

# TRANSATLÁNTICA DE EDUCACIÓN

TRANSATLÁNTICA DE EDUCAÇÃO



## Educando *para la* ciudadanía

JUAN CARLOS TEDESCO

MÁXIMO CAJAL

HANS KÜNG

GERARDO MARTÍNEZ CRISTERNA

CARLOS A. CULLEN

JOSÉ FERNANDO GONZÁLEZ SÁNCHEZ

PEDRO M. URLIÑUELA NAJERA

JUAN MANUEL FERNÁNDEZ SORIA

ROSARIO JARAMILLO FRANCO

SILVIA CONDE

EMILIO ÁLVAREZ ICAZA LONGORIA

RAFAEL GARCÍA ROS

ISABEL TALAYA GONZÁLEZ

JOSÉ MANUEL GARCÍA VALLS

JUAN GELMAN

LEONARDO GARNIER

# Transatlántica de educación

transatlântica de educação



D.R. Transatlántica de Educación, *transatlântica de educação*. Marca registrada. Año IV, volumen 4. Fecha de publicación: Julio 2008. Revista semestral editada y publicada por Editorial Santillana, S.A. de C.V., Avenida Universidad núm. 767, Colonia Del Valle, 03100, México, D.F. Teléfono 5420 7530. Editor responsable: Antonio Moreno Paniagua. Número de Certificado de Reserva de derechos de autor 04-2006-111812074900-102. Número de certificado de Licitud de título 13608. Número de certificado de Licitud de contenido 11181. Domicilio de la publicación: Avenida Universidad núm. 767, Colonia Del Valle, 03100 México, D.F. Distribuido por Editorial Santillana, S.A. de C.V., Avenida Universidad núm. 767, Colonia Del Valle, 03100 México, D.F. Impresa por Grupo CAZ, Marcos Carrillo 159, Col. Asturias, 06850 México, D.F. Prohibida la reproducción parcial o total del material editorial publicado en este número. Todos los derechos reservados. *Copyright* 2008. Todos los contenidos son responsabilidad de los autores.

## NÚMERO 4

JULIO 2008

## DIRECCIÓN

MIGUEL ÁNGEL MORETA LARA  
CONSEJERO DE EDUCACIÓN EN MÉXICO

## COORDINACIÓN

JOSÉ ALFONSO AÍSA SOLA  
SECRETARIO GENERAL DE LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

## CONSEJO DE REDACCIÓN

JOSÉ ALFONSO AÍSA SOLA  
CLEMENTE MERODIO LÓPEZ  
ANTONIO MORENO PANIAGUA  
MIGUEL A. MORETA LARA  
ARANTXA TIRADO SÁNCHEZ

## EDITAN

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, POLÍTICA SOCIAL Y DEPORTES  
SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA  
SUBDIRECCIÓN GENERAL DE INFORMACIÓN Y PUBLICACIONES  
CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN-EMBAJADA DE ESPAÑA EN MÉXICO  
FUNDACIÓN SANTILLANA

## EQUIPO DE EDICIÓN

DIRECCIÓN DE ARTE MAURICIO GÓMEZ MORIN FUENTES  
COORDINACIÓN DE DISEÑO J. FRANCISCO IBARRA MEZA  
DIAGRAMACIÓN ADRIÁN HERNÁNDEZ JIMÉNEZ  
CORRECCIÓN DE ESTILO GILDA MORENO MANZUR  
PREPrensa GABRIEL MIRANDA BARRÓN

ISSN 1870-6428

NIPO: 660-08-020-2

## DISEÑO, IMPRESIÓN Y MAQUETACIÓN

EDITORIAL SANTILLANA

TRANSATLÁNTICA DE EDUCACIÓN NO COMPARTE NECESARIAMENTE LAS  
OPINIONES EXPUESTAS POR LOS COLABORADORES

## EJEMPLAR GRATUITO

Consejería de Educación-Embajada de España  
Hegel núm. 713 Colonia Chapultepec-Polanco. 11580 México, D.F.  
Tels.: (5255) 1209 7654. Fax: (5255) 5250 5463  
<http://www.mepsyd.es/exterior/mx>  
e-mail: [consejeria.mx@mec.es](mailto:consejeria.mx@mec.es)

Consulta los números anteriores en:  
<http://www.mepsyd.es/exterior/mx/es/transatlantica/transatlantica.shtml>

# Transatlántica de educación

Diciembre 2008, Año IV, Volumen 4

## transatlântica de educação

Artista invitado  
José Miguel Rojas

BITÁCORA

### Educando para la dignidad

MIGUEL A. MORETA LARA

Consejero de Educación de la Embajada de España en México

5



FARO

### Educación y responsabilidad social

JUAN CARLOS TEDESCO

Ministro de Educación de Argentina

9



JUNTO AL TIMÓN

### La educación en la Alianza de Civilizaciones

MÁXIMO CAJAL

Embajador. Representante del Gobierno español para la Alianza de Civilizaciones

15



SALA DE MÁQUINAS

### Ética mundial y educación

HANS KÜNG

Teólogo. Presidente de Global Ethic Foundation

19

GERARDO MARTÍNEZ CRISTERNA

Escritor y ensayista. Presidente de la Fundación Hombre y Mundo



### Sociedad civil y ciudadanía: desafíos educativos

CARLOS A. CULLEN

Filósofo. Universidad de Buenos Aires

25



### Formación Cívica y Ética: competencias para el futuro

MTRO. JOSÉ FERNANDO GONZÁLEZ SÁNCHEZ

Subsecretario de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública de México

35



### Educar en y para la ciudadanía democrática

PEDRO MARÍA URUÑUELA NÁJERA

Subdirector General de Alta Inspección del Ministerio de Educación,  
Política Social y Deporte de España

41



### Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos: controversias en torno a una asignatura (o entre ética pública y ética privada)

JUAN MANUEL FERNÁNDEZ-SORIA

Catedrático de Teoría e Historia de la Educación en la Universidad de Valencia

45





65

## Educación cívica y ciudadana como respuesta a la violencia en Colombia

ROSARIO JARAMILLO FRANCO

Directora del Programa de Competencias Ciudadanas,  
Ministerio de Educación de Colombia



77

## Construcción de ciudadanía desde una pedagogía por competencias

SILVIA CONDE

Consultora independiente



83

## La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo

Eurydice, la Red Europea de Información en Educación



91

## Recomendación del Comité de Ministros del Consejo de Europa sobre la educación para la ciudadanía democrática

CONSEJO DE EUROPA

### EN CUBIERTA



99

## La institucionalización de la Educación en Derechos Humanos. Un desafío de los Organismos Públicos de Derechos Humanos en México

MTRO. EMILIO ÁLVAREZ ICAZA LONGORIA

Presidente de la Comisión de Derechos Humanos del  
Distrito Federal (CDHDF) (México)



107

## Maltrato entre iguales: una propuesta de intervención en un centro de educación secundaria

RAFAEL GARCÍA ROS

JOSÉ MANUEL GARCÍA VALLS

ISABEL TALAYA GONZÁLEZ

Universitat de València

### BRÚJULA



119

## De pie contra la muerte

JUAN GELMAN

Poeta

### ESCOTILLA

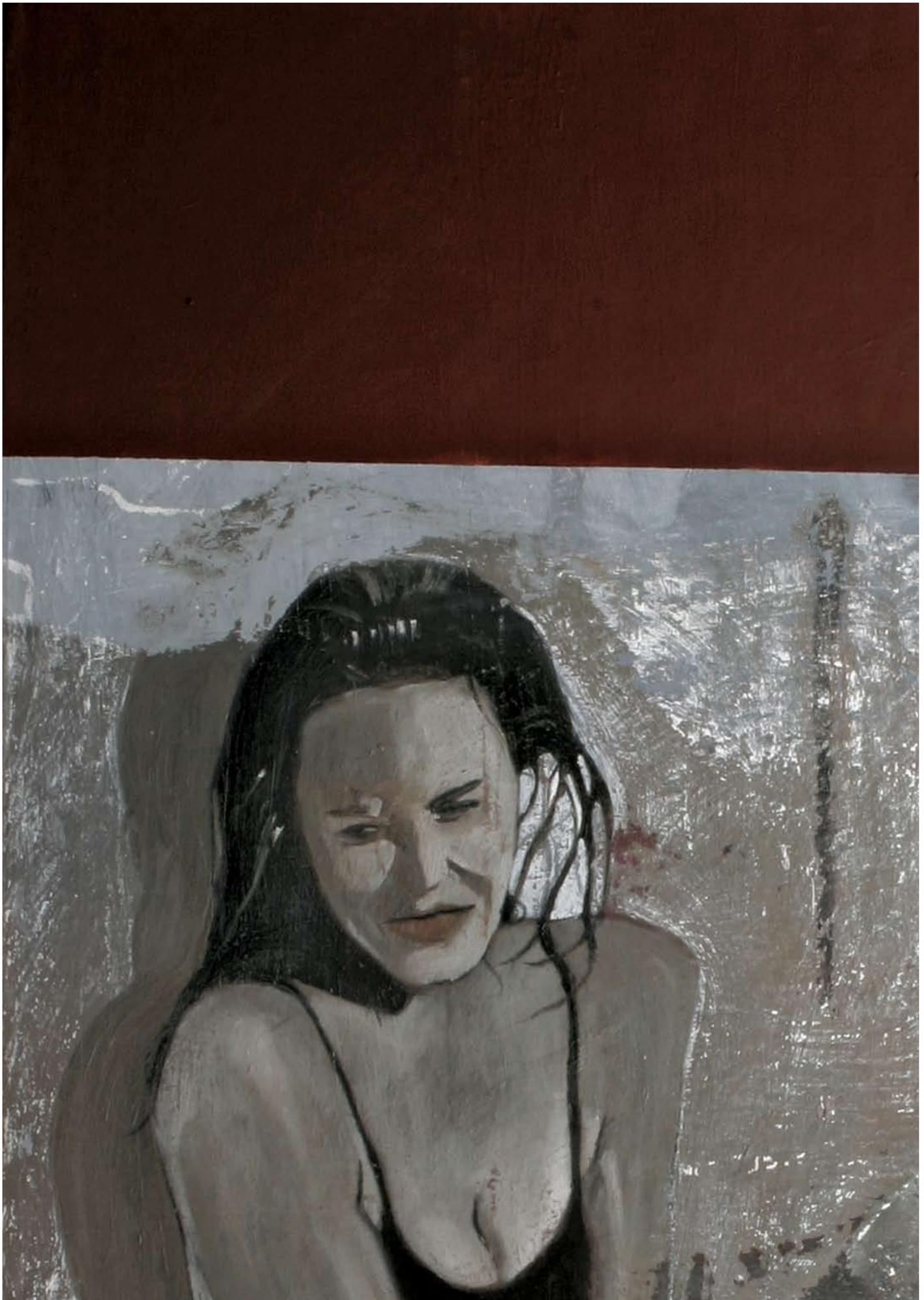


125

## Educar en ética, estética y ciudadanía

LEONARDO GARNIER

Ministro de Educación Pública, Costa Rica



# EDUCANDO PARA LA DIGNIDAD

MIGUEL A. MORETA LARA

Consejero de Educación de la Embajada de España en México

La razón es hija de la imperfección. En los invertebrados todo está programado: son perfectos. ¡Nosotros, no! Y, al ser imperfectos, hemos recurrido a la razón, a los valores éticos: ¡discernir entre el bien y el mal es el más alto grado de la evolución darwiniana!

Rita Levi-Montalcini

Neuróloga, Nobel de Medicina 2005

**E**L CONSEJO DE EUROPA DEFINE LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA (EpC) COMO “el conjunto de prácticas y actividades diseñadas para ayudar a todas las personas, niños, jóvenes y adultos, a participar activamente en la vida democrática, aceptando y practicando sus derechos y responsabilidades en la sociedad”. La EpC –según mencionaba el **Informe Eurydice**– es un instrumento, un medio para hacer frente a los desafíos del siglo XXI, porque educar, como sugiere el **Informe Delors**, es proporcionar brújulas para navegar en un tiempo complejo. Consideramos que la EpC puede ser una de las brújulas más eficaces, como a veces, y pagando un precio alto, lo han sido algunos de nuestros poetas, de nuestros conciudadanos, de los mejores, de los más dignos.

