de otros componentes intrínsecos: por ejemplo, los «länder» en Alemania o las nacionalidades y demás comunidades autónomas en España– constituyen el espacio social *real* en que se plantean y han de resolver los problemas de participación o exclusión de la ciudadanía. Además de constituir el *analogado principal* para otras conceptualizaciones de la ciudadanía, como son las ciudadanías más locales (regionales o de ciudades) y otras más recientes y en construcción (ciudadanía europea, ciudadanos del mundo, ciudadanía en la sociedades del conocimiento).

PROFESIÓN Y PROFESIONAL

Comenzando, pues, por los conceptos de *profesión* y *profesional,* es de notar que en Occidente las *profesiones* (en sentido moderno) constituyen un tema que ha interesado primero en medios religiosos, sobre todo en el mundo protestante[4]. Después, a los sociólogos (Durkheim, Weber, Parson, J. Martín-Moreno, A. de Miguel...), que fueron clarificando a lo largo del siglo XX una *noción de profesión* muy definida en sus rasgos principales. Y más recientemente a los filósofos, que han enriquecido la noción con sus reflexiones tanto por relación con los actores (los profesionales) como desde la perspectiva del sentido y funciones sociales de las profesiones[5].

La noción que aquí proponemos es más compleja, porque, además de tener en cuenta esta tradición y noción, matiza aspectos e introduce perspectivas y problemáticas nuevas que subsiguen a los rápidos procesos y cambios vividos por las sociedades modernas en el último tercio del siglo XX[6]. Así, entendemos por *profesión* al

(4) «Como nos recuerda Max Weber, los términos *Beruf* y *calling,* que traducimos como «profesión», nacen con las traducciones protestantes de la Biblia, pero no tanto del espíritu del texto original como del espíritu del traductor. La profesión es la misión impuesta por Dios a cada uno de los hombres, la tarea que les encomienda en el mundo...» (Adela Cortina [2000]: «Presentación. El sentido de las profesiones», en A. Cortina; J. Conill (Dirs.): *10 palabras clave en ética de las profesiones.* Estella [Navarra], Ed. Verbo Divino, p. 18). Es de notar que tanto *Beruf* (alemán) como *colling* (inglés) significan originariamente «llamada», «vocación».

(5) En esta tradición, A. Hortal (2002) define las profesiones como actividades ocupacionales caracterizadas por: a) prestar un servicio específico a la sociedad; b) los profesionales se dedican a ellas de forma estable y obtienen así su medio de vida; c) el colectivo trata de obtener el control monopolístico sobre el ejercicio de la profesión; d) se accede a ellas tras un largo proceso de capacitación teórica y práctica, de la que depende la licencia para ejercer la profesión. *(Ética General de las Profesiones.* Bilbao, Desclée, p. 51.

(6) Sigo básicamente (aunque con algún añadido) la noción propuesta en J. M. Cobo: *Ética Profesional en Ciencias Humanas y Sociales.* Madrid. Huerga y Fierro, 2001, pp. 16-19 y 127 y s.

inicio del siglo XXI y en el contexto de la Unión Europea:

- Una actividad que ocupa de forma *estable* (con las matizaciones que se hacen en el *último punto)* a un grupo de personas en la producción de unos determinados *bienes o servicios necesarios o convenientes* para la sociedad.
- Una actividad cuyo correcto desempeño requiere en los profesionales *competencia* y *ética.* Es decir, requiere:
  a) Unos *conocimientos teóricos y prácticos, competencias y destrezas* propios y necesarios para ejercer la profesión *(competencia)*, que requieren una *formación específica inicial y continua* (con las matizaciones que se hacen también en el último punto).
  b) Y un uso de esta competencia en el ejercicio profesional *adecuado* (para el bien o servicio propio de la profesión, no para fines dañinos o espurios), *responsable,* respetuoso de los *derechos humanos* y acorde con la *justicia.* Es decir, un uso de la competencia ejercido con *ética profesional.*
- Una actividad con cuyo desempeño obtienen, además, los *profesionales* correspondientes (las personas que se dedican a ella):
  a) *Su medio de vida,* es decir, los recursos económicos necesarios para la vida propia y, en su caso, de la familia.
  b) *Una forma y estilo de vida propios: status social, êthos* (carácter, manera de ser) propio de la profesión, sentimientos de *pertenencia* e *identidad sociales* con el colectivo profesional, *corporativismo* correspondiente y sentimiento de *realización* profesional (sobre todo, cuando la profesión responde a la *vocación).*
  c) *Su principal participación y aportación ciudadanas,* ya que con el desempeño de su actividad profesional proporcionan a los demás ciudadanos unos bienes o servicios específicos.
  d) *Y su capacitación básica para el ejercicio de sus restantes derechos y deberes ciudadanos,* en cuanto que el ejercicio profesional aporta la *base económica, social y cultural* desde la que el profesional puede participar en la construcción política y social, exigir sus derechos, participar de los bienes y servicios comunes, y contribuir a la solución de los problemas sociales.
- Una actividad que, al ejercer las profesiones una *función social,* en los países con un cierto grado de desarrollo es regulada por lo general *social o legalmente* en lo referente a:
  a) La *formación específica necesaria* para ejercer la profesión.
  b) La *protección de los clientes o usuarios* frente a incumplimientos o abusos de los profesionales.
  c) Y la *defensa de los derechos de los profesionales* (por ejemplo, frente al intrusismo en el ejercicio profesional de personas sin la cualificación requerida). Protección y defensa que se realiza por un doble camino de *derecho público:* el de la *jurisprudencia* y el *asociativo* (colegios y asociaciones profesionales y, en su caso, sindicatos). Este segundo camino es lógico, ya que nadie conoce mejor que los propios

profesionales sus derechos y sus obligaciones, pero tropieza a veces con los problemas que puede suscitar en ambos planos un corporativismo exagerado[7].

– Y una actividad, en fin, cuya *praxis y vivencia se han problematizado mucho* para sectores cada vez más amplios de la población como consecuencia de las rápidas y profundas transformaciones económicas, tecnológicas y sociales en curso: sustitución casi universal del ejercicio liberal de muchas profesiones por el trabajo en *organizaciones* locales, estatales o internacionales (organismos oficiales, empresas de todo tipo y tamaños, otras organizaciones), *problemas de empleo* (tardanza en acceder al primer empleo, desajuste ocupacional, inestabilidad laboral, cambios de empleo, desempleo), tránsito a la *sociedad del conocimiento,* efectos varios de la *globalización* y constitución de sociedades crecientemente *multiculturales.*

Transformaciones que afectan a la *identidad profesional* de muchas personas, y que obligan a revisar la *formación inicial* de las titulaciones superiores, a plantear ineludiblemente la *formación continua* y a integrar en los subsistemas educativos superior y de formación continua el *aprendizaje electrónico.*

Ciudadanía, ciudadano/a y educación para la ciudadanía

En el mismo contexto de los Estados-nación de la Unión Europea, por *ciudadanía* entendemos una *forma de convivencia, pertenencia y participación sociales* de los ciudadanos/as, que estructuran los siguientes factores principales[8]:

- Un *status legal* estatal que establece, garantiza y faculta para ejercer sus derechos y responsabilidades a los ciudadanos/as.
  - Un grado de desarrollo *humano* en la sociedad y unas *estructuras económicas, sociales y políticas* que hacen posible el ejercicio de esos derechos y responsabilidades.
  - Un sentido de *pertenencia e identidad* de los ciudadanos con esa sociedad, en base al conjunto de *vínculos cívicos* creados por la participación política, económica, social y cultural y por las responsabilidades compartidas.
  - Y una educación de los ciudadanos para el ejercicio de esos derechos y responsabilidades.

En lo que respecta a los principales *derechos y responsabilidades* de los ciudadanos, pueden distinguirse los siguientes:

a) Derechos *y responsabilidades políticos:* a participar en asociaciones políticas y en la construcción de la

(7) La legislación española procura atender a todos los aspectos mencionados. Así, la *Constitución Española* establece en su artículo 36: «La ley regulará las peculiaridades propias del régimen jurídico de los colegios profesionales y el ejercicio de las profesiones tituladas. La estructura interna y el funcionamiento de los colegios deberá ser *democrático.*»

Y la *Ley de Colegios Profesionales* (1974...) encomienda a los colegios profesionales: «Ordenar en el ámbito de su competencia la actividad profesional de los colegiados, velando por *la ética y dignidad profesional* y por el *respeto debido a los derechos* de los particulares, y ejercer la facultad disciplinaria en el orden profesional y colegial» (art. 5, i).

Por eso, en las profesiones que disponen de Colegio Profesional es normalmente el Colegio el que promueve y promulga el Código Ético o Deontológico profesional.

(8) Utilizamos aquí el concepto propuesto en la *Presentación* de este Número Extraordinario 2003.

sociedad política en general; a elegir, delegar y ser elegidos democráticamente; a la paz.

b) *Derecho a la protección legal* y por la *justicia* (el poder judicial).

c) Derechos *sociales:* derecho al trabajo (o rentas en su caso), a educación, a atención sanitaria, a vivienda, a participar en la sociedad del conocimiento y a beneficiarse de las prestaciones y servicios sociales.

d) *Derechos individuales y culturales:* al respeto a la identidad personal y cultural (género, raza, cultura, religión).

e) Derecho al *ejercicio de las libertades* de expresión, de asociación y de iniciativa económica y social.

f) Responsabilidades en la construcción social mediante la *participación,* con autonomía y libertad, en asociaciones y otros escenarios de la *sociedad: civil,* con finalidades:

   a) De atención a *asuntos públicos* y de búsqueda del *bien común:* acciones de inclusión social, de desarrollo económico, de uso social de las nuevas TIC, de desarrollo intercultural, de cultura medioambiental, de interés local o vecinal...
   b) *Corporativas:* en sindicatos, colegios y asociaciones profesionales...
   c) *Solidarias:* intraestatales, de cooperación internacional.
   d) Culturales, deportivas, de ocio...
   e) De construcción de la *ciudadanía europea* y *mundial.*

Como se puede apreciar, la *ciudadanía* en los Estados-nación de la Unión Europea es una realidad muy compleja y de la que no todos los ciudadanos participan en plenitud. De hecho, el *modelo* de ciudadanía presentado permite clasificar a los ciudadanos de estos países en una escala de participación, que va desde sectores sociales muy integrados y realizados en la ciudadanía, hasta otros sectores de personas excluidas de la participación en unos u otros aspectos más o menos fundamentales de ella y, en casos, hasta niveles humanamente extremos.

Y en lo que respecta a la *educación,* la hemos incluido en el concepto de *ciudadanía* porque la riqueza y complejidad de ésta y las *competencias* que se precisan para su ejercicio hacen de la *educación para la ciudadanía* una necesidad ciudadana y, por lo mismo, un elemento constitutivo de la misma.

Piénsese, por ejemplo, en la necesidad de educación para el ejercicio de los derechos y deberes ciudadanos, para la democracia y la participación política, para la participación social en diversos planos (corporativos, de compromiso con el bien público, de solidaridad...), para la convivencia (tolerancia, paz...), para resolver los problemas de pertenencia, identidad cultural en sociedades multiculturales, para la interculturalidad, etc.

PROFESIONALES COMPETENTES Y CON SENTIDO ÉTICO DE LA PROFESIÓN

Formación de profesionales competentes

Como se ha visto en la introducción, la formación universitaria contribuye a la educación para la ciudadanía preparando *profesionales competentes* que poseen el *sentido ético de la profesión* y que, en consecuencia, actúan con *ética profesional,* ya que el ejercicio profesional va a constituir la principal aportación ciudadana de estos profesionales.

Algo que tiene su reflejo en el mismo concepto de *profesión* (punto 3. c) y d)) y que la experiencia confirma también

negativamente, al mostrar que la carencia de actividad profesional (de trabajo) en quien puede y debiera tenerla constituye una de las principales fuentes de marginación o exclusión de participación en la vida ciudadana, si no la mayor (sobre todo en el caso del paro de larga duración).

Nos encontramos, pues, con una primera y fundamental veta de educación para la ciudadanía que, como puede apreciarse, consta de dos partes diferenciables: la formación de profesionales competentes y la enseñanza-aprendizaje del sentido ético y de la ética en la actividad de la profesión.

Comenzando, pues, por la primera de ellas, ¿qué se entiende hoy por *formación de profesionales competentes* en las sociedades de referencia (los Estados-nación de la Unión Europea)? Si atendemos al diccionario, por competencia profesional puede entenderse la *pericia, aptitud e idoneidad para ejercer una profesión*[9]. Ahora bien, esta definición se centra en los efectos de la competencia, mientras que la «formación» para ella ha de atender a los factores que la constituyen y hacen posibles esos efectos.

La pregunta que hemos de hacernos aquí es, por tanto, *qué factores de competencia profesional* debe aportar a los futuros titulados la formación superior *para el inicio* de su actividad profesional en las sociedades europeas de referencia[10].

Pues bien, en una visión actual del tema, atendidas las características de las sociedades europeas actuales parece que la *competencia inicial* que precisa un profesional debe comprender:

- La *formación especializada* que demanda el mercado laboral. Dicho de otra forma, la *formación teórica* (conocimientos) *y práctica* (destrezas técnicas y sociales) que los usuarios/clientes de su servicio pueden esperar de un profesional en el inicio del ejercicio de su profesión.
- Una *formación básica* lo suficientemente *amplia* como para poder afrontar la formación continua normal o para nuevos empleos y situaciones humanas, que requiera la historia de la persona.
- Las *nuevas competencias básicas* necesarias para poder vivir y participar en una sociedad en cambio permanente, en la sociedad del conocimiento, en una sociedad multicultural y en una comunidad transnacional o mundial. En concreto, las competencias necesarias:
  - Para *mantenerse al día en sus conocimientos* (saber aprender para continuar aprendiendo a lo largo de la vida).
  - Para *participar en la sociedad del conocimiento* (nuevas tecnologías, cultura tecnológica, lenguas extranjeras).
  - Para *adaptarse al mercado laboral* en una sociedad en cambio permanente (confianza en sí mismo, independencia y capacidad de asumir riesgos).
  - Y para ejercer otras funciones que, si hoy día se proponen con carácter general para todos los ciudadanos, con mayor razón cabe esperarlas de los titulados

(9) «*Competencia*» (en el sentido en que se emplea aquí) es definido por el *Diccionario de la Lengua Española* de la Real Academia de la Lengua como «pericia, aptitud, idoneidad, para hacer algo o intervenir en un asunto determinado».

(10) La competencia profesional se plantea primero a nivel de formación específica *inicial*. Posteriormente requerirá ser actualizada o completada con la formación *continua*.

superiores: participar en «la transición a una economía y a una sociedad basadas en el conocimiento, promover la participación de la ciudadanía y reforzar la cohesión social»[11].

- Así como, también, las competencias sociales necesarias para convivir y participar en un medio social multicultural: tolerancia, descubrimiento del otro como persona, participación en proyectos comunes, enriquecimiento intercultural[12].

Ética de las profesiones

La segunda parte de este vector de educación para la ciudadanía, la *enseñanza-aprendizaje del sentido ético de la profesión y de la ética profesional,* la remitimos al apartado final del artículo, en el que haremos algunas propuestas sobre la enseñanza-aprendizaje de los tres vectores que presentamos.

Sin embargo, sí que parece oportuno en la presentación del vector que estamos haciendo introducir también esta segunda parte, algo que haremos presentando los contenidos de la *ética de las profesiones.* Es decir, de los principios éticos válidos para cualquier actividad profesional, para *todas las profesiones;* unos principios que después habrá que aplicar en cada profesión, dando lugar a la *ética profesional* de esa profesión.

Pues bien, para la clarificación de los contenidos de la ética de las profesiones disponemos de dos fuentes principales: los estudios y planteamientos de *filósofos, profesores y otros pensadores* preocupados por estos temas y las aportaciones de los distintos *colectivos profesionales.*

Los primeros entienden generalmente que las éticas profesionales son *éticas* y, por tanto, *teleológicas:* han de buscar el bien de los clientes/usuarios de los servicios, de la sociedad y del propio profesional. Y que son éticas *aplicadas* a las actividades profesionales (y, en su caso, a los problemas morales en su ámbito); es decir, éticas aplicadas a una praxis, éticas que han de iluminar sobre cómo *se debe* actuar en ese orden de actividad, éticas *deontológicas* [13].

La deontología profesional deberá definir los principios y normas por los que debe regirse la profesión. Entre los sistemas de principios, «el más trabajado es el que *proviene de la ética biomédica,* pero que puede aplicarse a múltiples profesiones, y que distingue cuatro principios en una compleja interrelación: *no maleficencia, beneficencia, autonomía y justicia*» [14].

---

(11) Todas estas competencias fueron propuestas en el *Memorandum* de la Comisión Europea en la Cumbre de Lisboa 2000. Dirección General de Educación y Cultura (Cedefop, Eurydice, 2001): *Iniciativas Nacionales para promover el aprendizaje a lo largo de la vida,* pp. 5 y 15.

(12) Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors (1996): *La educación encierra un tesoro.* Madrid, Ediciones UNESCO/Santillana, pp. 103-106. Todos los niveles educativos (también el universitario) deben participar en el aprendizaje de estas competencias.

(13) X. Etxeberria: *Temas básicos.* Colección «Ética de las Profesiones». Bilbao, Desclée, 2002, p. 192.

(14) Ibid., nota 5 (los subrayados son nuestros).

A. Hortal (2002) propone y explica estos principios en su *Ética General de las Profesiones.* Colección «Ética de las Profesiones». Bilbao, Desclée, capítulos 5 a 9. El orden que sigue es: beneficencia, autonomía, no maleficencia y justicia.

Sobre el tema puede verse también R. Maliandi (2002): «Ética discursiva y ética aplicada. Reflexiones sobre la formación de profesionales», en *Revista Iberoamericana de Educación,* número 29 monográfico: Ética y formación universitaria, mayo-agosto 2002, p. 125.

Como puede apreciarse, la propuesta de filósofos y otros pensadores tiene una fuerte influencia de la tradición kantiana (principio de autonomía, sentido del deber) y de la ética médica (principio de no maleficencia); y más recientemente de autores como Apel y Habermas (búsqueda de unos principios con validez universal, problemática de la aplicabilidad de los mismos a los casos concretos...) y de la bioética[15].

En cuanto a la aportación de los colectivos de profesionales, tiene lugar principalmente mediante *códigos de conducta profesional* preparados y promulgados por los *Colegios y Asociaciones Profesionales.*

Estos códigos coinciden en el intento de presentar un *modelo del buen profesional* en la profesión de que se trate. Hay que tener en cuenta que los códigos de conducta profesional (llámense *éticos* o *deontológicos)*, además de una función *reguladora* y de guía para la conducta de los profesionales, ejercen una función *identificadora* de la profesión por la uniformidad de conductas en cuestiones importantes, una función *declarativa* de principios y valores de la profesión, una función *informativa* (a los clientes, a otros profesionales, a la sociedad) y una función *protectora* (capacitaciones que se requieren...)[16].

Para la elaboración de ese *modelo del buen profesional,* sus autores suelen recurrir a *cinco fuentes* de información y criterios: 1) el servicio y la función sociales que ha de realizar la profesión y los profesionales; 2) las responsabilidades del profesional (en actitudes, formación, competencia, calidad en el servicio...); 3) el ejercicio de la profesión científicamente planteado (cuál es el proceder correcto en cada caso, en cada paso...); 4) la experiencia contrastada de los profesionales (en problemas, en buenas prácticas...), 5) un sistema de principios éticos, que se aplican cuando procede.

En este último punto es de notar que los códigos no explicitan formalmente estos principios. El único principio que proponen explícitamente los códigos de algunas profesiones (particularmente del ámbito de las ciencias humanas y sociales) es el más básico de todos: *respetar la dignidad, la igualdad y los derechos humanos* de todos los hombres (el cual, por cierto, no figura en el «sistema de principios» recordado más arriba).

Estas cinco fuentes aportan a los códigos éticos o deontológicos principios y criterios para la regulación de los *principales capítulos de la actividad profesional:* relaciones y deberes con los usuarios/clientes, con los compañeros y colegas de la propia o de otras profesiones, con las organizaciones en las que se trabaja o con las que se entra en relación, con la profesión y el colegio profesional, con la sociedad. Así como, también, algunos *capítulos propios* de cada profesión.

Sobre los principios y su aplicabilidad, puede verse el análisis que hace A. Cortina (1996) de cuatro modelos de ética aplicada: «El estatuto de la ética aplicada. Hermenéutica crítica de las actividades humanas», en *Isegoría* 13, pp. 119-134.

(15) Para Kant (1724-1804), el hombre es *libre* y *moral.* La libertad es posible porque la ley moral es *incondicionada,* es el *deber,* sólo sometido a una *ley racional* también *autoimpuesta:* «Tratar a la humanidad en cada caso como un fin, nunca como un medio solamente».

En lo que se refiere al término *deontología* (estudio o ciencia de lo que *se debe* [hacer]), no proviene de Kant sino del libro de Bentham *Deontología. Ciencia de la moral* (París 1832, Londres 1834), que usa como criterio el cálculo utilitarista (ventajas de obrar de una determinada manera). Pero el término ha sido adoptado por las éticas profesionales en sentido kantiano.

(16) Cf. J. M. Cobo: *Ética Profesional en Ciencias Humanas y Sociales,* o.c., pp. 43-72.

Una regulación en la que se alternan los *artículos específicamente éticos* (por ejemplo, los que dicen relación al respeto a la dignidad de las personas y a sus derechos o a la justicia), con *artículos específicamente profesionales,* los cuales, por representar comportamientos que el profesional *debe* seguir, ocupan con pleno derecho un lugar en un *código ético y deontológico.*

Esto supuesto y basándonos en ambas fuentes y en nuestro propio estudio y reflexión sobre estos temas, proponemos en el cuadro I que sigue un *sistema de principios/valores de la ética de las profesiones.* Lo titulamos también sistema de *valores,* para subrayar la necesidad de que esos principios sean también algo importante para el profesional, algo que forma parte de su modelo de identificación y que los demás pueden percibir como valioso para él o ella.

PROFESIONALES CON SENTIDO SOCIAL DE LA PROFESIÓN

Sentido social y responsabilidades

Decíamos en la introducción que un segundo vector por el que la formación universitaria ha de contribuir a la educación del ciudadano viene dado por el eje de la enseñanza-aprendizaje del *sentido social de la profesión.*

El sentido social de las profesiones es algo muy próximo al sentido ético y la razón es que ambos tienen su origen en el *fin* de cada profesión: *proporcionar un bien* (servicio o producto) necesario o conveniente para los demás ciudadanos y para la sociedad. Por pretender un bien, el ejercicio profesional tiene *sentido ético;* y, por pretender un bien que es necesario o conveniente para los demás ciudadanos y para la sociedad, tiene también *sentido social.*

El sentido social de las profesiones aparece así intrínsecamente relacionado con su *función social,* una función que pasa a ser *responsabilidad compartida* entre los poderes públicos (encargados de promover el bien común) y los colectivos profesionales (sanitarios, juristas, educadores...). Responsabilidad que en lo que concierne a los profesionales comprende, además de la aportación del *servicio profesional,* la vigilancia sobre la *ética* en el ejercicio de la profesión (cf. nota 7) y el cuidado por que su servicio llegue *a todos los ciudadanos.*

Este último aspecto presenta hoy en algunos Estados-nación europeos y sobre todo en algunas profesiones dos frentes muy importantes: alcanzar a ofrecer un servicio de calidad y lograr que la oferta llegue a todos los ciudadanos (lucha por la inclusión y contra la exclusión), frentes que a veces se convierten en campos de conflicto con los poderes públicos, sobre todo cuando éstos se muestran cicateros en el gasto social o poco sensibles a los problemas de exclusión social.

Vida profesional y ética civil

Pero el sentido social de las profesiones puede ponerse de manifiesto también por otro camino: el de las interpelaciones que pueda dirigirlas la *ética civil.*

Por *ética civil* se entiende un conjunto de *mínimos éticos consensuables* y, por lo mismo, *exigibles* para regular la convivencia. Estos mínimos tienen su fundamento en los derechos humanos (no sólo civiles y políticos, sino también económicos, sociales y culturales) y conforman un marco adecuado para la *libertad* y la *igualdad de posibilidades* de las personas y grupos que aspiran a realizarse desde modelos culturales, religiosos o ideológicos más totales, es decir, con «éticas de máximos»[17].

---

(17) Cf. X. Etxeberria: *Temas básicos,* o.c., pp. 139-148. El tema puede verse más desarrollado en A. Cortina: (1986) *Ética mínima.* (Madrid, Tecnos) (1994) y *Ética de la sociedad civil* (Madrid, Anaya/Alauda).

CUADRO I

Sistema de principios/valores de la ética de las profesiones

a) Principios de la Ética General aplicados a la Ética de la Profesiones

1. *Respetar la dignidad, la libertad, la igualdad y los derechos humanos* de los clientes o usuarios del servicio, de los compañeros y colegas y de todos los ciudadanos.
   En lo que se refiere en concreto a los *clientes o usuarios* del servicio:
   - 1.1. Respetar su autonomía.
   - 1.2. Guardar el secreto profesional.
   - 1.3. Cuidar el respeto en cada paso de la atención profesional.

2. *Proceder siempre conforme a la justicia conmutativa* y, en su caso, conforme a la justicia distributiva y social.

3. *Proceder con autonomía:*
   - 3.1. Adoptar libremente una autorregulación corporativa (el código ético o deontológico...).
   - 3.2. Tomar las decisiones y asumir las responsabilidades que le corresponde.

b) Principios propios de la Ética de las Profesiones

4. Poner los conocimientos y habilidades profesionales *al servicio del bien de los clientes o usuarios, que debe proporcionar la profesión.* («Principio de beneficencia»: hacer el bien).
   En consecuencia:
   - 4.1. No utilizarlos para hacer daño (maleficencia).
   - 4.2. No servirse de ellos para fines espurios, como es traficar con el poder, las influencias o la información que pueden proporcionar la profesión o el puesto de trabajo para obtener beneficios en temas ajenos al servicio profesional.

5. *Proceder siempre con responsabilidad profesional:*
   - 5.1. Conservar, mejorar y actualizar la competencia profesional.
   - 5.2. Cuidar la calidad técnica y humana del servicio.
   - 5.3. Actuar con autonomía (cf. 3.).
   - 5.4. Autoevaluar las actuaciones y comportamientos profesionales.
   - 5.5. Responder a las expectativas de la ética cívica sobre la profesión.

Generalmente se ha entendido que la ética civil debe mantenerse en el ámbito de *lo público,* remitiéndose la ética de *lo privado* (de lo más íntimo y personal) a las éticas de máximos. Sin embargo, la experiencia de la convivencia en sociedades plurales y multiculturales ha conducido a personas y a colectivos a comprender que hay *aspectos de la ética de lo privado que son participados por diversas culturas;* por ejemplo, que no se debe tratar a los demás con soberbia, que los padres deben cuidar de sus hijos y los hijos respetar a sus padres, que no se debe calumniar ni prestar

falso testimonio... Un conjunto de aspectos que, por tanto, pueden ser consensuables y objeto de una ética de mínimos. Y es lo que de hecho sucede, por ejemplo, en muchos centros educativos con presencia de un alumnado multicultural, que los incorporan como «mínimos» (esto es, en sus formulaciones más generales) a los objetivos de la educación moral y cívica.

Asimismo, es importante evitar también que la ética civil limite su temática a los valores necesarios para la *convivencia:* igualdad, no racismo ni discriminaciones, tolerancia, participación, solución pacífica de los conflictos, justicia, respeto a la propiedad... La ética cívica *puede y debe* consensuar también valores que promuevan el *interés positivo* por los demás, por la solidaridad y la ayuda, por la corresponsabilidad en la construcción de la sociedad y por el bien común.

Pues bien, es obvio que los profesionales están obligados por la ética civil como cualquier otro ciudadano o más, si cabe, si se reconoce una particular responsabilidad en ellos por el hecho de haber dispuesto de una formación académica superior. Ahora bien, además de esta obligatoriedad compartida, hay determinadas acciones profesionales que son esperadas por la ciudadanía y exigibles para la convivencia y que, por lo mismo, entran a formar parte tanto del ejercicio de la *ética civil* como del *sentido social* de la profesión.

Es lo que sucede, por ejemplo, en el caso de los *médicos* con las exigentes prescripciones del Artículo 6 de su *Código de Ética y Deontología*[18]: «1. Todo médico, cualquiera que sea su especialidad o la modalidad de su ejercicio, debe prestar ayuda de urgencia al enfermo o al accidentado. 2. En situaciones de catástrofe, epidemia o grave riesgo para el médico éste no puede abandonar a sus enfermos, salvo que fuere obligado a hacerlo por la autoridad competente. Se presentará a colaborar voluntariamente en las tareas de auxilio. 3. En caso de huelga, el médico no queda exento de sus obligaciones éticas hacia sus pacientes, a quienes debe asegurar los cuidados urgentes e inaplazables.»

O, en el caso de los *educadores,* con la responsabilidad de «educar para una convivencia fundamentada en la igualdad de derechos y en la práctica de la justicia, de la tolerancia, del ejercicio de la libertad, de la paz y del respeto a la naturaleza. Para ello el educador colaborará para que estos valores se incluyan en los Proyectos Educativos de los Centros.»

Y, sobre todo, con la sorprendente intromisión de la ética profesional en el ámbito de *lo privado* en la vida del educador, cuando le pide «tener en la forma de actuar un estilo de vida democrático, asumiendo y promocionando los valores que afectan a la convivencia en sociedad: libertad, justicia, igualdad, pluralismo, tolerancia, comprensión, cooperación, respeto, sentido crítico, etc.» *(Código Deontológico de los Profesionales de la Educación,* artículos 71 y 72)[19].

O, en el caso de los *abogados,* con «la vertiente social del ejercicio de la profesión, que impone una colaboración con la justicia, concretada en el respeto a la ley y la veracidad ante los tribunales»[20].

O, en el caso de la *empresa,* con la responsabilidad social. Una responsabilidad consistente en asumir de forma consciente y *ética* todo un mundo de relaciones

---

(18) Organización Médica Colegial. Comisión Central de Deontología, Derecho Médico y Visado, Madrid, 10 de septiembre de 1999.

(19) Consejo General de Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias, Oviedo, enero de 1996.

(20) N. Pérez-Serrano Jáuregui: «Por una ética objetiva y subjetiva en el ejercicio libre del Derecho», en *ICADE,* 33, monográfico: Deontología de los Profesionales del Derecho, 1994, p. 25.

recíprocas con distintos agentes sociales y con la sociedad toda: con los propietarios, con los trabajadores, con los consumidores, con los competidores, con la administración pública, con el entorno geográfico y humano más inmediato y con el medio ambiente[21].

OTRAS APORTACIONES EDUCATIVAS

Reunimos, finalmente, como conformando un tercer vector de educación para la ciudadanía desde la formación universitaria *un conjunto de objetivos educativos* que debe proponerse las universidades, algunos incoados ya en niveles anteriores del sistema, pero que es conveniente replantear o relanzar de nuevo a nivel universitario y de adultos.

De ellos, unos conciernen más a la formación integral de la persona y otros a su inserción en el mundo actual, pero todos contribuyen a plenificar la participación en la ciudadanía y a prevenir posibles frustraciones.

Estos objetivos pueden sintetizarse, en mi opinión, en los siguientes ámbitos temáticos:

- Adquisición de una *cultura tecnológica.* Este objetivo, reclamado por la *sociedad del conocimiento,* comprende como elemento más característico que los universitarios aprenden a procesar y a seleccionar la información ingente que reciben y a transformarla en *conocimiento útil;* es decir, que aprendan a *gestionar el conocimiento.*
- Adquisición de una *cultura del trabajo.* Este objetivo viene pedido por una *sociedad tecnológica y en cambio permanente* y comprende aspectos tan diversos y complementarios como son confianza en sí mismo, espíritu emprendedor, independencia y capacidad para asumir riesgos; capacidad para trabajar en equipo, para resolver problemas y para participar en tomas de decisión y en los procesos productivos; adaptabilidad a las nuevas situaciones y competencias necesarias para la formación continua.
- Adquisición de una *amplia base cultural* en el sentido tradicional del término, necesaria para entender los complejos procesos históricos en curso (de globalización, uniones supranacionales, sociedad del conocimiento, migraciones) y los grandes temas y desafíos que se le plantean a la humanidad (bioéticos, ecológicos, de desarrollo sostenible, de reparto más justo de los bienes del mundo...). Necesaria también para conjugar la preservación de la identidad propia con un sentirse ciudadano del mundo. Y necesaria, en fin, para la tolerancia (aceptación como son) de personas y grupos de otras culturas y para el diálogo y enriquecimiento interculturales.
- *Maduración adulta de la formación ética y social* recibidas en los niveles anteriores del sistema (en valores, formación de la personalidad moral...)[22]. Una maduración a la que

(21) I. Camacho; J. L. Fernández; J. Miralles: *Ética de la Empresa.* Colección «Ética de las Profesiones». Bilbao, Desclée, 2002, pp. 29-35.

(22) Sobre el tema: Miquel Martínez; M.ª Rosa Buxarráis; Francisco Esteban: «La universidad como espacio de aprendizaje ético», en *Revista Iberoamericana de Educación,* número 29, mayo-agosto 2002, monográfico: Ética y formación Universitaria, pp. 17-43.

contribuirán la adquisición del sentido ético y social de la profesión y el aprendizaje de la ética profesional, ya comentados. Y que, en lo que respecta a la formación social, puede culminar con la adquisición de una triple capacidad. Capacidad *crítica* de los paradigmas vigentes, sobre todo económicos y políticos. Capacidad *creativa* para pensar alternativas a las formas y estructuras actuales, si es preciso desde fuera de esos paradigmas. Y capacidad *de compromiso con la justicia social* para llevar adelante esas alternativas[23].

ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA EN LA FORMACIÓN SUPERIOR

Una vez presentados los distintos vectores educativos por los que la formación superior contribuye a la educación para la ciudadanía, pasamos ya a la pregunta sobre los planteamientos de enseñanza-aprendizaje de los mismos en el *espacio socioeducativo universitario.* Bien entendido que, como indicábamos en la introducción, consideramos que los planteamientos que vamos a proponer son válidos para toda la formación superior, cualquiera que sea la modalidad en que se imparte (presencial, semipresencial o de aprendizaje electrónico) o su duración (3, 4 ó más años).

Pues bien, vamos a responder a la pregunta diferenciando diversos aspectos apuntados de los vectores educativos presentados. Comenzando, pues, por la enseñanza-aprendizaje del *sentido ético y del sentido social de la profesión,* es de notar que los aprendizajes de sentido no son objeto de estudio disciplinar, sino algo que los estudiantes deben conseguir en la universidad, en cada facultad o escuela, mediante *aprendizaje social.* Es decir, en la *interacción social* con profesores que poseen ese sentido ético y social de la profesión.

Para ello es muy importante que en cada facultad, escuela y titulación haya un número significativo de profesores que vivan y sean capaces de transmitir el *êthos* profesional de la titulación de que se trate, particularmente en lo que dice relación al *sentido ético* y al *sentido social* de la profesión.

Esto supuesto, es obvio que ambos sentidos tendrán un respaldo teórico y motivador en la disciplina *ética profesional,* y el sentido social también en las materias sociales que haya en la titulación.

En lo que respecta a la enseñanza-aprendizaje de la *ética profesional* propia de cada titulación, hay que tener en cuenta que constituye una *ética aplicada* y, por lo mismo, una *disciplina* objeto de programación académica. Una disciplina que, por su *importancia profesional y también social* (hoy día la ética en su actividad es una exigencia de la sociedad a los profesionales de todas las titulaciones y grados), no debe faltar en el plan de estudios de ninguna titulación cualquiera que sea su duración.

En lo que respecta a los *contenidos* de esta disciplina, parece claro que deberá

---

(23) Soy consciente de que esta propuesta choca de frente con el hecho de que las sociedades crean sistemas educativos para preparar personas capaces de integrarse en ellas conforme a las formas, estructuras y paradigmas vigentes en ellas. Pero, en un mundo en el que 450 millones de personas viven bien o muy bien, 900 millones viven pasablemente bien y 4.550 millones viven mal o muy mal (1.200 millones viven con menos de un dólar diario, 24.000 mueren diariamente de hambre...) y en el que los ricos son cada vez más ricos y los pobres cada vez más pobres, si no se preparan en la Universidad personas que al menos se planteen cambiar esta situación, ¿dónde se van a preparar?

incluir los *principios/valores de la Ética de las Profesiones,* por su importancia básica y porque es muy importante que todos los estudiantes los adopten, ya que podrán aplicarlos a las nuevas situaciones en caso de que cambien de ocupación. Aunque no puede limitarse a esto, ya que ha de atender lógicamente a los aspectos de *aplicación* de la ética a la profesión correspondiente.

A esta aplicación puede ayudar, por una parte, el estudio del *código ético o deontológico* de la profesión de que se trate, el cual, además de aplicar principios éticos a situaciones que se presentan en el ejercicio profesional y de detectar los temas más problemáticos, aportan generalmente los criterios técnicos de actuación correcta del *buen profesional.* Y pueden ayudar también, por otra, los estudios y publicaciones existentes sobre la ética profesional de que se trate.

Asimismo, será preciso tener en cuenta las posibles interpelaciones de la *ética civil* (generalmente reflejadas por los códigos deontológicos) y, en la presentación académica de las éticas profesionales, resulta particularmente útil y necesario el estudio y opinión sobre dilemas y casos prácticos.

Finalmente, puede ser conveniente preguntarse por el *profesorado* de esta disciplina. Una pregunta cuya respuesta creo que hay que dejar abierta a las posibilidades y conveniencias de cada caso. Así, habrá casos en que se pueda recurrir a un profesional de la ética, el cual tendrá que conocer bien la profesión de que se trate para poder hacer las aplicaciones pertinentes. Y habrá otros muchos casos en los que parezca preferible que la ética profesional sea impartida por profesionales de la titulación correspondiente con sensibilidad e interés por estos temas, con la correspondiente formación complementaria.

Finalmente, en lo que se refiere a los *objetivos educativos* propuestos en los ámbitos de una *cultura tecnológica,* de una *cultura del trabajo,* de una amplia *base cultural* y de una maduración adulta de la *formación ética y social,* son objetivos sobre los que las universidades e instituciones de formación superior deben tomar conciencia y que deben propulsar de las formas que parezcan más eficaces: informando y motivando a los profesores para que incorporen los objetivos más relacionados con sus programaciones, mediante la propuesta de algunas materias optativas, promoviendo actividades complementarias...

BIBLIOGRAFÍA

CAMACHO, I.; FERNÁNDEZ, J. L.; MIRALLES, J.: *Ética de la Empresa.* Colección «ética de las Profesiones». Bilbao, Desclée, 2002, pp. 29-35.

COBO, J. M.: *Ética Profesional en Ciencias Humanas y Sociales.* Madrid, Huerga y Fierro, 2001.

— «Mundo pobre y mundo próspero ante la educación del futuro», en *Revista de Educación,* número extraordinario 2002.

COMISIÓN EUROPEA: *Enseñar y Aprender. Hacia la sociedad cognitiva. Libro Blanco sobre la educación y la formación.* 1995. Cumbre de Lisboa 2000: *Memorandum.* Dirección General de Educación y Cultura (Cedefop, Eurydice, 2001): *Iniciativas Nacionales para promover el aprendizaje a lo largo de la vida.*

CORTINA, A.: *Ética mínima.* Madrid, Tecnos, 1986.

— *Ética de la sociedad civil.* Madrid. Anaya/Alauda, 1994.

— «El estatuto de la ética aplicada. Hermenéutica crítica de las actividades humanas», en *Isegoría* 13 (1996), pp. 119-134.

CORTINA, A.; CONILL, J. (dirs.): *10 palabras clave en ética de las profesiones.* Estella (Navarra), Ed. Verbo Divino, 2000.

ETXEBERRIA, X.: *Temas básicos.* Colección «Ética de las Profesiones». Bilbao, Desclée, 2002.

HORTAL: *Ética General de las Profesiones.* Colección «Ética de las Profesiones». Bilbao, Desclée, 2002.

MALIANDI, R.: «Ética discursiva y ética aplicada. Reflexiones sobre la formación de profesionales», en *Revista Iberoamericana de Educación,* número 29 monográfico: Ética y formación universitaria, mayo-agosto 2002, 105-128.

MARTÍNEZ, M.; BUXARRAIS, M.ª R.; ESTEBAN, F.: «La universidad como espacio de aprendizaje ético», en *Revista Iberoamericana de Educación,* número 29 monográfico: Ética y formación universitaria, mayo-agosto 2002, 17-42.

OCDE: *Literacy in the information age. Final report of the InternationalAdult Literacy Survey.* 2000.

— *Overcoming exclusion through adult learning.* 2000.

— *Schooling for tomorrow: learnig to bridge the digital divide.* 2000.

— *Education at a glance.* OECD Indicators. 2001.

— *The Well-being of Nations: the role of de human and social capital.* 2001.

Revista ICADE, 33 (1994) monográfico: Deontología de los Profesionales del Derecho.

UNESCO: *L'enseignement supérieur au XXIe siècle.* Paris, 5-9 octobre, 1998.

— *Informe sobre la educación en el mundo 2000. El derecho a la educación. Hacia una educación para todos a lo largo de la vida.* Madrid, Santillana/UNESCO.

LA CIUDAD COMO ESPACIO SOCIOEDUCATIVO DEL CIUDADANO: PROBLEMAS Y POSIBILIDADES

LUIS FERNANDO VALERO IGLESIAS (*)

RESUMEN. La ciudad históricamente ha sido un encuentro, un receptáculo, un espacio donde los grupos humanos desarrollan sus actividades. Hay una relación dialéctica entre los grupos humanos y la ciudad.
Para muchos esta relación viene marcada por la actividad comercial, para otros por el hecho cultural y para otros finalmente por la seguridad que dan sus muros. La ciudad puede definirse como una conjunción de todas ellas.
En el mundo plural y diverso que tiene la sociedad actual es necesario ofrecer una ciudad que sea elemento de personalización y un lugar de encuentro para el ejercicio de derechos a partir de responsabilidades compartidas, en donde la ciudad sea un espacio de socialización educadora.

ABSTRACT. Historically cities have been a meeting place, a receptacle, a locus where human groups conduct their activities. There is a dialectic relation between human groups and the city. For many this relation is determined by trade activity, for others by cultural developments, and for others by the safety provided by the city walls. A city can be defined as a union of all of these aspects.
In the plural and manifold world of present-day society it is necessary to provide a city that can serve as an element of personalisation and a meeting place for the enforcement of rights grounded upon shared responsibilities, a city serving as a locus of educative socialisation.

INTRODUCCIÓN

Ahora, cuando hemos asistido a la destrucción de Bagdag, a su saqueo y a su impresionante caos, es el momento de reflexionar sobre qué debe y qué no debe ser una ciudad como ejercicio de construcción cívica de sus ciudadanos.

Quizás no sea casualidad que haya ocurrido esto en Bagdag precisamente cuando estamos analizando cómo la ciudad puede convertirse en un ejercicio de construcción democrática, cómo puede vehicularse como espacio socioeducativo y cuáles pueden ser sus problemas y sus posibilidades.

(*) Universidad Rovira i Virgili. Tarragona.

Fecha de entrada: 01-10-2003 Fecha de aceptación: 03-11-2003

No es casualidad, tampoco, que Bagdag estuviera a tiro de piedra de Babilonia, una ciudad cuya caída ya profetizó Isaías cien años antes de que llegase a ser una ciudad poderosa. Así podemos leer en el Capítulo 13, versículos 17-19 de Isaías:

> He aquí que yo despierto contra ellos a los Medos, que no curarán de la plata, ni codiciarán oro. Y con arcos tirarán a los niños, y no tendrán misericordia de fruto de vientre, ni su ojo perdonará a hijos. Y Babilonia, hermosura de reinos y ornamento de la grandeza de los Caldeos, será como Sodoma y Gomorra, a las que trasformó Dios.

Todos sabemos que Babilonia no fue simplemente una ciudad entre las más importantes y más bellas de la historia; fue, además, una cultura, una civilización, un sistema de gobierno y una religión, aspectos todos ellos inseparables. Su influencia fue tan importante que muchos países copiaron algo de ella y fue objeto de deseo para poseerla, de ahí las guerras y el acoso que sufrió en numerosas ocasiones.

Traemos todo esto a colación como constatación de que desde tiempos inmemoriales, prácticamente desde su nacimiento como conglomerado de personas hace unos 6.000 años, la ciudad ha jugado un papel esencial en el proceso de personalización social del ser humano.

También sabemos que en el mismo tiempo que Babilonia era lo que estamos apuntando, dentro del Valle de México destacan los restos encontrados en Tlatilco, fechados entre el 1.500 a. C. y el 500 a. C., muestra también de una civilización potente.

ORIGEN Y EVOLUCIÓN DE LA CIUDAD

El origen de la ciudad se pierde en el tiempo y en diversos lugares de la tierra, pero para lo que nosotros queremos aquí describir –la ciudad como marco de convivencia y de ciudadanía– nos vamos a apoyar en la polis griega, aquella que Jenófanes describía como un vivir en *eumonía,* que se sustentaba no en la fuerza sino en la *sophia.*

La polis griega instauró una nueva forma de relacionarse los seres humanos entre sí, de aquí el mito griego que afirmaba: «Tuvieron las órdenes de la Polis y se le juntaron los vínculos de la Philia» Ya Harvey Cox nos habla, en su «ciudad secular» de esta problemática a través de Antígona.

El hombre griego entra en la filosofía y asimismo asciende a lo político (acción en la polis); podía no haberlo hecho, pero lo hizo.

La Polis es el orden, el orden justo, en donde se fundamenta el equilibrio de la Polis. Y es el ejercicio de la Polis la que produce el *demophilias* que es un equilibrio y una garantía de libertad en una realidad que se construye. De ahí nace, del ejercicio del *demos,* se capta la *philia* y de ahí se va al *eidos,* a la idea, a la esencia de las cosas a través del diálogo; aquéllos unidos por lazos de sangre, de tribu, de philia a través del saber racional van construyendo una nueva coexistencia que en el fondo es una nueva comunidad. De aquí que cada Polis tuviera sus propias características y su propia identidad. ¡Qué cerca y qué lejanas las opciones de Esparta y Atenas! Esa es la cuestión que queremos resaltar. Aristóteles definió al ciudadano como aquel que participaba en los asuntos públicos.

Roma asume muchas de las cualidades y esencias de la Polis griega pero las hace *res publica.* Será el Edicto de Milán (año 313) el que igualará ante la ley a los ciudadanos. Ya no habrá una minoría que regirá sobre la inmensa mayoría.

Posteriormente san Agustín pedirá vivir en una «ciudad de Dios» en donde el hálito vivificante de lo divino conceda una nueva dimensión a ese ciudadano: ya no es ciudadano de una *polis* ni de una *civitas* terrenal, lo es de una ciudad de Dios que es su fin, aunque para ello deba estar

en una opción terrena. Pero no ponía san Agustín tensión entre una y otra ciudad: eran pasos de un camino que había que andar.

Santo Tomás avanzará más y permitirá que la ciudad sea una construcción natural que debe tener entidad propia, al ser lo político una cosa que no está sujeta a lo espiritual; es otra esfera. Y durante siglos las ciudades eran realidades propias que convivían entre sí y determinaban con sus características diferenciadas las opciones y las libertades que en ellas podían tener sus ciudadanos o los que en ellas se cobijaran o vivieran. Cuántos perseguidos lograron vivir, salvar sus vidas, por saberse refugiar en una ciudad tolerante.

Durante siglos la ciudad siguió su lento avanzar. En el siglo XIX Baudelaire, en su poema *El cisne,* nos apunta cuáles serán las claves para entender lo que hemos denominado modernidad, antesala de la que hoy denominamos globalización, impactado por cómo se transformaba su París bajo los diseños del barón Haussmann para que Napoleón III se pudiera pasear por aquellas avenidas imperiales: «La forma de una ciudad cambia más deprisa que el corazón de un mortal» Hasta ese momento las personas podían vivir años y años en una ciudad y no observaban los cambios.

Kapuscínski nos escribe:

> Al día siguiente, varias horas en Berlín. Después de una ausencia de dos años y medio, no reconocí el centro. Recordaba un terreno baldío, cubierto por maleza y cortado por un muro de cemento. Ahora, el mismo lugar ofrecía a la vista un centro nuevo, gigantesco, construido con vidrio, mármol, acero, plástico y aluminio. Es asombrosa la velocidad, el ritmo vertiginoso con que hoy se pueden levantar edificios, rascacielos, barrios, ciudades. Aunque a gran escala, no deja de tratarse de la misma técnica de los juegos en construcción LEGO: un montaje veloz y eficaz, unas cuantas grúas, pocas personas.
>
> (2003, p. 28).

Nosotros vivimos bajo una impresionante burbuja inmobiliaria que cambia paisajes, modifica ciudades y día a día estamos viendo las entrañas de nuestras ciudades y observamos cómo la voracidad de esta especulación desertiza los centros históricos, desplaza monumentos y cambia las fisonomías de las ciudades, que pasan de estar pobladas todo el día y ser un hervidero a quedarse solas y desiertas a las seis de la tarde, cuando se cierran las oficinas y se movilizan inmensas caravanas de coches y de transportes públicos que trasladan a miles y miles de personas de los centros urbanos a las periferias, cambiando sustancialmente la realidad y el concepto de ciudad como elemento personalizador del ciudadano. Miguel Roca ha escrito:

> Llega un fin de semana y, si además es largo, Barcelona y las grandes ciudades viven el éxodo de muchos de sus habitantes. A pesar de las largas caravanas de salida y de regreso, nada frena el ímpetu de los que huyen; se soportarán colas, nervios, malhumores, tanto da, lo importante es salir, irse, huir de la ciudad. Parece que se acepta como algo inevitable y que no guarda relación con la calidad de la vida urbana. La ciudad ofrece unas cosas y con la huida se encuentran otras.
>
> Esto suena a excusa o a incapacidad. La huida no puede justificarse como una ambición que únicamente resulta de un mejor nivel de vida. Las grandes ciudades deberían aspirar a que sus vecinos no solamente encontrasen en la huida el reverso de lo que la ciudad no les ofrece. No debería ser necesario huir para ser feliz; las ciudades pueden ser mejores. El fin de semana no excusa la responsabilidad de las grandes ciudades para asumir una mejor calidad de vida para sus ciudadanos
>
> (La Vanguardia, 10/06/03).

No queremos entrar aquí, no es objeto de lo que queremos tratar, en el papel, demasiado nefasto, que ha causado un

concepto de urbanismo como filosofía tecnocrática. Pero no puede obviarse que parte de la culpabilidad del papel que ha jugado durante mucho tiempo la ciudad se debía a ese concepto que hemos apuntado y que hoy, afortunadamente, los arquitectos y urbanistas están modificando como muy bien ha señalado la ganadora del premio Mies van der Rohe de Arquitectura Contemporánea de la Unión Europea, Zaha Hadid (Bagdad, 1950), nacida en Bagdag, qué casualidad.

> Tenemos algunas preguntas que hacernos a la hora de reflexionar sobre la ciudad como espacio socioeducativo. Primero debemos entenderla y para ello quizás tenemos que determinar qué indicadores son los que nos la describen mejor. ¿Vamos a entender la ciudad a partir de un determinado número de habitantes?, ¿es ese un criterio válido? 10.000, 30.000, 50.000... Las megápolis (México, Tokio, Bombay, Shangai, Nueva York, Sao Paulo...) ¿son un todo o son varias ciudades reunidas bajo un manto común?, ¿tomamos, para definirla, la estructura social?, ¿pertenecen a la misma ciudad los habitantes de un barrio de alto nivel y los marginados que se apiñan en las ciudades favelas?

Son muchas las preguntas que nos acosan a la hora de determinar qué es una ciudad u observar o determinar su espacio socioeducativo y determinar sus problemas y desarrollar soluciones con algunas posibilidades. No intentaremos definirlo todo de una manera muy concreta puesto que hay demasiadas teorías y especialistas de prestigio con criterios diversos como para adherirnos a una sola opción. Para definir un espacio socioeducativo será conveniente tener o hacer una descripción de los grupos sociales en sus diferentes niveles y marcos de acción o en su contexto. ¿Cómo está estructurada la vida de una ciudad?, ¿qué grupos sociales viven en ella?, ¿cómo transcurre la vida?, ¿cuáles son los ejes que la mueven: los comerciales, los lúdicos, la industria, los servicios o una mezcla de todos ellos, primando uno sobre otro o en un equilibrio?

Podemos decir que una ciudad es ciudad tanto en cuanto viven en ella los grupos humanos que le dan sentido. Y la ciudad en su proceso evolutivo ha ido creciendo y reformulándose en función de los grupos humanos que la han ido construyendo, rehaciendo, reconstruyendo como consecuencia de sus actividades, sus fiestas, sus guerras y sus conquistas. La ciudad es pues el receptáculo, el espacio donde los grupos humanos desarrollan sus actividades. Hay pues una relación dialéctica entre los grupos humanos y la ciudad.

Para Pirenne la ciudad se vincula directamente con la relación comercial; será el comercio el creador del espacio urbano. Hay pues. una relación entre ciudad y actividad económica. Pero también ha habido ciudades que se han creado a partir de un centro de pensamiento. Para Lewis Munford, a partir del siglo XI no fue el comercio quien determinó la creación de un tipo de ciudad diferente de las que había hasta entonces; para Munford la ciudad ofrece seguridad y por ello se generan muy diversas actividades: educativas, administrativas, de pensamiento y artísticas.

Lyotard, en cambio, cree que la ciudad en la postmodernidad es inabarcable y es un espacio muy amplio con espacios muy diversos dentro de sí para ser definidos de una sola forma.

LA CIUDAD EN LA SOCIEDAD ACTUAL

Hoy estamos creando una sociedad plural, diversa, multicultural e intercultural y para ello hace falta que las ciudades desarrollen una pedagogía concreta para que los ciudadanos puedan ejercer esa nueva dimensión personalizadora, como ha señalado en sus obras Jane Jacobs, si bien es cierto que ese sueño ha sido difícil

de cumplir en ciudades tan multiculturales como Paris, Nueva York, Madrid o Ciudad de México. Recordemos, entre otros, los trabajos de Oscar Lewis y el papel que desarrolló el estudio de cierta antropología de las ciudades, o el planteamiento de Richard Sennet en su *Carne y piedra* para darnos cuenta de que éste es un camino difícil y amenazado por muchos en su recorrido.

Los ciudadanos de la *civitas,* civilizados, se mueven hoy entre la hospitalidad, signos de una «educación» ya superada o por lo menos no vigente aunque, si se da se agradece, y la recepción amable e informadora, diríamos educada, ante el que pregunta, el que viene o del recién venido a esa ciudad donde todo se hace rápido, deprisa y pararse a atender la solicitud significa perder el metro, el tranvía o la cita a la que uno tiene que llegar inexorablemente.

Hoy tenemos, como apunta Adela Cortina, un conjunto de derechos (status legal), un conjunto de responsabilidades (status moral) y una identidad, propia del que se siente de una sociedad, de una ciudad que realmente es una nación, una legalidad. Ello plantea serios problemas a la hora de integrar a diferentes grupos humanos en igualdad de condiciones, por lo que quizás convenga ir trabajando en un concepto de ciudadanía social, de pertenencia a un mundo que nos es propio porque es el mundo que nos es más cercano y allí es donde todos vamos a trabajar por el bien común, a partir de una diversidad de culturas y aceptación de esa misma diversidad y en donde, el mínimo común denominador, sea el respeto a los derechos de la persona, asumidos con libertad y plena conciencia, por encima de otras consideraciones como las religiosas o culturales, cuando éstas están sostenidas desde la imposición o el sometimiento sin respeto a la propia persona humana o por criterios de propiedad, nacidos de dimensiones que a estas alturas de la civilización son derivados de procesos estancados en la evolución social sin tomar en cuenta la dignidad de la persona como un derecho inalienable a su propia dignidad sin discriminación de ningún tipo.

En el actual mundo moderno la idea de dignidad está ligada a la igualdad de todo ser humano:

> Por ello, en una ciudad educadora la persona debe investigar su propia identidad porque es a ella a quien le toca aceptarla. La identidad no es una cuestión que nos viene dada como inamovible; la identidad se busca, se construye a partir de los parámetros que cada día vamos contrastando, sumando o restando, hasta encontrar esa manera de ser que nos es propia, que nos hace sentir cómodos y que hace que seamos más felices porque estamos de acuerdo con nuestro fondo endotímico que nos es más propio, y eso se hace en armonía con el entorno que nos es más cercano y más común. No se construyen identidades a la contra porque la identidad implica un equilibro, una armonía y la identidad al fin y a la postre no es más que el reconocimiento por parte de los otros de tu propia identidad.
>
> (Cortina, 1997, p. 198).

Hoy las ciudades se mueven entre una economía de servicios, pero de servicios informacionales, donde estos se descolocan en áreas de influencia que modifican el quehacer del ciudadano. Muchos colegios se han trasladado a las afueras, sobre todo los pudientes, mientras que en el centro se han quedado los públicos, atendiendo a una población que cada día está más marginada y haciendo que la educación pública cada día esté más sectorizada y no cumpla su función social de integración e igualadora de la sociedad.

Los centros comerciales se masifican en grandes complejos a los que hay que ir masivamente. Se fomenta la creación de centros que son escaparates ficticios de una manera de entender la ciudad que no ayuda a la integración, en una competitividad cruel en donde el diseño y la oferta

de lo que se ve hipnotiza a los ciudadanos impidiendo la reflexión serena de lo que es más conviene o interesa más.

Para poder moverse en esta ciudad es necesario el automóvil, auténtico caballo de Troya de una forma de entender la ciudad que conlleva su propia destrucción.

Hay que promover que el mundo de hoy requiera un ejercicio libre de opción para ser «ciudadano» y el proceso para poder ejercer libremente es un proceso educativo de aprendizaje, un proceso en donde, como señalaba Octavio Fullat, la educación suple la indeterminación genética, allí donde los genes no determinan, llega la educación con su proceso de aprendizaje y señala opciones de libertad, es decir aprendemos a ser aquello que queremos.

Ya lo señaló Edgar Faure en su *Aprender a ser:* «el ciudadano debe aprender a construirse su propio entorno, a ser él quien construya su propia realidad participativa»; utiliza de una manera genérica la denominación de «ciudad educadora» donde se pueda recuperar la propia identidad perdida en el anonimato de una ciudad en la que nadie conoce al que tiene a su lado, lo que proyecta una sensación de inseguridad y un ensimismamiento nocivos para el desarrollo de la personalidad. Si la ciudad se desea construir democráticamente, el ciudadano debe saber ser solidario y saber quién tiene a su lado para que, codo con codo, sean capaces de construir un mundo más solidario. Buena prueba de ello son esas manifestaciones en donde los ciudadanos salen en su ciudad a pedir un mundo más justo, a buscar o desear la paz y a decir no al terrorismo; eso es, entre otras cosas, la construcción de la ciudadanía.

Es a partir del entorno más próximo en donde todos se conocen –el barrio, las estructuras vecinales de participación– como se ha de ir creando un mundo de educación solidaria participativa en donde cada uno sepa qué y quién es en el ejercicio libre de la responsabilidad del entorno más próximo, en donde va a poder ejercer su ciudadanía e ir extendiéndose en un ejercicio de corresponsabilidad hacia otros sectores. Será en el diálogo abierto en el que se acerquen posiciones y todos capten quién está más necesitado y quién debe solidariamente o en primera instancia, subsidiariamente, tener que dar más que el otro porque está en mejor posición. Es de esta forma, de abajo hacia arriba, como se irá vertebrando una opción de participación y de responsabilidad a partir del más próximo conocido con el que se ha estado trabajando en los primeros escalones vecinales.

> Creemos, por tanto, que la comunidad local –el pueblo, concreto y determinado dentro de la zona homogénea–, es el sujeto y, al mismo tiempo, la dimensión primera del desarrollo. La comunidad local debe ser la única medida de todas las posibilidades de cambio socioeconómico.
>
> (Marchioni, 1969, p. 15).

Como señala Derrida, quizás debemos en primera instancia deconstruir algunas situaciones que se habían creado a partir de malas práctica y vicios que habían alejado a los ciudadanos de la participación y debemos ayudar, debemos construir nuevos esquemas que habían sido olvidados y habían hecho de las ciudades elementos no favorecedores de la personalización de los que las habitaban.

Debemos recuperar procesos que habían sido abandonados y que fueron muy positivos, para volver a relanzarlos a fin de que tengamos un mejor futuro que el hasta ahora ofrecido en muchas ciudades de las que se huía por inhumanas y alienantes.

Adela Cortina, preocupada por todo lo que acontece en esta sociedad del conocimiento y por crear espacios para un desarrollo ético, se mostraba partidaria de desarrollar espacios de reflexión sobre el concepto de ciudadanía política y ciudadanía social –muy en la línea de participación de crear un espacio de reflexión de

una ciudadanía europea–, puesto que la ciudad sería la primera instancia donde este ciudadano, sea nacional del país que sea, se sienta integrado en el marco donde desarrolla su trabajo y en el que tiene derechos de crear un espacio de diálogo con los que como él están trabajando en esa ciudad. Ella argumentaba:

> Urge la necesidad de educar en la ciudadanía tratando de transmitir valores que merezcan la pena: libertad, igualdad, solidaridad, respeto activo y diálogo, sentido de participación y de cooperación
>
> (Cortina, 1997, p. 188).

Como señala Savater, ante el eclipse de la familia, donde los pequeños deberían aprender a convivir, será la escuela, los amigos, donde se dará la socialización secundaria; si la primaria ha sido satisfactoria, señala Savater, la segunda será mucho más fructífera:

> La opción de diálogo de tomar decisiones sobre el entorno que nos es más propio es una forma de fomentar la democracia y la participación, puesto que ser ciudadano implica participar y asumir tareas en aquello que los demás nos piden o nosotros estamos dispuestos a aportar.
>
> (Savater, 1997, p. 56).

LA CIUDAD ELEMENTO DE PERSONALIZACIÓN

La ciudad actual es un crisol de diferentes ciudadanías dada la sociedad multicultural, que debe ser intercultural, en que se vive; muchos aportan a su barrio y a su zona las formas de gestionar su entorno que tenían en su lugar de origen, por ello las ciudades modernas (Barcelona, Madrid, Nueva York o incluso pueblos más pequeños pero que también tienen esta multiculturalidad) se convierten por su propia opción en espacios pedagógicos de aprendizaje, con visiones nuevas, podríamos decir inéditas, para la convivencia, la gestión de la diferencia, la tolerancia frente a lo distinto en un contexto simultáneo e igualador que obliga a saber entender al otro y en el que no es factible aplicar fórmulas cerradas que se amparen en que esto ya ha funcionado o es norma que aquí se ha llevado de «toda la vida». Debe necesariamente aceptarse que la gestión de lo diverso implica una aceptación del otro para tener un espacio donde dialogar las distintas visiones de la realidad.

Como nos señala Octavio Paz en sus comentarios sobre Chuang-Tzu:

> Me pregunto si tus viajes son de veras distintos a los de los otros. Siempre que vemos algo, contemplamos algo que está cambiando; y casi siempre, al ver eso que cambia, no nos damos cuenta de nuestros propios cambios.

Hoy hay que aceptar la heterogeneidad de la cultura y que la ciudad en muchas ocasiones cambia en oleadas; no es lo mismo la ciudad a las nueve de la mañana que a las seis de la tarde; hay una ciudad cambiante, nómada, inestable que se hace instante en cada instante y desaparece. Las fotografías de algunos artistas de lo inmediato nos señalan precisamente esa fugacidad de la ciudad y ahí su riqueza. ¡Quien podría definir a Pamplona en su semana grande de san Fermín! ¡qué ciudad tan distinta en esa semana juliana que la Pamplona del otoño o de la primavera! O Sevilla, ¿quién puede definir la Sevilla de la feria de abril, tan diferente a la de cualquier otro mes, aunque sea en el mismo día y a la misma hora? Como dice el poeta Martín López-Vega en su poema «Mascherone»:

> Ahora estamos, por fin, frente a frente:
> no sé si tú real, no sé si yo mismo soy un sueño.
> Te miro para saber: tú me miras sin desvelar
> del todo lo que hace tiempo intentas decir.
>
> (2003, p. 39).

Habermas y Derrida han señalado:

> Resulta fácil llegar a un acuerdo sobre cuestiones no vinculantes. Todos tenemos una idea de una Europa pacífica, cooperadora, abierta a otras culturas y capaz de dialogar. Saludamos una Europa que durante la segunda mitad del siglo XX dio con soluciones ejemplares para dos problemas. Ya hoy en día Europa se ofrece como un sistema de «gobierno más allá del Estado nacional» que podría servir de modelo en una constelación post-nacional. También los sistemas europeos de previsión social se consideraron durante mucho tiempo ejemplares. En el ámbito del Estado nacional, resulta que ahora se encuentran a la defensiva. Pero ni siquiera una futura política de doma del capitalismo en espacios sin fronteras debe volver a niveles inferiores previos a los valores alcanzados en materia de justicia social. Si Europa fue capaz de resolver dos problemas de esta magnitud, ¿por qué no iba a saber enfrentarse también al reto permanente de avanzar en la creación de un orden cosmopolita basado en el Derecho Internacional y defendiéndolo frente a planes alternativos?

Máxime cuando más de las tres cuartas partes de la población de Europa vive en las ciudades, como se señaló en Viena en 1998 en el *Foro sobre las Urbes,* cuando ese país tenía la presidencia europea. Allí se argumentó que las autoridades y los políticos de Europa no deberían tomar decisiones sobre política urbana sin oír a las ciudades. Quizás sea momento de ponernos de acuerdo en hacer de nuestras ciudades centros de formación ciudadana en el sentido que estamos señalando: la ciudadanía, la participación, la educación democrática.

En 1998 la *Conferencia Europea de Ciudades por los Derechos Humanos,* celebrada en Barcelona, reafirmó la necesidad de un compromiso entre los poderes locales y los ciudadanos para que los Derechos humanos se enraizaran en la vida diaria y qué mejor forma que a través de los gobiernos locales que son los que están más cerca del ciudadano y que son los llamados en primera instancia a protegerlos, a fomentarlos.

En el libro de Luque se señala:

> Al inicio de un nuevo milenio, el desarrollo de las políticas sociales intenta ahondar en los derechos humanos como única vía que garantiza un mejor funcionamiento de las sociedades democráticas. Se interpreta así como un camino que asegura un mejor bienestar social de todos los ciudadanos y ciudadanas.
>
> (2001, p. 7).

Es más que evidente que el reto que hoy nos preocupa es cómo encarnar en la realidad diaria la educación en valores. Tal como señala Nerfin, citado por Luque (2001), la participación de los ciudadanos se está haciendo en tres grandes esferas, y la de la ciudadanía este autor la ha llamado la del Tercer Sistema. Son agregados de ciudadanos que voluntariamente unen sus esfuerzos para resolver determinadas cuestiones o hacerse oír en determinadas situaciones que les afectan y que ellos no sienten estar bien representados o escuchados. Todo ello sin ánimo de lucro, con lo que la pureza de las intenciones es digna de tener en cuenta por mucho que pueda haber otras motivaciones que pueden enturbiar la participación.

Nerfin sostiene que el concepto de Tercer Sistema, lo que nosotros denominamos Tercer Sector, hace referencia al conjunto de asociaciones altruistas, asociaciones que han sido tomadas en cuenta por la Comisión Europea en un informe de expertos de 1999 y cuyas conclusiones extrae Luque:

- Las organizaciones del tercer Sistema son multidimensionales en sus objetivos. No sólo proporcionan a la comunidad servicios sociales de manera eficiente sino que incorporan objetivos sociales específicos en su labor.
- Manifiestan una clara vocación social al estar muy vinculadas a las comunidades locales. En los últimos años se están convirtiendo en una de las herramientas

esenciales para la articulación de la sociedad civil en Europa.

- Las organizaciones del Tercer Sistema se caracterizan por contar con formas de organización más democráticas y participativas que las tradicionales del sector privado y público.
- Las modernas organizaciones del Tercer Sistema han demostrado una gran capacidad de actuación, tejiendo redes de colaboración en los distintos ámbitos: local, regional, nacional e incluso internacional.
- Se caracterizan por poseer un elevado nivel de flexibilidad, creatividad y capacidad de respuesta. Al estar muy vinculadas a las esferas locales, son más sensibles a las necesidades que van surgiendo en el entorno social en el que realizan su labor. Ello hace que su capacidad de respuesta sea en general más rápida y flexible. Respecto a la creatividad, el Tercer Sistema se configura como un excelente campo de experimentación de nuevas ideas y métodos para la organización de los servicios comunitarios.
- El Tercer Sistema plantea una visión de desarrollo local más amplia e integradora que la proporcionada por los modelos de desarrollo tradicionales. Al poner en primer lugar consideraciones de tipo ético, enriquecen el debate sobre qué tipo de desarrollo local debe plantearse en las sociedades europeas post-industriales.

El Tercer Sistema es un avance en la evolución de los movimientos sociales (leer *Movimientos sociales y participación ciudadana* de Camacho Herrera, en Luque, 2001). Ver asimismo sobre estos aspectos la web *http//www.grupcies.com/indexCat.asp*. El concepto de economía no lucrativa que se está instalando cada vez más, creemos que amerita un serio estudio en el concepto de una ciudad educadora como testimonio de una forma de entender la participación ciudadana que desea ser diferenciada del resto de organizaciones que forman el sector privado convencional o el sector público. El mismo talante tiene el denominado Tercer Sistema en los Estados Unidos de Norteamérica.

Hoy los movimientos sociales han pasado de ser movimientos de clase, siglo XIX, a ser interclasistas, a mediados de los años sesenta, a «aclasistas» si se nos permite, en el XXI: no es «la clase» el aglutinante de los movimientos sociales sino los valores que los impulsan y su relación con la ciudad o con valores más universales como el pacifismo, los derechos humanos, la violencia de género, el movimiento contra la pena de muerte o la tortura, la ecología en sus muy diversas opciones y matices, etc.

La ciudad como elemento personalizador y creadora de una pedagogía urbana es una noción que nació en los Estados Unidos de Norteamérica hacia los años sesenta como consecuencia de los movimientos sociales que se daban en aquel país en cuanto a la toma de conciencia de la minoría negra y la necesidad de elevar el tono de participación de una minoría que no tenía una autoestima adecuada.

El concepto de pedagogía urbana siempre ha sido un cajón de sastre en el que han cabido muchas reivindicaciones de índole social y en donde el elemento educativo ha sido el cemento que unía situaciones muy dispares.

En España el movimiento vecinal eclosionó en los últimos tiempos del régimen franquista amparado por los movimientos de base de parroquias y sacerdotes comprometidos, curas obreros. Con la llegada de la democracia y la legalización de los partidos políticos sufrió una fuerte crisis:

> Algunas personas que habían estado vinculadas al movimiento ciudadano consideraron que las AA.VV ya no deberían seguir existiendo porque su momento histórico había pasado y no suponían una base sobre la que apoyarse, sino que podrían ser un obstáculo para los nuevos ayuntamientos democráticos que iniciaban su camino
>
> (Camacho, 2001, p. 135).

Hoy estamos viviendo lo que podríamos llamar la crisis de la sociedad actual:

> La crisis de la ciudad, la crisis de las instituciones y la crisis de los valores democráticos a las que nos enfrentamos responden a la aparición de nuevas realidades que implican desafíos de gran envergadura.
>
> (Gomez-Granell y Vila, 2001, p. 15).

Conviene no olvidar lo que señala Marco Marchioni de su experiencia:

> Sigo pensando, a pesar de los tiempos corrientes, que una hipótesis de progreso social justo y humano para los hombres y las mujeres, individual y colectivamente considerados, depende aún hoy de la combinación de estos elementos complejos que definimos formalmente con esas palabras.
>
> (1969, p. 5).

En la actualidad ha vuelto a plantearse el asociacionismo vecinal pero desde una óptica de exigencia democrática y de derechos no cumplidos ante la decepción que algunos, bastantes ciudadanos, sienten de los políticos y sus promesas incumplidas. La abstención en las votaciones democráticas alimenta este sentir ciudadano y algunos no se resisten a quedarse sólo en la inoperancia, o en el silencio: no tienen vocación de afiliación partidaria ni política pero sí del cumplimiento de sus derechos y vinculación social a través de una opción ética solidaria y participativa como puede ser el asociacionismo en sus muy diversos matices y opciones. En este sentido el movimiento asociativo intenta desarrollar la conciencia de responsabilidad social y una escuela de formación en valores y principios éticos.

Marchioni señala:

> Si no han funcionado las relaciones internas a la «comunidad educativa» tampoco han funcionado –ni podían funcionar ya que ni siquiera se plantearon como posibilidad– las relaciones externas a ella, es decir las relaciones con la comunidad territorial y local. Sin embargo, todos sabemos la importancia que tienen para el proceso educativo y para el buen funcionamiento de la misma institución escolar. Para muchos educadores ellas son tan importantes cuanto las propiamente didácticas que se construyen en el interior del aula. Sin embargo, la realidad circunstante y externa sí que llega a introducirse en la escuela y a poner en peligro su funcionamiento, a condicionar directa o indirectamente todo lo que en ella se hace o se intenta hacer. Así, la crisis de la familia ha recaído en la escuela, al igual que la precariedad de la situación económica de muchas familias, la situación de incultura, abandono y subdesarrollo en la que han caído muchas realidades territoriales periféricas o marginadas históricamente también, etc. Todo ello ha ido deteriorando las condiciones de trabajo del profesorado que se ha visto cada vez más sólo sufriendo los síntomas de una creciente e impuesta endogamia[1].

Creemos que las observaciones de Marchioni son muy significativas y coincidimos con ellas. En demasiadas ocasiones algunos elementos de la pedagogía urbana o de una dimensión de la ciudad educadora quedan en el aire o interfieren porque los proyectos no están conjuntados, y en ocasiones se han montado demasiado rápidamente más llevados por la prisa de los políticos que desean que sus «fotos» salgan en la prensa que por un afán sistemático de crear conciencia ciudadana, que en ocasiones es excesivamente reivindicativa y no interesa; interesa que se sepa que se está con la ciudad educadora, pero no interesa o incordia la conciencia que deriva de esa situación.

---

(1) Luis Fernando Valero Iglesias: *Escuela y comunidad.* En prensa.

Peter Sloterdijk ha escrito, en un tono cáustico que no le quita cierta razón, lo siguiente:

> Del espíritu de este megalopático training de la soledad procede aquel conocido chiste del exiliado Diógenes de Sínope, de que su patria era, propiamente, el cosmos. Este habitante de la totalidad, que se sentía más en casa entre los planetas que entre los atenienses, fue el primer atleta de la soledad –él es el hombre del estado al margen de todo lo que el estado significa. «Ciudadano del cosmos»: la palabra inventada por él corre hoy por todo el mundo; lo que para él era una broma, se ha convertido para los modernos en algo serio. Quien se define como kosmopolites se sitúa más allá del estado, y cuenta ya con un mundo en el que la pertenencia mutua en comunidades sustanciales podría llegar a tener un final absoluto. Un chistoso potentado de la vieja Atenas proporcionó el lema del individualismo post-político de Europa; lo que eso quiere decir es muy visible en el presente, con nuestras ciudades llenas de solitarios que, voluntaria o involuntariamente, no pertenecen a nadie –anacoretas burgueses, tipos colgados, huérfanos psíquicos, eremitas de oficina ávidos de trabajo, singles cósmicos. Se debería examinar la hipótesis de si no ocurrirá con frecuencia que los políticos son reclutados del reservoir de estos desubicados; pues en este caso serían, al menos en parte, individuos mediuns (semiplenos podría decirse), que quieren ser de utilidad a un mundo completamente imaginario... como si pertenecieran a él.
>
> (2002, pp. 63-64).

LA CIUDAD COMO CRISOL DE EDUCACIÓN CÍVICA REQUIERE RECURSOS

Evidentemente no sucede con todos los políticos pero el problema de fondo es que la educación, la ciudad educadora, la pedagogía urbana requiere recursos. El voluntariado es importante pero si se desea que haya una acción continuada debe haber estructuras permanentes y éstas solamente se pueden apuntalar con el profesionalismo y la libertad de conciencia comprometida que esos proyectos generan pero que deben ser sostenidos económicamente y para lo que los políticos tienen que poner recursos y no detraerlos como ocurre siempre que hay déficit o hay deflaciones económicas. ¡Ya está bien de que en los momentos de crisis se retiren de los servicios sociales recursos para trasladarlos a seguridad, ejército o propaganda!