Hace seis años, el **Consejo de Europa**, “preocupado por la creciente apatía política y civil y la falta de confianza en las instituciones democráticas, y por el aumento de casos de corrupción, racismo, xenofobia, nacionalismo violento, intolerancia ante las minorías, discriminación y exclusión social, elementos que representan todos ellos una importante amenaza a la seguridad, estabilidad y crecimiento de las sociedades democráticas”, recomendó que todos los estados miembros hicieran de la EpC democrática un objetivo prioritario de su política educativa.<sup>1</sup>

Uno de los retos de los sistemas educativos de hoy, en las actuales sociedades y culturas plurales, es el de aprender a convivir... Nada menos. O sea, eliminar la añeja dialéctica de dominio/sumisión, deslegitimar cualquier tipo de violencia –sobre todo, el machismo asesino–, superar todas las discriminaciones... ¿Cómo lograrlo? Al construir una competencia social y ciudadana, con la que practiquemos la igualdad entre hombres y mujeres, ejercitemos la convivencia, vivamos en los valores constitucionales y de los **Derechos Humanos**, respetemos las diferencias, obremos con responsabilidad solidaria, consumamos de cara a un futuro sostenible...

En el Informe del **Defensor del Pueblo** de España de 2006, atento a nuevas modalidades de violencia como el *cyberbullying* (ciberacoso) o la victimi-

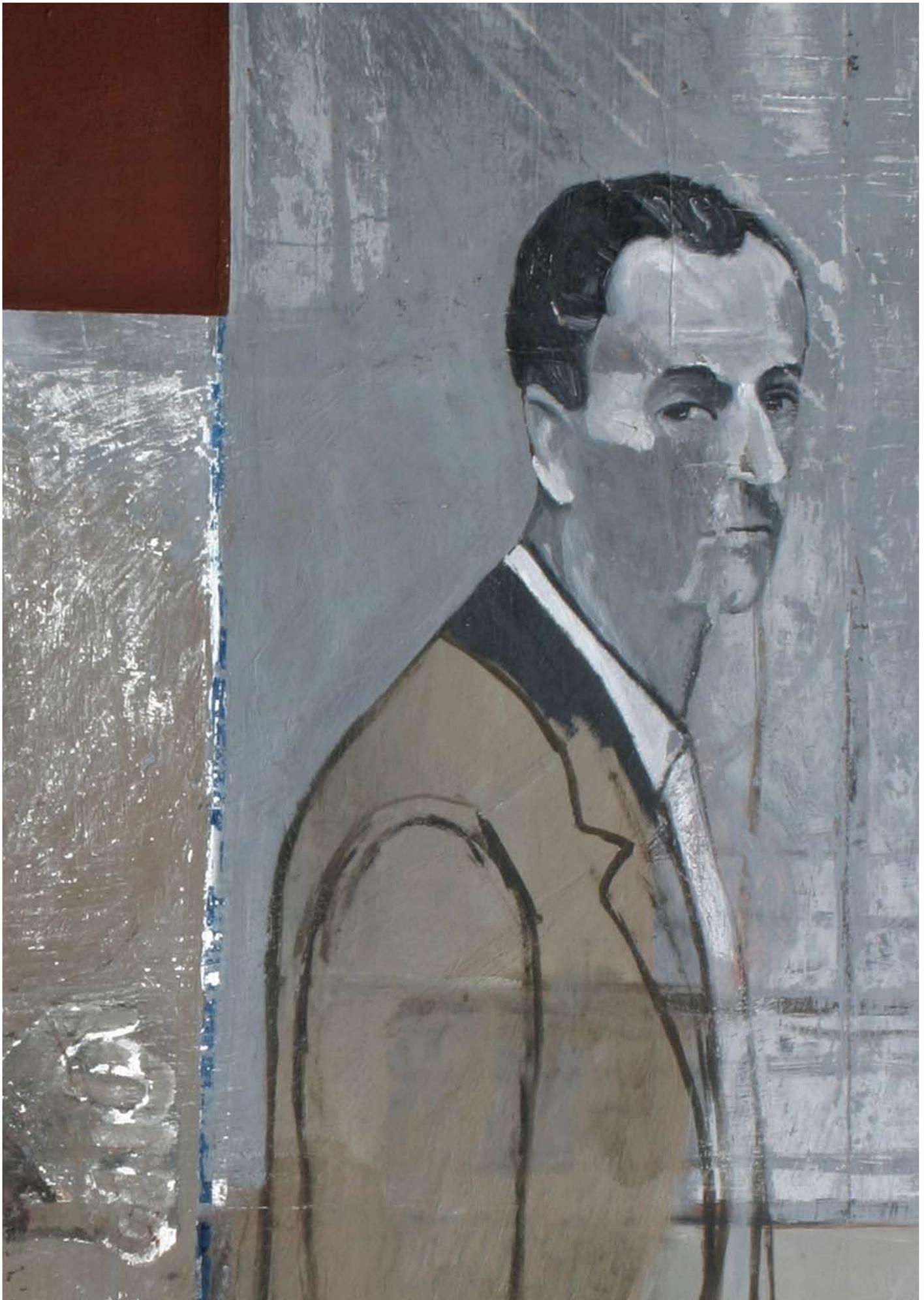
<sup>1</sup> Recomendación [Rec (2002)12] del Comité de Ministros a los Estados miembros sobre la educación para la ciudadanía democrática adoptada por el Comité de Ministros el 16 de octubre de 2002, en la 812ª reunión de los delegados de los ministros. Puede leerse en este número 4 de Transatlántica.

zación del alumnado inmigrante, se recomendaba “incluir entre los contenidos de la materia de Educación para la ciudadanía la transmisión y asentimiento de valores conexos al rechazo a toda forma de violencia escolar y la adopción de técnicas de resolución de conflictos interpersonales”. También se han hecho importantes propuestas de actuación para el ámbito educativo desde el Informe anual del **Observatorio Estatal de Violencia sobre la Mujer**.

La Ley Orgánica de Educación (LOE) de España estableció como principios de la educación, entre otros, “la transmisión de aquellos valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia”. Y entre los fines de la educación resaltaba “el pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades afectivas del alumnado, la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y de la igualdad efectiva de oportunidades entre hombres y mujeres, el reconocimiento de la diversidad afectivo-sexual...”. Ante estas propuestas no se entienden los intentos de excluirla del ámbito educativo de ciertos sectores ni la discusión sobre la EpC, esa “polémica sin sentido” como la calificó Federico Mayor Zaragoza.

\* \* \*

La Fundación Santillana y la Consejería de Educación de España en México quieren reconocer con estas líneas el trabajo de todas las personas que han colaborado para que este nuevo número de *Transatlántica de educación* vea la luz. En primer lugar, nuestro agradecimiento a los autores y autoras que de manera desinteresada nos han hecho llegar sus conocimientos, reflexiones, convicciones, dudas y certezas. Un agradecimiento muy especial a Marifé Santiago quien, simplemente porque sí, ha decidido apoyarnos en varias *Transatlánticas*, señalando a los autores que podrían enriquecer el contenido de la revista y utilizando sus sabias maneras para lograr su colaboración. Agradecemos también a la Universidad Pedagógica de México, y en particular a su rectora, Silvia Ortega Salazar, por haber organizado, junto con la Consejería de Educación, y por haber acogido en sus aulas el seminario que sobre Educación y Ciudadanía se llevó a cabo en México el pasado mes de mayo, muchos de cuyos ponentes son autores de algunos artículos de esta revista. Por último, gracias a José Miguel Rojas González, artista costarricense, mordaz, tierno, sarcástico ilustrador de este número de *Transatlántica*.





# EDUCACIÓN Y RESPONSABILIDAD SOCIAL

JUAN CARLOS TEDESCO

Ministro de Educación de Argentina

**L**A RESPONSABILIDAD SOCIAL ES UNO DE LOS PUNTOS PRINCIPALES DE LA AGENDA política en general y de la educativa en particular. El debate sobre la promoción de dicha responsabilidad en el ámbito educativo tiene que ver con los cambios que experimenta la sociedad actual. Ante ellos se deben recuperar formas de solidaridad que promuevan la justicia social basándose en una responsabilidad y voluntad de cambio que tenga por objetivo disminuir los niveles de inequidad y exclusión social característicos de este nuevo capitalismo. La necesidad del aumento de los niveles de responsabilidad, tanto individual como social, lleva asociada la dificultad de generar una moral absoluta. En este sentido, surgen dudas acerca de cuáles han de ser las respuestas a las demandas de formación del ciudadano del siglo XXI por parte de las instituciones políticas y educativas.

**N**ACIDO EN ARGENTINA (1944), SE LICENCIÓ EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN POR LA Universidad de Buenos Aires en 1968. Se desempeñó como profesor de Historia de la Educación en las Universidades de La Plata, Comahue y La Pampa, donde también ocupó el cargo de secretario académico. En 1976 ingresó a la UNESCO como especialista en política educacional del Proyecto UNESCO/CEPAL “Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe”. Entre 1982 y 1986 se desempeñó como director del Centro Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe (CRESALC). A partir de 1986 fue nombrado director de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC), cargo que ejerció hasta 1992. Desde 1992 hasta 1997 se desempeñó como director de la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO en Ginebra. Regresó a Argentina donde fue director del Instituto Internacional de Planificación de la Educación, así como profesor universitario. Ha publicado numerosos artículos y libros sobre las relaciones entre educación y sociedad. Ha efectuado numerosas misiones de asistencia técnica a ministerios de educación de América Latina, África y países árabes. Ha sido miembro del Consejo Académico de la Universidad de Ginebra (Suiza) y del Consejo del Instituto Nacional de Calidad de la Educación (INCE), de España. Ministro de Educación de Argentina desde diciembre de 2007.

# EDUCACIÓN Y RESPONSABILIDAD SOCIAL

JUAN CARLOS TEDESCO

Ministro de Educación de Argentina

**E**L TEMA DE LA RESPONSABILIDAD SOCIAL ESTÁ HOY EN la agenda de discusiones, tanto de la política en general como de la educativa en particular. La pregunta que todos nos planteamos es ¿por qué hoy es tan necesario discutir el tema de la responsabilidad social y cómo promoverla por medio de la educación? La o las respuesta(s) a esta pregunta nos obligan a analizar la complejidad, profundidad y velocidad de los cambios por los cuales atraviesa la sociedad contemporánea. Si bien éste no es el lugar para realizar un análisis en profundidad de dicha sociedad, me interesa destacar que se pueden apreciar al menos dos posturas, ambas legítimas, pero en apariencia opuestas, frente a estos cambios.

Por un lado, están aquellos que asumen una posición de audacia, expresada con el anuncio de fenómenos o la formulación de hipótesis que implican una ruptura profunda con los paradigmas tradicionales. Por el otro, se encuentran quienes prefieren la prudencia basada en el carácter provisorio y transitorio, tanto de nuestros conocimientos como de los fenómenos sociales que intentamos interpretar.

Entre los primeros puede mencionarse, por ejemplo, a F. Fukujama, quien después de haber postulado el “fin de la historia”, anuncia el fin del “ser humano” tal como lo conocemos hasta ahora. La evolución de la biotecnología abriría la posibilidad de pasar a una etapa donde el ser humano ya no sería producto de la evolución natural, sino de la fabricación intencional de los propios seres humanos.

Entre los segundos, J. Habermas, por ejemplo, presentó su libro sobre el porvenir de la na-

turalidad humana con la advertencia de que se trataba de un “ensayo”, en el sentido literal de la palabra, es decir de una tentativa de análisis que deberá ser continuada y contrastada con el desarrollo de los acontecimientos y con la propia reflexividad del comportamiento ciudadano frente a estos cambios.

Las reflexiones sobre la educación están plenamente insertas en este doble movimiento, ya que la audacia o la prudencia en el uso del conocimiento tienen ahora consecuencias sociales significativas. A diferencia de otros periodos históricos donde la audacia intelectual podía ejercerse sin demasiadas consecuencias inmediatas sobre la realidad, ahora la centralidad del conocimiento en la vida social y la velocidad con la cual las hipótesis científicas se pueden traducir en decisiones políticas, convierten estas actitudes en posiciones frente a los diferentes cursos posibles de la historia.

Atravesamos un periodo histórico donde los diagnósticos sobre la sociedad, así como las respuestas a dichos diagnósticos, movilizan no sólo conocimientos científicos o técnicos, sino los sistemas básicos de valores de los ciudadanos y de los grupos sociales. Tal movilización abre interrogantes inéditas para las políticas educativas, en particular desde el punto de vista de sus objetivos y estrategias de acción vinculadas al proceso de formación de la ciudadanía en general y de las elites dirigentes en particular. En este postulado, la expresión “no sólo” debe leerse en un sentido fuerte. No se trata de apelar a los valores en un vacío científico o ideológico-político. En cambio, debe aceptarse que un enfoque basado sólo en el aporte de la ciencia o de la técnica muestra sus límites cuando se requiere optar entre alternativas que el conocimiento no alcanza a explicar ni a resolver.