Estamos por una acción política clara y, sobre todo, apostar por la educación social como componente estructurador de la sociedad:

> Desde el primer momento las autoridades municipales tuvieron muy claro que su acción social debería incluir una pedagogía social, una educación social que sirviera para estructurar el núcleo urbano que debería servir para dar sentido a los habitantes del pueblo que se sentían abandonados de las autoridades municipales tarraconenses, pues no en vano sentían que habían sido robados, que las promesas que les habían hecho para dorarles el proceso de anexión no se habían cumplido ninguna y que sus problemas no se solucionaban
>
> (Valero, 2002).

La complejidad de la sociedad de la información, de la sociedad del conocimiento y el crecimiento de la ciudad (a la que llegan y llegan ciudadanos de todas las partes del mundo), requiere de un proceso educativo que asegure la comprensión por parte de los ciudadanos de su propia realidad ya que la ciudad se convierte en sí misma en un mundo que puede ayudar –o no– a la estructuración de su propio ciudadano, comenzando por la niñez –el sector más sensible. Es preciso que el gobierno de las ciudades tenga en cuenta los innumerables procesos y problemas que se dan en las calles y los atienda todos pues

todos pueden ayudan a estructurar o, por el contrario, a desestructurar a las personas en su condición de ciudadanos.

El cine ha tratado muchos de estos temas y en algunas películas hemos podido observar los problemas que se les presentan a las ciudadanos y lo importante que resulta que haya toda una acción conjuntada para evitar que en cualquier momento las situaciones puedan desbordarse.

Pongamos como ejemplo la película *Falling Down* (1993) dirigida por Joel Schumacher, escrita por Ebbe Roe Smith y con Michael Douglas como actor principal. Narra las desventuras de un empleado ante una serie de situaciones que la ciudad le plantea y cómo reacciona con violencia ante un cúmulo de pequeños detalles que se le están sumando.

O recordemos también el film *City may* (1996) de Harold Becker escrita por Ken Lipper y Paul Schrader y protagonizada por Al Pacino en la que se pueden observar los mil detalles que implica dirigir una ciudad. Estas referencias son sólo un ejemplo de las complejidades que conlleva la ciudad como proyecto integral que es. Ahí radica precisamente el quid de la cuestión: la ciudad debe ser concebida como un todo que canaliza esfuerzos hacia el bien común pues sólo así se convertirá en elemento de potenciación personal social, para lo que resulta imprescindible que se pongan en juego todos los recursos de los que dispone, y que son muchos.

Debe cuidar en extremo que haya un desarrollo ambiental y ecológico equilibrado que permita que el ambiente no sea factor estresante. Hay que esforzarse en conseguir un desarrollo sostenible que incluya la sostenibilidad social dentro de una ciudad urbanísticamente compensada y con espacios urbanísticos que potencien la integración con el medio en el que se vive y se está. Hay que velar por una integración de las ofertas de trabajo, etc.

Todo ello implica que debe haber un proyecto empresarial para la ciudad como estructura global en donde convivan los diferentes sectores industriales integrados sin enfrentamientos ni tensiones, en donde las actividades de un sector no interfieran o nieguen las del otro sector, para evitar así polémicas absurdas como las ocurridas en Tarragona, en donde de una forma equivocada algunos sectores sociales intentan enfrentar la industria química con la industria turística, cosa absurda en una ciudad que desea ser un conjunto armónico que eduque en su acción diaria.

Por ello son necesarios proyectos locales comunitarios sectoriales y globales (por barrios y de la ciudad global) por aquello de la solidaridad, la subsidiariedad y la complementariedad en una transversalidad consecuente y en donde haya un programa de ciudad educadora que vertebre un plan general global integrador.

La idea de desarrollar la ciudad como proyecto educativo ha ido cuajando a nivel mundial. Cierto que hoy estamos en una sociedad de la información y de la globalización y los efectos se multiplican, pero no hay más que entrar en un buscador de Internet y poner las palabras «ciudad educadora» y observaremos la cantidad de ciudades en el mundo que tienen proyectos integradores. En España son numerosísimas: Madrid, Barcelona, La Coruña, Tarragona, Reus, Écija, Murcia, Pozuelo... y no digamos en Iberoamérica: Montevideo, Ibarra (Ecuador), Chihuahua (México), México D.F., Armenia (Colombia). Ello demuestra que la ciudad es hoy considerada un elemento esencial en los procesos de personalización social de sus ciudadanos.

Pero conviene recordar que no por tener un proyecto de Ciudad Educadora éste se va a realizar:

> Gobernar es como una maratón. No se debe comenzar a 80 por hora, porque la resistencia podría terminar al llegar a la primera esquina. Se tienen que dar pasos sólidos, concretos para que podamos dejar el

> Gobierno con la certidumbre del deber cumplido. Y quiero poder decir al mundo: que bueno sería, sería maravilloso si en vez de lo que los países producen y gastan en armas, gastaran el dinero en pan, frijoles, arroz, para matar el hambre del pueblo.
>
> (Lula da Silva, 2003, p. 22).

Es pues necesario que los ciudadanos del mundo tomen conciencia de la necesidad de desarrollar propuestas y alternativas que hagan posible ir llevando acciones para construir ese mundo mejor que algunos defienden y están intentando levantar. Una herramienta eficaz puede ser conseguir una ciudad educadora, una ciudad que sea proyecto de convivencia, convencidos de que esa convivencia, ese civismo, ese saber estar en la ciudad, nos compromete a todos a ayudamos a ir perfilando un mundo mejor en esta sociedad global en que hoy nos toca vivir.

Como apunta muy bien Rawls (citado por Adela Cortina), son los ciudadanos maduros ilustrados los que deben criticar públicamente a los poderes públicos haciendo uso público de su razón.

Creemos que en esta reflexión está algo de lo que ocurre con y en las ciudades. Mientras no se sea capaz de articular una ciudad capaz de ofrecer a sus ciudadanos eso que masivamente salen a buscar fuera de la ciudad, la ciudad no solamente no será una ciudad acogedora, sino que no será una ciudad educadora sino todo lo contrario.

Quizás la ciudad debería optar, además de por lo que ya hemos señalado, por ir integrando en su esquema de acción no sólo el ser de lunes a viernes un centro económico de primer orden, sino que debe crear a la par los espacios en su interior para que sus ciudadanos no se vean obligados a emigrar para encontrar esa paz que parece ser que la ciudad no ofrece. Debe cambiar, ya lo hemos apuntado anteriormente, hacia un urbanismo diferente que sea creador de nuevas estructuras en donde no prive la soledad inmensa del cemento y del acero, sino que en esas estructuras se desarrollen –puesto que hay tecnología suficiente para hacerlo– oasis en donde se den y se produzcan esos ansiados remansos de paz que anda buscando el ciudadano cada fin de semana, como apuntaba Roca.

Hay que hacer lo que apunta Castells que se ha hecho con San Francisco: modificar las ordenanzas municipales para hacer que una parte de la ciudad se reconvierta a un mundo en donde se conjugan la creación y las nuevas tecnologías, la imaginación desbordada y antes marginada y hoy integrada en un mundo que muchos buscan y desean, en la ciudad de la que ya no hay que huir generándose una dinámica distinta de esa de huir de la ciudad en cuanto se pueda o tener un segunda residencia a la que llegas agotado después de inmensas y tediosas caravanas de salida.

Son ingentes las posibilidades que ofrece la construcción de una ciudad educadora y más aún en esta sociedad en donde las ciudades se están convirtiendo cada vez más en los focos de expansión de una sociedad que cada día es más urbanita y en donde las ciudades son el refugio de mucha gente sin esperanza.

BIBLIOGRAFÍA

CAMACHO HERRERA: «Movimientos Sociales y Participación Ciudadana», en P. A. LUQUE DOMÍNGUEZ: *Educación Social y Valores Democráticos. Claves Para Una Educación Ciudadana.* Barcelona, PPU, 2001.

CIRIEC: *Les entreprises et organitations du troisième système, un enjeu stratégique pour l'emploi.* Liège, 2000.

CORTINA, A.: *Ciudadanos Del Mundo Hacia Una Teoría De La Ciudadanía.* Madrid, Alianza, 1997.

DA SILVA, L.: «Cambiar La Historia», en *La Factoría,* 20 (2003), febrero-mayo.

KAPUSCÍNSKI, R.: *Lapidarium IV.* Madrid, Anagrama, 2003.

FAURE, E. et al.: *Aprender a ser.* Barcelona, UNESCO, 1973.

GARCÍA GARRIDO, J. L.: *La sociedad educadora.* Madrid, Fundación Independiente, 2000.

GÓMEZ-GRANELL, C. y VILA, I. (coord.): *La Ciudad Como Proyecto Educativo.* Barcelona. Octaedro, 2001.

LUQUE DOMÍNGUEZ, P. A. (coord.): *Educación Social Y Valores Democráticos. Claves Para Una Educación Ciudadana.* Barcelona, PPU, 2001.

LYOTARD, J. F.: *La Condición Postmoderna, Informe Sobre El Saber.* Barcelona, Altaya, 1999.

MARCHIONI, M.: *Comunidad, Participación Y Desarrollo.* Barcelona, Nova Terra, 1969.

MARTÍN LÓPEZ-VEGA: Poema «Mascherone», en *Letras Libres,* junio 2003.

MUNFORD, L.: *La Carrera Y La Ciudad.* Buenos Aires, Emecé, 1963.

PIRENNE, H.: *Las Ciudades De La Edad Media.* Madrid, Alianza, 1987.

SAN SALVADOR, T. et al.: *Los Centros Cívicos Ante El Nuevo Milenio.* Madrid, Miraguano, 2000.

SAVATER, F.: *El Valor De Educar.* Madrid, Ariel, 1997.

SLOTERDIJK, P.: *En El Mismo Barco.* Madrid, Siruela, 2002.

STRATHERM, P.: *Derrida En 90 Minutos.* Madrid, Siglo XXI, 2002.

VALERO, L. F.: «La Canonja: Historia De La Creación De Los Servicios Sociales En Un Ayuntamiento», en *Revista Diálogos,* año VIII, 3 (2002), pp. 31-32. Barcelona, El Masnou, 2002.

EDUCACIÓN CIUDADANA Y MEDIOS DE COMUNICACIÓN

VICENTE ROMANO (*)

RESUMEN. Los medios de comunicación han desempeñado siempre una función educativa. Como mediadores del conocimiento contribuyen a la formación de los ciudadanos. Mas, con la proliferación de los medios terciarios, producto todos ellos de la electricidad, resulta cada vez más difícil orientarse en la diversidad y contrastar la visión del mundo que proporcionan. De ahí la pertinencia de analizar el tipo de conocimiento y de valores que transmiten. La educación ciudadana no puede depender únicamente de los medios de comunicación de masas. La escuela tiene ante sí el cometido de aportar un distanciamiento crítico. El artículo aboga, finalmente, por una ecología de la comunicación.

ABSTRACT. The media have always performed an educational function. As means for the acquisition of knowledge they contribute to the education of citizens. But with the proliferation of tertiary media, all of which rely on electricity, it is increasingly difficult to gain one's bearings amidst the variety and to compare the view of the world they provide. Hence the relevance of analysing the type of knowledge and values they transmit. Civilian education cannot depend solely on mass media. Schools have before them the task of furnishing a critical distance. Towards the end, the article contends in favour of communicational ecology.

I

Los estudiosos de la comunicación han resaltado siempre el aspecto educativo de los medios. Las diferentes teorías que han abordado estos estudios han atribuido una función formativa a la prensa, la radio, el cine, la televisión, etc. Así, por ejemplo, las escuelas clásicas de Estados Unidos hablan de transmisión de la herencia cultural (H. Lasswell) o de aplicación de las normas sociales (P. Lazarsfeld y R. K. Merton).

En Europa, los teóricos representantes de los sistemas autoritarios del primer tercio del siglo XX asignan a los medios una tarea de formación y educación política, de adoctrinamiento en los valores jerárquicos de aquellos sistemas, como, por ejemplo, E. Dovifat en Alemania. El holandés H. Prakke y la *escuela de Münster,* por su parte, prefieren hablar de orientación social y de

(*) Universidad de Sevilla.

Fecha de entrada: Fecha de aceptación:

socialización de los ciudadanos a través de los medios.

Entendida como interacción humana, la comunicación es el proceso y el resultado de la relación, mediada por el intercambio de informaciones, conocimientos y sentimientos, entre individuos, sus grupos y organizaciones sociales, instituciones, etc.

Por un lado, se trata del proceso de comprensión entre individuos y grupos sociales, proceso que se desenvuelve con el objetivo de facilitar la actividad social y transformadora del ser humano. A través de esta actividad contribuye a la creación, estabilización y modificación de las relaciones y condiciones sociales. El objetivo final de la comunicación es la comprensión de los seres humanos para la cooperación en el conocimiento, empleo y/o modificación de la naturaleza, a fin de garantizar su existencia y su desarrollo físico y espiritual.

Toda comunicación se basa en la correspondencia de estructuras cognitivas. Pues, como sostiene V. Gordon Childe, «para comprender un mensaje no sólo hace falta estar familiarizado con los significados convencionales de los símbolos empleados para expresar dicho mensaje, sino también conocer, es decir, tener en la mente una representación ideal del mundo al cual se aplican»[1].

De aquí se desprende que el conocimiento debe ser comunicable, es decir, público y útil, «capaz de traducirse en acción satisfactoria». De ahí que Childe afirme que «el término conocimiento debería reservarse exclusivamente para las informaciones que son comunicables»[2].

Este cometido educativo subyace asimismo en la definición que da la UNESCO de información:

> Acopiar, almacenar, someter a tratamiento y difundir las noticias, datos, opiniones, comentarios y mensajes necesarios para entender de un modo inteligente las situaciones individuales, colectivas, nacionales e internacionales y para estar en condiciones de tomar las medidas pertinentes[3].

Concepción ésta perfectamente equiparable a la de la escuela. De ahí que algunos, como M. McLuhan, califiquen a la escuela de «aula sin muros»[4]. Si se tiene en cuenta que entre un 65% y un 68% de los conocimientos de los jóvenes proviene de los medios de comunicación, en particular de los audiovisuales, la metáfora del critico canadiense tiene cierto sentido. Por un lado, estos medios se han convertido en una institución del saber. Por otro, se ha alterado significativamente el lugar del saber y del conocimiento en las sociedades tecnológicamente desarrolladas. La extensión de los espacios de aprendizaje ha conmocionado las propias instituciones clásicas del saber: hogar, escuela, plaza pública, universidad, etc. Las instituciones que se legitimaron históricamente como lugares reconocidos de formación pierden su rango, se relativizan[5]. En la sociedad de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) lo predominante es la visibilidad mediática y la presentación frente a la argumentación y la reflexión. El conocimiento entra a formar parte de la acelerada circulación que caracteriza la revolución electrónica.

---

(1) V. Gordon Childe: *Sociedad y conocimiento.* Buenos Aires, 1958, p. 55.

(2) Ibídem, pp. 10 y 13.

(3) Sean Mcbride et al.: *Un solo mundo, voces múltiples.* México/UNESCO, París, 1980, p. 37.

(4) Cf., entre otros libros del mismo autor, Marshall McLuhan: *Understanding Media. The Extensions of Man,* New York, 1964.

(5) Cf. Colectivo NTC: *Pensar pulsar. Cultura comunicacional, tecnologias, velocidades.* Sao Paulo, 1996.

Pero la educación no sólo consiste en transmitir los conocimientos acumulados, sino también en enseñar a actuar de un modo racional y solidario, de conformidad con la naturaleza humana. Gracias a su capacidad para comunicarse y desarrollar los medios de comunicación, el ser humano puede compensar sus carencias, orientarse en su entorno y satisfacer sus necesidades materiales y espirituales.

II

Ahora bien, las orientaciones dependen de las comunicaciones que se reciban, las cuales vienen determinadas, a su vez, por los medios que las transportan.

El desarrollo tecnológico de la industria eléctrica a lo largo de los últimos cien años ha llevado a la disponibilidad de las informaciones en cualquier parte del mundo. De ahí que se le dé también a esta sociedad de hiperabundancia de informaciones y de tecnologías para su producción y distribución el nombre de «sociedad de la información», «del conocimiento», «de medios», etc.

Pero esto no significa que cada ciudadano esté informado en el sentido de la UNESCO indicado más arriba, esto es, en el de disponer de conocimientos necesarios para actuar de forma inteligente sobre su entorno, a saber, la sociedad en que se desenvuelve. El concepto de «sociedad de la información» tiene que ver, más bien, con la aplicación de la electrónica a la solución de problemas complejos, siempre que se disponga de la maquinaria correspondiente y se hayan aprendido los necesarios sistemas de signos.

Aquí interesa, sin embargo, el tipo de conocimiento y de valores que transmiten los medios, así como sus consecuencias para la educación de la ciudadanía.

III

Uno de los rasgos distintivos de la producción actual de información es que, a diferencia de la escuela pública, se efectúa a través de los denominados medios de masas. Lo que, en realidad, significa producción masiva, esto es, elaborada con criterios similares a los de cualquier otra industria: simplificación, reducción, uniformidad, generalización, comercialización.

Si se echa un vistazo al consumo actual de medios se verá que los medios de comunicación de masas por excelencia no son los escritos, sino los audiovisuales: radio, TV, vídeo, cine, Internet, que duplica ya en audiencia al cine, etc.[6].

Con la desregulación emprendida en la década de los noventa y la consiguiente privatización, el principio rector de los medios y sus contenidos es el de la comercialización, el valor de cambio, la rentabilidad financiera, y no el valor de uso, la rentabilidad social, el aumento de la calidad de vida.

Entre las consecuencias de esta comercialización para el conocimiento y la educación ciudadana están la generalización de un solo sistema de valores, la uniformidad de la conciencia y del lenguaje de los medios, eso que se suele denominar con el término de «pensamiento único». Pero la realidad, incluida la cultural, es compleja y múltiple. Y la uniformidad de este pensamiento único, mágico, por pretender dar unidad a lo que no la tiene, no oculta toda una serie de contradicciones que los medios callan, aunque los seres humanos tienen la tarea de superarlas. Así, por ejemplo, las contradicciones entre cantidad y calidad,

(6) Cf. Amanda Yoro: *El negocio de la mentira*. Madrid, 2002.

multiplicidad y diversidad, lo público y lo privado, los intereses generales y los particulares, las necesidades colectivas y las individuales, la uniformidad y el pluralismo, la identidad cultural y la alienación, la opinión pública y la opinión publicada, la participación democrática y el control autoritario, en suma, entre desarrollo tecnológico y progreso social.

Con decenas de canales y dos tercios de telespectadores zapeando cada tres minutos, el conocimiento ya no es posible, al menos tal como se ha entendido hasta ahora. El conocimiento requiere tiempo para clasificar, valorar, contrastar, reflexionar, sacar conclusiones. Las investigaciones recientes indican que las personas sobrecargadas de impulsos perceptivos no sólo cambian su imagen del mundo sino también sus emociones. La multiplicidad y la postulada diversidad pueden incluso imposibilitar la comunicación, si por tal se entiende el diálogo enriquecedor, el intercambio de ideas y sentimientos, etc. Durante dos terceras partes del tiempo de emisión sólo está una persona ante la pantalla, y hasta los niños se van a su cuarto para ver solos su programa favorito. La multiplicidad conduce al aislamiento y a la pérdida de comunicación personal. De este modo desaparecen las oportunidades y la capacidad de diálogo social, premisa para la actuación política. Se menoscaba así el objeto y el sujeto de toda comunicación social: el ciudadano y la ciudadana.

IV

Entre las paradojas de nuestra época está la de que, por un lado, los seres humanos se ven inundados por un flujo de imágenes ante el que sucumben si, por miedo a no poder participar luego en las conversaciones, no tienen valor para apagar el televisor. Mientras que, por otro lado, la sociedad moderna, con sus complejas estructuras políticas y tecnológicas, exige de sus funcionarios y autores grados cada vez mayores de abstracción.

De estas tendencias contradictorias se deriva un doble peligro: En primer lugar, se distingue ya con claridad un «analfabetismo práctico» (funcional), pues la lectura de amplias capas de la población se limita a las tiras de historietas, tebeos, periódicos ilustrados y deportes. A este respecto conviene recordar la definición que da la UNESCO de analfabeto; la de aquella persona que lee un único periódico y no termina de entender el mundo. En segundo lugar, la necesidad de emplear un lenguaje que resulta inasequible, impenetrable, por la profusión de señales. Piénsese en las señales de tráfico, de los aeropuertos, de los edificios y organismos públicos, etc.

Mientras los mayores tienen dificultades con las señales, los jóvenes parecen tenerlas con la expresión lingüística. Conversaciones grabadas en cinta o realizadas en la radio no sólo revelan el predominio de expresiones callejeras, sino sobre todo la incapacidad de describir gráficamente un estado de cosas. Se repiten las muletillas y los clichés, frases estereotipadas, etc.

Como dice el investigador brasileño Milton Santos, hoy se asiste al triunfo de la presentación sobre la significación. En semejante mundo no hay interlocutores propiamente dichos, no hay diálogo, puesto que la comunicación unilateral emplea un habla funcional.

> La mediación interesada de los medios conduce a la «doutorizaçao» *del lenguaje, necesaria para aumentar su credibilidad, y a la falsedad del discurso, destinado a ensombrecer el entendimiento*[7].

(7) Cf. Milton Santos: *Técnica, espaço, tempo, Globalizaçao e meio técnico-cientifico-informacional.* Sao Paulo, Ed. Hucitec, 1996, p. 22.

Una lengua que sólo se emplea como señal, como signo al servicio de la información y «comunicación» y se sirve para ello de un vocabulario seco pierde una de las dimensiones de lo humano, a saber: la que va más allá de la mera necesidad y de lo útil. *Pérdida de las imágenes significa pérdida de transcendencia.*

Los niños a los que se les priva de la fuente para soñar, a los que nunca se les permitió dar rienda suelta a la fantasía, y sólo se abren a ella cuando ven ascender su propio mundo interior de imágenes, esos niños sólo pueden inventar juegos que son una conversión directa del acontecer violento del que son testigos cotidianos en la pantalla del televisor. Con el ceño fruncido dan vueltas al patio en cualquier vehículo, acompañados del ruido de motores y sirenas, o acechan, con la pistola-ametralladora colgada de las caderas, a cualquier enemigo.

La televisión fascina porque, además produce el efecto añadido de generar la ilusión de que se ve a distancia, cuando, en realidad, es al contrario, desde la distancia se envían las imágenes y los sonidos. La expresión frecuente «Es verdad, lo he visto en la tele» ilustra esta ilusión. Y eso, hasta el punto de confundir deseo con realidad, representación con cosa representada, hasta considerar que si las cosas no son como en la tele o en el cine no son bonitas. Ya lo advertía Albert Camus cuando reconocía el temor que le producían las imágenes:

> Son entidades incontrolables que con frecuencia producen asociaciones que el autor no autorizó. Los conceptos, al contrario, son pájaros enjaulados, mientras que las imágenes son pájaros en vuelo... De ahí su fascinación y peligro.

Desde el punto de vista cognitivo, la diferencia la marca el consumo de varios medios. Los ciudadanos bien informados son los que, además de ver la televisión y oír la radio, también leen y, sobre todo, contrastan sus lecturas con otra personas en la conversación cara a cara, las que practican la comunicación primaria, el diálogo enriquecedor. Es aquí donde se establece lo que se denomina el *knowledge gap,* la brecha entre los pocos bien informados y los muchos desinformados.

Como se sabe, cada medio tiene sus ventajas e inconvenientes en función de su naturaleza. Así, mientras la televisión es inmejorable para la presentación, el estímulo de las emociones y el entretenimiento, la lectura le supera con creces a la hora de asimilar conocimientos. Entre otras razones, porque leer cuesta más esfuerzo y siempre se puede repetir la lectura. El conocimiento, como se sabe, es activo, hay que conquistarlo con el esfuerzo, mientras que la televisión no exige ningún esfuerzo, es fugaz y pasiva[8].

V

Como se apuntó al principio, no sólo se atribuye a los medios de comunicación la tarea de informar, de difundir los conocimientos. También se les responsabiliza de la formación de los ciudadanos, de ampliar su voluntad democrática y su conciencia crítica, diferenciadora. El cumplimiento de este noble cometido se puede inferir de los contenidos, y en los medios audiovisuales, de su programación.

La estructura del programa viene determinada también por el cometido que se le asigne, por los valores que deba transmitir. Como el consumo de televisión se efectúa en el tiempo libre, analizando el

(8) Para las ventajas de la lectura de prensa y el *knowledge gap* véase Enric Saperas: *Los efectos cognitivos de la comunicación de masas.* Barcelona, 1987.

programa se pueden sacar conclusiones acerca de lo que los programadores piensan del tiempo libre de sus conciudadanos[9]. Así, puede verse si los programas de TVE cumplen o no los cometidos que les asigna el *Estatuto de Radiotelevisión,* qué hora del día se dedica para la educación cultural y artística, qué otra para el entretenimiento, cuál para la formación de voluntad democrática, etc. Por eso hay que preguntar al programa, como aconseja Pross, qué comprensión del tiempo libre se oculta tras su estructura. ¿Se rige la programación por criterios de rentabilidad económica o también por criterios de rentabilidad social?, ¿hasta qué punto la estructura del programa no tiene más fin que adecuar la fuerza de trabajo de los muchos para su explotación por los pocos.?, ¿qué posibilidades tienen los receptores de recurrir a otras redes con otros contenidos en horas que no sean las del sueño restaurador?, ¿cómo trata la estructura del programa a sus receptores potenciales, esto es, qué imagen tiene de ellos?, ¿qué valores debe difundir la TV?

La respuesta a cada una de estas y otras muchas preguntas que pueden hacerse a la estructura del programa lleva a la relación de la comunicación social en general, y de la audiovisual en particular, con la responsabilidad política de los medios.

Cuando se habla de responsabilidades políticas se suele pensar en los productos (programas) de la radiotelevisión pública, o de titularidad estatal, autonómica o local. Pero a la hora de aplicar criterios de rentabilidad social deberían incluirse también las emisoras y canales privados y comerciales. El lucro no puede hacerse a costa de la salud ni de la ignorancia de los ciudadanos.

El análisis estadístico de la TV revela efectivamente que existe un predominio evidente del entretenimiento, las películas, deportes, concursos, etc., frente a los informativos. La radio es primero un instrumento musical y en segundo lugar «palabra». Se trata de una realidad sobre cuyas implicaciones ha callado la ciencia hasta ahora, puesto que aún no se han investigado de manera suficiente la influencia conjunta de los diferentes simbolismos del discurso hablado, la música y la presentación visual.

Por lo que respecta a la música, la mayoría de la misma procede de conservas, esto es, reproduce lo que no necesita la periodicidad de la radio, puesto que es accesible a través de los medios no periódicos como el disco y la casette, por ejemplo. Y para oír discos o casettes no se necesitan instalaciones tan caras como las emisoras. La realidad del programa de la radio deja mucho que desear, si es que se cuenta entre los medios periódicos que, gracias a su tecnología, transmiten el movimiento cultural en su devenir, «en directo», «en vivo» en el lugar, y no sus conservas mercantilizadas. Otro tanto puede decirse de la televisión. La unicidad de estos medios radica en su simultaneidad potencial con el acontecer, con la comunicación primaria. Si la abandonan en beneficio del material almacenado habrá que pensar cuánto van a tardar en resultar superfluos.

Según el modelo de la democracia basada en los derechos humanos, las funciones de soberanía se delegan, el pueblo no abdica de ellas durante los períodos legislativos. Hay que tomarlo en serio y no sólo respetarlo como los políticos que mediante las encuestas pagadas procuran averiguar las oscilaciones y tendencias, y si les son desfavorables intentan establecer también *tendencias* con la publicación de las encuestas. Los resultados vuelven al ciudadano a través de la prensa, la radio y la

(9) Cf. Harry Pross: *La violencia de los símbolos sociales,* Barcelona, 1983.

TV. El círculo de la opinión no encuentra salida. El ciudadano puede leer o no los resultados de las opiniones de un «perfil representativo» de la población, dejarlos a un lado y volverlos a leer. En la televisión aparecen visualmente en su ambiente familiar. El *efecto ritualizador* del medio se refuerza como algo que forma parte de la cotidianeidad privada, que se orienta en el tiempo libre por el programa televisivo. Sólo el crítico ve claramente que no es la democracia la que se representa a sí misma aquí, sino la *representación.* No hay en ello nada antidemocrático, como en la glorificación de la violencia contra los más débiles, en tanto en cuanto se suponga que la confrontación de las opiniones es la que elabora esa *superrepresentación.*

La mayor parte de lo que los ciudadanos ven en la información televisiva acerca de su Estado es *protocolo:* El presidente del Gobierno aparece en la escalinata y saluda con la mano. Un ministro o todo el gabinete desaparecen tras la puerta de la sala de reuniones o se sientan alrededor de la mesa para tomar decisiones importantes. El telespectador ve que siempre es importante lo que hacen los ministros. Un jefe de Estado viene en visita oficial. Saludos desde la puerta del avión, desciende de izquierda a derecha, lo que se corresponde con la iconografía cristiana, se estrechan las manos, besos y abrazos fraternales, niño o niña que alarga un ramo de flores, unos acordes de los respectivos himnos nacionales, etc. No es otra cosa que reproducción electrónica de antropología banal en dos minutos.

La coacción de la actualidad lleva necesariamente a la oferta breve. La orientación y el ángulo de la cámara que permiten abarcar grandes superficies sólo se utilizan a menudo para obtener el primer plano que emocionaliza. El *accionismo* es, por tanto, el tercer elemento de la información diaria. Finalmente están los *rituales del calendario,* las fiestas religiosas, ferias, folklore, carnaval, la copa del Rey o los campeonatos mundiales, y los *rituales de la democracia,* los períodos electorales[10].

La comunicación audiovisual actual, sobre todo la televisiva, sólo suele cruzar el *umbral representativo* en casos de catástrofes y atentados, cuando la naturaleza o antinaturaleza del ser humano viola las leyes sociales. Tiene que ocurrir algo para que llegue la televisión. Lo habitual es la paz con sus dificultades, lo extraordinario es la explosión. Pero con la *acumulación de lo extraordinario* en el programa se invierte la relación. Lo extraordinario, la acción y la explosión se convierten para el receptor que está en casa en lo ordinario, lo habitual. El «mundo» sólo parece consistir en actos de violencia y en puro accionismo. La información transmite la *validez mundial de la violencia.* Frente a ella nada vale una vida humana. Lo que importa es que alguien pierde la postura erecta, la vertical, y termina en la horizontal. *Validez no es efecto,* pero sólo puede influir la imagen válida, no la quizás más correcta y éticamente deseable. Lo que carece de validez se queda en el ámbito de la indiferencia. Por eso, cuando la vida humana no vale nada ante la violencia es de suponer que al telespectador le resulta indiferente. Lo único que tiene validez en la programación actual es el simbolismo fálico de las pistolas y la moral de bandido de la persona con éxito, capaz de andar sobre cadáveres con tal de alcanzar su meta. Pero esto no concuerda ni con el monopolio de la violencia estatal ni con el postulado democrático de libertad, igualdad y fraternidad.

Traspasar el umbral representativo, abandonar los estereotipos e investigar la vida cotidiana, equivaldría, pues, a llamar a

---

(10) Cf. Vicente Romano: *El tiempo y el espacio en la comunicación. La razón pervertida.* Hondarribia (Guipúzcoa), 1999.

las cosas por su nombre, denominar pose a lo que es una pose y ayudar a los seres humanos a que se expresen en libertad.

El compromiso práctico no es más que un aspecto. Preguntar por la índole del programa significa indagar las *causas* sociales. La proyección de futuro, la promesa, la utopía, une el compromiso práctico, el *status quo,* con la teoría. La proyección reduce a un denominador común las expectativas subjetivas. Un futuro para el que valga la pena vivir, o ante el que el individuo tenga la impresión de que es mejor cerrar los ojos y salvarse en el pasado. El individuo se debate entre la resignación y la esperanza.

Pero la unión entre *expectativas subjetivas* y compromiso práctico es también causa de nuevas crisis. Los factores materiales sólo pueden separarse de los ideales en la teoría, pues en la práctica, los medios para *satisfacer las necesidades materiales* sirven también para la proyección ideal, con la que se valoran los logros materiales.

Como dice Harry Pross, la utopía programática de la radiodifusión en la democracia es un vehículo de la proyección ideal. Une las expectativas subjetivas con las ideas generales. Por eso, la programación democrática debería evitar reproducir lo que ya tiene validez. Debería buscar su material en el compromiso empírico de la comunicación primaria: producir, en vez de reproducir. Indagar las expectativas subjetivas, en lugar de confirmar las ideas generales. Descubrir causas, en vez de repetir justificaciones. Investigar las ventajas de la paz, en lugar de aceptar las desventajas de la guerra.

VI

Lo mismo que se aprende en la escuela a leer y escribir, a interpretar textos, etc., también hay que aprender el trato con los medios audiovisuales y cómo leer los periódicos. La pedagogía de los medios, el entrenamiento activo y pasivo, son las premisas para que el ciudadano autónomo pueda componerse él mismo su programa, y también para que la calidad siga teniendo adeptos en el futuro. Dada la omnipresencia de los medios de comunicación en la vida cotidiana (los españoles están por término medio 3 horas y 41 minutos ante la pantalla del televisor y el 65% de ellos tiene como única fuente de información medial la TV), se comprenderá la pertinencia de analizar la relación entre medios y enseñanza. Es sorprendente, sin embargo, que apenas se les haya prestado atención en la investigación medial.

Así, el estudio de los medios en la escuela capacitaría a los niños, y también a los adultos, para desenvolverse de un modo competente con ellos. En última instancia, el objetivo de la enseñanza de los medios estriba en facultar a los usuarios de los medios para utilizar sus posibilidades de expresión y articulación de sus propios intereses y motivarlos para que participen de un modo consciente en el proceso de intercambio y verificación de los conocimientos[11].

Los paradigmas pedagógicos clásicos (relación maestro-discípulo, triángulo didáctico, obediencia-disciplina, eros pedagógico, etc.) ya no bastan para aprehender la realidad social desde la perspectiva de una ciencia de la educación. Al surgir nuevas formas de realidad social ha cambiado la sociedad y, por ende, los individuos. Y si no se quiere incurrir en un idealismo estéril hay que incluir en el análisis de la realidad los nuevos aspectos del cambio sociocultural.

La enseñanza de los medios se encuentra a caballo entre la pedagogía y la

(11) Cf. Vicente Romano: *La formación de la mentalidad sumisa.* 2.ª edición, Madrid, 1998.

ciencia de la comunicación. El empleo pedagógico de los medios es bastante viejo. Lo nuevo es el estudio científico de estos fenómenos. Los esfuerzos por incluir los medios de comunicación en la enseñanza se remontan hasta antes de la I Guerra Mundial. Por entonces ya hubo algunos pedagogos que pretendieron aprovechar el cine para la escuela. Sin embargo, no pasaron de algunos ensayos esporádicos.

Esta reticencia en el empleo de los medios tal vez se debiera al escepticismo frente a los efectos de los denominados «medios de masas». Pero también había una base objetiva: no era necesario desde el punto de vista económico ni pedagógico. Las técnicas de enseñanza tradicionales bastaban para cubrir las necesidades y los contenidos que había que transmitir.

La situación cambió radicalmente con la generalización de las TIC, vídeo, Internet, multimedia. Las fuertes inversiones dieron lugar a toda una industria, conocida generalmente con la abreviatura de *educom*[12]. Se llegó así al problema de la racionalización, es decir, a la relación coste-provecho.

La reflexión crítica de las TIC aplicadas a la educación ha llevado a la idea de que la tecnología educativa no puede reducirse al marco de la escuela. Más bien es al contrario, forma parte de la educación de todos. Las técnicas, métodos y experiencias deben aplicarse también en el terreno de la educación permanente y en los medios de comunicación.

Pero, por el momento, los medios no pueden cumplir esta tarea educativa, puesto que están demasiado integrados en el sistema político y, por consiguiente, el objetivo de elevar el nivel educativo de los ciudadanos está subordinado a los intereses de los grupos políticos[13].

VII

Frente a la comunicación reversible, dialógica, entre maestro y discípulo, los medios de comunicación no permiten el diálogo verificador del conocimiento, base de la educación para Paulo Freire.

El comportamiento social es el resultado de un proceso de aprendizaje que, en gran parte, se efectúa mediante «prueba y error». La comunicación sin retorno, irreversible, no ofrece ninguna posibilidad de este tipo. Otra gran parte del comportamiento social humano se aprende a través de la observación y la imitación. ¿Hacen los niños lo que ven? Las características de los medios audiovisuales inducen a aceptar como realidad lo que presentan, a creer que la vida es como aparece en la pantalla[14].

La comunicación lineal, individualizadora, puede describir el proceso de transmisión de saberes como noticias, pero no la generalización de factores cognitivos, ni explicar la constitución de la conciencia social. Los aparatos de comunicación realizan la mediación del saber. La vivencia, la experiencia del acontecer vivido a través de la televisión, mediante la sucesión ininterrumpida de imágenes y comentarios, no tiene nada que ver con la que el telespectador hace en realidad. A pesar de esto, la vivencia televisiva aparece como auténtica, objetiva. Se objetiva así la opinión subjetiva de los periodistas. De

---

(12) Cf. Vicente Romano: «Pros y contras de la e-educación», en *Revista de Educación,* Extra 2001, pp. 211-217.

(13) Cf. Vicente Romano: *Introducción al periodismo. Información y conciencia.* Barcelona, 1984, especialmente el capítulo XIV.

(14) Cf. Siegel Alberta Engvall: «The effects of media viuolence on social learning», en W. Schramm y D. F. Roberts: *The Process and Effects of Mass Communincation.* Urbana, Illinois, 1971, pp. 612-636.

ahí que la apariencia alienada de la objetividad social del saber distribuido por los medios de comunicación parezca confirmar la crítica que con frecuencia se hace a esos medios de que ese saber se puede manipular a discreción, así como de la apatía de los individuos[15].

La comercialización del saber y las formas de difusión (y acceso) del conocimiento socializan un bien cultural, pero dejan intactas las cuestiones relativas a la sabiduría. Como dice el Colectivo NTC, la sociedad de la información «produce sistemáticamente especialistas, operadores y programadores, pero se interpone en el proceso de adquisición de la sabiduría»[16]. La *sagesse* se queda fuera, así como el proceso de conocimiento y saber que se adquiere con el tiempo y la vivencia, proceso constituido por la acción y experiencia, la observación, la concurrencia de circunstancias históricas, la lectura etc. La sabiduría es así una conquista larga y continua, no un don ni algo que se compra. Es un proceso eminentemente humano, inasequible para la máquina, pues está hecha para la rapidez en la ejecución de las operaciones. El «mirar sabio» de la naturaleza, la cultura, las sociedades, estaría más allá del campo de acción de los equipos electrónicos.

La reflexión está reñida con la fugacidad. La conquista del conocimiento y su verificación necesitan tiempo. La obsesión por la velocidad ha llevado al descubrimiento de la lentitud. Tanta microtecnología, medida en nanómetros, y tanta velocidad de procesamiento, medida en nanosegundos, escapan ya a la percepción humana y, por consiguiente, a la conciencia. Se empieza a redescubrir el valor de la lentitud y a reivindicar su aprendizaje.

Así, por ejemplo, el escritor alemán G. Grass suscribe el apredizaje de la lentitud como contraste al principio dominante de la aceleración. Propone introducir en todas las escuelas un curso a este respecto. La lentitud sería un criterio de productividad, una especie de marcha, que correría en contra del tiempo. Sería el aplazamiento consciente, el freno de la velocidad hasta el reposo, el aprendizaje del ocio, la productividad del ocio, como dirá Paul Lafargue.

Nada sería más útil en la inundación actual de informaciones que una introducción a la reflexión sin ruidos, sin la rápida sucesión de imágenes, sin accionismo, y zambullirse en la aventura del silencio, en donde sólo pueden vivirse los propios ruidos internos. Se trata, claro está, de una propuesta para la que no hay tiempo de llevarla a cabo. Pero G. Grass ruega que se tome en serio, y se hace estas preguntas:

> Quién va a enseñar y aprender en el futuro acerca de lo no provechoso, de lo no rentable económicamente? ¿Queremos la aceleración constante, la continua pérdida de sentido, el abandono de la inmediatez, multa en vez de multum? ¿Queremos la retificación digital con más y más desconocidos en vez de la vinculación y la discusión con quienes nos importan y a quienes importamos? ¿Queremos la desaparición de la atención en el gran ruido y en la ofuscación? ¿Queremos el aumento de la «apariencia» el desplazamiento de la realidad experimentable por lo «virtual» de lo precioso y duradero por lo desechable y fugaz?

Con estas preguntas no sólo se denuncian los nuevos medios, sino también la abulia, el orgullo de aprendiz de brujo,

---

(15) Cf. Franz Dröge: *Wissen ohne Bewusstsein.* Frankfurt a. M. 1971. Sobre la verdad de los medios pueden leerse también los libros de Michel Collon *¡Ojo con los media!* (2001) y *El juego de la mentira* (2002), así como el de Enrique Gil Calvo, Javier Ortiz y Manuel Revuelta: *Repensar la prensa.* Madrid, 2002.

(16) Colectivo NTC: l. C., pp. 395 y ss.

el oportunismo y la capacidad para educar en él[17].

En su novela *Abaddón el exterminador* Ernesto Sábato sostiene también que «no vale la pena hacer sangrientas revoluciones para que un día las casas se llenen de chirimbolos inútiles y de chicos idiotizados por la televisión».

Aunque parezca una afirmación exagerada, no hay que perder de vista las ventajas de la comunicación primaria, del diálogo. El intercambio y contraste directo de opiniones es el complemento necesario de la comunicación medial. Cuando se dialoga o discute, uno descubre que hay otros que también piensan como él. Este descubrimiento de lo que se tiene en común refuerza la confianza en sí mismo. La experiencia de la solidaridad desencadena acciones. Y las acciones llevan, a su vez, a nuevas discusiones.

Por ello se requiere una ecología de la comunicación[18], el equilibrio y la complementariedad de los diferentes medios de comunicación con los medios primarios del ser humano. La comunicación audiovisual de los medios de masas apela únicamente a dos sentidos, la vista y el oído. Pero el ser humano tiene otros tres para percibir y conocer el mundo. Renunciar a ellos sería una mutilización de su naturaleza.

---

(17) Cf. Harry Pross y Vicente Romano: *Atrapados en la red mediática. Orientación en la diversidad.* Hondarribia (Guipúzcoa), 2000, pp. 25-26.

(18) Cf. Vicente Romano: *Ecología de la comunicación.* Hondarribia (Guipúzcoa), 2003.

IV. LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA EN ESPAÑA



SEIS PREGUNTAS SOBRE CIUDADANÍA Y EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA EN ESPAÑA

COORDINACIÓN DEL NÚMERO

En esta cuarta parte se pretende tomar el pulso y abrir algunas perspectivas concretas sobre ciudadanía y educación en España, planteando y respondiendo a *seis preguntas sobre la ciudadanía* y la *educación para la ciudadanía* en la realidad española, que completan lo presentado o sugerido en los artículos que preceden.

Para ello se ha acudido a dos grupos de especialistas, el *Grup de Recerça en Educació Moral* (GREM) de la Universidad de Barcelona y el *Grupo de Investigación de Educación para la Ciudadanía* (GIEC) de la Universidad de Navarra, planteándoles las siguientes preguntas:

1. El concepto de ciudadanía es histórico, es decir, está en proceso permanente de construcción y muy relacionado con los contextos en que se aplica y ejercita. Esto supuesto, *¿qué rasgos creen que deben caracterizar al ciudadano europeo del siglo XXI?*
2. En la respuesta a la primera pregunta han esbozado un ciudadano europeo ideal. ¿Cuál es el estado de la ciudadanía española por comparación a ese ideal? O, más en concreto, *¿pueden hacernos una radiografía de la ciudadanía española actual: grados, tipos, tendencias en el modo de ser y de actuar...?*
3. Supuestas las respuestas anteriores, ¿cómo creen que se debe orientar la educación para la ciudadanía en España? Más en concreto, *¿qué objetivos y acciones de educación para la ciudadanía piensan que deben proponerse en los diversos ámbitos educativos?*
4. *¿Creen Uds. que la legislación educativa vigente en España (Ley de Calidad, Ley de las Cualificaciones y de la Formación Profesional y Ley de Universidades principalmente) da pie, facilita o ignora las propuestas educativas que han hecho Uds. en su respuesta a la pregunta anterior?*
5. Pero no todo lo que aporta la sociedad es positivo respecto de la educación ciudadana. Hay situaciones negativas e incluso atentados contra esa educación. *¿Pueden decirnos qué situaciones negativas para la educación ciudadana les parecen más importantes, por qué y qué se puede hacer para prevenirlas y corregirlas?*
6. De entre las definiciones de *ciudadano/a* que ofrece el Diccionario de la Lengua Española de la Real Academia nos interesa aquí particularmente ésta: «Habitante de las ciudades antiguas

Fecha de entrada: 01-10-2003 Fecha de aceptación: 03-11-2003

o de los Estados modernos como sujeto de derechos políticos y que interviene, ejercitándolos, en el gobierno del país.» Parece que esta definición se queda pequeña con el reconocimiento de tres generaciones de derechos humanos y de otros campos de responsabilidad ciudadana.

Si a Uds. les piden que hagan una propuesta de definición actual del término ciudadano/ciudadana en un máximo de cinco líneas para incorporarla al Diccionario, ¿qué definición propondrían?

Aunque coordinadas entre sí, de cada respuesta son responsables el autor o autores que figuran junto a ella.

RESPUESTAS DEL GRUPO DE RECERÇA EN EDUCACIÒ MORAL (GREM) DE LA UNIVERSIDAD DE BARCELONA[1]

MIQUEL MARTÍNEZ (*)

RESUMEN. Responden a estas seis preguntas sobre ciudadanía y educación en España varios miembros del Grupo de Recerça en Educaciò Moral (GREM) de la Universidad de Barcelona. Coordinados por Miquel Martínez, investigador principal del Grupo, colaboran en las respuestas, tal como se indica en cada una de ellas: María Rosa Buxarrais, Xus Martín, Joseph Puig, Monserrat Payá y Jaume Trilla.

ABSTRACT. Several members of the *Group of Research on Moral Education* (GREM), from the University of Barcelona, reply to six questions on citizens and education in Spain. Coordinated by Miquel Martínez, Head of Research in the Group, the following individuals collaborate in the replies: María Rosa Buxarrais, Xus Martín, Joseph Puig, Monserrat Payá and Jaume Trilla.

1.ª PREGUNTA: EL CONCEPTO DE CIUDADANÍA ES HISTÓRICO, ES DECIR, ESTÁ EN PROCESO PERMANENTE DE CONSTRUCCIÓN Y MUY RELACIONADO CON LOS CONTEXTOS EN QUE SE APLICA Y EJERCITA. ESTO SUPUESTO, *¿QUÉ RASGOS CREEN QUE DEBEN CARACTERIZAR AL CIUDADANO EUROPEO DEL SIGLO XXI?*

RESPONDEN: MARÍA ROSA BUXARRAIS Y MIQUEL MARTÍNEZ

Antes de responder en sentido estricto a la pregunta formularemos unas consideraciones previas sobre los valores que, a la luz de las encuestas sobre el tema, parecen caracterizar a la población europea y nos aproximaremos, desde una perspectiva formal, al significado actual de lo que puede entenderse por ciudadanía europea. Concluiremos esta primera respuesta con una propuesta de lo que entendemos debería caracterizar al ciudadano y a la ciudadana europea ideal de comienzos del siglo XXI, y consecuentemente de los ideales que la educación debería procurar en este sentido.

En los últimos años, cambios económicos y sociales han transformado profundamente las sociedades europeas. Con

(1) El Grupo de Recerça de Educaciò Moral (GREM) de la Universidad de Barcelona es un equipo interdisciplinar que trabaja en temas en torno a la educación moral y democracia desde 1989.

(*) Universidad de Barcelona.

Fecha de entrada: 01-10-2003 Fecha de aceptación: 03-11-2003

la racionalización, la división del trabajo, la especialización de la fuerza del trabajo, el establecimiento del estado del bienestar y el aumento de los niveles de formación, entre otros desarrollos, se ampliaron las oportunidades de las personas y se alentó su autonomía. Se ha producido una individualización, es decir, los valores, creencias, actitudes y comportamientos tienden a fundarse en la elección personal y no a depender, en último término, de la tradición y de las instituciones sociales y su control social. Estamos inmersos en el proceso de modernización, donde otro de los rasgos que lo definen es la secularización.

Para demostrar, a grandes rasgos, estas afirmaciones podemos basarnos en algunos datos extraídos de la *Encuesta Europea de Valores* donde se comparan los sistemas de valores que sostienen las poblaciones de los estados miembros de la Comunidad Europea.

La individualización y la secularización afectan al papel tradicional de la religión institucional. Las personas se sienten cada vez más ajenas a las iglesias y de lo que las iglesias predican, y actúan según sus preferencias personales. Esta afirmación puede constatarse en el descenso de la asistencia a la iglesia y de la participación en la vida religiosa.

En el ámbito político, la influencia de los colectivos que determinaban tradicionalmente la orientación política de los sujetos. Las personas escogen, cada vez más, su orientación política a la carta, fundándose en preferencias privadas.

Además, se constata una actitud más crítica con las instituciones y un mayor interés por la política y la participación en la misma. La confianza en las instituciones democráticas ha disminuido en casi todos los países.

La tolerancia respecto de las personas con características, principalmente étnicas, diferentes, ha disminuido. Esta disminución inesperada puede explicarse en términos de una percepción de amenaza contra intereses individuales. Se siente especialmente esta amenaza en la competencia por el trabajo y la vivienda.

De acuerdo con Inglehart, los valores materialistas, que acentúan el orden y la autoridad, están perdiendo terreno a favor de los valores post-materialistas, que acentúan la influencia del individuo en las decisiones políticas y la libertad de expresión. De igual forma la individualización afecta a los modelos de relaciones primarias, facilitando la cohabitación de distintas opciones que son igualmente válidas para la sociedad, e incrementando la aceptación y legitimación de formas alternativas al matrimonio como por ejemplo el divorcio.

Desde la perspectiva de los resultados de este estudio puede constatarse la existencia de puntos de confluencia entre los distintos países europeos, valores comunes, que pueden llevarnos a pensar en una no muy lejana conciencia de ciudadanía europea, ya que las diferencias que se han encontrado entre países son resultado de factores específicos de cada país y de su carácter histórico-cultural. Sin embargo, conviene destacar que para los españoles Europa continúa siendo un concepto abstracto que aún no representa ninguna identidad definida y la ciudadanía europea una realidad aún incipiente. Estamos ante el comienzo de un proceso evolutivo que desembocará en una u otra realidad según la suerte que corra el proceso de integración europea.

Seguramente para que la ciudadanía europea se desarrolle plenamente y tenga un significado real para los europeos es necesario que una conciencia de identidad europea vaya surgiendo con unos perfiles cada vez más definidos. En esa tarea el papel de los sistemas educativos resulta esencial y determinante. Dahrendorf apuesta por la educación para alcanzar la identidad europea, advirtiendo asimismo que a los europeos aún nos queda mucho para alcanzar la plena ciudadanía europea. Propone una educación que no persiga la

armonización, sino la «convertibilidad», huir de la homogenización es necesario para preservar esas «diferencias fructíferas que suponen la principal característica de Europa».

Desde una perspectiva formal el significado actual de ciudadanía europea esta conformado por un conjunto de derechos:

- Derecho a circular, residir y trabajar en cualquier país de la UE. En la práctica es un derecho limitado por el papel del Consejo Europeo y las legislaciones nacionales, que imponen condiciones de seguros sociales, disponibilidad de recursos económicos, titulación profesional, etc.
- Derecho a votar y a ser elegido en las elecciones locales y en las elecciones del Parlamento Europeo, una disposición importante, pero por ahora poco efectiva.
- Derecho de petición ante el Parlamento Europeo, acceso al mediador europeo, también son procedimientos poco conocidos y utilizados actualmente, y la reclamación ante el Defensor del Pueblo Europeo.
- Reconocimiento y homologación de la participación política. Se establece la posibilidad de una regulación uniforme de las elecciones parlamentarias europeas –actualmente competencia exclusiva de los Estados–, así como el reconocimiento de los partidos políticos de ámbito europeo.
- Extensión de la ciudadanía europea por medio de acuerdos unánimes del Consejo de Europa, según propuesta de la Comisión y previo Informe del Parlamento Europeo. El Tratado de Ámsterdam refuerza algunos de los derechos individuales con nuevas disposiciones sobre derechos fundamentales, derechos de los consumidores y derecho a la información entre otros.

La posibilidad de disfrutar de este conjunto de derechos contribuye a la profundización del que debe ser el auténtico concepto de ciudadanía y a hacer más tangible el sentimiento de pertenencia del ciudadano europeo a la Unión Europea.

En este sentido la Unión Europea, a través de programas específicos como por ejemplo Leonardo II, Erasmus y Sócrates, está dando un impulso efectivo a la implicación de la juventud europea en las instituciones de la Unión y a través de la Carta de los Derechos de la Unión Europea lo logrará en los próximos años con el resto de la población.

No es una tarea muy fácil, pues se trata de construir una identidad, la identidad europea, y Europa se caracteriza por una notable heterogeneidad lingüística y cultural, dos obstáculos a menudo insalvables para dicha construcción. Romano Prodi nos decía en su discurso del pasado 13 de junio, que la diversidad cultural de Europa constituye uno de los pilares donde debe fundamentarse la ciudadanía europea y la conciencia europea aparecerá cuando desaparezcan las fronteras nacionales, proliferen los intercambios culturales e intelectuales y aumenten las comunicaciones y las transacciones económicas.

No podemos abordar la construcción de ciudadanía europea sólo desde la perspectiva de una Europa competitiva. Debemos abordar tal construcción desde un modelo social de Europa que reúna determinadas condiciones.

El mundo que nos corresponde vivir es un mundo caracterizado por un conjunto de cambios de carácter cualitativo que nos obliga a entender las competencias básicas para poder comprenderlo y poder construirnos como personas en este mundo de forma diferente a la de las últimas décadas.

En este sentido la educación debe contribuir de forma eficaz a la construcción de una ciudadanía europea que deberá

moverse, a nuestro juicio, sobre las siguientes coordenadas:

- fidelidad a los principios y valores democráticos, promoción de la participación, de la responsabilidad y del papel activo de los sujetos en los asuntos públicos, y respeto a la diversidad y a la diferencia a favor de una ciudadanía que apoye una mayor inclusión social;
- promoción y cultivo del humanismo occidental y de un tipo de racionalidad asentada en las bases del método científico que genere construcción de conocimiento, creación en diferentes lenguajes y formas de expresión, innovación, desarrollos y aplicaciones tecnológicas que permitan la participación, activa y responsable, de la ciudadanía europea y de Europa en la toma de decisiones a nivel mundial;
- reconocimiento de los objetivos de sostenibilidad y globalidad como propios y apuesta por un modelo de crecimiento equilibrado que reduzca las desigualdades en Europa y a escala planetaria, que sea más inclusivo y no discriminatorio.

2.ª PREGUNTA: EN LA RESPUESTA A LA PRIMERA PREGUNTA HAN ESBOZADO UN CIUDADANO EUROPEO IDEAL. ¿CUÁL ES EL ESTADO DE LA CIUDADANÍA ESPAÑOLA POR COMPARACIÓN A ESE IDEAL? O, MÁS EN CONCRETO, *¿PUEDEN HACERNOS UNA RADIOGRAFÍA DE LA CIUDADANÍA ESPAÑOLA ACTUAL: GRADOS, TIPOS, TENDENCIAS EN EL MODO DE SER Y DE ACTUAR...?*

RESPONDE: MARÍA ROSA BUXARRAIS

Indudablemente España se ha consolidado como un Estado nación democrático, moderno, progresista, descentralizado, próspero e industrializado y secular. Es un Estado del bienestar aún débil, comparado con los países nórdicos, pero que ha experimentado un considerable avance en los últimos veinte años, y posee una actitud claramente proeuropea. En este sentido, España ha conseguido transformar su imagen.

A lo largo de estas décadas una de las cuestiones que ha generado más debate ha sido si en España existe una ciudadanía o varias ciudadanías. Es decir ¿existen diferencias significativas entre las distintas identidades que configuran el Estado Español –catalana, vasca, andaluza, canaria, gallega, valenciana, etc.?– La pregunta se traslada rápidamente al terreno práctico donde se discuten las identidades mencionadas y se formulan cuestiones como por ejemplo, ¿cuál es el grado óptimo de autonomía de cada comunidad?, ¿cuáles son las políticas culturales y lingüísticas que se pueden desarrollar en cada comunidad? ¿de qué forma y hasta qué punto cada comunidad puede participar como actor político dentro de la Unión Europea y otras instituciones supranacionales? Estas son cuestiones cuya respuesta puede ayudarnos a definir dónde estamos, hacia dónde queremos avanzar y hacia dónde no queremos que nos conduzcan.

Argumentaremos la respuesta a la pregunta que se nos formula a partir de un análisis de cuáles son los valores que identifican a cada una de las ciudadanías mencionadas, y si en realidad, se consolidan como tales.

Pensamos desde este punto de partida, que podemos vivir con identidades y ciudadanías múltiples si éstas no son excluyentes, y para que no lo sean deben definirse de acuerdo con principios democráticos que faciliten dicha compatibilidad.

La España democrática no es monopolio de nadie, sino el resultado de la

pluralidad de todos los pueblos que la integran, y que deben ser respetados como tales. El preámbulo de la Constitución Española expresa el deseo de la nación española de «proteger a todos los españoles y los pueblos de España en el ejercicio de los derechos humanos, sus culturas y tradiciones, lenguas e instituciones». En el artículo 2, probablemente el más polémico, evidencia la tensión entre la defensa de la unidad de España y la presión social para que se reconozcan las nacionalidades históricas, como Cataluña, el País Vasco y Galicia: «La Constitución se fundamenta en la indisoluble unidad de la Nación española, patria común e indivisible de todos los españoles, y reconoce y garantiza el derecho a la autonomía de las nacionalidades y de las regiones que la integran y la solidaridad entre ellas». Veinticinco años después de la aprobación de la Constitución, la cuestión continúa siendo tema de debate en las distintas comunidades autónomas. No es el momento ni el lugar para entrar en él.

De acuerdo con los estudios e investigaciones realizadas[2], y en especial con la dirigida por Eusebio Megías, podemos concluir que los españoles, en general, tenemos unos valores similares, nos atreveríamos a decir comunes. Lo que varía es el lugar que ocupa cada uno de ellos en nuestra jerarquía de valores. Esta variación se constata en función de la comunidad autónoma a la que nos refiramos. Tener unas buenas relaciones familiares, independientemente de la edad, estudios, estatus social e ideología; creer mayoritariamente que hay un principio superior de garantía e imperativo del orden ético y social, que puede ser Dios; el mantenimiento y cuidado de la salud; obtener un buen nivel de capacitación cultural y profesional; tener éxito en el trabajo y superarse día a día son referencias comunes aunque su ordenación sea diferente. Los valores deseables son la solidaridad, la tolerancia y el apoyo mutuo, pero el tipo de sociedad en que vivimos, intolerante y competitiva, condiciona una cierta renuncia a los valores ideales, que quedan aparcados o sustituidos por otros, como por ejemplo, el individualismo, más funcionales con las exigencias que impone la sociedad. Se inclinan mayoritariamente por la defensa de las libertades individuales, buscan satisfacción de lo que es inmediato.

A partir de la *Encuesta europea de valores* evidenciamos un incremento en cuanto al sentimiento de identidad que tienen los ciudadanos de algunas comunidades autónomas, como por ejemplo, catalanes y vascos. Ha aumentado la identificación con el territorio definido como región, país o comunidad autónoma. Sin embargo, podemos observar que esta transformación de los sentimientos de pertenencia locales y autonómicos se han producido a costa de la identificación territorial con España.

Se demuestra, con los datos obtenidos, que los habitantes de municipios

---

(2) E. Balíbar: *Nosotros, ¿ciudadanos de Europa?* Madrid, Tecnos, 2003; J. Díez Nicolás y R. Inglehart: *Tendencias mundiales de cambio en los valores sociales y políticos.* Madrid, Fundesco, 1994; M. Guibernau: *Nacionalisme català. Franquismo, transició i democràcia.* Barcelona, Pórtic, 2002; Megías, E. (dir.): *Los valores de la sociedad española y su relación con las drogas.* Barcelona, Colecció Estudis Socials. Fundació «La Caixa», 2000; F. A. Orizo y M. A. Roque: *Els catalans a l'enquesta europea de valors. Catalunya 2001.* Barcelona, Institut Català de la Mediterrània, 2001.

más pequeños son los que se identifican más con su localidad o ciudad, mientras que cuanto más grande sea la población, más diversidad de identidades, hecho que pone de relieve una mayor heterogeneidad de los habitantes de las grandes ciudades. Entre las personas de más edad hay una mayor identificación con España.

De todas formas, refiriéndonos a Cataluña, se observa un predominio de identidad compartida (42%), seguida de la identidad principalmente catalana (33%) y la identidad española (25%). Las condiciones que se suscriben para la ciudadanía catalana son mayoritariamente universales y políticas, antes que las puramente adscriptivas. Así, el tono que se deja ver en Cataluña es el de una sociedad moderna, secularizada, individualista, sosegada y conservadora. Argumentos similares podemos extraer de los estudios realizados con la ciudadanía vasca, donde el sentimiento de pertenencia a la comunidad quizás no sea tan compartido, es decir, la mayor parte de los que se sienten vascos no se sienten a la vez españoles. En sentido contrario, quizás podría destacarse el caso valenciano, donde la mayor parte se sienten más españoles que valencianos. Ciudadanos de otras comunidades autónomas, como Madrid y Andalucía, no manifiestan claramente ese sentimiento de pertenencia a múltiples identidades.

En síntesis, la ciudadanía española percibe de manera distinta, según cada comunidad autónoma, el sentimiento de pertenencia a una o múltiples identidades. En este sentido, aquellos ciudadanos que expresan con mayor facilidad adscripción a identidades múltiples son, al mismo tiempo, los que manifiestan un sentimiento europeísta más acusado y, en consecuencia, parecería más próximo al ideal que proponemos.

3.ª PREGUNTA: SUPUESTAS LAS RESPUESTAS ANTERIORES, ¿CÓMO CREEN QUE SE DEBE ORIENTAR LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA EN ESPAÑA? MÁS EN CONCRETO, ¿QUÉ OBJETIVOS Y ACCIONES DE EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA PIENSAN QUE DEBEN PROPONERSE EN LOS DIVERSOS ÁMBITOS EDUCATIVOS?

RESPONDEN: XUS MARTÍN Y JOSEP PUIG

La educación para la ciudadanía es una aproximación –sin duda con importantes particularidades– coincidente con el retorno a la preocupación por la educación en valores, la educación moral, la ética o, incluso, la formación en competencias sociales. La educación para la ciudadanía muestra un especial interés por el conocimiento de las organizaciones políticas, por favorecer la participación ciudadana, y por capacitar a los educandos para que tomen decisiones sobre los asuntos públicos. En definitiva, en ella se incluye la preocupación por dar a conocer virtudes que generen personas responsables y a su vez participativas. Sin embargo, una educación cívico amplia y completa no puede ignorar tampoco cuestiones próximas al ámbito privado, al terreno de las relaciones y de los conflictos interpersonales. Por ello la educación para la ciudadanía y la educación moral pueden fundirse en lo que a continuación denominaremos educación cívico-moral.

LA EDUCACIÓN CÍVICO-MORAL ES UNA INVITACIÓN

El aprendizaje de la ciudadanía tiene un momento de invitación. La invitación de un adulto a un joven para que entre a formar parte de sociedad. Se trata de un gesto que se formula desde la relación interpersonal y desde el afecto. El aprendizaje de las normas, el desarrollo de competencias

cívicas o la adquisición de virtudes como la responsabilidad y la participación, son más probables que se produzcan cuando los jóvenes aprecian a los adultos que las proponen. Dada la relevancia del factor afectivo en la educación cívico-moral, ésta debería prever y destinar tiempo para favorecer la construcción de lazos de afecto de los educadores con sus alumnos y alumnas.

La educación cívico-moral requiere un tiempo específico y sistemático destinado a impartirla

Si bien la educación cívico-moral va más allá de la escuela y de lo que podemos hacer en cualquiera de sus clases, nos parece imprescindible destinar un tiempo para trabajar las cuestiones que le son propias de una forma específica y sistemática. Un tiempo que no debería vincularse a una materia concreta, sino a los espacios destinados a la tutoría. Tanto los temas como las dinámicas que se ponen en juego en educación cívico-moral están próximos a los que deben realizarse en las tutorías de grupo: temas relevantes desde el punto de vista personal y social, y dinámicas basadas en el diálogo y la participación. Ello evidentemente debería traducirse en una ampliación del horario de tutoría. Una propuesta concreta sería realizar tres horas de tutoría en grupo, una hora de preparación y tres horas destinadas a las tutorías individuales y a la atención a las familias.

La educación cívico-moral requiere la transmisión de conocimientos

Entre los conocimientos relevantes encontramos aquellos contenidos de carácter político y económico que los alumnos deben conocer para entender las formas de organización de las distintas sociedades. Temas como la Constitución, el estado del bienestar, el concepto de Europa, o el porqué y el para qué de los impuestos son algunos ejemplos característicos. Otro tipo de información relevante es aquella que hace referencia a los derechos humanos: el conocimiento de la Carta Universal de los DDHH, de situaciones en las que se conculcan, de organizaciones que velan por su cumplimiento, o de distintas formas de denuncia. Por último entendemos que debe tratarse el tema del multiculturalismo, no tanto para explicar los elementos propios de cada cultura, como para plantear los interrogantes que el conjunto de la humanidad se plantea y los recursos que ofrece cada cultura para enfrentarse a ellos.

La educación cívico-moral debe incluir los temas transversales

Partimos de la idea de que los saberes no están exentos de valores. La ciencia, sus contenidos y el modo de abordarlos no son neutrales. Así, los temas transversales buscan conectar la ciencia y los saberes con las preocupaciones y valoraciones humanas. Para ello se propone reconocer y tratar en las aulas escolares aquellos problemas y cuestiones que la sociedad reconoce como prioritarios y especialmente preocupantes, favoreciendo una mirada crítica y una actitud comprometida con relación a asuntos sociales de interés. Y además debe hacerse de forma transversal e interdisciplinar, garantizando que los distintos saberes se implican en la resolución de los problemas que la humanidad o una sociedad en concreto vive como especialmente preocupantes.

La educación cívico-moral plantea retos que deben ser abordados desde la inteligencia moral y la cultura moral

La educación cívico-moral considera de forma prioritaria aquellas situaciones o

hechos que suponen un conflicto de valores, ya sean de carácter social o conflictos que las personas viven en sus ámbitos de convivencia más cercanos. Asimismo la educación cívico-moral se ocupa también de favorecer los recursos que permiten enfrentarse a tales conflictos: la inteligencia moral y la cultura moral. Al hablar de inteligencia moral nos referimos a un conjunto de capacidades psicomorales, un conjunto de procedimientos de deliberación y acción moral cuyo uso acertado permite a la persona enfrentarse de forma correcta a los dilemas que se le plantean en su vida cotidiana. Capacidades tales como el autoconocimiento, la empatía, el juicio moral, las habilidades dialógicas, la comprensión crítica, la autorregulación o la toma de conciencia. Por cultura moral entendemos un conjunto de elementos que sirven a la persona de punto de referencia en la resolución de los conflictos. Se trata de guías de valor que surgen como resultado de procesos naturales, que cada sociedad en particular y la especie humana en general ha elaborado a lo largo de la historia. Entre las más significativas encontramos los valores, la Declaración Universal de los Derechos Humanos, los modelos personales, las pautas normativas o las instituciones sociales.

La educación cívico-moral debe hacer un esfuerzo por determinar niveles de desarrollo y procedimientos de evaluación

El trabajo sobre la maduración de los procedimientos morales que conforman la inteligencia moral puede ser más efectivo si somos capaces de determinar niveles o etapas en el desarrollo de cada una de las distintas habilidades o destrezas. Ello permitirá una intervención más cercana y adecuada al nivel en el que se encuentra el alumno. Asimismo deberían establecerse sistemas de evaluación de carácter cualitativo vinculados a los niveles de desarrollo de las distintas competencias morales que garantizase un mínimo de objetividad y sistematicidad que en ocasiones se escapa a las observaciones más espontáneas de los educadores.

La educación cívico-moral debe suponer un aprendizaje de la participación democrática

La educación cívico-moral tiene lugar en todos los momentos de la vida de un centro. Además de los espacios específicos destinados a su tratamiento, la vida de una escuela está llena de prácticas de distinta naturaleza que influyen en la formación moral de los alumnos y alumnas que allí se educan. Así, el aprendizaje democrático sólo puede realizarse si el centro crea prácticas que permitan la participación democrática de los educandos: las asambleas semanales, la función de los delegados de clase, los cargos, o la resolución de conflictos son algunos ejemplos. Pero la formación cívico-moral no se centra exclusivamente en la prácticas destinadas a favorecer la participación, sino que también está presente en las prácticas de organización del trabajo. Las agrupaciones de alumnos o los métodos y dinámicas que se utilizan para el aprendizaje de las distintas materias repercuten notablemente en la formación de los chicos y chicas.

La educación cívico-moral debe ofrecer oportunidades de realizar servicios a la comunidad

Participar en proyectos y actividades que supongan un beneficio a la comunidad es una herramienta esencial de formación para cualquier joven. El contacto con la realidad –muchas veces con las realidades más desfavorecidas de una sociedad–, el sentimiento de hacer algo por los demás de

forma desinteresada, y el compromiso personal con la mejora de una realidad concreta, son elementos difíciles de encontrar en propuestas de carácter más académico. Evidentemente las posibilidades de llevar a cabo servicios a la comunidad son muchas y pueden vehicularse desde la escuela o bien desde otras instituciones educativas de carácter no formal. Se trata de un recurso que debería garantizarse en el proceso de formación de todos los jóvenes y que hoy por hoy no está asegurado.

Los centros educativos pueden colaborar en la educación cívico-moral de los jóvenes de una comunidad más allá del horario lectivo

Las instalaciones y recursos de los centros escolares pueden –y deberían– ofrecerse para que alumnos y otros jóvenes o adultos del barrio continúen su formación una vez finalizada la jornada escolar. Actividades deportivas, clases de refuerzo escolar, actividades culturales, o clases de religión atentas a las distintas confesiones religiosas son algunas de las múltiples posibilidades que podrían realizarse como actividades extraescolares abiertas al barrio. Evidentemente ello supone una implicación de las administraciones a la hora de promover y subvencionar actividades de esta naturaleza.

La educación cívico-moral de los jóvenes es en último término responsabilidad de la ciudad

Es obvio que las personas no se educan únicamente en los centros creados de forma expresa para educar sino que los efectos educativos de las distintas instituciones sociales y de las formas de relación que se establecen espontáneamente entre los individuos son con frecuencia determinantes. El conjunto de experiencias y posibilidades formativas que garantiza una ciudad a sus ciudadanos acaba con frecuencia por imponerse a los efectos formativos programados desde los centros de educación formal. Por ello no es exagerado afirmar que el ámbito propio de la educación no es la escuela sino la ciudad. La toma de conciencia de esta realidad, el compromiso de las administraciones con el tema educativo y su preocupación por ofrecer proyectos de ciudad ricos ayudarían a mejorar notablemente la educación cívico-moral de los niños y jóvenes.

La educación cívico-moral es una dedicación rentable

La educación cívico-moral de los jóvenes es una de las necesidades prioritarias de cualquier sociedad. Lo es en primer lugar porque asegura la convivencia entre los miembros de una comunidad, una convivencia atenta a las necesidades de todos los colectivos que la configuran. Y en segundo lugar la educación cívico-moral es una necesidad porque sólo las sociedades que gozan de una sana convivencia son capaces también de progresar y conseguir beneficios sociales y económicos que repercutan en el bienestar individual y colectivo. Estos motivos nos llevan a afirmar que educar moralmente es una dedicación rentable además de una exigencia ética imprescindible.

4.ª PREGUNTA: ¿CREEN UDS. QUE LA LEGISLACIÓN EDUCATIVA VIGENTE EN ESPAÑA (LEY DE CALIDAD, LEY DE LAS CUALIFICACIONES Y DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL Y LEY DE UNIVERSIDADES PRINCIPALMENTE) DA PIE, FACILITA O IGNORA LAS PROPUESTAS EDUCATIVAS QUE HAN HECHO UDS. EN SU RESPUESTA A LA PREGUNTA ANTERIOR?

Responde: Miquel Martínez

La mayoría de consideraciones en relación con nuestra concepción sobre lo que significa educar en la ciudadanía hoy, y que

se han formulado en las respuestas a la pregunta anterior, suponen una apuesta por un modelo pedagógico que no se agota en el que pueda generar y regular una ley o un conjunto de leyes. Sin embargo es evidente que éstas, las leyes, y sobre todo los reglamentos y desarrollos posteriores condicionan de forma notable y a veces determinante la posibilidad o no de determinadas practicas pedagógicas y las características de los contextos de aprendizaje y de interacción social.

La forma como el profesorado aborda su tarea educadora, y no sólo instructiva, y el clima de las instituciones educativas generan una atmósfera moral adecuada o no para la optimización de las diferentes dimensiones de la personalidad moral y el desarrollo de las competencias éticas necesarias relativas al saber, saber hacer, ser y convivir propios de una ciudadanía como la que pretendemos. La manera como el compromiso moral del profesorado en la formación de ciudadanos y ciudadanas, quede condicionado por el contexto social y de aprendizaje, y en especial la existencia de tiempo, espacio y recursos para el desenvolvimiento de su tarea al respecto, son factores que influyen de forma determinante en la percepción que podamos tener de la escuela como espacio de aprendizaje y formación ciudadana o como espacio de aprendizaje e instrucción orientado al logro de objetivos de carácter propedéutico como mínimo hasta el final de la educación secundaria obligatoria.

La legislación vigente en España y al margen de que sus autores estén o no de acuerdo con las propuestas formuladas en nuestra respuesta a la pregunta anterior, parece ignorar y desde luego no facilita tales propuestas. Las leyes por sí solas no cambian la educación ni siquiera la práctica y la vida cotidiana de las escuelas de un país. Sin embargo las leyes y sobre todo los reglamentos y desarrollos posteriores fomentan un conjunto de condiciones que facilitan e incluso hacen posible o no el logro de determinados objetivos educativos. En el caso de la educación para la ciudadanía, de la educación cívico-moral y de la educación en valores, son necesarias determinadas condiciones, condiciones que, a nuestro entender, no son propiciadas por el marco legal actual.

No nos estamos refiriendo sólo a condiciones de carácter estrictamente pedagógico, nos referimos también a condiciones sociales y organizativas derivadas del modelo político que enmarca en la actualidad el sistema legal en materia educativa en España. Hemos agrupado a continuación los argumentos que sostenemos en función del tipo de condición que consideramos necesaria para avanzar en nuestro modelo de educación para la ciudadanía.

- Es bueno que el modelo de ciudadanía que promueve la sociedad a través de sus leyes sea coherente con el que se postula como objetivo educativo. La consideración asistencial para el período de atención educativa a la infancia entre cero y tres años es un indicador que lejos de garantizar desde el Estado acciones orientadas al incremento de la cohesión y la inclusión social, genera la percepción social de que los servicios educativos en esta edad no son un derecho para todos los niños y niñas.
- La confianza activa en las instituciones, en su capacidad para tomar decisiones y en la calidad de las mismas cuando éstas incorporan las características, cualidades del contexto acompañada de una exigencia de rendición de responsabilidades, es un modelo que estimula la participación y la implicación en proyectos colectivos. La concentración de competencias en materia educativa por parte del Estado en detrimento de una mayor implicación de las administraciones

autonómicas y locales y de los propios centros en el ejercicio de su autonomía no es el mejor sistema para generar el grado de confianza activa y de implicación social que precisamos en nuestras sociedades y en la práctica de nuestra ciudadanía.