Los límites de la ciencia y de la técnica han sido percibidos por los analistas de los cambios actuales, muchos de los cuales adoptaron un enfoque cercano a la filosofía social o la filosofía política. Esta revaloración de la filosofía intenta superar dos de los rasgos más críticos del paradigma cognitivo tradicional:

- a) La fragmentación impuesta por la lógica de las disciplinas, que busca ser superada por una mirada que intenta recuperar la complejidad y la integralidad de los fenómenos humanos. Édgar Morin ha advertido de manera reiterada que enseñar a pensar bien, a com-

prender la complejidad de los fenómenos, ayuda significativamente para actuar con mayor responsabilidad y conciencia. A la inversa, una educación que separa, que fragmenta los problemas, que los aborda con un enfoque unidimensional, impide tener un juicio correcto y promueve comportamientos irresponsables. Cada uno tiende a asumir la responsabilidad de su tarea especializada y no se hace responsable, en forma solidaria, de la totalidad.

- b) La inmediatez, los enfoques de corto plazo y el énfasis tecnocrático en los procedimientos, que busca ser superado por una mirada que intenta colocar la preocupación por el sentido de nuestras acciones en el centro de las reflexiones, tanto individuales como sociales.

Este retorno a la filosofía no es tampoco un mero producto intelectual. Responde a características objetivas del desarrollo social. Como lo mostraran los análisis de Ulrich Beck, la sociedad contemporánea está constituyéndose en una sociedad del “riesgo global”, que entraña riesgos –a diferencia de los naturales propios de las sociedades tradicionales, incluida la industrial– manufacturados por las prácticas científicas y técnicas del hombre. Las prácticas científicas actuales han invertido la lógica tradicional, en la que primero se experimentaba en el laboratorio y luego se aplicaban los resultados en la realidad. Beck afirma que en la ciencia actual primero es necesario aplicar las teorías y producir ciertos fenómenos, para luego estudiar sus propiedades y características. “Es preciso producir primero niños probeta, liberar criaturas artificiales genéticamente modificadas y construir reactores, para poder estudiar sus propiedades y características de seguridad.” En un contexto de este tipo, la ciencia revela sus límites para dar respuestas a las preguntas por el sentido de nuestras acciones, respuestas que dependen, en esencia, de la política y de la ética.

El ejercicio del saber social siempre estuvo asociado a opciones éticas, políticas o ideológicas. Sin embargo, en las décadas recientes, el saber social tendió a ejercerse desde el paradigma de las ciencias sociales, lo cual otorgó a nuestras prácticas profesionales un marco de mayor rigor y exigencias de coherencia y de contrastación con la información empírica. No se trata de renunciar a estos avances. No obstante, cuando lo que está en juego no son opciones técnicas sino opciones éticas, el paradigma de la ciencia social muestra sus limitaciones. Como sostuviera I. Wallerstein, la idea de que el saber científico y el filosófico-humanístico son diferentes en grado radical, como si constituyeran dos formas intelectualmente opuestas de “saber” el mundo –algo que a veces se dio en llamar la tesis de las “dos culturas”–, no sólo se vuelve inadecuada como explicación de la masiva transición social que atravesamos, sino que incluso se convierte en un obstáculo a la hora de enfrentar la crisis de manera inteligente.

Desde este punto de vista, es preciso reconocer que las transformaciones sociales que definen este “nuevo capitalismo” colocan a la justicia social en el centro de nuestros debates. En el capitalismo industrial tradicional existía lo que los sociólogos denominan solidaridad orgánica. Esta forma de solidaridad es la que existe en todo organismo, donde las partes actúan en forma articulada, pero mecánica. En la sociedad capitalista tradicional estábamos obligados a vivir juntos porque todos éramos necesarios. Había explotadores y explotados, había dominantes y dominados. Pero el dominante y el dominado eran necesarios y, por tanto, tenían que estar juntos, en lugares diferentes de la jerarquía, pero todos incluidos.

En este nuevo capitalismo, en cambio, tiene lugar un fenómeno relativamente nuevo por su magnitud: la exclusión social. Las transformaciones en el modelo de organización del trabajo producidas por el uso intensivo de las nuevas tecnologías de la información están provocando procesos muy importantes de polarización social y de exclusión. Las relaciones sociales ya no serían, como en el caso del capitalismo tradicional, relaciones de explotación. La exclusión o, como lo ha sugerido Robert Castel,<sup>1</sup> la “desafiliación” a la sociedad de vastos sectores de población sería la consecuencia central de este tipo de estructura social. Los excluidos serían casi “inútiles” desde los puntos de vista social y económico y, en ese sentido, no constituirían un actor social. Instalados en forma permanente en lo precario y en lo inestable, generarían actitudes y patrones culturales basados en la dificultad de controlar el porvenir. Sus estrategias de supervivencia “día a día” darían lugar a lo que Castel llama la “cultura de lo aleatorio”. A diferencia de los trabajadores clásicos, el problema que plantean estos sectores es su mera presencia, pero no sus proyectos. La desafiliación podría conceptualizarse no tanto en términos de ausencia completa de lazos o de relaciones, sino de ausencia de participación en las estructuras que tienen algún sentido para la sociedad. Desde el punto de vista político, estos niveles tan altos de exclusión sólo podrían mantenerse con niveles igualmente altos de autoritarismo. Mantener el sistema democrático en una situación en la que un porcentaje significativo de ciudadanos es pasivo desde la perspectiva económica y las formas de integración y cohesión son tan débiles aparece como una tarea poco probable.

En este contexto, se justifica el énfasis que hoy estamos obligados a otorgar al tema de la solidaridad. Parecería que sólo con un esfuerzo consciente y masivo de solidaridad, será posible superar los determinismos de las lógicas del mercado, que expulsan a una parte importante de la población de los circuitos de acceso a los bienes y servicios básicos para el desempeño ciudadano y el desempeño productivo.

Pero las formas de solidaridad, las formas de promover la justicia social, no son ni pueden ser las mismas que en el pasado. La justicia ya no puede ser ejercida con –usando la feliz expresión de John Rawls– “el velo de la ignorancia”. La justicia social sólo puede ser eficaz si retiramos la

<sup>1</sup> Robert Castel. *Les métamorphoses de la question sociale; Une chronique du salariat*, París, Fayard, 1995.

venda que cubre los ojos de los encargados de administrar justicia. En la justicia social debemos saber a quién le aplicamos las medidas, porque si usamos la misma con todos, podemos ser profundamente injustos. Hacer justicia hoy es dar más a los que tienen menos, no lo mismo a todos. Pero no se trata sólo de dar “más”, sino de tomar en cuenta al sujeto que existe detrás de esa categoría general de “excluido”. Desde este punto de vista, es preciso reconocer que son tan personas los que están arriba como los que están abajo, que existe una necesidad similar de personalización, de reconocimiento de la individualidad, en unos como en otros, y que no podemos trabajar con programas masivos, burocráticos, iguales para todos, en nuestras acciones con los excluidos y dejar las estrategias de educación personalizada, diferenciada, para los que están incluidos.

La gran pregunta es ¿cómo se hace esto? Como es obvio, estamos ante la necesidad de definir políticas integrales, ya que la exclusión es un fenómeno sistémico. Quiero, sin embargo, referirme a la dimensión subjetiva de estas estrategias, dimensión que no suele recibir la atención que merece.

### LA REPRESENTACIÓN MENTAL DE LA SOLIDARIDAD

Quisiera relatar una experiencia de alumnos de Estados Unidos de América y Europa, orientada a demostrar cuán difícil es enseñar solidaridad, la cual pone en evidencia la importancia de la dimensión subjetiva en estas estrategias.

Se tomó un grupo de alumnos y se les transmitió como única consigna que hicieran un dibujo. Finalizada la tarea, el maestro recogió los dibujos, eligió uno al azar y dijo a los alumnos: “Éste es el mejor y como es el mejor, lo vamos a premiar con mil dólares”. El alumno premiado acudió a recibir el premio y en ese momento el maestro le informó que uno de sus compañeros estaba muy enfermo y que sus padres no tenían recursos materiales suficientes para costear su terapia. Dada esa situación, se decidió realizar una colecta de fondos para ayudar a la familia del compañero enfermo y el maestro le preguntó al alumno premiado si estaría dispuesto a ceder el premio para apoyar. En 80 u 85% de los casos los alumnos aceptaron donar el premio y ser solidarios.

Pero la experiencia se lleva a cabo también con otro grupo de alumnos a quienes el maestro les pide que hagan un dibujo, aunque les anun-

cia que el mejor va a ser premiado. En este caso los alumnos realizan el dibujo sabiendo que compiten por un premio. Se repite la misma escena que en el caso anterior: se elige un dibujo al azar, se llama al premiado, se le explica la situación del compañero enfermo, se le pregunta si está dispuesto a ceder el premio y, en estos casos, los niveles de solidaridad bajan de manera significativa, a 20 o 25%.

¿Qué podemos aprender de esta experiencia? La principal conclusión sería que tenemos una representación, una concepción de la solidaridad, que se contrapone con la competencia. Somos solidarios con aquello que conseguimos sin esfuerzo, sin haber competido para lograrlo. Tal concepción de la solidaridad constituye un factor de significativa importancia en las estrategias destinadas a promover políticas de inclusión social.

Las políticas mencionadas enfrentan el desafío cultural de trabajar sobre las representaciones, los valores y las concepciones vinculados a lo que consideramos propio y lo que consideramos común a todos. Pero trabajar sobre cambio de representaciones es complejo, difícil y demanda acciones de largo plazo.

Por otra parte, la experiencia anterior también nos permite apreciar las dificultades que existen para generar solidaridad entre los que más poseen. Estos sectores creen que lo que es suyo lo tienen porque se lo merecen, porque se lo han ganado y, por tanto, no están dispuestos a cederlo. En este sentido, otro de los grandes desafíos que enfrentamos desde el punto de vista cultural es que quienes están concentrando enormes riquezas comiencen a darse cuenta de que algo de lo que se apropian no les pertenece, sino que nos pertenece a todos.

No obstante, también sería utópico pensar que un modelo de exclusión y de desigualdad como el que prefiguran estos análisis pueda ser sostenido en el tiempo sin altos niveles de conflictividad y de crítica por parte no sólo de los excluidos sino de sectores de población incluida, pero dotada de un fuerte sentido de responsabilidad social.

En una reflexión relativamente reciente, Lester Thurow llevó este razonamiento de la sustentabilidad al límite. Refiriéndose a Estados Unidos de América, Thurow sostuvo que se trata de un modelo de desarrollo económico de enclave. Parte de la fuerza de trabajo contará con las habilidades necesarias para integrarse a la nueva economía, dejando atrás al resto de la fuerza de trabajo. El problema no es que este modelo no funcione sino que, por el contrario, va a hacerlo. “Los problemas con el modelo de desarrollo económico de enclave no son económicos. Podría funcionar para los norteamericanos capacitados tal como funciona para los ingenieros de *software* en Bangalur, en India. Los problemas ni siquiera son realmente políticos. India es un ejemplo de que en los países pueden coexistir grandes desigualdades internas durante largos periodos de tiempo sin que estallen políticamente. Los problemas son básicamente morales. ¿Vive uno en una buena sociedad si esa sociedad permite de manera consciente que una gran parte de sus ciudadanos se vaya del primer mundo y se convierta efectivamente en trabajadores que ganan salarios del tercer mundo?”

### EL PAPEL DE LA RESPONSABILIDAD

La discusión sobre las consecuencias de construir un orden social injusto pone en extrema tensión una de las características específicas de la condición humana: la capacidad de tomar distancia y juzgar desde una perspectiva ética nuestras acciones. Dicho en otras palabras, la posibilidad de asumir la responsabilidad por nuestros propios actos.

La responsabilidad no es sólo un asunto individual. La modernización social ha sido un proceso que permitió transferir cada vez más la responsabilidad de los hechos sociales a decisiones asumidas colectivamente mediante procesos democráticos de negociación y concertación. Responsabilidad y voluntad de cambio resumen el significado de la dimensión política de la sociedad. El drama de la sociedad contemporánea es que cuanto más se exige de la dimensión política, menos posibilidades muestra de enfrentar estos desafíos.

El desencanto de la política es proporcional a la necesidad de asumir políticamente las decisiones sobre una significativa cantidad de asuntos que antes eran del ámbito privado o que directamente no se presentaban como opciones alternativas. Las explicaciones sobre el proceso que ha llevado a esta situación son conocidas y se refieren, en esencia, a la crisis del Estado-Nación y a la crisis de representación de los ciudadanos por medio de los partidos políticos. Pero, además de estos procesos, lo cierto es que también se ha producido un cambio fundamental en la calidad de los problemas que están hoy sujetos a decisiones políticas. Uno de los problemas centrales que enfrenta en la actualidad la gestión política tiene que ver con el hecho de que debe ocuparse cada vez más de aspectos tradicionalmente vinculados a la esfera privada, pero tiene que hacerlo respetando la diversidad y la posibilidad de proyectos individuales. Incluso las decisiones más tradicionalmente políticas, como son las que tienen que ver con la política económica, afectan directamente los destinos individuales mucho más que en el pasado. La incertidumbre sobre las posibilidades de empleo, la necesidad de reconversión profesional permanente, las decisiones de localización de las empresas, entre otros factores, afectan con plenitud la vida privada de las personas. Lo público y lo privado están perdiendo sus fronteras tradicionales. Esto ha permitido afirmar, por ejemplo, que el re-encantamiento de la política pasa por advertir el carácter público y colectivo que reviste hoy el ámbito de la esfera privada. El repliegue sobre la vida privada no tiene, por ello, nada de privado.

Al respecto, resulta pertinente retomar el planteo de Habermas, para quien hoy los ciudadanos se ven confrontados con cuestiones cuyo peso moral supera con amplitud las cuestiones políticas tradicionales. Estamos ante la necesidad de “moralizar la especie humana”. El desafío que enfrentamos es el de preservar las condiciones sobre las cuales se basa nuestro reconocimiento de que actuamos como personas autónomas, como autores responsables de nuestra historia y de nuestra vida.

Los niveles de responsabilidad que exigen estas decisiones son inéditos y el aumento de los niveles de responsabilidad exigidos a las decisiones individuales y sociales se produce al mismo tiempo que disminuye la posibilidad de promover una moral absoluta, una moral basada en obligaciones frente a exigencias, ya sean de tipo religioso o secular. Vivimos, para usar la expresión de Gilles Lipovetsky, una etapa de moral “emocional”, una moral sin obligaciones ni sanciones, una moral indolora y no imperativa, adaptada a los nuevos valores de la autonomía individual.

Ante estos desafíos, el reto que se abre es el que se refiere a la formación de una inteligencia responsable, que supere la idea de una moral sin base científica y de un desarrollo científico sin control moral. La primera nos lleva a la impotencia mientras que la segunda puede conducirnos al desastre. El interrogante que abre esta definición cuestiona el papel de la educación en el proceso de formación de ese tipo de inteligencia y de las condiciones sociales que pueden favorecer su desarrollo.

A manera de conclusión, las decisiones que deberán tomar los ciudadanos en el futuro son decisiones de una envergadura inédita: incluir a todos o no, manipular o no nuestro capital genético, cuidar la naturaleza, etcétera. Los niveles de reflexividad que exigen tales decisiones son también muy profundos y requieren no sólo un fuerte desarrollo cognitivo, sino también ético y moral. ¿Cuántos de estos niveles de reflexividad pueden ser formados por medio de acciones educativas intencionales y sistemáticas? ¿Qué formas institucionales serán las más apropiadas para esta función? ¿Quiénes serán los educadores de estos procesos de formación? La escuela universal y obligatoria a cargo de maestros formados de manera profesional por instituciones educativas especiales fue la respuesta a la demanda de formación del ciudadano para el Estado-Nación. ¿Será ésta la respuesta para las demandas de formación del ciudadano reflexivo que demanda el siglo XXI? Estas preguntas implican también un interrogante acerca de la formación de las elites. Si bien en una sociedad democrática la distinción entre los miembros de las elites dirigentes y el resto de la ciudadanía es una distinción dinámica, lo cierto es que la responsabilidad por las decisiones es mucho mayor en aquellos que manejan áreas más sensibles desde el punto de vista de las consecuencias de sus decisiones: los científicos, los dirigentes políticos, los dirigentes empresarios. Por último, estas decisiones ya no podrán ser limitadas espacialmente al ámbito del territorio local o nacional. La responsabilidad también asumirá una dimensión internacional y en el nivel del género humano. Como toda etapa crucial de la historia, abre siempre la opción de la incertidumbre o la esperanza.



# LA EDUCACIÓN EN LA ALIANZA DE CIVILIZACIONES

MÁXIMO CAJAL

Embajador Representante del Gobierno español  
para la Alianza de Civilizaciones

LA ALIANZA DE CIVILIZACIONES FUE LANZADA DE MANERA FORMAL EL 14 DE JULIO de 2005 por parte del Secretario General de las Naciones Unidas, fruto de una iniciativa del Presidente del Gobierno de España, José Luis Rodríguez Zapatero. El objetivo de dicho proyecto es estrechar los vínculos entre el mundo occidental y el mundo islámico para desterrar las teorías del *choque de civilizaciones*, defendidas por algunos autores, demostrando, a la vez, que las diferencias no tienen por qué constituir confrontaciones entre las culturas. Se puede vislumbrar la importancia dada a la educación en esta tarea si se observa que la Alianza de Civilizaciones prevé medidas concretas para favorecer este conocimiento mutuo, la mitad de las cuales están relacionadas de modo directo o indirecto con la educación.

NACIDO EN MADRID (1935), INGRESÓ EN LA CARRERA DIPLOMÁTICA EN 1965. AL COMIENZO de su carrera sirvió en Bangkok, París y Hong Kong. Ha desempeñado varios puestos en el Ministerio de Asuntos Exteriores, tales como Director General de la Oficina de Información Diplomática (1978-1979), Director General de Asuntos Políticos de Norteamérica (1985), Secretario General de Política Exterior (1985-1988) y Subsecretario (1991-1994). Fue Cónsul General en Nueva York (1981-1983), Lisboa (1997-1999) y Montpellier (2001-2002), así como Embajador en Guatemala (1979-1980), Suecia (1983-1985), OTAN (1990-1991) y Francia (1994-1996). Desde diciembre de 2004 es Representante Personal del Presidente del Gobierno José Luis Rodríguez Zapatero para la Alianza de Civilizaciones.

# LA EDUCACIÓN EN LA ALIANZA DE CIVILIZACIONES

MÁXIMO CAJAL

Embajador Representante del Gobierno español  
para la Alianza de Civilizaciones

EN UN RECIENTE ARTÍCULO SOBRE “EDUCACIÓN PARA LA Paz”, Ismail Serageldin, director de la Biblioteca de Alejandría, afirma, en referencia al Mundo Árabe, que ni el crecimiento económico ni la competitividad bastan, por sí solos, en los procesos de construcción nacional; que también es preciso abordar los retos de la democracia y la cuestión de género. Añade, sin embargo, que todo ello hay que hacerlo en el contexto de una iniciativa todavía más amplia: la promoción de una cultura de paz, en la que la educación tiene mucho que decir. Porque, concluye Serageldin, “Sin paz no hay en absoluto, no hay crecimiento, no hay equidad, no hay medio ambiente, no hay nada”.

Viene esto a cuento porque, ciertamente, la Alianza de Civilizaciones no se entiende en su vocación de paz sin el decisivo papel instrumental que, para alcanzarla, desempeña la educación. Digo instrumental, sin demérito alguno para ella, porque, al menos en el tema que nos ocupa, la educación no es un fin en sí mismo sino la principal herramienta destinada a un objetivo concreto: la promoción de ciertos principios y valores que son los que están en la base doctrinal de la Alianza. Llamada a evitar que el fatalismo del “choque de civilizaciones” se haga realidad, esta iniciativa, política, global y orientada a la acción, es también una apuesta de futuro, dirigida ante todo a la juventud, aunque no sólo a ella. El enemigo al que se enfrenta no está en los campos de batalla, sino en las mentes y en los corazones, comenzando sin duda por nosotros mismos pues éste es un combate que todos debemos librar a diario. ¿Hay acaso terre-

no más propicio que este inédito teatro de operaciones para combatir los prejuicios, los falsos conceptos, los errores de apreciación y la polarización resultante, y hacerlo en defensa de la moderación y del aprecio de la diversidad?, como reza el documento que el 30 de junio de 2005 sirvió de marco conceptual a la propuesta que formulara nueve meses antes el Presidente del Gobierno de España.

Pero este empeño no se explica a cabalidad, ni adquiere su plenitud pedagógica, si no se sitúa en el contexto político mundial actual, pues sólo éste explica el porqué de su aparición, el porqué de esta apelación a una toma de conciencia colectiva que, desde septiembre de 2004, ha cobrado creciente visibilidad y credibilidad, se ha consolidado e institucionalizado, hasta agrupar en torno a él, por el momento, a un Grupo de Amigos integrado por 73 países y 13 organizaciones internacionales. Entre ellas destacan, por su vocación específica, la UNESCO, ALESCO e ISESCO, los organismos competentes en materia de educación, ciencia y cultura de las Naciones Unidas, de la Liga de Estados Árabes y de la Conferencia Islámica.

Una explicación plausible de tal acogida pudiera ser que la propuesta presentada ante la Asamblea General de la ONU respondía a un estado de ánimo generalizado, a una “necesidad globalmente sentida” de que había que hacer algo, y hacerlo pronto, para atajar la amenaza de una confrontación que cobraba verosimilitud día a día, para desmentir el veredicto de su fatalidad. Hay que agradecer de todos modos a Samuel Huntington, por mucho que no se compartan sus ideas, el haberlas colocado, como ahora se dice, en la “agenda” internacional, y el haber activado, a la vez, la alerta mundial sobre el peligro que acecha. Y es que, si bien es cierto que la confrontación Cristiandad laicizada-Islam no es la sola amenaza que abordó el Informe del Grupo de Alto Nivel establecido por el secretario general Kofi Annan, sí es la única que, de agudizarse, puede poner en peligro la paz y la estabilidad internacionales. Y del mismo modo que el énfasis en lo político, en particular en la situación en Oriente Medio y en la urgencia de ponerle coto, articulan el sentido profundo de aquel documento, así como la atención que presta a la seguridad y el origen español de la Alianza de Civilizaciones; además, por obvias razones históricas y geográficas, sólo se explica en su totalidad si se sitúa en el contexto interno e internacional en que aquella se gestó. Esto es, en las circunstancias nacionales y mundiales

especiales que se dieron cita durante el año transcurrido entre el 19 de marzo de 2003 y el 14 de marzo de 2004, entre la reunión de las Azores, y la subsiguiente invasión de Iraq, y las elecciones generales que se saldaron con el triunfo del Partido Socialista tres días después de los atentados terroristas en Madrid.

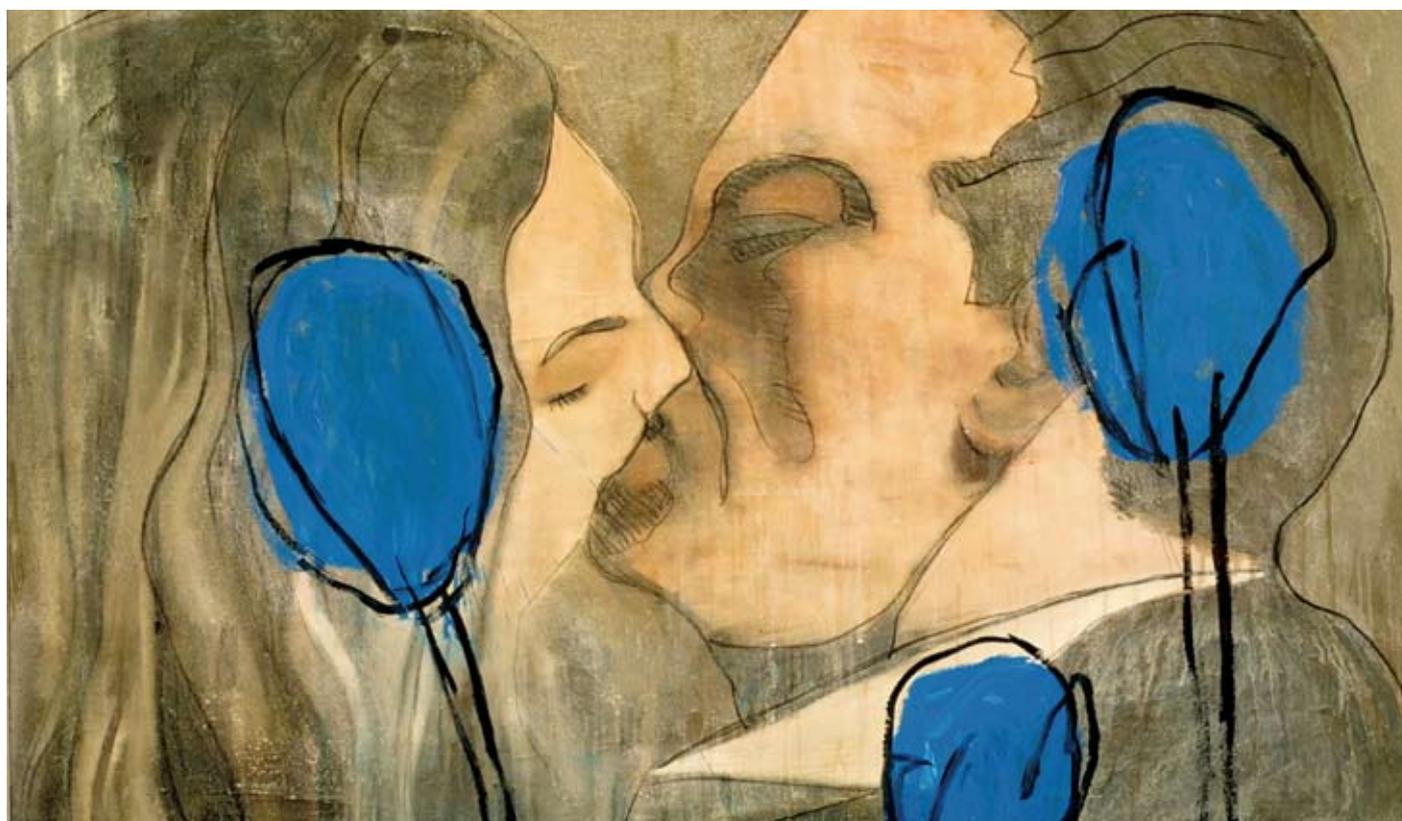
No debe extrañar, por tanto, que las recomendaciones políticas que contiene el Informe del Grupo de Alto Nivel estén inspiradas en los mismos principios éticos, de moral internacional, que subyacen en la política exterior del gobierno nacido de aquella consulta popular y, como es natural, en la intervención de Rodríguez Zapatero en Naciones Unidas seis meses más tarde: apoyo a las Naciones Unidas, estricta observancia de la legalidad internacional, pleno respeto de los derechos humanos y apuesta decidida por el multilateralismo.