- El aprendizaje de la ciudadanía y en especial aquel que se produce a través de procesos de participación es más eficaz si se practica en los contextos de vida cotidiana y si el ejercicio de la misma, la participación, está presente de forma natural en la dinámica de las instituciones. En lugar de corregir los evidentes defectos y errores presentes en la dinámica y sistema de funcionamiento de los consejos escolares se opta por reducir las competencias de los mismos y prescindir de hecho de los procesos de participación que puedan incidir en el gobierno y gestión de los centros.
- Las propuestas de educación para la ciudadanía en sociedades plurales y diversas como las nuestras insisten en el valor del pluralismo y del respeto a la diferencia. Estas propuestas se ven reforzadas si la diferencia, no la desigualdad, es considerada como valor por los lideres culturales, los lideres políticos y los medios de comunicación en general. Las leyes y acciones de gobierno que identifican calidad con homogeneidad, con mayor control y más uniformidad, y que confunden diversidad con ambigüedad no son las mejores compañías para avanzar en el logro del modelo de ciudadanía que proponemos.
- La propuesta de educación para la ciudadanía que sostenemos se basa en una concepción sobre la educación de carácter holístico y sistémico. Está formulada desde una perspectiva de globalidad, bajo un enfoque integral y con voluntad pedagógica de atender a la persona que aprende en todas sus dimensiones. El objetivo es entrenar en un conjunto de competencias, conocimientos, destrezas y actitudes que permitan una futura inserción feliz y eficaz en el mundo laboral, del estudio y de la ciudadanía. El logro de este objetivo requiere un conjunto de aprendizajes y un conjunto de orientaciones y un espacio y un tiempo que los garanticen. La falta de objetivos relativos a algunos contenidos de aprendizaje y la ausencia de criterios que aseguren el desarrollo de algunas competencias básicas relacionadas con los dominios del aprender a ser y del aprender a convivir juntos son defectos del actual marco legal. Parece como si lo único que mereciera la pena es la instrucción y la incorporación eficiente al mundo laboral o del estudio. La organización de los espacios de aprendizaje en función del rendimiento por asignaturas puede dificultar no sólo el logro de competencias generales sino incluso el logro de aquellas competencias específicas que obviamente no pueden circunscribirse ni están vinculadas a asignaturas sino a las diferentes áreas del saber y del saber hacer. En este sentido la desaparición del ciclo y del área como espacios de convivencia y aprendizaje, por el curso y la asignatura, no es precisamente un avance.
- La convivencia hasta el final de la educación obligatoria de alumnos con ritmos, rendimientos, intereses y ambientes familiares diferentes en

un mismo espacio de juego, relación y aprendizaje es un factor que puede contribuir eficazmente a fortalecer actitudes y disposiciones orientadas a cooperar con los compañeros y las personas de su entorno. Aprender en grupos heterogéneos requiere recursos para atender la diversidad y tiempo del profesorado para el diseño y seguimiento de itinerarios de aprendizaje personales o de agrupaciones flexibles de alumnos. Estas actitudes están altamente consideradas no sólo desde una perspectiva ciudadana sino también desde la perspectiva del mundo del trabajo. La propuesta de itinerarios que la ley contempla no facilita lo anterior. Lo que facilita es la creación de grupos en función del rendimiento en el interior de cada centro y la diversificación institucional, es decir, la existencia de centros diferenciados, en función de los diferentes itinerarios.

- La recuperación pedagógica del valor del esfuerzo personal es uno de los logros que conviene alcanzar en todo programa de formación ciudadana en sociedades plurales, y así se viene argumentando desde hace tiempo. Las propuestas de educación ciudadana deben entrenar en la construcción de modelos de vida buena, feliz, y a la vez justa. Para ello, en ocasiones, es necesario aprender a renunciar a bienes particulares en beneficio del bien común, y aprender a aceptar las contrariedades que pueden surgir a través de la convivencia en contextos caracterizados por la diversidad en las formas de entender el mundo. Educar para la ciudadanía, la solidaridad y el bien común es educar en la libertad pero también en la responsabilidad y en el compromiso de procurar mejores niveles de inclusión social en nuestros contextos de vida.
  La Ley de Calidad se pronuncia a favor del esfuerzo. Sin embargo parece potenciar el esfuerzo de forma casi exclusivamente individual y mediante el suministro de reforzadores positivos, buenas notas, o la evitación de negativos, malas notas. Si bien es cierto que recuperar el valor del esfuerzo es una de las cuestiones que inspira la ley vigente, no se perciben la forma ni se garantizan los recursos necesarios para recuperar el valor del esfuerzo y de la superación personal a través de vías diferentes a la de las «notas». Son necesarias otras vías de refuerzo individual a través de acciones de atención a la diversidad y de motivación que generen ilusión en el que tiene dificultades. Son acciones como éstas las que pueden propiciar un clima afectivo y estable en el que el alumno se sienta aceptado tal como es y motivado para superarse. De igual forma conviene promover vías que estimulen la participación en proyectos colectivos y en el logro de objetivos grupales y compartidos.
- Curiosamente, y a diferencia de la política educativa que puede inferirse de la Ley de Calidad, las orientaciones que se establecen en materia universitaria en relación con el proceso de convergencia europea apuestan por algunas de las cuestiones que defendemos. Aunque los actores de este proceso sean las universidades, las acciones de la administración al respecto pueden contribuir al buen logro del mismo. La voluntad de orientar la formación universitaria en función de la actividad del estudiante, centrándola en el proceso de aprendizaje del mismo y no tanto en la

asignatura y la actividad de enseñanza del profesor es un avance de importancia que esta generando debates de especial interés pedagógico en el interior de las universidades y acciones de formación del profesorado que esperamos y deseamos lleguen a buen puerto. La identificación y promoción de competencias básicas generales y específicas en los estudiantes en función de cada área profesional o titulación es otro buen ejemplo de lo que afirmábamos al principio. De nuevo estamos ante una situación contradictoria, que repite la incoherencia que reflejaban la LOGSE y la LRU, con la falta de criterios comunes en la formulación de los modelos pedagógicos, pero invirtiendo los términos: la LOCE promueve una enseñanza segmentada, mientras que el desarrollo previsto de la LOU parte de un modelo docente que fomenta las competencias básicas y transversales de los estudiantes.

- La introducción de la religión o su alternativa obligatoria en el currículo está generando un debate innecesario. Además, provoca confusión y agudiza las posiciones contrarias a la integración de elementos de cultura religiosa o de la consideración del fenómeno religioso y del diálogo interreligioso, como contenidos que deberían ser propios de una escuela laica, plural y moderna. No es, precisamente, un buen escenario para educar en un modelo de ciudadanía abierto a la diversidad.
- Confiamos que el desarrollo de la legislación actual promueva un modelo de formación del profesorado sensible a la dimensión que éste debe tener como educador para la ciudadanía, evitando modelos excesivamente centrados en su función instructiva. Esperamos también que la responsabilidad y el compromiso moral del profesorado propicie dinámicas de renovación pedagógica que sean capaces de superar las limitaciones de la legislación en materia de educación ciudadana.

5.ª PREGUNTA: PERO NO TODO LO QUE APORTA LA SOCIEDAD ES POSITIVO RESPECTO DE LA EDUCACIÓN CIUDADANA. HAY SITUACIONES NEGATIVAS E INCLUSO ATENTADOS CONTRA ESA EDUCACIÓN. *¿PUEDEN DECIRNOS QUÉ SITUACIONES NEGATIVAS PARA LA EDUCACIÓN CIUDADANA LES PARECEN MÁS IMPORTANTES, POR QUÉ Y QUÉ SE PUEDE HACER PARA PREVENIRLAS Y CORREGIRLAS?*

RESPONDE: MONTSERRAT PAYÀ

Antes de intentar responder a esta pregunta, expondremos brevemente desde qué contexto aventuraremos unas respuestas. Este contexto será, aparentemente de forma contradictoria, la *indefinición,* es decir, nos situaremos en el magma social, político, cultural, económico... de la sociedad del estado español de principios de siglo XXI. En consecuencia, muchas, todas o algunas de las cuestiones que seguidamente sugeriremos, podrán ser vistas desde ángulos muy diferentes, con lo que nuestro planteamiento podrá parecer parcial, y posiblemente lo sea, pero es que no creemos posible hacerlo de otro modo, no creemos que en esta materia haya una única interpretación o una única verdad. Y no sólo eso, sino que también pensamos que las interpretaciones plurales o los diferentes puntos de vista contribuyen a crear una visión de la cuestión mucho más compleja, completa y, en consecuencia, válida.

Posiblemente nos hallamos expuestos/as a múltiples acciones que atentan contra nuestra educación o formación ciudadana. Sin ánimo de focalizarlas en los diferentes agentes sociales, desde la gestión política al íntimo ámbito familiar, pasando por los medios de comunicación, cualquier persona puede encontrar fácilmente ejemplificaciones de lo que acabamos de afirmar. Sin embargo, cabe también la lectura opuesta, es decir, creemos que es cierta también la afirmación relativa a que podemos encontrar fácilmente ejemplos de educación ciudadana en éstos y otros ámbitos de la vida. Como evidencia de ello, podríamos referirnos a la reciente movilización masiva ciudadana en contra de la intervención militar en Irak, lo que puede conducirnos a un resurgimiento de lo que hemos denominado un *nuevo movimiento cívico.* Nuevo porque cabe remontarse muchos años atrás para encontrar movilizaciones que aglutinasen a tantas personas, de ideologías diversas, de todas las franjas de edad.

En otro sentido, se deben apuntar las consecuencias o efectos de dichos acontecimientos de tal manera que la concatenación aumenta la complejidad y la lectura divergente –negativa o positiva– del fragmento de la realidad que se analice. Así, por no salirnos del ejemplo anterior, podemos analizar la respuesta de un sector de la clase política a tales movilizaciones, respuesta que fue claramente negativa, al minusvalorarlas, criminalizarlas en algunos casos y, especialmente, al desoírlas, al no tenerlas en cuenta, al no acogerlas. El acontecimiento positivo tendría, entonces, su correspondiente consecuencia negativa, y el negativo, la positiva, por minúscula que fuera.

Son muchas las obras que apuntan tendencias sociológicas en materia axiológica y de ciudadanía que, pensamos, pueden ser aplicadas a nuestra realidad. Sin ánimo de recogerlas todas y aun con el riesgo de caer en la reiteración, apuntaríamos en primer lugar el *desconcierto.* En sociedades abiertas y plurales como la nuestra –con mayor o menor grado de apertura–, se hace difícil encontrar verdaderos puntos de referencia o anclajes en torno a los cuales vertebrar las existencias particulares[3]. Siempre es difícil vivir en la duda, la ambigüedad, la incerteza, aunque sería interesante recoger también la interpretación positiva de esta misma condición: todo –o parte– está por construir, por moldear. Tendríamos ante nuestros ojos un panorama por inventar o reinventar.

Otra característica, en cierto modo relacionada con la anterior, sería la *desazón* a nivel laboral y económico, la sociedad del riesgo e, incluso, del peligro, que marcan nuestro carácter a nivel también de ciudadanía[4]. Aquí, evidentemente, la posibilidad de convivir con tal tendencia y de interpretarla de forma positiva es bastante menor. Siempre se pueden generar resistencias, por supuesto, e intentar alternativas más humanizadoras –por ejemplo, la propuesta del empleo cívico de Beck–, pero realizamos todo ello reconociendo el poder abrumador de la economía en la construcción de la propia identidad, pública y privada. En este sentido, el hecho de que se incluya este factor en numerosas obras no específicamente de economía, nos permite una mejor comprensión acerca de lo que (nos) está pasando y apunta líneas para su superación.

---

(3) M. Martínez: *El contrato moral del profesorado.* Bilbao, Desclée de Brouwer, 1998; J. M. Cobo: *Navegar el tiempo nuevo.* Madrid, UPCo, 2000.

(4) U. Beck: *Un nuevo mundo feliz: la precariedad del trabajo en la era de la globalización.* Barcelona, Paidós, 2000; R. Sennet: *La corrosión del carácter.* Barcelona, Anagrama, 2000.

Como tercer elemento nos referiremos ahora a la *no asunción de las propias responsabilidades.* Sobre este particular, consideramos que el análisis de Bruckner[5] es altamente clarificador y generalizable a muchas sociedades o estados. Según este autor, nos encontraríamos formando parte de una sociedad que, cada vez más, tiende a adoptar uno de estos dos papeles: el de criatura o el de víctima. El elemento común entre ambos es el de no considerarnos responsables de lo que nos sucede, al tiempo que exigimos que otras personas sí lo hagan, es decir, que se responsabilicen de lo que nos sucede, nos cuiden, nos protejan, nos recompensen. La tantas veces nombrada *cultura de la queja* sería una de sus consecuencias, así como también una derivación suya: el exigir *todo* a los demás –clase política, instituciones, servicios, compañeros/as, etc.–, sin exigirnos *nada* a nosotros/as mismos/as. También lo sería el considerar la felicidad como un derecho, que *nos deben,* y un deber de cada cual, es decir, una *obligación* (Bruckner, 2001). Nuevamente podríamos anteponer a ello otras realidades, como la de las numerosas asociaciones que, al trabajar porque se reconozcan sus necesidades, sus derechos, nos dan una clara lección de lo que supone tomar conscientemente las riendas de la propia existencia, asumir las consecuencias de la propia situación –aun cuando no se es directamente responsable de la misma– y trabajar por su mejora.

La última característica que recogeríamos –sin ánimo de exhaustividad– sería el *exceso de información* –más o menos sesgada– y el ruido asociado que conlleva ese exceso de información. Ruido entendido en dos sentidos: porque no suele ser una actividad a la que se dedica atención exclusiva, y porque la rapidez con que se suceden las noticias, unida a la facilidad con que se pasa de un tema a otro, no deja espacio a la elaboración personal –y, en el mejor de los casos, podemos pensar que ésta realmente se produce, aunque no llegue al emisor[6]. Dado el alcance global de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, ahora podemos conocer en tiempo real lo que está sucediendo en las antípodas. La cantidad de información que está a nuestro alcance se ha incrementado de manera exponencial, pero no somos capaces de absorberla. La insensibilidad sería un riesgo asociado a esta característica. Sin embargo, esos mismos medios, que a veces se constituyen en un nuevo factor de discriminación o exclusión social, que parten de un elitismo inicial[7], son también una poderosa herramienta para la cohesión social y revitalizan la democracia cotidiana, a nivel local y transnacional. Piénsese, por ejemplo, en la gestión del ayuntamiento de Porto Alegre y el foro alternativo al de Davos[8].

Otras circunstancias serían la sobrevaloración de la dimensión productiva, nada nueva; los cambios en la estructura familiar, no siempre recogidos a nivel de igualdad por las leyes; la desaparición de algunas fronteras territoriales y la aparición de otras, muchas veces no visibles y más segregadoras; la lentitud de respuesta por parte de las instituciones y la excesiva burocratización, muy bien caricaturizada por Larra, y la pérdida de ilusión, confianza e, incluso, fe en nuestras instituciones; así como determinadas acciones y decisiones

---

(5) P. Bruckner: *La tentación de la inocencia.* Barcelona, Anagrama, 1999; 3.ª ed.

(6) G. Sartori: *Homo videns. La sociedad teledirigida.* Madrid, Taurus, 1998.

(7) M. Castells: *La era de la información: economía, sociedad y cultura.* Vol. 1: *La sociedad red.* Madrid, Alianza, 1998.

(8) http://www.portoalegre2003.org/ (última consulta, 3/07/2003).

políticas, de una u otra ideología, por los antivalores que encierran, por los atentados que suponen contra las libertades y derechos ciudadanos, con el correspondiente sentimiento de indignación y rabia o impulso y fuerza que generan para seguir trabajando por lo que consideramos ideal o justo.

Compartiendo a rasgos generales el perfil anteriormente dibujado, con mayor o menor grado de acuerdo y con múltiples matizaciones, llegamos ahora al momento en que deberíamos apuntar criterios para su prevención y transformación. La finalidad es contribuir en la construcción de una ciudadanía que permita la convivencia y que desarrolle la dimensión social de la persona implicándola en las cuestiones públicas o comunes, de *todos/as.* Evidentemente, dada nuestra formación, dirigiríamos nuestro foco de atención, esfuerzo y trabajo en la *educación,* y seguramente por eso se nos ha consultado. Pero lo haremos con ciertas reservas, porque creemos que la educación no es la solución o la salida a los problemas sociales. Resulta relativamente fácil atribuirle esas funciones a la cuestión educativa y, por consiguiente, a los agentes educativos –profesorado de infantil, primaria y secundaria especialmente, aunque no sólo–. Sin embargo, otro cantar es dotarlos de medios reales y eficaces para llevar a cabo esas soluciones o respuestas. Por el contrario, consideramos más bien que la solución ha de venir del lado de la gestión *política* en materia social, pero no sólo en materia social. En este punto, quisiéramos retomar la idea de Camps sobre responsabilidad compartida o *corresponsabilidad*[9].

Partiendo de este supuesto, de la responsabilidad compartida, deberíamos trabajar por desarrollar en los ciudadanos y ciudadanas de todas las franjas de edad, las actitudes, capacidades o valores de la *autonomía,* la *crítica* y el *diálogo*[10]. Esa acción educativa debería darse dentro de unas condiciones sociopolíticas que permitieran su cultivo, aplicación y retroalimentación a la ciudadanía, aunque no esperaríamos a que dichas condiciones estuvieran presentes al 100%, sino que empezaríamos ya desde las múltiples ocasiones que la vida cotidiana nos ofrece. Se trataría de *educar la mirada,* de crear espacios y momentos para la reflexión, la elaboración, el análisis y la acción consecuente. Para ello contamos no con el *capital social* –término *horribilis* a nuestro modesto parecer–, sino con la *fuerza social,* dentro de la cual la educación podría constituirse en un factor crucial como impulsora de cohesión –aunque nunca en solitario, como ya hemos apuntado anteriormente–. Se trataría de tomar conciencia de que hay un conjunto de intereses comunes compartidos, y que es responsabilidad de todas y cada una de las personas que componemos la sociedad el darles respuesta –sin olvidar que, en algunas materias, siempre habrá agentes más responsables que otros.

La *confianza en la otra persona,* que necesita de su reconocimiento como otro ser a nivel de igualdad de derechos a mí, podría ser el marco global en que situar las acciones educativas y políticas guiadas, entre otros, por los ya citados principios de autonomía, crítica y diálogo. Habermas es uno de los autores que ha desarrollado con mayor amplitud esta idea, a la que ahora asociaríamos

---

(9) V. Camps: *Los valores de la educación.* Madrid, Anaya, 1994; 2.ª ed.

(10) J. M.ª Puig: *La construcción de la personalidad moral.* Barcelona, Paidós, 1996. M. Martínez; C. Bujons (coord.): *Un lugar llamado escuela.* Barcelona, Ariel, 2001.

otro elemento clave del mismo autor: la *motivación,* el «anclaje motivacional»[11] desde el que plantearse la educación por la ciudadanía, que podría muy bien entenderse como educación sin más, sin ninguna concreción que resulte redundante.

Básicamente, apostamos por la *simultaneidad* y la *interactividad* entre el cambio personal y el cambio institucional, entendidos, lógicamente, como procesos. Esos procesos dobles de cambio se dan en un escenario que, en coherencia con la perspectiva desde la que hemos abordado la pregunta que nos ocupa, admite interpretaciones plurales: puede estar favoreciendo el inicio y puesta en marcha de los mismos, al tiempo que también parece estar perjudicándolos. Hay que empezar a caminar, hay que empezar a trabajar, desde lo que es posible, pero sin perder de vista el horizonte ideal, recogiendo lo ya elaborado por otras personas antes que nosotros/as, perseverando en ello, continuándolo y ampliándolo, asegurando la comunicación de iniciativas, experiencias, alternativas –y, en este último aspecto, creemos que el escenario actual resulta altamente favorable–. Partamos de lo que es posible y de que es posible.

De entre las definiciones de *ciudadano/na* que ofrece el Diccionario de la Lengua Española de la Real Academia nos interesa aquí particularmente ésta: «Habitante de las ciudades antiguas o de los Estados modernos como sujeto de derechos políticos y que interviene, ejercitándolos, en el gobierno del país». Parece que esta definición se queda pequeña con el reconocimiento de tres generaciones de derechos humanos y de otros campos de responsabilidad ciudadana.

6.ª PREGUNTA: SI A USTEDES LES PIDEN QUE HAGAN UNA PROPUESTA DE DEFINICIÓN ACTUAL DEL TÉRMINO CIUDADANO/CIUDADANA EN UN MÁXIMO DE CINCO LÍNEAS PARA INCORPORARLA AL DICCIONARIO, ¿QUÉ DEFINICIÓN PROPONDRÍAN?

RESPONDE: JAUME TRILLA

Por lo visto, una de las definiciones canónicas de ciudadanía es la T. H. Marshall[12]: «La ciudadanía es un estatus otorgado a aquellos que son miembros de una comunidad de manera absoluta. Todos los que gozan de ese estatus son iguales con respecto a los derechos y deberes que dicho estatus confiere.»

Ciudadanía: Condición que una comunidad democrática reconoce a todos sus miembros. Esta condición supone que todos ellos son considerados iguales respecto a los derechos y deberes civiles, políticos y sociales establecidos por aquella comunidad. Puesto que cada vez resulta más pertinente y necesario hablar de comunidad mundial, internacional, etc., debido a los procesos de globalización y mundialización, la condición de ciudadanía debería reconocerse a todos los seres humanos.

Buen ciudadano: Desde una perspectiva pedagógica la definición de ciudadanía es escasamente útil, puesto que la condición de ciudadano no la da la educación: la otorga el simple hecho de formar parte de la comunidad de que se trate (ciudad, nación, estado, Europa o el mundo). Por decirlo así, el ciudadano menos educado no es menos ciudadano que el más educado. Lo que sí interesa desde la perspectiva pedagógica es una

(11) J. Habermas: *La inclusión del otro.* Barcelona, Paidós, 1999.

(12) T. H. Marshall: *Class, Citizeship and Social Development.* Garden City (N.Y.), Anchor Books, 1965.

definición de «*buen* ciudadano», ya que tal definición puede ofrecer pistas teleológicas: el ciudadano debe ser educado, no para convertirse en ciudadano (que ya lo es), sino para convertirse en buen ciudadano. Por tanto, ahí va una definición posible: «Buen ciudadano es aquel que conoce y defiende sus derechos, asume y cumple sus deberes, y además procura que todos ellos se hagan extensivos a quienes todavía no los tienen reconocidos o no pueden ejercerlos».

RESPUESTAS DEL GRUPO DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA (GIEC) DE LA UNIVERSIDAD DE NAVARRA [1]

CONCEPCIÓN NAVAL (*)

RESUMEN. Responden a estas seis preguntas sobre ciudadanía y educación en España varios miembros del Grupo de investigación en educación para la ciudadanía del Departamento de Educación de la Universidad de Navarra. Coordinados por Concepción Naval, investigadora principal del Grupo, colaboran en las respuestas, tal como se indica en cada una de ellas: Alfredo Rodríguez Sedano, Aurora Bernal, Alfonso Osorio de Rebellón y Carolina Ugarte. Montserrat Herrero, aunque no es miembro del grupo, ha colaborado en la primera pregunta.

ABSTRACT. Several members of the Research Team on Education for Citizenship of the Department of Education of the University of Navarra provide their respective answers to the six questions. The main researcher and coordinator of the group is Concepción Naval. The collaborators here are Alfredo Rodríguez Sedano, Aurora Bernal, Alfonso Osorio de Rebellón, and Carolina Ugarte. Montserrat Herrero, although she is not a member of the group, she has collaborated in the first question.

(1) El Grupo de Investigación en Educación para la Ciudadanía (GIEC) de la Universidad de Navarra es un equipo interdisciplinar que trabaja en temas en torno a la educación para la ciudadanía desde 1997.

(*) Universidad de Navarra.

Fecha de entrada: 01-10-2003 Fecha de aceptación: 03-11-2003

1.ª PREGUNTA: EL CONCEPTO DE CIUDADANÍA ES HISTÓRICO, ES DECIR, ESTÁ EN PROCESO PERMANENTE DE CONSTRUCCIÓN Y MUY RELACIONADO CON LOS CONTEXTOS EN QUE SE APLICA Y EJERCITA. ESTO SUPUESTO, ¿QUÉ RASGOS CREEN QUE DEBEN CARACTERIZAR AL CIUDADANO EUROPEO DEL SIGLO XXI?

RESPONDEN: CONCEPCIÓN NAVAL, CAROLINA UGARTE, MONTSERRAT HERRERO

El ciudadano europeo del siglo XXI se caracteriza, en los Estados de Derecho Democrático, por las dos posibles consideraciones fundamentales de lo que es y debe caracterizar a un ciudadano, según consideremos la libertad política en un sentido positivo o negativo, aunque es la segunda de ellas en la que convendría poner especialmente el acento.

Desde un punto de vista liberal, es decir, aquél que presta atención al aspecto «negativo» de la libertad política, el ciudadano está determinado por los derechos subjetivos que puede exigir del Estado –a ser posible mínimo–. Este le protegerá mientras persiga sus intereses privados dentro de los límites trazados por las leyes. La ciudadanía garantiza al individuo un ámbito de elección dentro del cual hay ausencia de coacción.

Ahora bien, desde el punto de vista republicano, es decir, aquél que tiene en cuenta los aspectos «positivos» de la libertad política, el ciudadano se caracteriza por los derechos de participación política. Son los derechos cívicos los que convierten a alguien en ciudadano. Estos no garantizan tanto (o sólo) la libertad de coacción externa sino la participación en un espacio público que le convierte en sujeto responsable de una comunidad.

Se trataría por tanto de recuperar un modo de ser del ciudadano en el que quepan las diferencias en una sociedad pluralista e intercultural, dentro del marco que nos ofrece la globalización.

Por otro lado, si atendemos al concepto de *ciudadanía europea* al que la misma pregunta menciona, habría que decir que la propia noción es un concepto controvertido y difícil de alcanzar, pero que los distintos organismos europeos, especialmente la Comisión Europea, están luchando decididamente por hacerlo realidad. Se enuncia como una forma de ciudadanía democrática, pero a la vez problemática. Se habla de «forjar» una ciudadanía europea, y se reconoce que esta tarea llevará su tiempo.

Este concepto de ciudadanía europea viene enmarcado por las definiciones que de ella se dan en: el Tratado de Maastrich, 1993, art. 8; el Tratado de Amsterdam, 1997, art. A y el documento *Education and Active Citizenship in the European Union,* 1998, de la Comisión Europea.

Los principios de ciudadanía europea que se señalan están «basados en los valores compartidos de interdependencia, democracia, igualdad de oportunidades y respeto mutuo» (Comisión Europea, 1998, p. 16).

¿Cuál es la meta que se propone para el ciudadano europeo? Fomentar ciudadanos autónomos, críticos, participativos y responsables. Los valores que deben estar en la base de todo el proceso son: democracia, derechos humanos, paz, libertad e igualdad.

Algo que se destaca especialmente, no sólo en los textos de organismos internacionales emanados en los últimos años, sino también en la investigación, es apuntar el aspecto de responsabilidad o compromiso cívico activo de la ciudadanía. En las sociedades democráticas todos somos co-responsables de lo que sucede. Así es pertinente considerar qué rasgos o capacidades definen a una ciudadanía comprometida con el logro de una sociedad verdaderamente democrática. Recurrimos

para ello a algunas declaraciones de Organismos Internacionales sobre los derechos humanos que contienen datos de interés.

Parece adecuado hacer referencia aquí entre otras a: el artículo 21 de la *Declaración Universal de Derechos Humanos*[2]; el artículo 25.1 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos[3]; la Declaración y Programa de Acción de Viena[4]; el artículo 29.1 de la Declaración Universal de Derechos Humanos[5] y la 44.ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación de 1994[6].

A partir del análisis de estos textos internacionales, se puede comprobar que uno de los rasgos definitorios de los ciudadanos es su compromiso activo con el ejercicio de los derechos humanos; es el mejor instrumento para afianzar cualquier aspecto de la vida democrática.

Es una pregunta afortunada ésta de referirse al marco teórico o a la definición de ciudadano, ya que es una de las lagunas encontradas en la educación para la ciudadanía democrática actual, según señalan distintos autores[7].

Como síntesis diríamos que el ciudadano al que hay que apuntar en este siglo XXI podría caracterizarse como alguien:

- que participa: no es indiferente; indaga causas, porqués;
- que está orientado a la justicia, solidaridad, bien común;

---

(2) Se reconoce que: «1. Toda persona tiene derecho a participar en el gobierno de su país, directamente o por medio de representantes libremente escogidos. 2. Toda persona tiene el derecho de acceso, en condiciones de igualdad, a las funciones públicas de su país».

(3) Se afirma que «todos los ciudadanos gozarán [...] de los siguientes derechos y oportunidades: [...] b) votar o ser elegidos en elecciones periódicas, auténticas, realizadas por sufragio universal e igual y por voto secreto que garantice la libre expresión de la voluntad de los electores».

(4) Se destaca (n. 34) que «Deben desplegarse mayores esfuerzos para ayudar a los países que lo soliciten a crear condiciones en virtud de las cuales cada persona pueda disfrutar de los derechos humanos y las libertades fundamentales universales. Se insta a los gobiernos, al sistema de las Naciones Unidas y a otras organizaciones multilaterales a que aumenten considerablemente los recursos asignados a programas encaminados al establecimiento y fortalecimiento de la legislación, las instituciones y las infraestructuras nacionales que defiendan el imperio de la ley y la democracia, propicien la participación electoral, promuevan la capacitación, la enseñanza y la educación en materia de derechos humanos, incrementen la participación popular y fortalezcan la sociedad civil».

(5) Se reconoce que «toda persona tiene deberes respecto a la comunidad puesto que sólo en ella puede desarrollar libre y plenamente su personalidad». Según esta afirmación y en referencia con el contenido de los textos recogidos, se pueden desprender toda una serie de tareas que le son asignadas a los ciudadanos. Éstas fundamentalmente pueden ser resumidas diciendo que el ciudadano tiene el deber de comprometerse con la participación social y política en su comunidad. Según los textos internacionales, esta participación se concreta de diferentes formas: mediante la participación en el gobierno y en las funciones públicas de su país; votando en las elecciones; y promoviendo el respeto a los derechos humanos y las libertades fundamentales con el fin de crear una cultura de los derechos humanos asentada en la participación de los ciudadanos.

(6) Tal y como se afirmó en la *44.ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación* de 1994, para lograr que los ciudadanos asuman una vida responsable en la sociedad es necesario que los ciudadanos posean unas capacidades. Es deseable que los ciudadanos sean solidarios y responsables; estén comprometidos con la paz, los derechos humanos, la democracia y el desarrollo económico y social sostenible y equitativo; estén abiertos a otras culturas; sean capaces de apreciar el valor de la libertad; sean respetuosos con la dignidad humana y las diferencia; y sean aptos para prevenir conflictos y resolverlos con métodos no violentos. Para que todo esto sea una realidad la educación para la participación es fundamental, ya que con esta educación se fomentará el «ejercicio de una ciudadanía abierta al mundo».

(7) Por ejemplo cfr. J. Westheimer y M. Kahne: *What kind of citizen? The Politics of educating for Democracy. Paper presented at the annual meeting of the American Political Science Association,* Boston, MA, 2002.

- que tiene un vivo sentido de la libertad y la responsabilidad personales.

Todo un horizonte en la educación para la ciudadanía democrática actual.

2.ª PREGUNTA: EN LA RESPUESTA A LA PRIMERA PREGUNTA HAN ESBOZADO UN CIUDADANO EUROPEO IDEAL. ¿CUÁL ES EL ESTADO DE LA CIUDADANÍA ESPAÑOLA POR COMPARACIÓN A ESE IDEAL? O, MÁS EN CONCRETO, ¿PUEDEN HACERNOS UNA RADIOGRAFÍA DE LA CIUDADANÍA ESPAÑOLA ACTUAL: GRADOS, TIPOS, TENDENCIAS EN EL MODO DE SER Y DE ACTUAR...?

RESPONDE: ALFREDO RODRÍGUEZ SEDANO

El período de entre épocas que vivimos puede caracterizarse como un momento de contraste. Las nuevas ideas y las nuevas realidades se encuentran con las viejas y se esfuerzan por hallar su lugar y sus sinergias. Los fenómenos culturales que hasta hace bien poco parecían adormecidos despiertan de su letargo en un mundo cada vez más globalizado y, por tanto, más interactivo. Prestar atención al contexto social en el que vivimos puede darnos las claves que centren esta segunda cuestión.

Al centrar la mirada en la globalización lo primero que advertimos es que la percepción de las coordenadas espacio-temporales de nuestras acciones han cambiado radicalmente. El desarrollo de las nuevas tecnologías incide en nuestro mundo vital y en nuestras percepciones modulándolas y modificando nuestra imagen del mundo.

Como recientemente se señalaba, «la globalización tiene muchas cosas a favor: nos abre infinitas posibilidades de actuación, suprime barreras y límites, lo cual siempre es bueno para favorecer la libertad humana. Pero, al mismo tiempo, podemos correr el peligro de perdernos ante un mundo que de pronto se nos torna inmediato. Esta es la idea del *global village:* el mundo entero se nos vuelve del tamaño de una aldea. Todo está al alcance de la mano –basta con hacer un *click*–; todo es inmediato, fácil, instantáneo»[8].

Al perder la distancia, lo cercano y lo lejano se confunden. Más aún: se confunde lo importante con lo urgente. Se pierde la perspectiva y de ese modo la capacidad de valorar lo que tenemos más cercano. Esta ausencia de perspectiva enfatiza el carácter tendencial y desiderativo. Tendemos a querer y desear lo que no tenemos porque se nos presenta fácil adquirirlo, sin haber terminado de valorar y apreciar con toda su hondura aquello que nos es más inmediato. El ciudadano queda a merced de sus propios sentimientos y emociones que percibe por doquier en esta sociedad del conocimiento. Ese carácter tendencial nos constituye en esclavos de nuestras propias tendencias.

El cambio al que asistimos es radical. Antes se corría el peligro de aburrirse, ahora de padecer estrés. Antes se nos podía localizar en el trabajo a unas horas determinadas, ahora con el móvil estamos localizables las veinticuatro horas del día. No percibimos el valor del silencio porque no tenemos donde cobijarnos. Gracias a las nuevas tecnologías, uno puede trabajar en casa. En la práctica lo que sucede es que uno acaba trabajando más horas, los límites entre trabajo y descanso desaparecen –siempre inclinándose a favor del trabajo–, y terminamos en la paradoja de que en un mundo que está cada vez más

(8) F. Altarejos; A. Rodríguez y J. Fontrodona: *Retos educativos de la globalización. Hacia una sociedad solidaria,* Eunsa, Pamplona, 2003, pp. 25-26.

conectado, es más fácil que cada vez estemos más desconectados, porque acabamos trabajando solos[9].

Si anteriormente nos referíamos a las coordenadas espacio-temporales, el progreso tecnológico en el que estamos inmersos influye decisivamente en el modo de configurar las relaciones sociales y de percibir al ciudadano. El mundo se vuelve más cercano porque es más fácil hacernos con él. La imperiosa necesidad de comunicarnos con los demás encuentran en el *Chat* su vehículo de expresión y la mejor manera de esconder el rostro humano. La relación personal mediada por la tecnología encubre la intimidad, reduciendo la interacción a soledad.

Esta facilidad que nos proporciona el progreso enfatiza sobremanera el tener. El desarrollo humano se entiende en términos de cantidad. La legitimación, bien sea social, política, profesional, o de la índole de que se trate, enfatiza el carácter utilitario y placentero de los bienes que están a nuestro alcance. Se nos reconoce por lo que somos, no por quien somos; ya que somos aquello que hemos llegado a ser en el ámbito social, político, etc.

El contexto social que nos ha tocado vivir, bien podría enmarcarse en estas dos características señaladas: nuevas coordenadas espacio-temporales y el modo en que el desarrollo tecnológico influye en las relaciones sociales. Esto plantea indudablemente dos cuestiones previas a todo análisis posterior, que no es el caso resolverlas ahora: el orden en las preferencias y necesidades, y el sentido del progreso; de la respuesta que se encuentre depende el desarrollo de las acciones y la fecundidad y eficacia de éstas.

De acuerdo con lo señalado podríamos plantear una tipología de la sociedad que nos ha tocado vivir y de la que, junto con los rasgos señalados, puede deducirse una radiografía de la ciudadanía española. Para establecer la tipología seguiremos una propuesta que a este respecto sugiere Múgica[10]:

- Continuo incremento de la eficacia de los medios disponibles.
- Aumento exponencial de los conocimientos.
- Necesidad de cualificación y competencia cognitiva para el ejercicio de los medios.
- Aumento de la capacidad cooperativa del hombre para controlar simultáneamente medios y conocimientos.
- Reflexividad amplia en extensión y fuerte en intensidad de las ciencias sociales. Este punto puede observarse en, al menos, otros dos aspectos:
  - Todos pasamos a ver y entender los sucesos y fenómenos sociales con la terminología y conceptos que nos proporcionan las mismas ciencias sociales, sea cual sea nuestro conocimiento de éstas.
  - Lo que suponemos que va a pasar entra a formar parte de lo que sucede. El conocimiento, por ello, se hace tradición, convirtiéndose la nuestra en una época hermenéutica, sea o no advertido.

Esta tipología, en sintonía con las características previamente señaladas, nos pone sobre la pista de que el conocimiento abre la posibilidad de un mayor control societario[11].

---

(9) T. L. Friedman: *The Lexus and The Olive Tree,* Farrar, Straus, Giroux, New York, 1999; ed. Revisada, Anchor Books, New York, 2000, pp. 421-423 *passim.*

(10) F. Múgica: «Sociedad del trabajo y sociedad del conocimiento como tipos ideales». Instituto Empresa y Humanismo, Pamplona, 2000, p. 5.

(11) Ahora bien, como señala Múgica, «genera a la vez un subsiguiente problema. Si el conocimiento se desarrolla en la línea de los lenguajes expertos y éstos constituyen el tejido o la trama misma de la sintaxis social globalizada,

Coincidiendo con este planteamiento podemos aventurar, a pesar de las dificultades que eso conlleva y de lo paradójico que parezca, una radiografía de la ciudadanía española en la que se observa un plexo de conductas donde pueden primar con más fuerza un tipo de conductas u otras, según sean las circunstancias, ámbito social y cultural en el que se manifiesten, que se caracterizaría por:

- Atomismo social
- Autonomía
- Individualismo
- Utilitarismo
- Emotivismo
- Solidaridad
- Soledad
- Capacidad de diálogo

No cabe duda de que la educación para la ciudadanía tiene hoy día todo un reto que afrontar: recuperar un modo de ser del ciudadano en el que quepan las diferencias en una sociedad pluralista y multicultural.

3.ª PREGUNTA: SUPUESTAS LAS RESPUESTAS ANTERIORES, ¿CÓMO CREEN QUE SE DEBE ORIENTAR LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA EN ESPAÑA? MÁS EN CONCRETO, ¿QUÉ OBJETIVOS Y ACCIONES DE EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA PIENSAN QUE DEBEN PROPONERSE EN LOS DIVERSOS ÁMBITOS EDUCATIVOS?