La educación es un arma de dos filos. En España lo sabemos bien. Durante décadas fue de la mano de la formación del espíritu nacional. Hoy, cierta derecha española boicotea la Educación para la Ciudadanía, al igual que lo hace con la Alianza de Civilizaciones. La Iglesia católica, por su parte, no renuncia al monopolio de la Verdad, la suya, así en el cielo como en la tierra. Y al tiempo que deslegitima aquella asignatura, adoptada por los representantes de la soberanía popular, calificándola de adoctrinamiento, no tiene empacho alguno en pretender hacer lo mismo con su doctrina, por muy cristiana que ésta sea.

Para evitar que se haga realidad, que sea irreversible, el anunciado deterioro de las relaciones entre sociedades y culturas –y, por qué no, también en su interior, en Oriente como en Occidente–, el Grupo de Alto Nivel identificó una serie de recomendaciones cuyo compendio, en este sector específico, es la Educación para la Paz, para “crear las bases y sentar los principios para una acción concertada en los niveles institucional y de la sociedad civil con el fin de fomentar la armonía entre las sociedades y reforzar la estabilidad mundial”. Con el propósito también, en definitiva, de

impedir que la enseñanza se convierta, como a menudo sucede, en un factor que divida en lugar de unir, que incite al odio y a la exclusión en vez de fomentar el sentido de comunidad y de interdependencia, que explote el temor y el recelo del otro y no promueva el aprecio de la diversidad, que dé rienda suelta al pensamiento exclusivista frente al espíritu de solidaridad y de cooperación.

El pasado 11 de enero, el Gobierno de España aprobó un Plan Nacional para la Alianza de Civilizaciones, cuya página web es [www.pnac.es](http://www.pnac.es). Por razones prácticas, las 57 medidas que comprende el Plan no están distribuidas entre los cuatro sectores identificados en el Informe del Grupo de Alto Nivel, sino en otros tantos apartados que responden a criterios funcionales y cuyos enunciados, por sí solos, ponen de manifiesto los objetivos que se pretende alcanzar. Se trata, en efecto, de 18 actuaciones destinadas a favorecer el conocimiento mutuo y el aprecio de la diversidad; de 11 que promueven los valores cívicos y la cultura de paz; de 17 destinadas a mejorar la integración y la capacidad de los inmigrantes, con especial atención a la juventud, y, por último, las 11 que persigan el fomento y la difusión de la propia Alianza. A nadie sorprenderá que cerca de 50% del total de estas medidas concretas guarde relación directa o indirecta con la educación.





# ÉTICA MUNDIAL Y EDUCACIÓN

HANS KÜNG

Teólogo. Presidente de Global Ethic Foundation

GERARDO MARTÍNEZ CRISTERNA

Escritor y ensayista. Presidente de la Fundación Hombre y Mundo

**N**OS ENCONTRAMOS EN UNA SOCIEDAD QUE SE EXTINGUE EN SUS PROPIOS PROBLEMAS y si continuamos así pronto las guerras, los conflictos económicos, los problemas ecológicos, las intolerancias religiosas y culturales nos llevarán a la destrucción. Por todo esto es que las empresas, los políticos, las religiones y todos aquellos que ejercen el poder, deben prestar atención a los movimientos que incitan al respeto mutuo. Ello nos llevará a pensar de manera distinta y actuar conforme con lo que el hombre merece, es decir, antes de seguir pensando que éste es un medio para lograr un dominio técnico, es aquello que le da sentido al mundo, es el fin mismo de su entorno. Para lograr el bienestar social debemos contar con acuerdos en los que se respeten las necesidades y los principios de cada sociedad e individuo, de manera que los rasgos comunes que se encuentren no violenten las diferencias. Necesitamos acuerdos fundamentales en los que se respeten las diferencias, lo que supone avanzar hacia una nueva dimensión de lo humano, es decir, implica reconocernos más humanos que nunca. Debemos asumir una ética mundial que mantenga un diálogo permanente para generar la confianza entre las partes y un programa político que logre una verdadera equidad económica entre los ciudadanos. La ética mundial apela a lograr un nuevo orden mundial a partir de la posibilidad de erigir acuerdos comunes que vinculen los valores de las diferentes sociedades.

## HANS KÜNG

**N**ACIDO EN 1928 EN SURSEE (SUIZA). TEÓLOGO Y SACERDOTE CATÓLICO. CATEDRÁTICO emérito de Teología Ecuménica de la Universidad de Tubinga y doctor en Filosofía y en Teología, que estudió en la Universidad Gregoriana de Roma y en la Sorbona de París. Perito invitado en el Concilio Vaticano II por el Papa Juan XXIII. Colega de teólogos de esta época como Karl Rahner, Hans Urs Von Batlhasar y Joseph Ratzinger. Fue inhabilitado para la docencia por la Congregación para la Doctrina de la Fe –ex Santo Oficio– en 1980. Su trabajo se ha reflejado en una vasta obra, cuyo denominador común es el fomento y consolidación de una nueva **Ética Mundial** basada

en *mínimos comunes* que vinculen los valores de las distintas culturas y religiones del mundo. A partir de ella es posible iniciar un diálogo real entre todas las sociedades, al reconocer la responsabilidad total que tenemos todos los seres humanos con el otro como principio elemental para combatir la injusticia.

## GERARDO MARTÍNEZ CRISTERNA

**E**L LICENCIADO GERARDO MARTÍNEZ CRISTERNA, PRESIDENTE de la Fundación Hombre y Mundo y de la Fundación Ética Mundial de México, es autor de diversos libros en torno a las complejas relaciones entre ética aplicada y los fenómenos interreligiosos e interculturales y busca por medio de ellos el fomento de una ética de la responsabilidad –tanto individual como social– de cara al siglo XXI. Ha desarrollado una importante labor como ensayista y articulista en los más prestigiosos periódicos de la República Mexicana –*Reforma*, *El Heraldo de México*– así como en revistas nacionales e internacionales de cultura, filosofía y empresa, entre las que se cuentan la *Revista de Filosofía* de la Universidad Intercontinental, *Revista de la Comisión de Derechos Humanos*, *MITT*, *Expresión Espiritual*, *Mundo Ejecutivo* y *Revista Observaciones Filosóficas*, donde además es miembro del Consejo Editorial Internacional.

# ÉTICA MUNDIAL Y EDUCACIÓN

HANS KÜNG

Teólogo. Presidente de Global Ethic Foundation

GERARDO MARTÍNEZ CRISTERNA

Escritor y ensayista. Presidente de la Fundación Hombre y Mundo

**N**O CABE LA MENOR DUDA DE QUE EL MUNDO ATRAVIESA por una crisis sin precedentes; el planeta está siendo destruido y esto conlleva la posible extinción de la especie humana. Es por ello imperativo crear un nuevo orden mundial para los retos del futuro.

Pero un nuevo orden mundial no será posible si no definimos una ética para todos. Sin distinciones sociales, religiosos, culturales o raciales, somos todos responsables del destino del mundo. Nada debería obstaculizar nuestra lucha juntos en favor de los que aún no han llegado, sin olvidar a los jóvenes y niños que desean vivir, que imploran oportunidades para abrirse camino en tiempos en los que nadie se entiende, en los que prevalece el individualismo a ultranza y no enfrentamos con seriedad las implicaciones sociales que supone la mentira entre los hombres.

Las culturas caen cuando se sustentan en la pereza, en la indiferencia; cuando nuestras capacidades están reducidas al mínimo posible y no podemos lograr nuestras metas. Las respuestas lógicas a esta actitud son la desconfianza para organizar el porvenir y el convencimiento de que no se posee la capacidad de unificar problemas para pensarlos y crear soluciones; pensar que no se puede ordenar el caos en que vivimos y que sólo podemos esperar el final, disfrutando únicamente el día a día.

Sin duda es necesario realizar una reconstrucción del pensamiento, asumir nuestro deseo de vivir para no bajar la guardia, buscar nuevos rumbos sin repetir las tristezas y depresiones del pasado. Hombres y mujeres necesitamos una reconsideración para tomar nuevas fuerzas y

afrontar el futuro con dignidad, verlo como un horizonte de acción, de creación de una nueva forma de pensar, ser responsables de nosotros mismos, incrementar las posibilidades de transformación y asumir un mayor compromiso de acercamiento, de relación inmediata con el mundo y con quienes lo habitan.

Debemos reconocer, frente a la educación de la juventud en estos tiempos, que existe una desorientación en los valores; hemos perdido la confianza en las costumbres, tradiciones y leyes que durante mucho tiempo ejercieron influencia en la conducta humana y contaron con el respaldo de la religión, la política, la familia y, en general, de la sociedad. Esto ha provocado una crisis en las verdades que se consideraban inmutables, porque eran establecidas por dogmas religiosos, políticos o económicos. La gran provocación de esta profunda crisis en la que el hombre se encuentra sumergido fue, sin duda, la muerte de Dios desde la filosofía, que ha cambiado el rumbo del pensar y ha abierto un horizonte nuevo para la humanidad.

El famoso párrafo 125 de *La gaya ciencia* de Nietzsche no sólo se refería al dios cristiano; más bien, de manera primordial, hablaba de romper con la imagen de los discursos jerárquicos o de poder que han permeado la historia de la humanidad, dejando a las periferias o a los *subordinados* sin posibilidad de ser vistos como humanos sino como máquinas de producción.

Se han vuelto endebles todos los sistemas rígidos con estructura totalitaria, en tanto que no soportan la introducción de elementos que pongan su base en tela de juicio. Hacen pensar que lo dicho –o impuesto– por los que ejercen el poder no puede ser visto desde otra perspectiva, no puede ser pensado o asimilado de otra forma en beneficio de todos.

Tampoco debe desestimarse la influencia de la sobrevaloración del dinero y la moda en un mundo en el que se ha hecho imprescindible la construcción de una estética del Yo, donde todo lo material se convierte en útil, donde olvidamos atender los problemas con resonancias humanas para atacar la profunda crisis en que vivimos y que pone en peligro al planeta y a los seres humanos. La mayoría de nuestras relaciones es económica, porque esperamos obtener una remuneración para satisfacer nuestro ego, sin escuchar a los demás y a *lo otro* que nos rodea.

La propuesta de una ética para todos busca un cambio en la mentalidad de los hombres y las mujeres, con el fin de evitar guerras, miseria y surgimiento de figuras que continúen abusando de su poder sobre los más carentes. Para lograr un cambio de esta envergadura, hemos de empezar por encontrar los principios éticos que comparten las diferentes sociedades, incluyendo, por supuesto, las religiones. Necesitamos ver y escuchar lo que acontece y nos afecta, para asumir una actitud responsable frente al mundo. La responsabilidad exige hacerse cargo de lo que sucede a nuestro alrededor, respetar la perspectiva del otro y aceptar que todos nuestros actos generan consecuencias que afectan a los demás. Si continuamos pensando en nosotros mismos sin escucharlos, si los marginamos hasta la desesperación, muchos de ellos se levantarán provocando lo que los medios de comunicación reportan a menudo: robos, asesinatos, e incluso lo que los estadounidenses llaman terrorismo y que no es otra cosa que una respuesta de odio contra quienes los han marginado y olvidado por vivir fuera de los discursos hegemónicos.