Responde: Concepción Naval

Una primera distinción, elemental, que quizá convenga hacer aquí antes de hablar de objetivos y acciones de educación cívica, es señalar los distintos ámbitos en los que la educación para la ciudadanía debe incidir, y que con cierta frecuencia algunos de ellos permanecen en oculto, no porque se niegue su importancia, sino porque se dedica más atención a la escuela. Me estoy refiriendo a la familia, a la sociedad en general, y a los medios de comunicación y a las tecnologías de la información y la comunicación en concreto. Aunque también podríamos hablar del mundo cultural, la empresa, el barrio, etc.

Es la sociedad en su conjunto quien educa para la ciudadanía u omite hacerlo. De ahí que haya que prestar atención a todas las dimensiones implicadas en ella que pueden ser excelentes espacios para este aspecto de la educación.

La familia es sin ninguna duda la primera escuela de ciudadanía donde se aprende a participar y compartir con los más próximos; ejercicio necesario para saber y querer después participar en las tareas que afectan a todos, en la vida cívica.

Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, especialmente la televisión, el teléfono móvil, Internet, los video-juegos, ejercen un influjo en las relaciones sociales de los jóvenes, y de los mayores también, muy notable, digno de ser tenido en cuenta. Los medios de comunicación se muestran como una de las influencias más importantes en este contexto de socialización. En los últimos cincuenta años, la literatura científica sobre el papel de la televisión en el desarrollo de los jóvenes así lo ha demostrado. A excepción de la familia y ya desde muy pequeños, la televisión se considera como la actividad que

---

entonces aparece el problema, no superado, de la asimetría del conocimiento. Esta asimetría plantea de entrada un grave dilema de contemporaneidad. Es ciertamente muy difícil que yo pueda ser contemporáneo de quien no maneja ni conoce las claves de mi sintaxis, allí donde la trama de la sociedad, entendida de forma sintáctica, se desarrolla a través de lenguajes expertos. La contemporaneidad histórica hace enormemente problemático el ideal de la ciudadanía universal. Lo que la sociedad del conocimiento sitúa como problema de primera línea es, por tanto, la cuestión acerca de la ciudadanía, y lo sitúa a través de la dificultad de entender la contemporaneidad misma», F. Múgica, ibídem.

más les ocupa su tiempo, incluso por encima del tiempo que pasan en la escuela.

Al igual que la televisión, las nuevas tecnologías de la información también influyen en su proceso de socialización. Niños y jóvenes viven y crecen en un entorno «digital» desconocido anteriormente. La *net-generation* tiene a su alcance una nueva dimensión comunicativa que amplía considerablemente su campo social: puede navegar por el inmenso mar de la Red, participar en conversaciones con iguales situados a miles de kilómetros de distancia, estar en permanente conexión con su entorno mediante el teléfono móvil, formar parte activa de las llamadas comunidades virtuales, etc.

Si ésta es la realidad, lógicamente habrá que arbitrar objetivos y acciones, para de un modo positivo convertir en medios de educación para la ciudadanía aquello que a primera vista se nos presenta como reto desafiante.

Otra distinción que convendría hacer y también dará lugar a medidas y acciones concretas es la de educador y educando, ya que tan importante como elaborar acciones de educación cívica que miran al educando, son las que se dirigen al educador o educadores potenciales. Por poner algunos ejemplos:

- escuelas de padres donde se aborde este aspecto concreto de la educación, respecto a ellos mismos (compromiso cívico) y en cuanto educadores;
- formación del profesorado: importancia de contar con profesores comprometidos en implementar una ciudadanía democrática. Aspecto que hay que tener en cuenta tanto en la formación inicial como continua del profesorado;
- redes de escuelas, que impliquen a profesores, alumnos, dirección de la escuela, padres y madres, personal de administración y servicios, etc., como auténticas comunidades cívicas;
- redes de acción ciudadanía que impliquen a ayuntamientos, ONG, asociaciones cívicas, etc., todos aquellos agentes sociales posibles, para que sean conscientes de esta dimensión de la educación y establezcan acciones coordinadas en la medida de los posible. La experiencia de ciudades educadoras por ejemplo es significativa en esta línea. Lo mismo puede hacerse con barrios, ayuntamientos, etc.
- redes cívicas que involucren concretamente a: periodistas, publicistas, editoriales, diseñadores de materiales instructivos, etc., que ayuden a aportar un punto de vista acaso diferente al habitual en la educación cívica realizada, tanto en la escuela como fuera de ella.

Concretamente en la escuela, parece de especial importancia el establecimiento de objetivos de aprendizaje, más formalmente formulados, por niveles educativos para los educandos, no sólo en lo que se refiere a conocimientos, sino también respecto a habilidades/destrezas y actitudes/hábitos. La reforma educativa inglesa es una línea interesante de observar, donde se ha visto la necesidad de introducir, de una manera formal en los planes de estudio, la enseñanza de la ciudadanía.

Tanto en la escuela como fuera de ella conviene apuntar siempre a un aprendizaje activo y participativo, que asegure con metodologías y sistemas de evaluación adecuados que se realiza de ese modo: a participar se aprende participando.

Se ha demostrado especialmente fructífero el sistema de aprendizaje servicio en la escuela y desde ella, orientado a la comunidad *(service learning)*, para la promoción de la educación para la ciudadanía, por lo que parece oportuno su impulso entre los jóvenes.

No deja de ser un punto difícil de atender, tanto desde la familia, como en la escuela y en la sociedad, la búsqueda de un marco teórico adecuado para la educación para la ciudadanía: ¿qué ciudadano perseguimos? Reflexionar sobre los fines siempre es fecundo.

Mención aparte merecerían aquellas acciones orientadas más directamente al aprendizaje de la participación cívica a todos los niveles y a poner en conexión esos valores con los que actualmente más sintonizamos (anhelo de paz, conciencia ecológica, feminista, liberal, de apertura a la diversidad, etc.) con la ciudadanía. Es interesante ver como entre la gente joven se observa una lucha por estos valores, pero en cierto modo, al margen de la política y de los partidos. Estamos ante jóvenes que no se afilian a sindicatos o partidos, pero sí lo hacen más a grupos locales o a ONG; eso sí, quieren más democracia, aunque en algunos casos no se sabe bien qué significa realmente ese manoseado término o qué consecuencias trae.

Es de vital importancia redescubrir algunas de las nociones cívicas básicas, profundizar más en las ideas clave de la teoría y la práctica democrática: conocimientos de los que en ocasiones carecen nuestros jóvenes. También se precisan más y mejores habilidades para poder participar, especialmente habilidades participativas y comunicativas. Del mismo modo hay que atender a la suscitación de disposiciones o virtudes cívicas, esenciales para la vida en sociedad. Probablemente este último punto sería una de las apuestas más valiosas respecto a acciones de educación cívica; una tarea que convendría fuera compartida entre escuela y familia.

Comunidades de aprendizaje, que por otro lado estén abiertas, conectadas con otras, buscando positivamente una relación eficaz entre familias, escuelas, sociedad. Así resultará más natural preguntarse por las causas de los problemas sociales y obrar en consecuencia; desarrollar una capacidad de ejercer influencia en la vida pública con sentido crítico.

En todos los casos, la educación para la ciudadanía convendría que apuntara:

- educar en libertad y responsabilidad;
- educar para la participación: ciudadanía activa;
- promover una educación orientada a la justicia y al bien común.

4.ª PREGUNTA: ¿CREEN UDS. QUE LA LEGISLACIÓN EDUCATIVA VIGENTE EN ESPAÑA (LA LEY DE CALIDAD EDUCATIVA, LA LEY DE LAS CUALIFICACIONES Y DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL Y LA LEY DE UNIVERSIDADES PRINCIPALMENTE), DA PIE, FACILITA O IGNORA LAS PROPUESTAS EDUCATIVAS QUE HAN HECHO UDS. EN SU RESPUESTA A LA PREGUNTA ANTERIOR?

RESPONDE: ALFONSO OSORIO DE REBELLÓN

En primer lugar debemos fijarnos en que, tal como hemos visto en la pregunta anterior, la educación para la ciudadanía no debe partir únicamente, ni siquiera fundamentalmente, de las instituciones de educación formal. La familia, la sociedad, los medios de comunicación, son ámbitos tan importantes (o incluso más, en algunos de estos casos) como el de la escuela. Y estos ámbitos, evidentemente, no son regulados por la legislación educativa.

Ateniéndonos al concreto campo de la educación escolar, y haciendo un repaso a la legislación vigente –que se recoge en anexo a esta pregunta, por si interesara su consulta– en cuanto hace referencia a la educación cívica, podemos pasar al comentario crítico. Una primera valoración positiva ha de ser la de constatar que en todas las principales disposiciones normativas se hace

referencia explícita (y en algunos casos extensa) a la educación cívica. En todas estas leyes y en los decretos, el legislador tiene conciencia de que unos de los fines principales de la educación es preparar al sujeto para la vida en comunidad.

Quizá incluso sea exagerada la presencia de este carácter de la educación en las declaraciones de principios, al menos en relación con lo que a la larga, de hecho, sucede en la realidad escolar. De poco sirve llenarse la boca hablando de educación democrática y solidaria, si a la hora de concretar los principios y los objetivos, se olvida este aspecto educativo por su cualidad etérea. Puede ser ésta la primera debilidad de la legislación: la escasa concreción y puesta en práctica de tan importantes principios.

Olvidándonos de la aplicación de estos principios, y centrándonos en su definición teórica, conviene fijarse en el tipo de ciudadanía que fomentan. En este sentido, yo criticaría en primer lugar una cierta mentalidad individualista que se propone. La mayoría de los textos hablan de respeto, tolerancia, aceptación, no discriminación, etc. Son valores muy importantes, pero se quedan cortos, encerrándose en la mera cuestión de no perjudicar a los demás. Se trata de preceptos negativos, de una ética de mínimos.

La educación para la ciudadanía debe ir mucho más allá. Puede formularse en positivo, enseñando al alumno no sólo a respetar a los demás, sino a ayudarles en sus necesidades; no sólo a integrarse pacíficamente en la sociedad, sino a participar activamente en su construcción. Los alumnos deben saberse ciudadanos, miembros de una comunidad que tienen que conformar entre todos.

Sí hay en estos textos algunas referencias (pocas) a esta concepción positiva de la ciudadanía, sobre todo bajo el nombre de *solidaridad*. Es sin duda un avance en este sentido: adherirse a las causas de los demás es mucho más que respetarlos. Pero aun aquí se sigue percibiendo un cierto matiz individualista (que no es incompatible con el altruismo). Se muestra interés por los demás, pero no por el bien común.

Una última cuestión que exigiría ser revisada es la del estatuto psicológico del espíritu de ciudadanía. Es decir, a este respecto, ¿qué es lo que hay que inculcar a los alumnos?, ¿conocimientos?, ¿valores?, ¿sentimientos?, ¿virtudes?, ¿cualidades humanas? Se habla bastante de los conocimientos que los alumnos deben tener sobre el marco constitucional y la pluralidad cultural. También sobre los valores que deben fomentarse (más cercanos al ámbito sentimental que al operativo). Pero se echa en falta un mayor tratamiento de la virtud como hábito, como facilidad para obrar bien, adquirida tras una repetición de actos.

Hay alguna excepción. Especialmente un texto que dice: «Adquirir y desarrollar hábitos de respeto» (RD 3473/2000). Ésta sí es una buena expresión. La ciudadanía es un hábito que debe adquirirse y desarrollarse. Baste con hacer notar que en muchos de los textos citados se echa de menos el aspecto práctico (de ejercitación de la voluntad) del tema que nos ocupa.

No quiero, sin embargo, dejar una imagen inadecuada de este marco jurídico en general. Ya he mostrado el mérito que tiene la alta presencia de la educación cívica en la legislación citada. Por otro lado, si ya es complicado educar ciudadanos, más difícil debe de ser establecer leyes generales que regulen dicha educación. Al fin y al cabo el resultado va a depender más del esfuerzo que pongan los profesores y los centros que de las disposiciones normativas.

Queda abierto, de todas formas, el reto de definir mejor la ciudadanía que deseamos fomentar, y de concretarla de modo que su puesta en práctica no dependa exclusivamente de que algunos centros o profesores se empeñen en ello.

ANEXO PREGUNTA 4

En primer lugar, los *fines* de la educación son establecidos por el artículo 1.1 (aún vigente) de la LOGSE, que entre otros señala los siguientes:

B) la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia,

E) la formación en el respeto de la pluralidad lingüística y cultural de España,

F) la preparación para participar activamente en la vida social y cultural,

G) la formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos.

Estos principios se concretan en los decretos que desarrollan dicha ley, sobre los contenidos de las distintas etapas educativas (decretos que, al menos mientras no se aprueben los que desarrollan a la LOCE, también siguen vigentes).

El Real Decreto 1006/1991, establece las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. El artículo 2 fija para esta etapa los siguientes objetivos:

F) colaborar en la planificación y realización de actividades en grupo, aceptar las normas y reglas que democráticamente se establezcan, articular los objetivos e intereses propios con los de los otros miembros del grupo, respetando puntos de vista distintos, y asumir las responsabilidades que correspondan,

G) establecer relaciones equilibradas y constructivas con las personas en situaciones sociales conocidas, comportarse de manera solidaria, reconociendo y valorando críticamente las diferencias de tipo social y rechazando cualquier discriminación basada en diferencias de sexo, clase social, creencias, raza y otras características individuales y sociales,

H) apreciar la importancia de los valores básicos que rigen la vida y la convivencia humana y obrar de acuerdo con ellos,

I) comprender y establecer relaciones entre hechos y fenómenos del entorno natural y social, y contribuir activamente, en lo posible, a la defensa, conservación y mejora del medio ambiente,

J) conocer el patrimonio cultural, participar en su conservación y mejora, y respetar la diversidad lingüística y cultural como derecho de los pueblos e individuos, desarrollando una actitud de interés y respeto hacia el ejercicio de este derecho.

Las enseñanzas mínimas para la ESO las establece el Real Decreto 1007/1991, pero los objetivos que se fijan (art. 2) son modificados por el gobierno actual en Real Decreto 3473/2000 (artículo único.1):

g) Adquirir y desarrollar hábitos de respeto y disciplina [...] y desarrollar actitudes solidarias y tolerantes ante las diferencias sociales, religiosas, de género y de raza, superando prejuicios con espíritu crítico, abierto y democrático.

h) Conocer las creencias, actitudes y valores básicos de nuestra tradición valorándolos críticamente.

i) Analizar los mecanismos y valores que rigen el funcionamiento de las Sociedades, en especial los relativos a los derechos y deberes de los ciudadanos, y adoptar juicios y actitudes personales con respecto a ellos.

l) [...] desarrollando una actitud de interés y respeto hacia la dimensión pluricultural y plurilingüística entendida como un derecho de los pueblos y de los individuos.

Dicho decreto es desarrollado por el RD 1345/1991 sobre el currículo. Su artículo 6 (tal como queda tras la modificación del RD 937/2001) dice:

6.6. En el desarrollo del currículo será objeto de atención especial la formación en valores, tanto personales como sociales, que capacite para la convivencia democrática y fomente el respeto a los derechos humanos.

Y un esquema legislativo similar encontramos con respecto al Bachillerato. El Real Decreto sobre enseñanzas mínimas (1178/1992) señala como objetivo:

F) participar de forma solidaria en el desarrollo y mejora de su entorno social.

Y el Real Decreto sobre el currículo (1179/1992) vuelve a sufrir una modificación similar a la de la ESO (RD 938/2001), por lo que su artículo 7 acaba diciendo:

7.2. En el desarrollo del currículo será objeto de atención especial la formación en valores, tanto personales como sociales, que capaciten a los alumnos para la convivencia democrática y fomenten el respeto a los derechos humanos.

Por último, han de señalarse las aportaciones de la reciente LOCE, aún pendiente de desarrollo mediante los correspondientes decretos. En esta ley podemos resaltar algunos puntos:

Principios de calidad (art. 1):

b) La capacidad de transmitir valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad social, la cohesión y mejora de las sociedades, y la igualdad de derechos entre los sexos, que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación, así como la práctica de la solidaridad, mediante el impulso a la participación cívica de los alumnos en actividades de voluntariado.

Derechos y deberes de los alumnos (art. 2):

1b) Todos los alumnos tienen el derecho y el deber de conocer la Constitución Española y el respectivo Estatuto de Autonomía, con el fin de formarse en los valores y principios reconocidos en ellos y en los Tratados y Acuerdos Internacionales de Derechos Humanos ratificados por España.

4a) Respetar la libertad de conciencia y las convicciones religiosas y morales.

4b) Respetar la dignidad, integridad e intimidad de todos los miembros de la comunidad educativa.

4c) Respetar las normas de organización, convivencia y disciplina del centro educativo.

Objetivos de la Educación Infantil (art. 12.2):

d) Relacionarse con los demás y aprender las pautas elementales de convivencia.

De la Educación Primaria (art. 15.2):

a) Conocer los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas y respetar el pluralismo propio de una sociedad democrática.

b) Desarrollar una actitud responsable y de respeto por los demás, que favorezca un clima propicio para la libertad personal, el aprendizaje y la convivencia.

De la ESO (art. 22.2):

a) Asumir responsablemente sus deberes y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia y la solidaridad entre las personas, y ejercitarse en el diálogo afianzando los valores comunes de una sociedad participativa y democrática.

j) Conocer los aspectos básicos de la cultura y la historia y respetar el patrimonio artístico y cultural; conocer la diversidad de culturas y sociedades, a fin de poder valorarlas críticamente y desarrollar actitudes de respeto por la cultura propia y por la de los demás.

Y del Bachillerato (art. 34.2):

a) Consolidar una sensibilidad ciudadana y una conciencia cívica responsable, inspirada por los valores de las sociedades

democráticas y los derechos humanos, y comprometida con ellos.

n) Desarrollar la sensibilidad hacia las diversas formas de voluntariado que mejoren el entorno social.

Así como las funciones del profesorado (art. 56):

c) La contribución a que las actividades del centro se desarrollen en un clima de respeto, de tolerancia, de participación y de libertad para fomentar en los alumnos los valores propios de una sociedad democrática.

5.ª **PREGUNTA:** PERO NO TODO LO QUE APORTA LA SOCIEDAD ES POSIBLE RESPECTO DE LA EDUCACIÓN CIUDADANA. HAY SITUACIONES NEGATIVAS E INCLUSO ATENTADOS CONTRA ESA EDUCACIÓN. ¿PUEDEN DECIRNOS QUÉ SITUACIONES NEGATIVAS PARA LA EDUCACIÓN CIUDADANA LES PARECEN MÁS IMPORTANTES, POR QUÉ Y QUÉ SE PUEDE HACER PARA PREVENIRLAS Y CORREGIRLAS?

Responde: Aurora Bernal

Son situaciones negativas para la educación de los ciudadanos aquellas en las que «no se afirme» algún componente esencial de la educación o/y de la ciudadanía. En cualquier esbozo de la educación se contiene una referencia a: los que enseñan y los que aprenden; lo que se enseña y lo que se aprende; el cómo, cuándo y dónde se enseña y se aprende. Y también, como sucede en cualquier proyecto de práctica humana, la continuidad y coherencia de todos los elementos que intervienen asegura el cumplimiento del objetivo propuesto. La finalidad en la educación le concede el sentido y por tanto la posibilidad de que se desempeñe racionalmente como proyecto. La situación más nociva para la educación cívica es la carencia de finalidad. No se tiene claro para qué es. No se comparte un contenido sustancioso de lo que denominamos con la palabra «ciudadanía». Si la educación se emprende con una finalidad confusa, deja de ser eficaz, y lo que es peor, no logra que las personas alcancen su desarrollo completo.

De la ciudadanía aceptamos todos algo, por ejemplo, que es democrática, que supone unos derechos y deberes, que exige la participación de todos, que se asienta en los principios de igualdad y libertad, que asume valores como la justicia, la tolerancia, la solidaridad, y la responsabilidad. Pero a la hora de concretar los derechos y los deberes, los principios y los valores, no hay acuerdo. Contemplamos el espectáculo de actuaciones que no sólo manifiestan la pluralidad propia de la práctica humana –los valores se pueden vivir de muchas formas, entre las que es difícil dilucidar la mejor en una circunstancia determinada– sino que destruyen sustancialmente la justicia, o la responsabilidad, o la libertad. Hay ausencias de buenos ejemplos en el ejercicio de la ciudadanía en el plano social y en el de la gestión y administración estatal.

La justificación de esas actuaciones «no-cívicas» o su conculcamiento provocan malformaciones: confusión sobre lo que es la ciudadanía; incredibilidad de su función; desconfianza de su autoridad, desaliento para continuar participando. La corrupción o las corruptelas fustigan el aprendizaje cívico, conduciéndolo en una dirección contraria al ejercicio adecuado de la ciudadanía. Con frecuencia, el activismo social y político da muestras de mezclar actuaciones correctas e incorrectas, justas e injustas, buenas y malas, de un modo que es difícil de discernir para los ciudadanos que no son protagonistas directos de esas acciones. La situación afecta negativamente a los que tienen que enseñar la ciudadanía, y por supuesto a los que tienen que aprenderla.

Se previene esta situación siendo ciudadanos honrados –buenas personas, según el decir clásico– conociendo qué es la ciudadanía y actuando conforme a lo que debe ser. Aunque se piense de diferente forma un asunto, lo primordial es intervenir con términos inteligibles para todos, combatiendo las lagunas e imprecisiones conceptuales que imposibilitan dialogar y actuar según un acuerdo. Es necesario pensar el contenido de las nociones que usamos para defender la ciudadanía, tales como: autonomía, identidad, cohesión social, democracia, ciudadanía, justicia, solidaridad, participación y consenso.

El oscurecimiento de la finalidad de la educación cívica –que procede de la desorientación a la hora de saber qué debe ser la ciudadanía– se acrecienta con la complejidad social y política que ha inundado de técnica las relaciones humanas. El ejercicio de la ciudadanía se encapsula en procedimientos de manejo fatigoso para los ciudadanos, que acaban considerándolo una función de especialistas, y por tanto juzgan que no les corresponde llevarlo a cabo. Hay que saber más para participar. Pero se suele enfocar ese saber más –confróntese el contenido de las campañas sociales sobre cualquier asunto que reclama la intervención ciudadana– como un saber hacer. Por ejemplo, se dice que nuestra ciudadanía tiene que ser activa: votar, dialogar, criticar, firmar, manifestarse, disentir... El ciudadano se encuentra, por una parte, impelido a participar, y por otro lado, no sabe cómo hacerlo o no sabe bien para qué hacerlo. Se observa un espacio vacío de contenido social y político.

El discurso sobre la justicia, la libertad, los derechos humanos se torna formal y retórico, decidiéndose su contenido concreto según la capacidad de consenso de los que intervienen. Cada cual tiene sus intereses y trata de atraer a los demás con la fuerza de sus argumentos. De ahí arranca un escepticismo excesivamente generalizado: mucho hablar y poco hacer; se podría añadir, mucho criticar y poco proponer. Como desde una cultura de relativismo básico en aras de la libertad todo es cuestionable –incluso el contenido definido de los bienes que en principio los derechos protegen– lo que acaba prevaleciendo, y de eso todos entendemos, es la competición por el poder y el dinero. Y por eso, muchos no quieren participar. La ciudadanía sin ciudad, sin modelo de sociedad pierde pie.

La ausencia de una finalidad clara afecta al diseño de lo que se debería enseñar: contenidos, actitudes, competencias, virtudes, y al modo de enseñarlas. Esta segunda situación negativa para la educación para la ciudadanía deriva de la primera. Los contenidos se presentan formales y generales por temor a adoctrinar; dicen poco y no atraen. Se insiste en desarrollar el juicio crítico de los ciudadanos así como las competencias instrumentales que acaban dejando un poso «formal» que no implica la práctica. La razón instrumental –para saber analizar, expresarse, argumentar, convencer– no es suficiente. No sólo hay que saber para qué son las cosas sino saber qué son. En ese principio tan llevado y traído en las políticas educativas, sociales y culturales de: «aprender a aprender», falta un complemento crucial: qué aprender. Se precisa: conocer y distinguir lo pasajero de lo permanente, lo esencial de lo accidental, lo humano de lo inhumano, el bien del mal. La estrategia racional permite ahondar en la causa real de los conflictos humanos, para los que se presentan resoluciones que van más allá o más atrás que la tecnología.

Se trata de ayudar a querer valores grandes porque se conocen con profundidad para intentar ponerlos en práctica. El planteamiento no casa ni con el utilitarismo que no admite esos grandes valores, ni con el emotivismo que los sofoca en cuanto cuesta vivirlos. Habría que fomentar un pensamiento fuerte que orienta a una voluntad informada, formada y libre, que a

su vez conduzca a una afectividad vinculada con algo bueno. La educación cívica va de la mano de la educación moral y de la adquisición de cultura no sólo técnica sino primordialmente humanística.

A caballo con este estilo educativo entramos con la tercera condición nociva para la educación de la ciudadanía: el estilo de vida generalizado que actúa como un auténtico currículum oculto. La huella que dejan algunos principios de la ciudadanía democrática, a saber: la libertad entendida como autonomía y la igualdad plasmada en el bienestar material, a lo largo del tiempo, han configurado unas costumbres enemigas de la civilidad. La libertad y la igualdad potenciadas únicamente en esas dimensiones absorben el hálito de la sociedad como comunidad. La comunidad es incompatible con la forma de vida que no estima la interdependencia entre personas y que no propone compartir valores espirituales –los materiales sólo se reparten–. La profecía de Tocqueville se ve cumplida: prima un individualismo «comodón» que ha ahogado la apetencia de estar con los demás para esforzarse juntos en proyectos comunes. El ciudadano es un individuo que en la vida pública se esfuerza en acometer las leyes, que por consenso, amparan la independencia de la vida privada.

Es muy significativo que durante mucho tiempo la insistencia en una educación social soslayara de entrada la relación con una posible formación moral, porque se entendía que lo social –la forma de convivir se rige por unas reglas acordadas en un espacio público– y lo moral, para aquellos que se lo planteen, pertenece a un terreno privado, en el que cada cual acampa sin interferencias externas, con autonomía radical y que precisa de la neutralidad de los que le rodean.

La solución es destacar de la ciudadanía democrática los otros rasgos más profundos de la igualdad y de la libertad, para que la sociedad sea algo más que una agrupación de individuos interesados en sí mismos. La alternativa al estilo de vida individualista consiste en celebrar la interdependencia entre personas y en que se conceda seguridad y confianza en las relaciones de colaboración auténticas.

La cuarta situación que perjudica a la tarea educativa se configura en cuanto el estado de bienestar, como máxima aspiración de la sociedad, ha infectado todos los niveles sociales. Las relaciones interpersonales se han transformado en relaciones de utilidad pervirtiendo la principal razón de ser de algunos ámbitos sociales. Esa podredumbre en los vínculos entre personas ha desestabilizado a los individuos, que no sólo no han conseguido mayor libertad –se difunde la esclavitud del consumo en un afán de disfrutar de más cosas, no quedando fuerzas para acometer otras– sino que se han generalizado los problemas de adaptación a la vida, que suele denominarse dificultades de adaptación social: falta de ilusión, desequilibrio afectivo, inseguridad, desesperación, violencia.

El desinterés por lo común en la vida social ha corrido paralelo al replegarse de las sociedades más pequeñas, que se han centrado en satisfacer sus propias necesidades. Así ha ocurrido con la familia, con frecuencia construida como un marco ajeno y de apartamiento de la vida social más amplia. Lo social, a su vez, se ha desentendido de la familia e incluso ha arremetido en su contra. En las familias, ha predominado la dinámica de potenciar sobre todo la autorrealización de cada uno de sus miembros y éstos han descuidado el sentido de la comunidad familiar. Se ha ido perdiendo el ámbito en el que se establecían vínculos, no fundamentados sólo en la utilidad –ni siquiera la utilidad afectiva– sino en el compromiso de procurar el bien de cada persona. Ese compromiso era el germen de la responsabilidad social. La educación de la ciudadanía arranca de comprender ese sentido de la sociabilidad, y se compromete en la práctica, en la experiencia social, antes garantizada en la familia. Si las personas no tienen desde el comienzo de su vida

social –en la familia abierta– la experiencia de una relación con otros, estable, desinteresada, de promoción del propio bien, resulta muy ficticio y más difícil desarrollarla en otros ámbitos sociales. La psicología vital es tajante en este aspecto. La familia no está siendo la primaria comunidad de práctica social y las alternativas propuestas no funcionan. Hay que recuperarla, apoyarla y devolverle su papel de educadora.

La educación es incompatible con el individualismo –supone una tarea de esfuerzo y de desinterés por los otros, y más si no se recibe una compensación, como sucede en todos los ámbitos que no son las instituciones educativas: centros escolares, universidades, etc., y en los que también cabe la educación en general, y en particular la educación para la ciudadanía. La ciudadanía se practica en todos los ámbitos sociales y a todas las edades. El periodista tiene que saber que contribuye a romper la ciudadanía si manipula la información; el empresario tiene que saber que enseña ciudadanía en su forma de vender el trabajo, de invertir el capital, de competir con otros, de repartir las ganancias. Se lanzan excesivos mensajes y se muestran comportamientos opuestos a la ciudadanía.

Las difamaciones, la crítica destructiva, la ironía incontrolada, ridiculizar cualquier tema, lucrarse y divertirse a costa de valores fundamentales en juego, son conductas que deforman en ciudadanía. No sólo por el mal ejemplo, sino porque los individuos le toman gusto a la murmuración, a lo macabro, a lo novedoso, al consumo, al hacer deprisa, y con ello se incapacitan o tienen que poner mucho más esfuerzo para ejercitar su ciudadanía. En todos los ámbitos sociales se educa, y si se siguen principios opuestos en el trabajo, en la familia, en la política, y en el ocio, las personas pierden claridad y fuerzas. Siguiendo la tesis de una conocida antropóloga, que afirmaba que cada pueblo desarrollaba una personalidad, la nuestra es la de la esquizofrenia vital. La educación para la ciudadanía es un proyecto de todos, su currículum más relevante se conquista en la transversalidad social.

6.ª PREGUNTA: SI A UDS. LES PIDEN QUE HAGAN UNA PROPUESTA DE DEFINICIÓN ACTUAL DEL TÉRMINO CIUDADANO/CIUDADANA EN UN MÁXIMO DE CINCO LÍNEAS PARA INCORPORARLA AL DICCIONARIO DE LA LENGUA ESPAÑOLA, ¿QUÉ DEFINICIÓN PROPONDRÍAN?

RESPONDEN: ALFONSO OSORIO DE REBELLÓN, AURORA BERNAL, CONCEPCIÓN NAVAL, ALFREDO RODRÍGUEZ SEDANO Y CAROLINA UGARTE

Si se trata de introducir una definición actual del término ciudadano/ciudadana podemos permitirnos una licencia: proyectar el futuro en esa descripción de la ciudadanía en presente. La definición en cinco líneas requiere pararse a pensar sobre la que ya aparece en el Diccionario de la Lengua Española.

En primer lugar, se define como «Habitante de las ciudades antiguas o de los Estados modernos». Este comienzo es muy acertado. Se consideran las coordenadas históricas respecto a las que se encuadra el concepto de ciudadanía. Aunque actualmente la ciudadanía se refiere a países o Estados, no siempre ha sido así. En la antigüedad no se tenía ciudadanía italiana o griega, por ejemplo, sino romana, ateniense o espartana. De ahí que la palabra que intentamos definir haga referencia etimológica a la ciudad y no al país ni al Estado.

Con el Imperio Romano, el término empieza a extenderse. La ciudadanía, nominalmente, se refería a la ciudad de Roma, pero poco a poco se fue concediendo (por diversos motivos) a habitantes de otros lugares del Imperio. Se podía ser ciudadano romano sin ser habitante de la

ciudad de Roma. Dicha ciudadanía era, en cierta medida, ciudadanía del Imperio Romano. Ser ciudadano ateniense no significaba mucho en Esparta. En cambio, ser ciudadano romano era un título apreciado en todo el Imperio. A medida que la unidad de gobierno pasa a ser el reino, el país, el Estado, el concepto de ciudadanía se adapta a dicho ámbito, trascendiendo el de la ciudad. Y así es como lo usamos actualmente, sin referirnos a ninguna ciudad en concreto.

Pasemos a la segunda parte de la definición: «sujeto de derechos políticos». Éste es, quizá, el núcleo de la noción de ciudadanía. Para ser ciudadano no basta con habitar en un determinado lugar: es necesario gozar de unos determinados derechos políticos –por los que se reconoce la capacidad de intervenir directa o indirectamente en el gobierno de ese territorio que se habita–. No siempre se produce una correspondencia automática entre habitar un lugar y poseer los derechos de los que al menos algunos disfrutan.

En el enunciado de la pregunta se insinúa que los derechos políticos se quedan cortos a la hora de definir al ciudadano, haciendo referencia a la gran diversidad de derechos humanos que hoy en día reconocemos. Sin embargo, si hemos de ser precisos, sería un error añadir a la definición toda la lista de los derechos humanos (o aludir a todos ellos en general). Si bien deben ser reconocidos todos los derechos de cada ser humano, no todos, ni por separado, ni conjuntamente, definen lo que es un ciudadano. Si nos ceñimos a lo que entendemos por ciudadano, la característica que lo define es el ejercicio de los derechos políticos. Esto no supone en absoluto un menosprecio por los demás derechos, sino una exigencia de exactitud a la hora de definir lo propio de la ciudadanía. Por otra parte, resulta casi imposible la situación del sujeto que pueda ejercer sus derechos de ciudadanía y se le nieguen «políticamente» otros derechos humanos básicos.

Desde un punto de vista liberal, en el que se adopta el aspecto negativo de la libertad política, el estatus de ciudadano está determinado por los derechos subjetivos que el individuo puede exigir del Estado. El Estado protege al individuo mientras persiga sus intereses privados dentro de los límites trazados por las leyes. La ciudadanía garantiza al ciudadano un ámbito de elección para servir a sus intereses. Desde el punto de vista republicano, en el que se cuenta con los aspectos positivos de la libertad política, el estatus del ciudadano viene dado por los derechos de participación política. La segunda perspectiva nos introduce en la última parte de la actual definición de la RAE que dice: «que interviene, ejercitándolos, en el gobierno del país».

En los párrafos anteriores hemos mezclado el disfrute de los derechos políticos con su ejercicio. Ahora convendría hacer una cierta distinción entre ambos términos. Una persona puede ser sujeto de derechos políticos y no hacer uso de ellos. En ese caso, ¿es ciudadano? Aquí se impone una gradación en el concepto de ciudadanía. En un primer sentido, se aplicaría a todos aquellos habitantes que gocen de derechos políticos. Si queremos hacer un censo con los ciudadanos de un lugar, no podemos elaborarlo en función de una medida de la participación de cada uno en los asuntos públicos. Necesitamos contar con un sentido amplio del término: se es ciudadano o no se es ciudadano.

Más rico y más estricto es el concepto de ciudadano que tiene en cuenta el compromiso de la persona en la construcción de la *cosa pública.* En este sentido, uno es ciudadano en la medida en que ejercite los derechos políticos. Por este motivo parece correcta la indicación separada, que hace la definición de la RAE, de estos dos hechos: ser sujeto de derechos y ejercitarlos. Esta consideración abre las puertas para

admitir la sugerencia que se hace en la pregunta, sobre la necesidad de incluir, en la definición, «otros campos de responsabilidad ciudadana». Efectivamente, la ciudadanía no se limita a intervenir «en el gobierno del país».

Hay muchos ámbitos de participación en lo público, y no todos están relacionados directamente con el gobierno y con la administración estatal. La sociedad civil tiene numerosas formas de actuar, en favor de la comunidad, al margen de los cauces estrictamente gubernamentales. La ciudadanía no consiste exclusivamente en votar en las elecciones y en los referendos. Son muchas las formas de participación ciudadana, desde las comunidades de vecinos hasta los sindicatos, desde las asociaciones morales o religiosas hasta las actuales ONG.

Por todo lo dicho, podría matizarse y ampliarse la definición ya existente, en vez de redactar una nueva. Nuestra propuesta quedaría, entonces, de la siguiente forma:

«Habitante de las ciudades antiguas o de los Estados modernos como sujeto de derechos, especialmente de derechos políticos, que interviene, ejercitándolos, en el gobierno del país y, en general, en los diversos ámbitos de la vida pública».

Otra forma de decirlo incluyendo la sugerencia apuntada en el enunciado de esta sexta cuestión:

«Poseedor de un estatus que viene determinado en el estado de Derecho democrático fundamentalmente por dos notas: por la posesión de unos derechos subjetivos que puede exigir del Estado y por los derechos de participación política, que les convierten en sujetos responsables de una comunidad».

Sin embargo, las anteriores definiciones se ajustan a lo que ha sido y es la ciudadanía sin contemplar algunas características de su futuro tal y como se podría enmarcar en el mundo globalizado. Repasando el contenido de la argumentación de las líneas precedentes se distingue una tendencia en el ejercicio de la ciudadanía: la universalización y la extensión. El fenómeno se observa al comprobar que el estatus de ciudadano no responde exactamente a lo concedido o reconocido por vivir en unos límites territoriales sino que se adscribe a un «personaje», ligado a un ideal de organización socio-política que trasciende las fronteras naturales en algunos lugares y épocas. Es más, la evolución política de la configuración de lo que se entiende por tribu, ciudad, nación, y estado alcanza el ideal de asumir la ciudadanía como una propiedad de personas por ser personas y no por ser de una raza, de un territorio, con un capital, de un sexo, de una edad, etc.

Ese ideal refleja valores que orientan la actuación libre de las personas en el ámbito social no circunscrito a unos límites fronterizos, en los tiempos que corren. Se trata de valores ligados a las personas, no a los lugares, aunque éstas habiten en un espacio concreto. En la medida en que el desarrollo técnico ha permitido superar las barreras del espacio, y en cierto modo del tiempo que cuesta recorrerlo, los ideales de la ciudadanía destacan un aspecto de la persona, el ejercicio de su libertad, al superarse algunas trabas. Por esta razón se habla de la ciudadanía global.

Por otro lado, la complejidad funcional de nuestro mundo, en el que la interdependencia entre naciones pesa en la política, en la economía, en la educación, en la conservación del medio-ambiente y en el desarrollo científico, el reconocimiento del estatus del ciudadano puede establecerse en un ideal y en una práctica legal internacionales. Se definen unos derechos del ciudadano de todas las partes del mundo por ser persona.

La amplitud en la conceptualización de la ciudadanía no sólo viene dada de que se superen en su aplicación los límites territoriales, sino de lo que supone en la persona ser ciudadano. Conceder mayor relevancia a lo que puede hacer es admitir en grado sumo el papel irrepetible de cada persona en

la sociedad. Aceptar la participación política de cada ser humano responde a asumir su índole personal en la práctica social. En la definición de ciudadanía habría que subrayar la responsabilidad y compromiso social que sustenta el portador de este título. Luego el nombre de ciudadano en sentido propio, en sentido completo, se atribuye al propietario de un estatus legal con el que se afirma su capacidad de afrontar la responsabilidad de contribuir al bien común, porque forma parte de sus intereses y de su proyecto libre de realización como persona, ser actor del desarrollo humano social, en un marco nacional e internacional.

Es preciso ensanchar el medio de posible actuación de cada ciudadano. No todos los ciudadanos pueden actuar en el gobierno de las naciones, no todos tienen la misma capacidad, ni teniéndola todos pueden ser gobernantes y administradores al mismo tiempo. La igualdad y la libertad de cada ciudadano se cumplen si se concede valor a lo que cada uno puede y es capaz de aportar; para hacerlo posible, se requiere vislumbrar su ejercicio cívico no sólo en lo que habitualmente llamados político –el gobierno– o público –que seguimos identificando con lo estatal– sino en lo social. Con todo esto se propone una tercera definición.

Ciudadanía: «Condición derivada de la índole personal de los individuos humanos por la que se reconoce explícitamente ser sujeto de derechos políticos y su responsabilidad de contribuir al desarrollo social en la medida de sus posibilidades, en ámbitos locales, nacionales e internacionales».

Pero aportar una definición no es todo. Los diccionarios tienen sus limitaciones porque la lengua es algo vivo. Lo importante es el contexto vital en el que se asimila esta definición. Del modo de concebir la agrupación de personas se deriva un tipo de participación; estas distinciones conducen por otra vía a considerar las diversas consecuencias en la práctica social de centrarse en el desarrollo de las personas como individuos o en su crecimiento y perfección en la esencial interdependencia con los demás.

BIBLIOGRAFÍA SOBRE CIUDADANÍA Y EDUCACIÓN

MIRIAM GARCÍA BLANCO (*)

INTRODUCCIÓN

La compilación bibliográfica que se recoge en este apartado reúne toda la bibliografía aportada por los autores de los artículos de este Número Extraordinario sobre *Ciudadanía y Educación,* además del fruto de diversas búsquedas sobre el tema en diferentes Centros de Documentación, Bibliotecas Universitarias y Recursos Bibliográficos a los que se ha accedido.

Teniendo en cuenta que el tema que nos ocupa tiene una amplísima bibliografía tanto en castellano como en inglés, francés y otros idiomas; hemos realizado una selección de la misma, tomando para ello como criterio principal que la obra, artículo, tesis, etc. haya sido publicada originalmente o como traducción en castellano o en otras lenguas del Estado Español.

Las distintas aportaciones bibliográficas que se recogen en este apartado ofrecen una amplia y completa bibliografía sobre el tema *Ciudadanía y Educación:* más de 300 obras desde los diferentes enfoques desde los que se ha tratado en los distintos artículos por los autores que colaboran en este Número Extraordinario. Con todo, somos conscientes de que se nos han podido quedar algunas obras sin nombrar. Por ello, pedimos disculpas anticipadamente.

En un primer apartado, el lector se encuentra con una *Bibliografía,* ordenada alfabéticamente, de obras, artículos y tesis doctorales publicados hasta el momento. En un segundo apartado, se ha realizado un listado de *Páginas Web* relacionadas con el tema, páginas que contienen información que los autores que participan en este Número Extraordinario citan en sus correspondientes textos.

BIBLIOGRAFÍA

ABDALLAH-PRETCEILLE, M.: *La educación intercultural.* Barcelona, Idea Books, 2001.

ÁGUILA, T. R.: «La participación política como generadora de educación cívica y gobernabilidad», en *Revista Iberoamericana de Educación,* 12 (1996).

ÁGUILA, Z. E.: «Participación estudiantil y construcción de ciudadanía democrática», en *Revista Pensamiento Educativo,* 22 (1998).

AGUILAR GARCÍA, T.: *Alfabetización científica y educación para la ciudadanía: una propuesta de formación de profesores.* Madrid, Narcea, 1999.

AJA, E.; CARBONELL, F.; COLECTIVO IOE; FUNES, J. y VILA, I.: *La immigració estrangera*

(*) Universidad Pontificia de Comillas.

Fecha de entrada: 01-10-2003 Fecha de aceptación: 03-11-2003

a Espanya. El rept educatiu. Barcelona, Fundació La Caixa, 1999.

ALABART, A.; GARCÍA, S. y GINER, S.: *Clase, poder y ciudadanía.* Madrid, Siglo XXI, 1994.

ALBACETE, C.; CÁRDENAS, I. y DELGADO, C.: *Enseñar y aprender la democracia.* Madrid, Síntesis, 2000.

ALEGRET, J.: «Racismo y educación», en FERMOSO, P. (Ed.): *Educación Intercultural: la Europa sin fronteras.* Madrid, Narcea, 1992.

ALTAREJOS, F. y NAVAL, C.: «Virtualidad Formativa de los Derechos Humanos. La Educación Cívica», en *Revista Española de Pedagogía,* 211 (1998), pp. 523-524.

ALTAREJOS, F.; RODRÍGUEZ, A. y FONTRODONA, J.: *Retos educativos de la globalización. Hacia una sociedad solidaria.* Pamplona, Eunsa, 2003.

ÁLVAREZ, I.: «La construcción del inintegrable cultural», en DE LUCAS J. y TORRES, F. (Ed.): *Inmigrantes: ¿cómo los tenemos. Algunos desafíos y (malas) respuestas.* Madrid, Talasa, 2002.

ÁLVAREZ, M. (Coord.): *Sistemas Educativos Nacionales. México.* OEI-Ministerio de Educación de México, 1994.

ANAUT, L. y otros: *Valores escolares y educación para la ciudadanía.* Barcelona, Grao, 2002.

ANNAN, K.: *Nosotros los Pueblos. La función de las Naciones Unidas en el siglo XXI.* 55 Período de sesiones, 05-09-2000. www.un.org/spanish/milenio/sg/report/.

ARENDT, H.: *La condición humana.* Barcelona, Paidós, 1996.

ARRIZABALGA, A. y WAGMAN, D.: *Vivir mejor con menos.* Madrid, Santillana, 1997.

ARROYO, J. A.: *Acción responsable. Guía práctica para educar en la acción social.* Madrid, CCS-ICCE, 2002.

ATTFIELD, R.: «El ámbito de la moralidad», en GÓMEZ-HERAS, J. M. G.: *Ética del medio ambiente. Problema, perspectivas, historia.* Madrid, Tecnos, 1997.

AZCARATE, B. y MINGORANCE, A.: *Energías e impacto ambiental.* Madrid, Milenium, 2003.

AZUERO, G. y otros: *Sistemas Educativos Nacionales. Colombia.* OEI-Ministerio de Educación de Colombia, 1993.

AZURMENDI, M.: *Todos somos nosotros.* Madrid, Taurus, 2002.

BALIBAR, E.: *Nosotros, ¿ciudadanos de Europa.* Madrid, Tecnos, 2003.

BARBER, B. R.: *Un lugar para todos. Cómo fortalecer la democracia y la sociedad civil.* Barcelona, Paidós, 2000.

BARBERÁ, C.: «Comercio Justo», en *Frontera,* 9 (1999), p. 89.

BÁRCENA ORBE, F.: *La práctica reflexiva en educación.* Madrid, Universidad Complutense, 1994.

— *El oficio de la ciudadanía: introducción a la educación política.* Barcelona, Paidós, 1997.

BÁRCENA ORBE, F.; GIL CANTERO, F. y JOVER OLMEDA, G.: *La escuela de la ciudadanía: educación.* Bilbao, Desclée de Brower, 1999.

BARRY CLARKE, P.: *Ser ciudadano.* Madrid, Sequitur, 1999.

BARTHÉLÉMY, D.: «Análisis del concepto de dimensión europea», en BARTHÉLÉMY, D. y otros: *La dimensión europea en la educación secundaria.* Publicación del Consejo de Europa, Madrid, Ministerio de Educación y Cultura, 1999.

BARTOLOMÉ, M. (Coord.): *Diagnóstico a la escuela multicultural.* Barcelona, Cedecs, 1997.

— *L'educació per a una ciutadania intercultural a Catalunya al 2on cicle de l'ESO. Informe de recerca.* Barcelona, Universitat de Barcelona. www.ub.es/div5/cinquena/pdf/gredi.pdf, 2002.

BARTOLOMÉ, M.: «El reto de las migraciones en sociedades multiculturales, desde la perspectiva de la educación», en MORANO, C. (Ed.): *Fe y cultura: encuentros, desencuentros y retos actuales.* Salamanca, Publicaciones Universidad de Salamanca, 2002, pp. 201-243.

— «L'éducation interculturelle en Catalogne», en *Carrefours de l'éducation,* 4 (1997), pp. 96-132.

— «La interculturalidad a prueba: límites y nuevas posibilidades». Ponencia presentada al Congreso Internacional sobre: *Interculturalidad, formación del profesorado y educación.* Madrid, 29 de abril de 2003. Organizada por UNED y Ministerio de Educación Cultura y Deporte.

BARTOLOMÉ, M. y otros: «Diversidad y multiculturalidad», en *Revista de Investigación Educativa,* 17, 2 (1999), pp. 277-320.

— *La construcción de la identidad en contextos multiculturales.* Madrid, CIDE, 2000.

BARTOLOMÉ, M. y CABRERA, F.: «Nuevas tendencias en la evaluación de programas de educación multicultural», en *Revista de Investigación Educativa,* 19, 2.º semestre (2000), pp. 463-479.

BARTOLOMÉ, M.; FOLGUEIRAS, P.; MASSOT, I.; SABARIEGO, M. y SANDÍN, M. P.: *¿Construimos Europa. El sentimiento de pertenencia desde una pedagogía de la inclusión.* Barcelona, Ice de la Universidad de Barcelona, 2001.

BARTOLOMÉ, M.; CABRERA, F.; ESPÍN, J. V.; DEL CAMPO, J.; MARÍN, M. A. y RODRÍGUEZ, M.: *Identidad y ciudadanía: un reto a la educación intercultural.* Madrid, Narcea, 2002.

BAÜBOK, R.: «Justificaciones liberales para los derechos de los grupos étnicos», en GARCÍA, S. y LUKES, S. (Comps.): *Ciudadanía: justicia social, identidad y participación.* Madrid, Siglo XXI, 1999, pp. 159-193.

BAUDRILLARD, J.: *El sistema de los objetos.* Buenos Aires, Siglo XXI, 1994.

BECK, U.: *Un nuevo mundo feliz: la precariedad del trabajo en la era de la globalización.* Barcelona, Paidós, 2000.

— *La sociedad del riesgo.* Barcelona, Paidós, 2001.

BELLVER, V.: «Las ecofilosofías», en BALLESTEROS, J. y PÉREZ ADÁN, J. (Eds.): *Sociedad y medio ambiente.* Madrid, Trotta, 2000, pp. 251-269.

BENDIX, R.: *Estado nacional y ciudadanía.* Buenos Aires, Amorrortu, 1974.

BERGER, P. (Ed.): *Los límites de la cohesión social. Conflictos y mediación en las sociedades pluralistas.* Barcelona, Galaxia Gutemberg, 1999.

BERGER, P. y LUCKMANN, T.: *La construcción social de la realidad.* Buenos Aires, Amorrortu, 1989.

BERMEJO, R.: «Ecología versus mercado capitalista», en RIECHMANN, J. y otros: *De la economía a la ecología.* Madrid, Trotta, 1995, pp. 43-59.

BERRY, A.: *Los próximos diez mil años.* Madrid, Alianza, 1977.

BESALÚ, X.: «Éxito y fracaso escolar en los alumnos diferentes», en *Cuadernos de Pedagogía,* 315 (2002), pp. 72-76.

BIRZÉA, C.: «La dimensión europea en la educación: sugerencias para los diseñadores de proyectos escolares y extraescolares», en BARTHÉLÉMY, D. y otros: *La dimensión europea en la educación secundaria.* Publicación del Consejo de Europa, Madrid, Ministerio de Educación y Cultura, 1999.

BOURDIEU, P.: *La distinción.* Madrid, Taurus, 1988.

BRAND, K. W.: «Del debate sobre el desarrollo sostenible a las políticas medioambientales», en BÁRCENA, I.; IBARRA, P. y ZUBIAGA, M. (Eds.): *Desarrollo sostenible: un concepto polémico.* Bilbao, Universidad del País Vasco, Servicio de Publicaciones, 2000, pp. 139-176.

BRASLAVSKY, C. y COSSE, G.: «Los logros académicos, el futuro laboral y la equidad educativa», en *Converses Pedagògiques.* Universitat Autónoma de Barcelona, 2003.

BRAVO, I.: «Mayor Zaragoza: la cultura de la paz», en *Mundo Científico,* 245 (2003).

BRIA PERAU, L. y ARNAU, H.: *Ética y convivencia.* Madrid, Alambra, 1993.

BRUCKNER, P.: *La tentación de la inocencia.* Barcelona, Anagrama, 1999.

BRUNNER, J. J.: «Los debates sobre la modernidad y el futuro de América Latina», en *Documento de Trabajo,* 293 (1986).

— «La felicidad de los modernos», en *Persona y Sociedad,* VIII, 1 y 2 (1994).

BUXARRAIS, R.: *La formación del profesorado en educación en valores. Propuestas y materiales.* Bilbao, Desclée de Brouwer, 1997.

CABRERA, F. (Coord.): «Evaluación del proyecto Epikouros de Inserción sociolaboral de inmigrantes», en *Revista de Investigación Educativa,* 8, 2 (2000), pp. 621-626.

CABRERA, F.: «Hacia una nueva concepción de la ciudadanía en una sociedad multicultural», en BARTOLOMÉ, M. (Coord.): *Identidad y ciudadanía: un reto a la educación intercultural.* Madrid, Narcea, 2002.

— «Qué educación, para qué ciudadanía», en SORIANO, E. (Coord.): *Interculturalismo, proyectos, programas y educación.* Madrid, La Muralla, 2002.

CALVO BUEZAS, T.: *Encuesta escolar 1997.* Madrid, Instituto Juventud-Ministerio de Asuntos Sociales, 1998.

CALLEJO DE LA VEGA, M.ª L.: «Educación matemática y ciudadanía: propuestas desde los derechos humanos», en *Cuadernos de Educación,* 12 (2000).

CAMACHO, I.; FERNÁNDEZ, J. L. y MIRALLES, J.: *Ética de la Empresa.* Bilbao, Desclée de Brower, 2002.

CAMACHO HERRERA: «Movimientos sociales y participación ciudadana», en LUQUE DOMÍNGUEZ, P. A.: *Educación social y valores democráticos. Claves para una Educación Ciudadana.* Barcelona, PPU, 2001.

CAMPS, V.: *Los valores de la educación.* Madrid, Anaya, 1994.

— «Educar a la ciudadanía para la convivencia intercultural», en *Revista Anthropos,* 191 (2001), pp. 117-123.

CAMPS, V. y GINER, S.: *Manual de civismo.* Barcelona, Ariel, 1998.

CAPRA, F.: *La trama de la vida. Una nueva perspectiva de los sistemas vivos.* Barcelona, Anagrama, 2002.

CARIDE, J. A. y MEIRA, P. A.: *Educación ambiental y desarrollo sostenible.* Barcelona, Ariel, 2001.

CARNEIRO, R.: «Proyecto Educativo de Ciudad. Educación para la ciudadanía». *Ponencia presentada al Congreso: Barcelona, por el Conocimiento y la Convivencia.* Barcelona, abril de 1999.

CARRERAS, I. y OSÉS, M.: *Vivir solidariamente es posible día a día.* Barcelona, Planeta, 2002.

CASTELLS, M.: *La era de la información: economía, sociedad y cultura. Vol. 1: La sociedad red.* Madrid, Alianza, 1998.

— *La era de la información. Fin de milenio.* Madrid, Alianza, vol. 3, 1998.

— «Globalización, Estado y sociedad civil: el nuevo contexto histórico de los derechos humanos», en *Isegoría,* 22 (2000), pp. 5-19.

— «Materiales para una teoría preliminar sobre la sociedad de redes», en *Revista de Educación,* número extraordinario 2001, pp. 41-58.

CASTRO DE PÉREZ, A. y otros: *Sistemas Educativos Nacionales.* El Salvador, OEI-Ministerio de Educación de El Salvador, 1996.

CASTRO, E. y TORO, E.: *Educación para la ciudadanía en las escuelas chilenas: orientación y significado pedagógico de los Consejos de Curso.* Santiago de Chile, MINEDUC-UNESCO Francia, 1996.

CHEONG CHENG, Y.: *Por una educación ciudadana.* El Correo de UNESCO. Instituto de Educación de Hong Kong, 2000.

CLIMENT TERRER, F.: *Educación cívica: principios fundamentales de los derechos y los deberes de ciudadanía en la vida social.* Madrid, Calpe, 1920.

COBO SUERO, J. M.: *Contribución a la crítica de la política social.* Madrid, Univ. Comillas, 1993.

— *Educación ética para un mundo en cambio y una sociedad plural.* Madrid, Endimión, 1993.

— *Navegar el tiempo nuevo.* Madrid, Univ. Comillas, 2000.

— «Educación ética y nueva sociedad mundial», en *Revista de Educación,* número extraordinario 2001, pp. 289-315.

— *Ética Profesional en Ciencias Humanas y Sociales.* Madrid, Huerga y Fierro, 2001.

— «Mundo pobre y mundo próspero ante la educación del futuro», en *Revista de*

Educación, número extraordinario 2002, pp. 103-123.

COLECTIVO IOÉ: *Inmigración y mercado de trabajo.* Barcelona, Fundació «La Caixa», 2002.

COLOM, A. J.: *Desarrollo sostenible y educación para el desarrollo.* Barcelona, Octaedro, 2000.

COLOM, A. J.; PÉREZ, P. M. y VÁZQUEZ, G.: «Calidad de vida, ambiente y educación», en VÁZQUEZ, G. (Ed.): *Educación y calidad de vida.* Madrid, Complutense, 2001, pp. 1-37.

COMISIÓN EUROPEA: *Enseñar y Aprender. Hacia la sociedad cognitiva. Libro Blanco sobre la educación y la formación.* 1995.

— Cumbre de Lisboa 2000: *Memorandum.* Dirección General de Educación y Cultura (Cedefop, Eurydice, 2001): *Iniciativas Nacionales para promover el aprendizaje a lo largo de la vida.*

COMMONER, B.: *En paz con el planeta.* Barcelona, Crítica, 1992.

CONILL, J.: «El carácter hermeneútico y deliberativo de las éticas aplicadas», en CORTINA, A.; GARCÍA-MARZÁ, D. (Ed.): *Razón pública y éticas aplicadas. los caminos de la razón práctica en una sociedad pluralista.* Madrid, Tecnos, 2003.

CORTINA, A.: «La educación del hombre y del ciudadano», en *Revista Iberoamericana de Educación,* 7 (1995).

— *Ética mínima.* Madrid, Tecnos, 1986.

— *Diez palabras claves en filosofía política.* Estella, Verbo Divino, 1993.

— *La ética de la sociedad civil.* Madrid, Anaya/Alauda, 1994.

— *Ética civil y religión.* Madrid, PPC, 1995.

— «El estatuto de la ética aplicada. Hermenéutica crítica de las actividades humanas», en *Isegoría* 13 (1996), pp. 119-134.

— *Ciudadanos del mundo: hacia una teoría de la ciudadanía.* Madrid, Alianza, 1997.

— *Ciudadanos como protagonistas.* Barcelona, Galaxia Gutenberg/Círculo de Lectores, 1999.

— *Alianza y contrato. Política, ética y religión.* Madrid, Trotta, 2001.

— *Por una ética del consumo.* Madrid, Taurius, 2002.

— «El quehacer público de la ética aplicada: ética cívica transnacional», en CORTINA, A. y GARCÍA-MARZÁ, D. (Eds.): *Razón pública y éticas aplicadas. Los caminos de la razón práctica en una sociedad pluralista.* Madrid, Tecnos, 2003, pp. 13-44.

— «Hacia un concepto de ciudadanía para el siglo XXI», en *Misión Joven,* 314 (2003), pp. 17-24.

CORTINA, A. y CONILL, J. (Dirs.): *10 palabras clave en ética de las profesiones,* Estella, Verbo Divino, 2000.

COUNCIL OF EUROPE: *Educación en la ciudadanía democrática: conceptos base y competencias clave.* Consejo para la Cooperación Cultural, Consejo de Europa, DESC/CIT 27 anexo III, 1997.

DE DELÀS I UGARTE: «La violencia estructural», en VV.AA.: *Sobre interculturalidad.* Girona, Fundació SERGI/Programa Trama, 1992, pp. 35-60.

DEFENSOR DEL PUEBLO: *La escolarización del alumnado de origen inmigrante en España. Análisis descriptivo y estudio empírico,* vols. I y II. Madrid, 2003.

DELORS, J.: *La educación encierra un tesoro.* Madrid, Santillana-Unesco, 1996.

DEWEY, J.: *Naturaleza humana y conducta.* México, Fondo de Cultura Económica, 1966.

— *Democracia y educación.* Madrid, Morata, 1995.

DIAMONDS, L.: *El cultivo de la ciudadanía democrática: la educación para un nuevo siglo de democracia en las Américas.* Buenos Aires, Conferencia Civitas Panamericano, 1996.

DÍAZ-AGUADO, M.ª J.: *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo.* Madrid, Pirámide, 2003.

DÍAZ PINEDA, F.: «Sobre los factores claves de la interacción Humanidad-Biosfera», en DÍAZ PINEDA, F. (Ed.): *Ecología y desarrollo.* Madrid, Complutense, 1996, pp. 17-39.

DÍEZ NICOLÁS, J. e INGLEHART, R.: *Tendencias mundiales de cambio en los valores sociales y políticos.* Madrid, Fundesco, 1994.

DOBSON, A.: «Ciudadanía ecológica: ¿una influencia desestabilizadora?», en *Isegoría,* 24 (2001), pp. 167-189.

DONOSO, T. y MASSOT, I.: «La dimensión europea en los estudiantes de secundaria», en VV.AA.: *Nuevas realidades educativas, nuevas necesidades metodológicas.* Málaga, Universidad de Málaga, Centro de ediciones de la Diputación Provincial de Málaga, 1999.

DOYAL, L. y GOUGH, I.: *Teoría de las necesidades.* Barcelona, Icaria, 1994.

DURSTON, J.: «Limitantes de ciudadanía entre la juventud latinoamericana», en *Revista Latinoamericana de Juventud,* 1 (1996).

ECCO, U.: «El apocalipsis del año 2000. Entramos en la edad Media», en *Revista Triunfo,* 492 (1972).

ECHEVERRÍA, J.: «Democracia y sociedad de la información», en *Isegoría,* 22 (2000), pp. 37-59.

EDWARDS, V.: *El Liceo por dentro: estudio etnográfico sobre prácticas de trabajo en Educación Media.* Santiago de Chile, MINEDUC-MECE, 1995.

ELZO, J.: «La violencia escolar, ¿preocupación real o construcción mediática?», en *Cuadernos de Pedagogía,* 269 (1998), pp. 8-14.

ENGUITA, M. F.: *Alumnos gitanos en la escuela paya.* Barcelona, Ariel, 1999.

ESCÁMEZ, J. (Coord.): *Acción educativa y comunicación social.* Valencia, Tirant Lo Blanch, 1996.

ESCÁMEZ, J. y otros: *Educar en la autonomía moral.* Valencia, Generalitat Valenciana, 1998.

ESCÁMEZ, J. y GIL, R.: *La educación en la responsabilidad.* Barcelona, Paidós, 2001.

— *La educación de la ciudadanía.* Madrid, CCS-ICCE, 2002.

ESCÁMEZ, J.; GARCÍA, R. y SALES, A.: *Claves educativas para escuelas no conflictivas.* Barcelona, Idea Books, 2002.

ESPÍN, J. V.: «Educación, ciudadanía y género», en BARTOLOMÉ, M. (Coord.): *Identidad y ciudadanía: un reto a la educación intercultural.* Madrid, Narcea, 2002, pp. 103-129.

ESTEFANÍA, J.: *La nueva economía. La globalización.* Madrid, Debate, 1996.

ETXEBERRIA, X.: *Temas básicos.* Bilbao, Desclée de Brower, 2002.

FAURE, E. y otros: *Aprender a ser.* Barcelona, UNESCO, 1973.

FERNÁNDEZ, A.: «Los presupuestos del diálogo intercultural», en *Working Papers,* 6 (2002).

FERRIÈRE, A.: «Prefacio», en *La educación y la solidaridad. Trabajos presentados en el Tercer Congreso Internacional de Educación Moral.* Madrid, Espasa-Calpe, 1935, pp. 5-9.

FLECK, M: «Diálogo interreligioso y escuela», en MARTÍNEZ, M. y BUJONS, C. (Coords.): *Un lugar llamado escuela. En la sociedad de la información y de la diversidad.* Barcelona, Ariel, 2001.

FOLCH, R.: *Ambiente, emoción y ética. Actitudes ante la cultura de la sostenibilidad.* Barcelona, Ariel, 1998.

FUKUYAMA, F.: *El fin de la historia y el último hombre.* Barcelona, Planeta, 1992.

GALEANO, E.: *Patas arriba. La escuela del mundo al revés.* Madrid, Siglo XXI, 1998.

GARCÍA, S. y LUKES, S. (Comp.): *Ciudadanía, justicia social, identidad y participación.* Madrid, Siglo XXI, 1999.

GARCÍA CARRASCO, J.; GROS, B. y AYUSTE, A.: «Sociedad-red, educación e identidad», en GERVILLA, E. (Coord.): *Globalización, Inmigración y Educación. Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación.* Granada, Universidad de Granada, 2002.

GARCÍA DEL DUJO, A. y MUÑOZ RODRÍGUEZ, J. M.: «Identidades desterritorializadas, pedagogías invisibles». Addenda presentada al *Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación.* Granada, Universidad de Granada, 2002.

GARCÍA GARRIDO, J. L.: *La sociedad educadora.* Madrid, Fundación Independiente, 2000.

GARCÍA INDA, A. y MARTÍNEZ DE PISÓN, J.: *Ciudadanía, voluntariado y participación.* Madrid, Dykinson, 2001.

GARCÍA-MARZÁ, D.: «Ética económica y democracia: la ciudadanía frente a la globalización», en CORTINA, A. y CONILL, J. (Eds.):

Educar en la ciudadanía. Valencia, Alfons El Magnànim, 2001.

GARCÍA MORIYÓN, F.: *De la escuela y la familia. Por un proyecto educativo.* Madrid, Zero, 1984.

— *Crecimiento Moral y Filosofía para Niños.* Bilbao, Desclée de Brouwer, 1998.

— *Educación y Derechos Humanos.* Madrid, De la Torre, 1999.

GARCÍA PÉREZ, J.: *América Latina. Treinta años de transformaciones.* Madrid, UPCO, 1992.

GARCÍA ROCA, J.: *Exclusión social y contracultura de la solidaridad.* Madrid, HOAC, 1998.

GARDE, J. A. (Ed.): *Políticas sociales y Estado de bienestar en España.* Madrid, Fundación Hogar del Empleado.

GARRETA, J.: «El espejismo intercultural. La escuela de Cataluña ante la diversidad cultural», en *Revista de Educación* (2003) (en prensa).

— *La integración sociocultural de las minorías étnicas (gitanos e inmigrantes).* Barcelona, Anthropos, 2003.

GARRETÓN, M. A. y VILLANUEVA, T.: *Política y jóvenes en Chile: una reformulación.* Santiago de Chile, Friedrich Ebert Stiftung, 1999.

GARZÓN VALDÉS, E.: «Optimismo y pesimismo en la democracia», en *Claves de Razón Práctica,* 131 (2003), pp. 24-32.

GENTILI, P.: «Educación y ciudadanía. La formación ética como desafío político», en GENTILI, P. (Coord.): *Códigos para la ciudadanía. La formación ética como práctica de la libertad.* Buenos Aires, Santillana, 2000.

GEORGE, S.: *Informe Lugano.* Barcelona, Icaria Editorial, 2001.

GERVILLA, E. (Coord.): *Globalización, Inmigración y Educación. Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación.* Granada, Universidad de Granada, 2002.

GIDDENS, A.: *La tercera vía. La renovación de la democracia.* Madrid, Taurus, 1999.

GIL, F.: *La educación cívico-social en el segundo ciclo de la educación infantil (análisis comparado de las propuestas administrativas y formación del profesorado).* Bilbao, Desclée de Brouwer, 2000.

GIL, F. y JOVER, G.: «Las tendencias narrativas en pedagogía y la aproximación biográfica al mundo infantil», en *Enrahonar,* 31 (2000), pp. 107-122.

GIL, F.; JOVER, G. y REYERO, D.: *La enseñanza de los derechos humanos.* Barcelona, Paidós, 2001.

GIMÉNEZ, C.: «Pluralismo, Multiculturalismo e Interculturalidad. Propuesta de clarificación y apuntes educativos», en *Educación y Futuro,* 8 (2003), pp. 9-26.

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

GIMENO, J. C. y MONREAL, P.: «El poder del desarrollo: antropología de un encuentro colonial», en GIMENO, J. C. y MONREAL, P. (Eds.): *La controversia del desarrollo. Críticas desde la antropología.* Madrid, Catarata, 1999.

GINER, S.: *Carisma y razón. La estructura moral de la sociedad moderna.* Madrid, Alianza, 2003.

GIROUX, H. A.: *Los profesores como intelectuales.* Barcelona, Paidós, 1990.

— *La escuela y la lucha por la ciudadanía.* México, Siglo XXI, 1993.

GIUSTI, M.: *Ética, Política y Sociedad.* OEI, 2000. www.campus-oei.org/valores/giusti.htm.

GÓMEZ-GRANELL, C. y VILA, I. (Coord.): *La ciudad como proyecto educativo.* Barcelona, Octaedro, 2001.

GÓMEZ-HERAS, J. M. G.: «El problema de una ética del medio ambiente», en GÓMEZ-HERAS, J. M. G. (Coord.): *Ética del medio ambiente. Problema, perspectivas, historia.* Madrid, Tecnos, 1997.

— «La naturaleza reanimada», en GÓMEZ-HERAS, J. M. G. (Comp.): *La dignidad de la naturaleza.* Granada, Comares, 2000.

GONZÁLEZ, G. (Coord.): *El discurso intercultural. Prolegómenos a una filosofía intercultural.* Madrid, Biblioteca Nueva, 2002.

GONZÁLEZ R. M. y otros: *Sistemas Educativos Nacionales. Uruguay.* OEI-Ministerio de Educación del Uruguay, 1993.

GONZÁLEZ, M. y NAVAL, C.: «Una aproximación a la educación para la ciudadanía en

Europa en la última década», en NAVAL, C. y LASPALAS, J. (Eds.): *La educación cívica hoy. Una perspectiva interdisciplinar.* Pamplona, Eunsa, 2000.

GOÑI GRANDMONTAGNE, A.: *La educación social, un reto para la escuela.* Barcelona, Graó, 1992.

GOULET, D.: *Ética del desarrollo.* 1979. Editada por IEPALA en 1995. En la red: www.eurosur.org/etica/framecap1.htm.

GRÜN, M.: «La producción discursiva sobre educación ambiental: Terrorismo, arcaísmo y trascendentalismo», en VEGA NETO, A. J. (Comp.): *Crítica pos-estructuralista y educación.* Barcelona, Laertes, 1997.

GUERRA, M.ª J.: *Breve introducción a la ética ecológica.* Madrid, Machado Libros, 2001.

GUIBERNAU, M.: *Nacionalisme català. Franquismo, transició i democràcia.* Barcelona, Pórtic, 2002.

GUTMANN, A.: *La educación democrática: una teoría política de la educación.* Barcelona, Paidós, 2001.

HABERMAS, J.: *Textos y contextos.* Barcelona, Ariel, 1996.

— *La inclusión del otro.* Barcelona, Paidós, 1999.

— *Ciencia y técnica como «ideología».* Madrid, Tecnos, 2002.

HARO, R.; ARNAIZ, P. y LÓPEZ, L.: «Análisis y valoración de la convivencia en las aulas de diferentes minorías étnico-culturales», en *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria,* 5 (2001), pp. 245-253.

HEIDEGGER, M.: *Identidad y diferencia. Identität und differenz.* Barcelona, Anthropos, 1990.

HERNÁNDEZ, M.: «Límites y perspectivas del antropocentrismo moral de Kant de cara a una ética medio ambiental», en GÓMEZ-HERAS, J. M. G. (Coord.): *Ética del medio ambiente. Problema, perspectivas, historia.* Madrid, Tecnos, 1997.

HELD, D.: *La democracia y el orden global: del estado moderno al estado cosmopolita.* Barcelona, Paidós, 1997.

HORKHEIMER, M. y ADORNO, TH.: *Dialéctica de la Ilustración.* Madrid, Trotta, 1994.

HORTAL: *Ética General de las Profesiones.* Bilbao, Desclée de Brower, 2002.

IBÁÑEZ, J.: *Por una sociología de la vida cotidiana.* Madrid, Siglo XXI, 1994.

IMBERNÓN, F. (Coord.): *Cinco ciudadanías para una nueva educación.* Barcelona, Grao, 2002.

INCE: *Sistema estatal de indicadores de la educación.* Madrid, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2000.

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES ECONÓMICAS Y SOCIALES: *Estudio sobre la pobreza.* Caracas, Universidad Católica Andrés Bello, 2002.

IZUZQUIZA, I.: *La sociedad sin hombres. Niklas Luhmann o la teoría como escándalo.* Barcelona, Anthropos, 1990.

JACOBS, M.: *La economía verde.* Madrid, Icaria, 1997.

JELLOUM, T. B.: *Papá ¿qué es el racismo.* Barcelona, Alfaguara, 2001.

— *El Islam explicado a nuestros hijos.* Barcelona, RBA, 2002.

JONAS, H.: *El principio de responsabilidad.* Barcelona, Herder, 1995.

JORDÁN, J. A.: *Propuestas de educación intercultural para profesores.* Barcelona, Ceac, 1996.

— «Influencia del profesorado en la integración escolar del alumnado minoritario», en *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria,* 12 (2000), pp. 67-83.

— *La educación intercultural, una respuesta al tiempo.* Barcelona, EDIUOC, 2001.

— *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado.* Barcelona, Paidós, 2002.

— «Influencia tácita del profesor y educación moral informal», *Revista Española de Pedagogía,* 224 (2003).

JORDÁN, J. A. (Coord.); MÍNGUEZ, R. y ORTEGA, P.: «Inmigración: una respuesta desde la pedagogía intercultural», en GERVILLA, E. (Coord.): *Globalización, Inmigración y Educación.* Granada, Universidad de Granada (2002).

JUÁREZ, J. M. y COMBONI, S.: *Sistemas Educativos Nacionales. Bolivia.* OEI-Ministerio de Educación de Bolivia, 1997.

KANT, I.: *La paz perpetua.* Madrid, Tecnos, 1989.

KINCHELOE, J. L. y STEINBERG, S. R.: *Repensar el multiculturalismo.* Barcelona, Octaedro, 1999.

KOHLBERG, L.: «El enfoque cognitivo-evolutivo de la educación moral», en JORDÁN, J. A. y SANTOLARIA, F. F. (Eds.): *La educación moral hoy. Cuestiones y perspectivas.* Barcelona, PPU, 1987.

KYMLICKA, W.: *Ciudadanía multicultural. Una teoría liberal de los derechos de las minorías.* Barcelona, Paidós, 1996.

— *La política vernácula. Nacionalismo, multiculturalismo y ciudadanía.* Barcelona, Paidós, 2003.

KÜNG, H. y KUSCHEL, K. J.: *Hacia una ética mundial. Declaración del parlamento de las religiones del mundo.* Madrid, Trotta, 1994.

LAGOS, M.: *Latinobarómetro 2002. Opinión pública latinoamericana.* Santiago de Chile, 2002.

LAMO DE ESPINOSA, E. (Ed.): *Culturas, estados, ciudadanos. Una aproximación al multiculturalismo en Europa.* Madrid, Alianza, 1995.

LAPORTA, F. J.: «Inmigración y respeto», en *Claves de razón práctica,* 114 (2001), pp. 64-68.

LEDESMA: *Ciudadanía y democracia.* Madrid, Pablo Iglesias, 2000, pp. 263-292.

LEOPOLD, A.: *Una ética de la tierra.* Madrid, Catarata, 2000.

LEVINAS, E.: *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad.* Salamanca, Sígueme, 1987.

LOCKE, J.: *Escritos sobre la tolerancia.* Madrid, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 1999.

LÓPEZ, R. y DE LA CABA, M. A.: «Los contenidos sociopersonales en los libros de texto del conocimiento del medio (primer ciclo de primaria)», en *Revista Española de Pedagogía,* 218 (2001), pp. 121-142.

LÓPEZ CALERA, N.: *¿Hay derechos colectivos? Individualidad y socialidad en la teoría de los derechos.* Barcelona, Ariel, 2000.

LÓPEZ LÓPEZ, M.ª del C.: *Educar para la ciudadanía y la paz como proyecto intercultural.* Granada, Grupo Editorial Universitario, D.L., 2001.

LUCAS, J. DE y TORRES, F. (Ed.): *Inmigrantes: ¿cómo los tenemos.* Madrid, Talasa, 2000.

LUCAS, J. DE: «Sobre el poder de la identidad en el mundo de la globalización. La querella de las identidades culturales: algunas claves jurídicas y políticas», en *Jornadas sobre globalización e identidades,* Barcelona, 27-28 junio, 2002.

LUISONI, P.: *Qué educación secundaria para una Europa en transformación: tendencias, retos y perspectivas.* Informe de la Conferencia Final del Proyecto «Una Educación Secundaria para Europa», Madrid, Ministerio de Educación y Cultura, 1999.

LUQUE DOMÍNGUEZ, P. A.: *Espacios educativos. Sobre la participación y transformación social.* Barcelona, EUB, 1995.