La vida, en cualquier circunstancia, se disfruta, sin importar los sufrimientos que por lo regular plantea; pero aun así no podemos olvidar que el mal se ha convertido en el gran problema de los hombres y las mujeres y que ha sido una constante a través de la historia. Se refleja en los rostros de la miseria, la corrupción, el narcotráfico, las mentiras de los políticos, economistas, sacerdotes y, por desgracia, muchas veces de los educadores en cuyas manos se encuentra el futuro de la juventud. Se trata de ver y escuchar hacia el futuro, con la convicción de que ciertos acontecimientos sociales que nos afectan puedan encontrar solución o convocar acuerdos que contemplen las necesidades conjuntas de la humanidad, con propuestas en las que todos tengamos voz. No podemos rendirnos a pesar de la severa crisis que enfrentamos. Antes de claudicar en nuestros intentos por responder a los problemas que nos afectan, debido al egoísmo en que estamos sumergidos, pensemos en las personas que educamos y el futuro del mundo.

Aunque parezca imposible que podamos compartir algún día valores éticos que nos unan, la sociedad en general reclama retomarlos y formar una responsabilidad social, mediante la herramienta que nos brinda la filosofía, la cual puede hacernos entender que somos responsables del sentido y del itinerario del mundo.

La filosofía que surge en el siglo XXI acepta, de alguna manera, la diversidad, la pluralidad, la complejidad, la incertidumbre, deja de lado los discursos dogmáticos y hegemónicos y nos invita, por tanto, a la reflexión que puede originar una práctica común, donde la tarea cotidiana sea la búsqueda y el ejercicio de una libertad responsable que nos lleve a uno de los principios éticos más anhelados: el respeto mutuo. Debemos partir de nuestra propia conciencia, atendiendo a nuestra capacidad para reflexionar sobre nuestras posibilidades reales de aportar a la construcción de una ética mundial. Y ésta es una tarea que tendremos que hacer entre todos.

Una práctica común como puede ser una ética mundial podría considerarse pretenciosa y difícil de lograr; sin embargo, no deja de ser imperiosa la exigencia que se nos presenta de reparar el cúmulo de tonterías que han originado la cada vez más cercana probabilidad de extinción de la raza humana. Nos urge encontrar principios inquebrantables para el trato humano y social, como una nueva forma de actuar y pensar, al respetar las diferencias que se presentan en la realidad cósmica, la armonía cultural y la apremiante necesidad de dialogar para lograr acuerdos que se reflejen en realidades que mejoren nuestras perspectivas. Estas pretensiones serán posibles por medio de una educación global, continua, garante de las ba-





ses de respeto que nos merecemos y comprometida con la conservación de la naturaleza y con los hombres y las mujeres de todos los rincones del mundo.

Tendremos que colocar a la ética en el rango de una obligación existencial interiorizada en nuestros actos, para afrontar todas las relaciones sociales. Hagamos que la ética mundial permita que todo trato humano y mundial pueda ocurrir sin violencia, para conveniencia de todos, como resultado de nuestros diálogos. Con el fin de enfrentarlos necesitamos tener el valor de mirar a los otros a los ojos, desearles paz y demostrarles que todavía hay una luz para vivir en el mundo y que podemos dejar un lugar mejor a nuestros hijos. Para lograrlo es necesario que hagamos algo por los demás. Esto es posible y además necesario para conservar la vida y nuestra casa, el planeta Tierra.

No habrá paz entre naciones sin paz entre religiones; no habrá paz entre religiones sin diálogo; no habrá diálogo entre religiones sin normas mundiales éticas; no habrá supervivencia de nuestro globo sin una ética mundial. La ética exige su realización no sólo en ámbitos meramente académicos, teóricos, sino en aquellos que palpamos a diario sin que importe cualquier jerarquía preestablecida por las aulas o por las burocracias del pensamiento. Para la educación, en el trabajo, en la economía, en la empresa, en las prácticas sociales diarias, en el derecho, la ética se convertiría en la unión de todos para el beneficio de todos, porque su aplicación está centrada en el horizonte de la vida diaria y se dirige a todos aquellos que viven y actúan en el mundo.

Será necesario, para una ética mundial, asumir retos y lograr que las empresas, políticos, religiones e ideologías concentren su atención en los movimientos que inciten al respeto mutuo. Llevar a la realidad, por medio de las leyes vigentes, las propuestas éticas para que en el mundo se transformen las relaciones con todos, pero sobre todo, con los que han carecido de oportunidades y sufren el sometimiento de los egoístas que sólo pueden actuar con individualismo y falta de interés por la comunidad y sus visiones unitarias. En estos tiempos se ha arraigado el egoísmo en nuestra sociedad. Por ello será necesario encontrar valores en la humanidad que surjan de preceptos y prácticas de las diferentes religiones del mundo y de la historia de la educación realizada por las diversas culturas. Se requiere de una visión de convivencia pacífica de los distintos pueblos, de los grupos étnicos y éticos y de las religiones, en pro de una responsabilidad común para con nuestro planeta y los seres humanos. Semejante visión se basa en esperanzas, objetivos, ideales, dimensiones todas ellas que muchos hombres diseminados por el ancho mundo han perdido de manera gradual. Se trata de tomar conciencia de lo que en realidad podemos hacer por los demás y llevarlo a cabo. Debemos poner atención a todo lo que nos une, es decir a las finalidades comunes que nos engloban y no a las diferencias que nos separan. Una ética con estas características no pretende solucionar de frente los problemas mundiales, sino que exige que cambiemos nuestra actitud, que transformemos nuestras formas de vivir día a día, por medio de la acción.

Es necesario que creamos que esto es posible y que luchemos juntos por el diálogo y los acuerdos, porque una sociedad que pierde las esperanzas es una sociedad que ha muerto antes de que la maten.

El diálogo pone en el mundo el acontecimiento ético y responsable por excelencia, porque éste se da en la sociedad en el mismo momento en que el diálogo sucede. El diálogo es la actividad de comunicación que ha acompañado al hombre y a la mujer a través de la historia. Es la forma de inten-

tar entenderse entre unos y otros, con un sinnúmero de acuerdos, como símbolos, mitos, palabras, conceptos, lenguajes, constituciones, leyes, reglamentos, contratos, etcétera. Sin embargo, pese al enorme trabajo que ha significado la construcción de sistemas de comunicación, los resultados históricos en general no han sido lo que las mayorías han querido, a pesar de los esfuerzos éticos de las religiones y las culturas. Los resultados reflejan pobreza extrema en las mayorías, y poder ejercido de manera egoísta por unos cuantos. Lo alarmante es que en estos tiempos se ha puesto al mundo en una situación agónica; el planeta está siendo destruido y los hombres y mujeres viven un temor constante. Todo esto es terrible para unos y otros.

Para transformar las perspectivas que se nos presentan, es necesario radicalizar el diálogo, pero no con un fusil, no con violencia, no con guerras, no con egoísmos, sino con colaboración, entendimiento y respeto, a la espera de los resultados que en realidad ha anhelado la humanidad a lo largo de la historia. Éstos tienen que ser palpables, como en una empresa comercial, donde la utilidad es la finalidad, o como sucede con un deportista, quien tras entrenar consigue la superación y los logros de su esfuerzo.

En la agenda de la humanidad no deben aparecer la pobreza, la inseguridad, la tristeza de las mayorías y la falta de oportunidades. Se requiere de muchas cosas, que deben ser la solución, el resultado de una convivencia pacífica en la que la ética y la responsabilidad sean el camino para lograr los anhelos soñados. Dialogar no significa sólo hablar, también quiere decir escuchar al otro, entenderlo desde donde habla, respetar su posición cultural, que no es lo mismo que respetar sus caprichos. Cuando nos hablamos a nosotros mismos, entramos en un monólogo en el que prepondera el individualismo y nos olvidamos de los demás. Al hablar, hombres y mujeres comparten sus pensamientos, nos dan algo de ellos que no conocíamos y los otros, en el diálogo, deben escucharlo para comprender, conocer y concretar el propio diálogo y llegar a resultados generados por acuerdos. Un diálogo verdadero afirma las diferencias que nos muestra la naturaleza, el cosmos, en lugar de la violencia que representa el estar siempre preparados para sacar el mayor provecho de nuestras relaciones, en contra de afirmar el respeto que cada uno de nosotros merece. Al respetar a los demás nos mantenemos en una relación verdadera en la que no se etiqueta a nadie, sino que nos integramos a todos.

La ley de oro señala que nadie puede tratar a los demás de la forma que no le gustaría ser tratado, porque no se puede olvidar el hecho de que no estamos solos y dependemos los unos de los otros.

Toda la humanidad es nuestra familia, no sólo quienes están cerca de nosotros y llevan nuestro apellido. Es por ello que tenemos que respetar la dignidad de las personas al respetar la vida de los otros.





# SOCIEDAD CIVIL Y CIUDADANÍA: DESAFÍOS EDUCATIVOS

CARLOS CULLEN

Filósofo. Universidad de Buenos Aires

SE INVITA A REFLEXIONAR, DESDE UNA PERSPECTIVA FILOSÓFICA, SOBRE UNO DE LOS pilares de la construcción del ejercicio de la ciudadanía, la sociedad civil, así como sus vínculos entre ésta y la sociedad política. El autor ubica a la ciudadanía en una tensión que se reproduce en tres ejes: acción-pasión, pactos-sacrificios y responsabilidad ética-soledad gnoseológica. Destaca, asimismo, la confusión actual entre información y conocimiento, alegría y consumo, como elementos que dificultan la comprensión de lo que debería ser una plena ciudadanía. Aboga por una *distribución democrática del conocimiento*, para lo cual deben revisarse las políticas educativas. Por último, postula como fundamental el papel de la ética para atisbar cómo puede construirse una ciudadanía que genere agencia autónoma y que a la vez sea cuidadosa de sí misma, participativa de manera crítica y *responsable del otro en cuanto otro*.

NACIDO EN SANTA FE (ARGENTINA). ESTUDIOS EN SANTA FE, CÓRDOBA, SANTIAGO de Chile y Buenos Aires. Posgrado doctoral en la Universidad de Freiburg, Alemania. Profesor en diversas facultades de la Universidad de Buenos Aires. Investigador, categoría 1 del Consejo Interuniversitario Nacional de la República Argentina, en el que en la actualidad dirige varios proyectos sobre ciudadanía y derechos humanos. Ha trabajado en diversas universidades de su país y dictado cursos en universidades extranjeras, en grado y posgrado (Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto Tecnológico de Monterrey, Universidad de Veracruz, en México), Universidad de Québec à Rimpouski (Canadá), Universidad de Magdeburg (Alemania), Universidad de Lérida (España), Universidad Simón Cañas de San Salvador, Universidad Campiñas (Brasil), Universidad de la República (Uruguay) y Universidad del Valle (Cali, Colombia), entre otras. Ha asesorado programas de planificación y desarrollo universitario (UNSE, Argentina). Ha proporcionado consultorías en el país y en el extranjero (México, Bolivia, Uruguay). Es evaluador externo del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas de la República Argentina (CONICET). Ha desempeñado el cargo de Director de Capacitación Docente (1989-1990),

primero, y luego de Director General de Educación (1990-1992) en la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Fue coordinador del área de Formación Ética y Ciudadana en el programa de Contenidos Básicos Comunes en el Ministerio de Educación de Argentina (1994-1995).

# SOCIEDAD CIVIL Y CIUDADANÍA: DESAFÍOS EDUCATIVOS<sup>1</sup>

CARLOS CULLEN

Filósofo. Universidad de Buenos Aires

**I**MPORTA REFLEXIONAR, EN ESTE CONTEXTO, QUÉ LUGAR ocupa la llamada “sociedad civil”, así como el conjunto de organizaciones y movimientos sociales que en apariencia la definen y se presentan hoy como lugares “privilegiados” de ejercicio de la ciudadanía.

Si bien no es el objetivo de este trabajo, conviene tener presente algunas huellas históricas del concepto de “sociedad civil”, trabajado con fuerza en la filosofía política moderna.

Destaco lo siguiente:

- La sociedad civil actúa como *mediación* entre la “familia” y el “Estado”. Sólo se constituye al romper la “inmediatez” casi natural del lazo social generado por atracciones afectivas y por responsabilidades de conservación y educación, y al producir en su proceso, y necesariamente, el orden político.
- En la sociedad civil “prima” *el sistema de necesidades*, que prioriza la asociación por intereses *particularizados*, fuertemente hegemonizados por el *trabajo* y sus formas sociales de organización.
- La constitución de estos grupos particulares en torno a la satisfacción de intereses “sectoriales” y la organización del trabajo que lo permita, pone a la

sociedad civil un fuerte *acento corporativista y estamental* que, si bien rompe el carácter endogénico de la sociedad familiar, no logra, todavía, abrirse al ámbito de lo público, sino que exige los “cuidados” (o garantías) jurídicos y la presencia de un poder que “vigile y castigue”.

- Es en función de la amenaza a la propiedad y a la seguridad que, en definitiva, se produce el paso a la sociedad política, mediante un consenso básico, que se expresa como *pacto o contrato social*.

La sociedad civil no es ya la sociedad doméstica, pero no es todavía la sociedad política. Como diría H. Arendt, no se ingresa, todavía, a la vida activa, sino que se supera la mera “labor” por el “trabajo”.<sup>2</sup>

De suyo en la sociedad civil la ciudadanía está constituida, en esencia, por *derechos* que la sociedad política tiene que garantizar.

Esta matriz histórica del concepto de sociedad civil se ha configurado poco a poco desde la hegemonía del “mercado”, en la organización capitalista del trabajo y ha buscado su articulación política desde la categoría de “representación”, buscando que los agentes ya propiamente políticos defiendan los intereses sectoriales en el marco del interés general de una sociedad. En la práctica, esto llevó a diversas formas de “control del voto” y a una lucha por la hegemonía de algunos intereses sobre otros, más que a la construcción del interés común, subordinando desde lo público a lo corporativo. Lo más paradójico es cómo la política misma termina por ser un estamento corporativo: los políticos.

Algunos elementos contribuyeron al protagonismo actual de la sociedad civil:

- Por de pronto, la crisis de las formas representativas de la política. Es decir, la necesidad de criticar la “despolitización” de la sociedad civil, y, al mismo tiempo, la “mercantilización” de la sociedad

<sup>1</sup> En sus orígenes este texto fue una contribución a un libro colectivo sobre educación ciudadana publicado en 2008 por el Gobierno del Estado de Veracruz, en México. La presente versión es una corrección preparada para el Seminario sobre Formación Ciudadana, organizado por la UPN y la Embajada de España, en el Distrito Federal, en mayo de 2008.

<sup>2</sup> Cfr. H. Arendt, *La condición humana*, Barcelona, Paidós, 1998.

política, y, desde ejemplos claros en el siglo XX, los extremos de totalitarismos y fascismos.

- Por otro lado, las necesidades “particulares” se han convertido en problemas universales, que afectan el *sistema mismo de las necesidades particulares*. Temas como lo relacionado con el género, con el medio ambiente, con la inmigración, con la pobreza creciente han hecho estallar los marcos estrechos de la homogeneización ciudadana, obligando a convertir problemas “sociales” en cuestiones de políticas públicas.

De aquí la importancia de no reducir el concepto de ciudadanía a una categoría meramente jurídica o sociológica. Ante los enormes desafíos de nuestros tiempos es conveniente que pensemos, una vez más, que la ciudadanía no es sino un nombre posible, con enorme carga histórica, para la subjetividad ético-política del hombre. El tema en cuestión es cómo entendemos la condición de ser agentes morales y políticos, y hasta dónde la comprensión de la ciudadanía determina, simula o simplemente anula esta condición que nos define.

Se trata de ver, entonces, las relaciones de la ciudadanía con esta “agencia” moral y política. El horizonte problemático es resistirse a la “despolitización” de la sociedad civil, pero, al mismo tiempo, a la “mercantilización” de la sociedad política. Podemos enunciar la hipótesis de trabajo de este artículo en forma de preguntas:

1. ¿La ciudadanía aumenta hoy nuestra “potencia de actuar”, o acaso la disminuye o la anula?
2. ¿La ciudadanía nos abre a la convivencia justa, o acaso nos incluye al excluirnos?
3. ¿La ciudadanía supone la disponibilidad a la interpelación del otro, o acaso nos ilusiona con una supuesta invulnerabilidad ante toda exterioridad?

Los interrogantes anteriores marcan el itinerario de esta meditación. En la primera pregunta, y según la conceptualización de la Ética de Spinoza, plantaremos cómo opera hoy la ciudadanía sobre la tensión entre acción y pasión, donde se juega lo que Deleuze, interpretando a Spinoza, llama la “diferencia ética”.<sup>3</sup>

En relación con la segunda hipótesis-pregunta nos interesa indagar a la ciudadanía como operadora en la tensión básica del contrato social: la razonabilidad de la persona moral autónoma, como supuesto contrayente (Rawls<sup>4</sup>), y la reducción a “*homo sacer*” (víctima no sacrificial, Agamben<sup>5</sup>) de este mismo contrayente, que entrega al soberano la potestad de deci-

dir sobre su vida y su muerte. La paradoja de un “sujeto sujetado” o de un “soberano-súbdito”, es, a no dudarlo, una señal del “malestar en la ciudadanía”.<sup>6</sup>

Por último, y en relación con la tercera interrogación, indagaremos en torno a la tensión entre pertenencia identificante y totalidad refractaria a toda exterioridad, que tensiona hoy la ciudadanía entre lo singular, lo particular y lo universal. La categoría de “vulnerabilidad” acuñada por E. Levinas nos servirá como hilo conductor de la reflexión en este punto.<sup>7</sup>

## I. LA CIUDADANÍA ENTRE ACCIONES Y PASIONES

Las definiciones con que inicia Spinoza la parte tercera de su *Ética* pueden orientarnos en la primera meditación que queremos proponer sobre la ciudadanía hoy. “Digo que *actuamos*, cuando ocurre algo, en nosotros o fuera de nosotros, de lo cual somos *causa adecuada*; es decir: cuando de nuestra naturaleza se sigue algo, en nosotros o fuera de nosotros, que puede entenderse clara y distintamente en virtud de ella sola. Y, por el contrario, digo que *padecemos*, cuando en nosotros ocurre algo, o de nuestra naturaleza se sigue algo, de lo que no somos sino *causa parcial*”.<sup>8</sup>

De lo que nos ocurre en tanto ciudadanos, ¿somos causa adecuada o parcial? ¿Obramos la ciudadanía, o simplemente la *padecemos*?

La ciudadanía siempre se ha entendido como paso de un estado de mera vida natural (la “nuda vita”, le llama Agamben), o de un estado de naturaleza, a un estado de vida política. Este “cambio” que nos ocurre, ¿podemos entenderlo de manera clara y distintiva en virtud de nuestra misma naturaleza, y entonces sabernos causa adecuada del mismo?

Éste es un primer problema de la ciudadanía hoy: saber si somos agentes o meramente pacientes. La condición de ciudadanos, tanto en

<sup>3</sup> Cfr. Spinoza. *Ética demostrada según el orden geométrico*, Madrid, Alianza Editorial, 1999, y el libro de G. Deleuze, *Spinoza et le problème de l'expression*, París, Les Éditions de Minuit, 1968.

<sup>4</sup> Cfr. J. Rawls. *Teoría de la justicia*, México, FCE, 1995, 2ª edición y *Liberalismo político*, México, 1995.

<sup>5</sup> Cfr. G. Agamben. *Homo Sacer. El poder soberano y la nuda vita*, 1, Valencia, Pre-Textos, 1993, y C. Altini, *La fábrica de la soberanía. Maquiavelo, Hobbes, Spinoza y otros modernos*, Buenos Aires, El Cuenco de Plata, 2005.

<sup>6</sup> Cfr. nuestra contribución: “Ciudadanía *Urbi et Orbi*”, en el libro que compilamos sobre *El malestar en la ciudadanía*, Buenos Aires, La Crujía, 2007, y el artículo de mi autoría, “Malestar en la ciudadanía”, en prensa en el número 53 de la revista *Metapolítica*, México, 2007.

<sup>7</sup> Cfr. E. Levinas. *Totalidad e Infinito. Ensayo sobre la exterioridad*, Salamanca, Sígueme, 1977 y *De otro modo que ser, o más allá de la esencia*, Salamanca, Sígueme, 1987.

<sup>8</sup> B. Spinoza. *Ética*, III. *Definiciones II* (usamos la traducción de Vidal Peña, en la edición de Alianza, ya citada).

el contexto de “la ciudad antigua”, como en el del “Estado moderno”, ha sido objeto de una reflexión filosófica que buscó comprenderla desde nuestra misma naturaleza, y en este sentido, poder presentarla como “obra nuestra”. La idea del “animal político” como la de “contrayentes libres e iguales”, se pensaron como brotando de nuestra propia naturaleza. Si somos “ciudadanos en potencia”, su actualidad puede comprenderse desde esa misma potencia. No importa, en este sentido, que la potencia sea nuestra naturaleza metafísica esencial, o que sea el derecho “natural” como potestad (*ius ut potestas*).

Sin embargo, no parece que comprendamos en forma adecuada ni fácil lo que nos ocurre, en muchas ocasiones, en tanto ciudadanos. Que no consigamos trabajo, que nuestra convivencia esté mediada por el mercado, que no podamos aprender lo que queremos, que nuestros “representantes” no siempre nos “representen”, que ciertos mecanismos burocráticos nos agobien..., por poner algunos ejemplos significativos, no parece algo en lo que obremos, sino, por el contrario, que lo padecemos, o bien, como suele decirse, ¿no puede entenderse! Y éste es justo el problema. Si no podemos comprenderlo de modo “adecuado”, simplemente lo padecemos.

De aquí la importancia de aumentar nuestra potencia de actuar en tanto ciudadanos y no sólo ser pasivos.

Lo anterior tiene dos matices. Por un lado, la necesidad de comprender más y mejor lo que sucede, lo cual tiene que ver con el conocimiento y no únicamente con la información, pues no es lo mismo estar informados que entender lo que pasa. Por otro lado, no es posible comprender en forma adecuada todo lo que acontece por nuestra propia naturaleza, y por lo mismo, no basta sólo el conocimiento. Hay, sin duda, afecciones exteriores e ideas, en nosotros, de esas afecciones. A este complejo de lo que nos afecta, más las representaciones que tenemos de eso, le llama Spinoza: *las pasiones* del alma. El tema aquí es transformar las pasiones que disminuyen nuestra potencia de actuar en pasiones que la aumenten. Es decir, las pasiones tristes en pasiones alegres.<sup>9</sup>

Estas dos tareas, conocer adecuadamente y transformar las pasiones tristes en alegres, constituyen desafíos centrales en la educación de la ciudadanía hoy. Cuantos más agentes alegres seamos, mejores ciudadanos seremos. De aquí la importancia de una ciudadanía reflexiva<sup>10</sup> y, a su vez, resistente a todo intento de disminuir la potencia de actuar.

Es decir, la agencia y la alegría son modos de ser ciudadanos hoy, en oposición a la pasividad y a la tristeza, que son siempre estrategias de dominación o de manipulación de los ciudadanos por parte de quienes ejercen algún tipo de poder.

Esto no es sencillo en una sociedad que confunde información con conocimiento e incluso tiende a transformar el conocimiento en una mercancía más y, por lo mismo, insertarlo en las leyes desiguales del mercado. Tampoco es fácil en una sociedad que tiende a confundir consumo con alegría y así tiende también a transformar la alegría en una mercancía más.

Sólo nos resistiremos a la privatización del espacio público de la ciudadanía, al politizar entonces a la sociedad civil, conocer más y aprender a transformar las pasiones tristes en pasiones alegres. Y esto es una tarea educativa.

La ciudadanía se mueve entre acciones y pasiones. Ningún ciudadano puede ser puro agente. Pero todos los ciudadanos debemos trabajar para aumentar nuestra potencia de actuar, y, en esta misma lógica, transformar los afectos de tristeza, que disminuyen nuestra potencia de actuar, en afectos de alegría, que la aumentan. La condición fundamental para esta forma de entender la ciudadanía es comprender la necesidad de una distribución democrática del conocimiento. Esto se traduce en revisar a fondo las políticas educativas e intervenir en ellas, pero también en aprender, como ciudadanos, a revisar nuestras relaciones con el conocimiento.

## II. LA CIUDADANÍA ENTRE PACTOS Y SACRIFICIOS

Hay en la actualidad un marcado acento crítico en relación con las teorías contractualistas modernas, que dieron origen a un concepto de ciudadanía como procedimiento y resultado de un pacto social originario (fundador del Estado moderno).

Para profundizar en qué sucede con la ciudadanía hoy ponemos en tensión dos posiciones relativamente antagónicas: la que considera la ciudadanía desde la idea de la construcción de la soberanía como un espacio público de convivencia social justa, y la que contempla la “fábrica de la soberanía” como un espacio que incluye al excluir. En el primer caso se supone que es necesario atender a la “posición originaria”, como relectura del clásico estado de naturaleza o presocial, mientras que en el segundo caso se supone que lo importante es atender al “acto de ceder la soberanía”, como relectura de la clásica elección de los representantes.

Focalizamos la atención en dos elementos de estas complejas teorías políticas: el *equilibrio reflexivo*, como procedimiento de *reconstrucción* de la posición originaria, y el problema del *estado de excepción*, como necesidad de *deconstrucción* de la idea de soberanía.