LUQUE DOMÍNGUEZ, P. A. (Coord.): *Educación Social y valores democráticos. Claves para una educación ciudadana.* Barcelona, PPU, 2001.

LUQUE LOZANO, A. y BURGOS SÁNCHEZ, M.: «Cooperación internacional y educación para el desarrollo», en *Diálogos,* 31-32, pp. 29-48.

LYOTARD, J.-F.: *La condición postmoderna, informe sobre el saber.*

LLANO, A.: *Humanismo cívico.* Barcelona, Ariel, 1999.

MACINTYRE, A.: *Tras la virtud.* Barcelona, Crítica, 1987.

MAIORANO, J. L.: «Ética, política y democracia en tiempos de globalización», en *Revistainterforum.com,* 31 de diciembre de 2001.

MALIANDI, R.: «Ética discursiva y ética aplicada. Reflexiones sobre la formación de profesionales», en *Revista Iberoamericana de Educación,* 29, Monográfico: Ética y formación universitaria, pp. 105-128.

MANEN, M. VAN: *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica.* Barcelona, Paidós, 1998.

MARCO STIEFEL, B. (Coord.): *Educación para la Ciudadanía. Un enfoque basado en el desarrollo de competencias transversales.* Madrid, Apuntes IEPS, 67, Narcea, 2002.

MARCO STIEFEL, B.; IBÁÑEZ ORCAJO, T. y ALBERO GONZÁLEZ, A: *Diseño de actividades para la alfabetización científica. Aplicaciones a la Educación Secundaria.* Madrid, Apuntes IEPS, 66, 2000.

MARCUSE, H.: *El hombre unidimensional.* Barcelona, Seix Barral, 1972.

MARGALEF, R.: «Porqué es tan difícil hacer predicciones interesantes», en NADAL, J. (Ed.): *El mundo que viene.* Madrid, Alianza, 1994.

MARÍN, M. A.: «La construcción de la identidad en la época de la mundialización y los nacionalismos», en BARTOLOMÉ, M. (Coord.): *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural.* Madrid, Narcea, 2002.

MARCHIONI, M.: *Comunidad, participación y desarrollo.* Barcelona, Nova Terra, 1969.

MARCO STIEFEL, B.; AGUILAR GARCÍA, T. y otros: *Educación para la ciudadanía: un enfoque basado en el desarrollo de componentes transversales.* Madrid, Narcea, 2002.

MARSCHALL, T. H. y BOTTOMORE, T. B. (Comp.): *Ciudadanía y clase social.* Madrid, Alianza, 1998.

MARTÍN LÓPEZ-VEGA: Poema a «Maschero-ne», en *Letras Libres,* junio 2003.

MARTÍNEZ, M.: *El contrato moral del profesorado.* Bilbao, Desclée de Brouwer, 1998.

— «Consideraciones teóricas sobre la educación en valores», *Educación en valores para la Educación Pública. Una experiencia de Fe y Alegría en Perú,* XXXI Congreso Internacional, Lima, Perú, 29 de octubre al 1 de noviembre de 2000.

— *Educación y ciudadanía activa.* OEI, 2002. www.campus-oei.org/valores/mmartinez.htm.

MARTÍNEZ, M. y BUJONS, C. (Coord.): *Un lugar llamado escuela.* Barcelona, Ariel, 2001.

MARTÍNEZ, M.; BUXARRAIS, M.ª R. y ESTEBAN, F.: «La universidad como espacio de aprendizaje ético», en *Revista Iberoamericana de Educación,* 29, Monográfico: Ética y formación universitaria, pp. 17-42.

MARTÍNEZ ALIER, J.: «Indicadores de sustentabilidad y conflictos distributivos ecológicos», en *Ecología Política,* 10 (1995), pp. 35-43.

MARTÍNEZ MARTÍNEZ, J.: «La religión en la vida pública: debate con el liberalismo político contemporáneo», en *Estudios Eclesiásticos, Revista Teológica de Investigación e Información,* 288 (1999), pp. 35-72.

MARTINIC, S.: «Conflictos políticos e interacciones comunicativas en las reformas educativas en América Latina», en *Revista Iberoamericana de Educación,* 27 (2001).

MAS-COLELL, A.: «Elogio del crecimiento económico», en NADAL, J. (Coord.): *El mundo que viene.* Madrid, Alianza, 1994.

MASSOT, I.: *Vivir entre dos culturas.* Tesis Doctoral, Barcelona, Universidad de Barcelona, 2001.

MATE, R.: «En torno a una justicia anamnética», en MARDONES, J. M.ª y MATE, R.: *La ética ante las víctimas.* Barcelona, Anthropos, 2003.

MAYOR ZARAGOZA, F.: *Un mundo nuevo.* Barcelona, Círculo de Lectores-Galaxia Gutenberg-Unesco, 2001.

— «Vox Populi», en *El País* (Madrid), 21 de abril de 2003, p. 13.

MAYORDOMO PÉREZ, A.: *El aprendizaje cívico. Educación, política, civismo.* Barcelona, Ariel, 1998.

MAZA, M. DE LA: «Ciudadanía. El concepto y los desafíos actuales», en ECKHOLT, M. y SILVA, J.: *Ciudad y Humanismo.* Talca-Chile, Tabor-UCM, 1999.

MEADOWS, D. H.; MEADOWS, D. L.; RANDERS, J. y BEHRENS, W.: *Los límites del crecimiento.* México, Fondo de Cultura Económica, 1972.

MEC: *Materiales Curriculares Transversales. Educación Primaria («cajas rojas»).* Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1992.

— *Temas transversales y desarrollo curricular.* Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1993.
— *Resolución del 7 de septiembre de 1994 de la Secretaría de Estado de Educación, por lo que se dan las orientaciones para el desarrollo de la educación en valores en las actividades educativas de los centros docentes.* BOE 33-IX-1994, 1994.
MEDINA, R.: «Estructura y naturaleza de la participación educativa», en *Revista Española de Pedagogía,* 181 (1998), pp. 475-490.
MEDINA RUBIO, R.: «Los derechos humanos y la educación en valores de una ciudadanía universal», en RODRÍGUEZ NEIRA, T. (Coord.): *Enseñanza Escolar: Situaciones y perspectivas.* Oviedo, ICE, 2000.
MEGÍAS, E. (Dir.): *Los valores de la sociedad española y su relación con las drogas.* Barcelona, Colecció Estudis Socials, Fundació «La Caixa», 2000.
MEJÍA, C. R.: *Educación y escuela en el fin de siglo.* La Paz, CEBIAE, 1995.
MELUCCI, A.: *Vivencia y convivencia. Teoría social para una era de la información.* Madrid, Trotta, 2001.
MEMBIELA, P: (Ed.): *Enseñanza de las Ciencias desde la perspectiva Ciencia-Tecnología-Sociedad. Formación científica para la ciudadanía.* Madrid, Narcea, 2001.
MESA, M.: «La educación para el desarrollo: entre la caridad y la ciudadanía global», en *Papeles de Cuestiones Internacionales,* 70 (2000), pp. 12-26.
MILL, J. S.: *Principios de economía política.* México, Fondo de Cultura Económica, 1848.
MINEDUC CHILE: *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica Chilena. Decreto 240.* Santiago de Chile, 1999.
MÍNGUEZ, V. R.: «Educar para la libertad», en Grupo docente, *Revista on line de Educación* (Océano Digital), 4 de abril de 2003.
MINISTERIO DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA: *Aprovechar la oportunidad de la Sociedad de la Información en España. Recomendaciones de la Comisión Especial de Estudio para el Desarrollo de la Sociedad de la Información* (Informe Soto). Madrid, 2003.
— *Informe sobre la Industria Española 2001-2002.* Madrid, 2003.
MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ: *Sistemas Educativos Nacionales. Perú.* OEI-Ministerio de Educación de la República del Perú, 1994.
MONCLUS: *La educación para el desarrollo: evolución y perspectivas actuales.* Madrid, UNICEF/Universidad Complutense, 2001.
MOLINA, M.ª E. y VELASCO, C.: *La construcción de Europa: ciudad, ciudadanos, ciudadanía. Materiales 12-16 para Educación Secundaria.* Madrid, Narcea, 2003.
MORDUCHOWICZ, R.: *A mí la tele me enseña muchas cosas.* Barcelona, Paidós, 2001.
MORANDÉ, P.: «Cultura y Modernización en América Latina», en *Cuadernos de Sociología,* PUCC, 1984.
— *Familia y sociedad.* Santiago de Chile, Universitaria, 1999.
MOTA, R. y VIDAL, F.: *Solidaridad y morfología de los voluntariados.* Madrid, Comunidad de Madrid, 2003.
MOULIAN, T.: *El consumo me consume.* Santiago de Chile, LOM, 1999.
MOUFFE, CH.: *El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical.* Barcelona, Paidós, 1999.
MUGUIRO IBARRA, F.: «Trabajo con la comunidad y ciudadanía», XXXI Congreso Internacional de Fe y Alegría, Lima, Perú, 29 de octubre al 1 de noviembre de 2000.
MULHALL, S. y SWIFT, A.: *El individuo frente a la comunidad.* Madrid, Temas de hoy, 1996.
MUNFORD, L.: *La carrera y la ciudad.* Buenos Aires, Emecé, 1963.
NASH, M.: «Prefacio a esta edición», en KINCHELOE, J. L. y STEINBERG, S. R.: *Repensar el multiculturalismo.* Barcelona, Octaedro, 1999.
NAVAL, C.: *Educar ciudadanos. La polémica liberal-comunitarista en educación.* Pamplona, Eunsa, 1995.

— «Educación para la ciudadanía», en VVAA: *Filosofía de la Educación. Temas.* Madrid, Dykinson, 1998.
— *Educar ciudadanos. La polémica liberal-comunitarista en educación.* Pamplona, EUNSA, 2000.
NAVAL, C. y ALTAREJOS, F.: *Filosofía de la educación,* Pamplona, EUNSA, 2000.
— «Educar para la participación», en GARCÍA GARRIDO, J. L. (ed.): *La sociedad educadora.* Madrid, Fundación Independiente-Caja Madrid, 2000.
NAVAL, C.; IRIARTE, C. y LASPALAS, J.: *En torno a la educación moral y cívica: el caso español.* San José, Costa Rica, Promesa, 2001.
NAVAL, C. y LASPALAS, J.: *La educación hoy: una aproximación interdisciplinar.* Pamplona, Eunsa, 2000.
NAVAL, C. y LASPALAS, J. (Ed.): *La educación cívica hoy. Una aproximación interdisciplinar.* Pamplona, EUNSA, 2000.
NAVAL, C. y SISON, C.: «Las propuestas comunitaristas en América y en Europa», en *Arbor,* 652, Servicio de Publicaciones del CSIC (2000), pp. 589-611.
NAVAL, C. y URPÍ GUERCIA, C.: *Una voz diferente en la educación moral.* Pamplona, EUNSA, 2001.
NINO, C. S.: *Ética y derechos humanos.* Barcelona, Ariel, 1989.
NOVO, M.ª: *La educación ambiental. Bases éticas, conceptuales y metodológicas.* Madrid, Universitas, 1996.
NUSSBAUM, M. y SEN, A. (Coord.): *Calidad de vida.* México, Fondo de Cultura Económica, 1996.
OLLER, M.ª D.: «Las nuevas fronteras de la democracia», en *Revista Crítica,* 906 (2003), pp. 18-24.
ORIZO, F. A. y ROQUE, M. A.: *Els catalans a l'enquesta europea de valors. Catalunya 2001.* Barcelona, Institut Català de la Mediterrània, 2001.
ORTEGA, P. y SÁEZ, P. (Coord.): *Educación y democracia.* Murcia, Cajamurcia, 1993.
ORTEGA, P. y MÍNGUEZ, R.: *Valores y educación.* Barcelona, Ariel, 1996.
— *Los valores en la educación.* Barcelona, Ariel, 2001.
— *La educación moral del ciudadano de hoy.* Barcelona, Paidós, 2001.
ORTEGA, P., MÍNGUEZ, R. y GIL, R.: *Educación para la convivencia. La tolerancia en la escuela.* Valencia, Nau llibres, 1994.
ORTEGA Y GASSET, J.: «Pedagogía y anacronismo», en *Misión de la universidad y otros ensayos sobre educación y pedagogía.* Madrid, Revista de Occidente/Alianza, 1982, pp. 155-158.
OXFAM: *Cambiar las reglas. Comercio, globalización y lucha contra la pobreza.* Informe OXFAM Internacional, 2002.
PAGÈS, J. y otros: *La educación cívica en la escuela.* Barcelona, Paidós, Sensat, 1984.
PAGÈS, J.; LEWIS, B.; GOLDSTONE, R. J.; IGNATIEFF, M.; APADURAI, A.; STIGLITZ, J. y VIDAL-QUADRAS, A.: *Revista de Occidente* (número monográfico sobre *Las geografías compartidas. Identidad, conflicto, diversidad, globalización*), 2003, pp. 266-267.
PALAUDARIAS, J. M.: «Integració i educació en la societat pluricultural», en MARQUÈS, S. (Coord.): *Societats pluriculturals i educació: la interculturalitat com a resposta.* Girona, Universitat de Girona (2001), pp. 71-80.
PARKER, C.: *Otra lógica en América Latina: religión popular y modernización capitalista.* Santiago de Chile, FCE, 1993.
— «Modernización de la educación: ¿Para un desarrollo humano?», en *Revista de Ciencias Sociales* (1998).
PECES BARBA, G.: *Los valores superiores.* Madrid, Tecnos, 1986.
PÉREZ, E. y CARRASQUEL, P.: *Sistemas Educativos Nacionales. Venezuela.* OEI-Ministerio de Educación de Venezuela, 1996.
PÉREZ ADÁN, J.: «Economía y medio ambiente», en BALLESTEROS, J. y PÉREZ ADÁN, J. (Eds.): *Sociedad y medio ambiente.* Madrid, Trotta, 2000.
PÉREZ SERRANO, G.: *Cómo educar para la democracia: estrategias educativas.* Madrid, Popular, 1997.
PÉREZ TAPIAS, J. A.: *Claves humanistas para una educación democrática: de los valores*

humanos al hombre como valor. Madrid, Alauda, 1996.

PETTIT, PH.: *Republicanismo. Una teoría sobre la libertad y el gobierno.* Barcelona, Paidós, 1999.

PILFER, D. y VITAR, A.: *Sistemas Educativos Nacionales. Argentina.* OEI-Ministerio de Educación de Argentina, 1994.

PINSKY, R.: «Eros contra esperanto», en NUSSBAUM, M. (Ed.): *Los límites del patriotismo. Identidad, pertenencia y ciudadanía.* Barcelona, Paidós, 1999.

PIRENNE, H.: *Las ciudades de la Edad Media.* Madrid, Alianza, 1987.

PNUD: *Informe sobre Desarrollo Humano.* Madrid, Unesco, 2000.

— *Informe sobre Desarrollo Humano 2001. Poner el adelanto tecnológico al servicio del desarrollo humano.* Madrid, Mundi-Prensa Libros, 2001.

POPPER, K. P.: *La sociedad abierta y sus enemigos.* Barcelona, Paidós, 1957.

PORTILLA, R. M.: *Educación para la Ciudadanía Deliberativa: una experiencia de capacitación de docentes mediadores con tecnologías digitales como recurso.* Costa Rica, Fundación Omar Dengo.

PUELLES, M. DE y URZÚA, R.: «Educación, gobernabilidad democrática y gobernabilidad de los sistemas educativos», en *Revista Iberoamericana de Educación,* 12, p. 5.

PUIG ROVIRA, J. M. y otros: *Educación moral y cívica: transversales.* Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1992.

— «Minorías étnicas y educación democrática: hacia el interculturalismo», en ORTEGA, P. y SÁEZ, J. (Eds.): *Educación y democracia.* Murcia, Caja Murcia, 1993.

— *Aprender a dialogar. Toma de conciencia de las habilidades para el diálogo.* Madrid, Aprendizaje, 1995.

— *La construcción de la personalidad moral.* Barcelona, Paidós, 1996.

PUIG ROVIRA, J. M.ª y otros: *Com fomentar la participació a l'escola. Proposta d'activitats.* Barcelona, Graó, 1997.

PUTNAM, R.: *Solo en la bolera.* Barcelona, Nueva Galaxia Gutenberg, 2002.

QUINTANILLA, M. A.: «La democracia tecnológica», en AIBAR, E. y QUINTANILLA, M. A.: *Cultura tecnológica. Estudios de Ciencia, Tecnología y Sociedad.* Barcelona, Horsori, 2002.

QUINTERO RODRÍGUEZ, S. y PLATA SUÁREZ, J.: *Educar para convivir: formación del maestro.* Granada, Grupo Editorial Universitario, 1998.

REBOUL, O.: *Los valores de la educación.* Barcelona, Idea-Books, 1999.

REDCLIFT, M.: «El desarrollo sostenible: necesidades, valores, derechos», en BÁRCENA, I.; IBARRA, P. y ZUBIAGA, M. (Eds.): *Desarrollo sostenible: Un concepto polémico.* Bilbao, Universidad del País Vasco, 2000.

REES, W.: «Indicadores territoriales de sustentabilidad», en *Ecología Política,* 12 (1996), pp. 27-41.

REIMERS, F.: *La buena enseñanza y el éxito escolar de los estudiantes en América Latina,* presentación en el Seminario organizado por Fundación La Caixa, Barcelona, España, noviembre de 2002, p. 26.

Revista *Entrejóvenes,* 54 (1999). Número monográfico sobre violencia juvenil.

Revista *ICADE,* 33 (1994). Número monográfico sobre Deontología de los Profesionales del Derecho.

RIECHMANN, J.: «Desarrollo sostenible: la lucha por la interpretación», en VVAA: *De la economía a la ecología.* Madrid, Trottta, 1995.

RIECHMANN, J.: «Necesidades humanas frente a límites ecológicos y sociales», en RIECHMANN, J. (Coord.): *Necesitar, desear, vivir. Sobre necesidades, desarrollo humano, crecimiento económico y sustentabilidad.* Madrid, Catarata, 1999.

— *Un mundo vulnerable. Ensayos sobre Ecología, Ética y Tecnociencia.* Madrid, Catarata, 2000.

RIVERO, A.: «Tres espacios de la ciudadanía», en *Isegoría,* 24 (2001), pp. 51-77.

ROCA, E. (Coord.); UCAR, X. y MASSOT, M.: «Programas y experiencias de educación con inmigrantes», en GERVILLA, E. (Coord.):

Globalización, Inmigración y Educación. Granada, Universidad de Granada, 2002.

RODRÍGUEZ, J. M.: *Adopción de roles y crecimiento moral.* Tenerife, Domicran, 1996.

RODRÍGUEZ CRUZ, M.ª P.: *Los valores en la Dimensión Europea de la Educación.* VI Congreso Interuniversitario de Teoría de la Educación. Educación Moral. Murcia, 1997 (Doc. Policopiado).

RODRÍGUEZ NEIRA, T.: *La cultura contra la escuela.* Barcelona, Ariel, 1999.

— «La figura del ciudadano: condiciones para una intervención socioeducativa», en *Bordón,* 54 (2002), pp. 133-149.

RODRÍGUEZ NEIRA, T. (Coord.): *Enseñanza Escolar: Situaciones y perspectivas.* Oviedo, ICE, 2000.

RODRÍGUEZ NEIRA, T. y otros: *Razón práctica y educación moral. Teoría de la Educación.* Salamanca, 2001.

RODRÍGUEZ LAJO, M.: «Respuestas educativas al desarrollo de la identidad europea», en BARTOLOMÉ, M. (Coord.): *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural.* Madrid, Narcea, 2002.

ROMEO, J. y otros: *El discurso acerca de la participación en estudiantes de Enseñanza Media en Chile.* Santiago, Proyecto de Investigación, Universidad de Chile, 2003.

ROUSSEAU, J. J.: *El contrato social.* Madrid, Alianza, 1980.

RUBIO, M.ª J. y MONTERO, S. (Coord): *La exclusión social. Teoría y práctica de la intervención.* Madrid, CCS, 2002.

RUIZ CORBELLA, M.: «La educación para la ciudadanía europea en la formación del profesorado», en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado,* 35 (1999), pp. 103-114.

RYBA, R.: «El programa de materiales pedagógicos para la dimensión europea: su concepción, aplicación y resultados», en BARTHÉLÉMY, D. y otros: *La dimensión europea en la educación secundaria.* Publicación del Consejo de Europa, Madrid, Ministerio de Educación y Cultura, 1999.

SACAVINO, S.: *Ciudadanía y educación en tiempos difíciles. La propuesta de Pedro Poveda.* 2000. www.novamerica.org.br.

SACRISTÁN, D. y MENOYO, M. A.: *Educación democrática y cultura participativa. Desarrollo del espíritu democrático a través de la educación.* Madrid, UNED, 1994.

SAMPEDRO J. L.: *Conciencia del subdesarrollo.* Madrid, Alianza, 1972. Libro que se ha publicado veinticinco años después con comentarios actualizados de Carlos Berzosa, con el título: *Conciencia del subdesarrollo, veinticinco años después.* Madrid, Taurus, 1996.

SAN MARTÍN, V.: «La nueva educación chilena. ¿Qué puede dar de sí la reforma educacional chilena en un contexto democrático?», en *Revista de Educación,* 320 (1999).

— «Objetivos Fundamentales Transversales de la Educación. Comentario y Análisis del Decreto N.º 40», en *Revista UCMaule,* 21 (1996).

SAN SALVADOR, T. y otros: *Los centros cívicos ante el nuevo milenio.* Madrid, Miraguano, 2000.

SÁNCHEZ, J. J.: «Introducción. Sentido y alcance de Dialéctica de la Ilustración», en HORKHEIMER, M. y ADORNO, TH.: *Dialéctica de la Ilustración.* Madrid, Trotta, 1994.

SÁNCHEZ TORRADO, S.: *Ciudadanía sin fronteras: cómo pensar y aplicar una educación en valores.* Bilbao, Desclée de Brower, 1998.

SANDÍN, M. P.: *Desarrollo de la identidad étnica en adolescentes desde una perspectiva intercultural: evaluación participativa de un programa de acción tutorial.* Tesis Doctoral, Barcelona, Universidad de Barcelona, 1997.

— *Identidad e interculturalidad. Actividades para la acción tutorial. primer ciclo de ESO. Guía para el profesorado, materiales para el alumnado.* Barcelona, Laertes, 1998.

SARTORI, G.: *Homo videns. La sociedad teledirigida.* Madrid, Taurus, 1998.

— *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros.* Madrid, Taurus, 2001.

SARRAMONA, J.: «Participación democrática en la educación», en *Actas del Congreso de Teoría de la Educación. Política y Educación,* Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona, 1995.

SAVATER, F.: *El Valor de educar.* Madrid, Ariel, 1997.

SCANNONE, J. C. y REMOLINA, G: *Sociedad civil y Estado. Reflexiones ético-políticas desde América Latina.* Caracas, Indo American Press Service, 1996.

SEMPERE, J.: «Necesidades y política ecosocialista», en RIECHMANNN, J. (Coord.): *Necesitar, desear, vivir. Sobre necesidades, desarrollo humano, crecimiento económico y sustentabilidad.* Madrid, Catarata, 1999.

SEN, A.: *Desarrollo y libertad.* Barcelona, Planeta, 2000.

SENNET, R.: *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo.* Barcelona, Anagrama, 2000.

SILVA, L. DA: «Cambiar la historia», en *La Factoría,* 20 (2003).

SLOTERDIJK, P.: *En el mismo barco.* Madrid, Siruela, 2002.

SOLÉ, C. (Coord.): *El impacto de la inmigración en la economía y en la sociedad receptora.* Barcelona, Anthropos, 2001.

SOSA, N.: «Ética ecológica y movimientos sociales», en BALLESTEROS, J. y PÉREZ ADÁN, J. (Eds.): *Sociedad y medio ambiente.* Madrid, Trotta, 2000.

STRATHERM, P.: *Derrida en 90 minutos.* Madrid. Siglo XXI, 2002.

TAPIA, N.: *La solidaridad como pedagogía.* Buenos Aires, Ciudad Nueva, 2000.

TAYLOR, CH.: «Por qué la democracia necesita el patriotismo», en NUSSBAUM, M. C.: *Los límites del patriotismo. Identidad, pertenencia y «ciudadanía universal».* Barcelona, Paidós, 1999.

TEDESCO, J. C.: *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna.* Madrid, Anaya, 1995.

— «Los desafíos de la transversalidad en la educación», en *Revista de Educación,* 309 (1996).

— *Reformas Educativas en América Latina: discusiones sobre equidad, mercado y políticas públicas.* Talca, Chile, Universidad de Talca, 1998.

— «Educació i ciutadania paritaria», en IMBERNÓN, F. (Coord.): *Cinc ciutadanies per a una nova educació.* Barcelona, Graó, 2002.

TERÁN, J. G. y EQUIPO DE FE Y ALEGRÍA ZONA CENTRAL (entrevista): «Redescubrir la Educación Popular y las nuevas formas de construir comunidad», en *Movimiento Pedagógico,* 26-27, Caracas, Venezuela.

TEZANOS, J. F.: *La sociedad dividida. Estructuras de clases y desigualdades en las sociedades tecnológicas.* Madrid, Biblioteca Nueva, 2001.

THIEBAUT, C.: *Vindicación del ciudadano.* Barcelona, Paidós, 1998.

TIBBITTS, F. y TORNEY-PURTA: *Citizenship Education in Latin America: preparing for the future.* Human Rights Education Asociates (HREA).

TITZ, J. P.: «Evaluación del trabajo específico», en la publicación del Consejo de Europa: *¿Qué educación secundaria para una Europa en transformación?,* Madrid, Ministerio de Educación y Cultura, 1999.

TODOROV, T.: *La vida en común.* Madrid, Taurus, 1995.

TOMLINSON, A: *La clase diversificada.* Barcelona, Octaedro, 2001.

TONITO, L.: *Tras las huellas de la participación ciudadana.* Caracas, Universidad Católica Andrés Bello, 2002.

TORRALBA, F.: *I si la mare de Gandhi tingués raó.* Barcelona, Portic, 2002.

TOURAINE, A.: *¿Podremos vivir juntos.* Madrid, PPC, 1997.

TOURIÑÁN, J. M. (Director): *Educación y sociedad de la información: cuestiones estratégicas para el desarrollo de propuestas pedagógicas.* Santiago de Compostela, Universidad, 1999.

TOURIÑÁN, J. M.: «Globalización, desarrollo y política regional», en ORTEGA, P. y MÍNGUEZ, R. (Coords.): *Educación, Cooperación y Desarrollo.* Murcia, Cajamurcia, 1999.

TRÍAS, E.; CORTINA, A.; SOSA, N. M.; MACEIRAS, M.; GARCÍA, E.; BUSTAMANTE, J.; LLÁCER, P. y GONZÁLEZ, G. (Coord.): *Derechos humanos: la condición humana en la sociedad tecnológica.* Madrid, Tecnos, 1999.

TRILLA BERNET, J.; GROS SALVAT, B.; LÓPEZ PALMA, F. y MARTÍN GARCÍA, M. J.: *La educación fuera de la escuela ámbitos no formales y educación social.* Barcelona, Ariel, 1993.

TRUEBA, H.: «La identidad cultural en otros contextos sociales y nacionales», en SORIANO, E. (Coord.): *Identidad cultural y ciudadanía intercultural.* Madrid, La Muralla, 2001.

TUVILLA RAYO, J.: *Educación en derechos humanos: hacia una perspectiva global.* Bilbao, Desclée de Brower, 1998.

UNESCO: *Declaración de la 44.ª Conferencia Internacional sobre Educación y Programa de Acción para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia, 1995* (versión en español en: GARCÍA MORIYÓN, 1999).

— *Informe sobre la educación en el mundo 2000. El derecho a la educación. Hacia una educación para todos a lo largo de la vida.* Madrid, Santillana/UNESCO, 2000.

VACCA, R.: *El medioevo que está a nuestras puertas.* Buenos Aires, Alfa, 1972.

VALERO, L. F.: «La Canonja: historia de la creación de los servicios sociales en un ayuntamiento», en *Revista Diálogos* (año VIII, volumen 3/2002, números 31-32), El Masnou, Barcelona.

VARELA, M. y otros: *Sistemas Educativos Nacionales.* Cuba, OEI-Ministerio de Educación de Cuba, 1995.

VARGAS LLOSA, M.: «El velo islámico», en Diario *El País* del 22 de junio de 2003, pp. 13-14.

VÁSQUEZ, A.: «"Rápido y bien". Los conflictos de los niños extranjeros en la escuela francesa», en *Infancia y Aprendizaje,* 26 (1984), pp. 95-109.

VÁZQUEZ, G. (Ed.): *Educación y calidad de vida.* Madrid, Complutense, 2001.

VENANZI, A. DE: *Globalización y Corporación.* Barcelona, Anthropos, 2000.

VIDAL, M.: *Diccionario de ética teológica* (v. Ética civil). Estella, EVD, 1991.

VILA CASAES, M.: *Café amargo. Por un comercio Norte-sur más justo.* Barcelona, Icaria, 1997.

VILA, I.: «Enseñar a convivir, enseñar a comunicarse», en *Textos de didáctica de la Lengua y la Literatura,* 23 (2000), pp. 23-30.

VILLEGAS DE REIMERS, E.: «Educación de valores éticos y democráticos en las escuelas: la situación actual en Latinoamérica». Santiago de Chile, en *Revista Pensamiento Educativo,* 18 (1996).

VVAA: *Escritos anarquistas de educación.* Madrid, Zero, 1986.

— *Orientaciones para la escolarización y atención del alumnado inmigrante.* Murcia, Centro de Recursos de Torrepacheco (CADI), 1998.

— *Proyecto IEPS de Educación para la Ciudadanía.* Comunicación presentada en las Jornadas Socioeducativas con motivo de la acción socioeducativa de Pedro Poveda en el barrio de las cuevas de Guadix, promovido por la Institución Teresiana. Guadix (Granada) del 25 al 27 de abril de 2003.

WALZER, M.: *Moralidad en el ámbito local e internacional.* Madrid, Alianza, 1996.

— *Tratado sobre la tolerancia.* Barcelona, Paidós, 1998.

— «Esferas de afecto», en NUSSBAUM, M. C.: *Los límites del patriotismo. Identidad, pertenencia y «ciudadanía universal»,* Barcelona, Paidós. 1999.

WEBER, M.: *El político y el científico.* Madrid, Alianza, 1984.

YOUNGS, G.: «Globalización, comunicación y tecnología: cómo asegurar los enlaces democráticos», en *Revista de Educación,* número extraordinario 2001, pp. 143-156.

ZAMOYSKA, C. DE: *La educación moral y cívica.* Barcelona, Gili, 1914.

ZELEDÓN, M. P. (Coord.): «Medios de comunicación y valores democráticos», en *Monografías Virtuales Ciudadanía, democracia y valores en sociedades plurales,* 1 (2003). Disponible en: www.campus-oei.org/valores/monografias.

PÁGINAS WEB

CENTER FOR CIVIC EDUCATION: www.civnet.org/civitas/partners/center.htm

CIVITAS: www.civnet.org/

CIVITAS INTERNATIONAL: www.civitas.org

CONSEJO DE EUROPA. EDUCATION FOR DEMOCRATIC CITIZENSHIP: www.coe.int/T/E/Cultural_Cooperation/E.D.C/default.asp y //culture.coe.int/citizenship

GAUDIUM ET SPES. SOBRE LA IGLESIA EN EL MUNDO ACTUAL: www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_const_19651207_gaudium-et-spes_sp.html

INSTITUTE VOOR PUBLIEK EN POLITIEK: www.publiek-politiek.nl/

INTERNATIONAL ASSOCIATION FOR THE EVALUATION OF EDUCATIONAL ACHIEVEMENT: www.iea.org/; www.activecitizenship.org/ y www.service-learningpartnership.org/

LEARNING FOR ACTIVE CITIZENSHIP: europe.eu.int/comm/education/citizen/citiz-en.html

NATIONAL CURRICULUM: www.nc.uk.net

OEI-MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE ARGENTINA: www.campus-oei.org/quipu/argentina

OEI-MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE BOLIVIA: www.campus-oei.org/quipu/bolivia

OEI-MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE COLOMBIA: www.campus-oei.org/quipu/colombia

OEI-MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CUBA: www.campus-oei.org/quipu/cuba

OEI-MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE MÉXICO: www.campus-oei.org/quipu/mexico

OEI-MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE PERÚ: www.campus-oei.org/quipu/peru

OEI-MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE SALVADOR: www.campus-oei.org/quipu/salvador

OEI-MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE URUGUAY: www.campus-oei.org/quipu/uruguay

OEI-MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE VENEZUELA: www.campus-oei.org/quipu/venezuela

POLITEIA: www.politeia.net/

THE NATIONAL CURRICULUM FOR ENGLAND. CITIZENSHIP: www.dfes.gov.uk/citizenship

FORUM SOCIAL MUNDIAL: www.portoalegre2003.org/

NORMAS GENERALES
PARA LA PRESENTACIÓN DE TRABAJOS

1. Los autores remitirán los originales a la redacción de la revista (con dirección de contacto) para su selección de acuerdo con los criterios formales y de contenido de la misma.

2. Todos los trabajos deberán ser originales o inéditos. La extensión de los mismos no sobrepasará las 25 páginas. La presentación deberá remitirse en formato informático (disquete) en cualquier procesador de texto (Word o WordPerfect, etc.) a través del correo electrónico a la dirección: revista.educación@ince.mec.es.

3. Se deberá acompañar de un breve resumen del artículo de 8 a 10 líneas. Opcionalmente podrá adjuntarse el resumen también en versión inglesa.

4. Al final del trabajo se incluirá la lista de referencias bibliográficas, por orden alfabético, que deberá adoptar la forma siguiente:

a) **Libros:** Apellido/s e inicial/es del nombre del autor/es separados por coma y en versalita, dos puntos, título del libro en cursiva, punto, lugar de edición, coma, editorial, coma y año de edición. Si hay dos autores o más, estos irán separados entre sí por punto y coma. Ejemplo:
GÓMEZ LORENZO, M. y otros: *El sistema educativo en la universidad española: un análisis histórico.* Madrid, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, 1995.

b) **Revistas:** Apellidos/s e inicial/es del nombre del autor/es separados por coma y en versalita, dos puntos, título del artículo entre comillas, coma, en, seguido del nombre de la revista en cursiva, coma, número de la revista, año de publicación entre paréntesis, coma, y páginas que comprende el trabajo dentro de la revista. Si hay dos autores o más, estos irán separados entre sí por punto y coma. Ejemplo:
GARCÍA ROMERO, A.; FERNÁNDEZ ALADO, C.: «El sistema educativo en la nueva reforma», en *Revista de Educación,* 309 (1996), pp. 498-789.

5. Las notas se numerarán consecutivamente y su texto se recogerá al final de cada página.

6. Las citas textuales deberán separarse por una línea en blanco anterior y posterior, sangradas a derecha e izquierda, seguidas del apellido/s del autor de dicho texto, año de publicación y página/s de las que se ha extraído dicho texto, todo ello entre paréntesis.

7. Los esquemas, dibujos, gráficos, fotografías, etc. se presentarán en blanco y negro.

8. Los originales recibidos serán evaluados anónimamente por expertos externos. Éstos informarán acerca de la publicación de los artículos. A su vez podrán emitir sugerencias pertinentes a los trabajos publicables.

9. El Consejo de Redacción se reserva la facultad de introducir las modificaciones que considere oportunas en la aplicación de las normas publicadas. Los originales enviados no serán devueltos.

ISSN 0034-8082

SUMARIO

CIUDADANÍA Y EDUCACIÓN

JUAN MANUEL COBO: *Presentación.*—GONZALO VÁZQUEZ GÓMEZ: *Sociedad-red, ciudadanía cognitiva y educación.*—MARGARITA BARTOLOMÉ PINA Y FLOR CABRERA RODRÍGUEZ: *Sociedad multicultural y ciudadanía: hacia una sociedad y ciudadanía interculturales.*—FERNANDO VIDAL FERNÁNDEZ: *Las condiciones de la formación cívica en la segunda modernidad: formar sujetos para la participación y la solidaridad.*—VÍCTOR SAN MARTÍN RAMÍREZ: *Educación y ciudadanía en América Latina: sugerencias para el análisis y comprensión.*

FERNANDO GIL CANTERO Y GONZALO JOVER OLMEDA: *La contribución de la educación ética y política en la formación del ciudadano.*—FÉLIX GARCÍA MORIYÓN: *Los derechos humanos y la educación del ciudadano.*—CARMEN LABRADOR HERRAIZ: *La cultura de la paz, marco para la ciudadanía.*—CONCEPCIÓN NAVAL: *Orígenes recientes y temas clave de la educación para la ciudadanía democrática actual.*—JUAN ESCÁMEZ SÁNCHEZ: *La educación para la participación en la sociedad civil.*—JOSÉ ANTONIO JORDÁN SIERRA: *Educar para la convivencia intercultural en sociedades multiculturales.*—FLORENTINO SANZ FERNÁNDEZ: *Educar para el desarrollo sostenible y el comercio justo.*—PEDRO ORTEGA RUIZ Y RAMÓN MÍNGUEZ VALLEJOS: *Educar para una cultura medioambiental.*—MERCEDES RODRÍGUEZ LAJO Y MARTA SABARIEGO PUIG: *Educación de la ciudadanía europea.*—F. JAVIER DUPLÁ: *La educación para la ciudadanía en los países latinoamericanos.*

BERTA MARCO STIEFEL: *Educación para la ciudadanía en el ámbito escolar.*—JUAN MANUEL COBO SUERO: *Formación universitaria y educación para la ciudadanía.*—LUIS FERNANDO VALERO IGLESIAS: *La ciudad como espacio socioeducativo del ciudadano: problemas y posibilidades.*—VICENTE ROMANO: *Educación ciudadana y medios de comunicación.*

COORDINACIÓN DEL NÚMERO: *Seis preguntas sobre ciudadanía y educación para la ciudadanía en España.*—MIQUEL MARTÍNEZ (Coord.): *Respuestas del Grupo de Recerça en Educació Moral (GREM) de la Universidad de Barcelona.*—CONCEPCIÓN NAVAL (Coord.): *Respuestas del Grupo de Investigación en Educación para la Ciudadanía (GIEC) de la Universidad de Navarra.*—MIRIAM GARCÍA BLANCO: *Bibliografía sobre ciudadanía y educación.*

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN,
CULTURA Y DEPORTE