<sup>9</sup> “Vemos pues que el alma puede padecer grandes cambios, y pasar, ya a una mayor, ya a una menor perfección, y estas pasiones nos explican los afectos de la alegría y de la tristeza”, Spinoza, *Ética*, III, XI, Escolio.

<sup>10</sup> La categoría de ciudadanía “reflexiva” la utiliza Carlos Thiebaut en un sentido ligeramente diferente del que sugerimos aquí (cfr. C. Thiebaut, *Vindicación del ciudadano. Un sujeto reflexivo en una sociedad compleja*, Barcelona, Paidós, 1998. De todos modos esta idea, cercana a la de modernidad “reflexiva” de Giddens, puede ayudar a situar problemas de la ciudadanía hoy. Sin duda, es necesario asumir nuestras posiciones de manera crítica, pero, además, comprender de manera adecuada lo que sucede.

En última instancia en el debate se juega, por un lado, el intento de criticar las motivaciones “utilitaristas” del pacto social (la autoconservación de la vida, al evitar la muerte, y la autorrealización por el trabajo, al defender la propiedad privada<sup>11</sup>), para sostenerlo desde principios normativos de justicia y, por otro lado, el intento de criticar la lógica excluyente de la soberanía delegada en el pacto social (el biopoder que transforma al ciudadano en víctima de posibles victimarios impunes y que transforma el espacio público en el estado salvaje del mercado).

Una cosa es la ficción de la posición originaria (relectura contemporánea del “estado de naturaleza presocial) y otra es la realidad de la politización de la mera vida natural,<sup>12</sup> cuestionando justo las distancias entre formas inmediatas o casi naturales y formas muy mediatizadas de la subjetividad social (el esquema, por ejemplo, familia, sociedad civil, Estado).

La “ficción” de la posición originaria permite corregir en el aspecto normativo la realidad fáctica de sociedades injustas y de poderes totalitarios, pero no transforma su “ontología”. El resultado es una concepción de la justicia como equidad e imparcialidad, cuyos principios son tomados como los mejores para nuestros juicios maduros, en un equilibrio reflexivo, capaz de reflexionar sobre varias ideas de justicia. Es lo que Rawls llama “liberalismo político”, o concepción puramente política de la justicia como equidad, que es la mejor opción, desde el supuesto que somos individuos libres e iguales, con la doble capacidad moral de tener una idea de justicia y una idea de bien.

La “realidad” de la biopolítica, que inaugura la “paradoja” de la soberanía (estar al mismo tiempo fuera y dentro del ordenamiento jurídico<sup>13</sup>), definida por la decisión sobre el estado de excepción,<sup>14</sup> no puede ser “corregida”: necesita ser “subvertida”. Como se expresa Agamben: “...hasta que no se haga presente una política completamente nueva –es decir que ya no esté fundada en la *exceptio* de la *nuda vita*–, toda teoría y toda praxis seguirán aprisionadas en ausencia de camino alguno, y la “bella jornada” de la vida sólo obtendrá la ciudadanía política por medio de la sangre y la muerte o en la perfecta insensatez a que la condena la sociedad del espectáculo” (*op. cit.*, p. 22).

Es la diferencia entre postular una “reconstrucción” y exigir una “deconstrucción”, entre la nostalgia del estado de bienestar perdido y el horror del estado de malestar alcanzado. Y al ciudadano se le pide o bien un mínimo de “razonabilidad”, para acordar principios de convivencia justa, o

un máximo de “resignación”, para soportar una violencia cotidiana.

La ciudadanía entre pactos y sacrificios. Pactos que implican, al menos, un consenso “traslapado” a disensos posibles. Sacrificios que significan nada menos que la excepción de la *nuda vita*. La *reconstrucción del pacto social* permite entender al ciudadano como “un integrante normal y cooperador de la sociedad durante toda una vida”.<sup>15</sup> La *deconstrucción de la idea de soberanía* permite entender que el ciudadano por lo mismo que está incluido está excluido como *homo sacer*.<sup>16</sup>

Todo esto produce una tensión entre los “derechos” ciudadanos, desde el supuesto de que somos personas morales autónomas, capaces de encontrar consensos, al menos el básico de la convivencia bajo principios de justicia, y los “miedos” ciudadanos, a partir del supuesto de que el soberano tiene la potestad sobre la vida y la muerte de cada uno.<sup>17</sup> De aquí la doble necesidad, que es tarea educativa: más participación y resistencia inteligente a todo intento de desubjetivación.<sup>18</sup>

Es curioso, Rawls supone que es necesario un “velo de la ignorancia” (relacionado con las posiciones sociales y los bienes de cada uno) para poder plantear la razonabilidad de los principios de justicia, libertad e igualdad, que permiten una ciudadanía autónoma. Foucault, en cambio, analiza en detalle la “voluntad de saber”, la puesta en discurso como razonabilidad, podríamos decir, como técnica del poder represor y dominador, que justo instrumentaliza la subjetividad y tiende a convertir al ciudadano en un “oscuro objeto del poder”.

<sup>11</sup> Son, en esencia, los planteamientos de Hobbes y de Locke, en la tradición contractualista moderna.

<sup>12</sup> “...pero, en cualquier caso, el ingreso de la *zōē* en la esfera de la *polis*, la politización de la *nuda vita* como tal, constituye el acontecimiento decisivo de la modernidad, que marca una transformación radical de las categorías político-filosóficas del pensamiento clásico” (Agamben, *op. cit.*, p. 13).

<sup>13</sup> Cfr. Agamben, Ia.1., *Las paradojas de la soberanía*, *op. cit.*, p. 27.

<sup>14</sup> Es la tesis básica de C. Schmitt: “Teología política”, en *Estudios políticos*, Madrid, Cultura Española, 1941.

<sup>15</sup> Cfr. J. Rawls, *Liberalismo político*, *op. cit.*, p. 42. Un poco más abajo “La idea básica consiste en que, en virtud de sus dos poderes morales (la capacidad de tener un sentido de la justicia y adoptar una concepción del bien) y de los poderes de la razón (de juicio, de pensamiento y la capacidad de inferencia relacionada con estos poderes) las personas son libres. Lo que hace que estas personas sean iguales es el tener estos poderes cuando menos en el grado mínimo necesario para ser miembros plenamente cooperadores de la sociedad”, *ibidem*.

<sup>16</sup> “Hombre sagrado es, empero, aquel a quien el pueblo ha juzgado por un delito; no es lícito sacrificarle, pero quien lo mate no será condenado por homicidio” (traducción del texto latino de Festo, que Agamben cita en la p. 93 de su obra *Homo Sacer*, ya citada).

<sup>17</sup> “*Vitae necisque potestas*”, fórmula del derecho romano que Foucault analiza en *La voluntad de saber*, I., México, Siglo XXI, 1986, pp. 163 y ss.

<sup>18</sup> Habermas es quizá de los autores contemporáneos que más ha promulgado las democracias participativas, así como la necesidad de insistir en los derechos políticos, y no sólo en los sociales. Su noción de “acción comunicativa” y de “competencia dialógica” son categorías que refuerzan la relación de la sociedad civil y la política. Cfr. también nuestro trabajo: C. Cullen: *Resistir con inteligencia. Reflexiones éticas sobre la educación*, Editorial Pueblo Nuevo y Casa de la Cultura del Maestro Mexicano, México, 2008.

Razonabilidad y disciplinamiento tensionan nuestra ciudadanía. En última instancia esto se traduce en esa sutil tensión entre cooperación, porque somos razonables, y cuidado de sí, porque nos resistimos al disciplinamiento represivo y al biopoder.

La ciudadanía implica derechos, pero nunca con el costo de la pérdida de la subjetividad. La ciudadanía requiere también cuidado de sí, pero nunca con el costo de la pérdida de la igualdad. En esta tensión se juega la libertad ciudadana al liberar la autonomía del disciplinamiento, pero también al liberar el cuidado de sí del aislamiento narcisista.

Las tareas educativas tienen que hacerse cargo de estas tensiones. No se trata sólo de esperar el desarrollo del juicio moral autónomo como etapa evolutiva (la postconvencional, en el lenguaje de Kohlberg<sup>19</sup>) o que nos asemejemos alguna vez a las sociedades “bien organizadas” (algo así como “madurez” histórica, prejuicio que suele ilustrarse), y menos de utilizar el saber para “vigilar y castigar”. Se trata de educar a la vez el juicio moral autónomo y el cuidado de sí. Aprender a dialogar de manera argumentativa las diferencias, buscando consensos, pero aprender también a desconfiar del “orden del discurso” que tiende a esconder el poder de dominación en prácticas sociales del saber.

Ya Rousseau, en el *Emilio*, tomó conciencia de lo difícil (y hasta contradictorio) que es educar al mismo tiempo al ciudadano y, simplemente, al hombre.<sup>20</sup> Y Rousseau sabía del costo del contrato social: ser súbditos. Quizá por eso insistió en el poder legislador del pueblo soberano (y no sólo de sus representantes) y propuso mecanismos de democracia directa. ¿Cómo lograr la activa participación ciudadana sin perder el sí mismo? ¿Cómo cuidar el sí mismo sin alejarse de lo público, en nombre de la imperturbabilidad, como aconsejaba Epicuro?<sup>21</sup>

Éstos son desafíos de la educación ciudadana hoy.

### III. LA CIUDADANÍA ENTRE LA RESPONSABILIDAD ÉTICA Y LA SOLEDAD GNOSEOLÓGICA

Si la ciudadanía se debate hoy entre acciones y pasiones, entre pactos y sacrificios, hay todavía un tercer tema problemático que quisiéramos plantear y que nos lleva –tal vez– a la dimensión más profunda del problema.

En ambos casos, en el aumento de la potencia de actuar como en la autonomía cuidadosa del sí mismo, se trata de un trabajo *crítico*. Porque somos más agentes, cuanto más actuamos “*ex ductu rationis*” (*guiados por la razón*), como dice Spinoza, y somos más agentes, cuanto más *razonables* seamos, en el sentido que Rawls plantea el término.<sup>22</sup> Aun el trabajo de transformar las pasiones tristes en alegres (cuando no podemos ser agentes) o el esfuerzo por deconstruir críticamente la soberanía como orden del discurso represivo y dominador (cuando el pacto incluye al excluir), son todas tareas *críticas*, es decir, que suponen reflexión y pensamiento crítico.

En este sentido, la condición de posibilidad de ser un “buen ciudadano” es el conocimiento, sea en el sentido fuerte de ser causas adecuadas de lo que sucede, sea en el sentido algo más débil de poder contar con una idea de principios de justicia y una idea de bien.<sup>23</sup> Tanto la “deducción geométrica” como la “reconstrucción de la posición originaria” y la “deconstrucción genealógica” son, en definitiva, tareas comprensivas, trabajo del conocimiento, que se originan, en última instancia, en la iniciativa de un sujeto que piensa.

En nuestra opinión, estos puntos de vista, ciertamente valiosos para avanzar en la idea de una ciudadanía reflexiva y crítica, son insuficientes para plantear lo fundamental en juego en la ciudadanía: *la relación con el otro*, pero el otro más allá de toda representación de la igualdad o de la diferencia: el otro en cuanto otro.

Podemos ser ciudadanos atentos a la tensión entre acciones y pasiones, pactos y sacrificios, y, sin embargo, creernos invulnerables a la interpelación ética del otro, que como exterioridad radical, no representable, vulnera nuestra ilusoria soledad gnoseológica (por crítica que sea).

La categoría de ciudadanía es, con certeza, agencia ético-política, pero es “agencia” porque primariamente se trata de una “pasividad más pasiva que cualquier pasividad” (Levinas). Tal pasividad inaugura, por iniciativa del otro que interpela, la responsabilidad inmemorial (previa a toda iniciativa del sujeto, que en última instancia será una “respuesta” de acogida y hospitalidad o de rechazo<sup>24</sup>). Es esta responsabilidad, previa a toda acción, la que hace de la ciudadanía una categoría ética. El esfuerzo por aumentar nuestra potencia de actuar, ser autónomos y razonables, cuidar del sí mismo, se justifica (se hace “justo”) desde esta responsabilidad básica. Porque el otro en cuanto otro, en la “epifanía de su rostro” nos interpela, de manera simple, por su proximidad, su “heme aquí”, independiente de que nos

<sup>19</sup> Cfr. L. Kohlberg. “Estadios morales y moralización”, en *Infancia y Sociedad*, 1992, núm. 18.

<sup>20</sup> Cfr. J. J. Rousseau. *Emilio o de la Educación, Libro Primero, apartado II*, Barcelona, Fontanella, 1973.

<sup>21</sup> En la tradición epicúrea, como lo testimonia Diógenes Laercio y el conjunto de los fragmentos recogidos por Usener, con claridad se afirma que “los epicúreos huyen de la política, como daño y destrucción de la vida dichosa” (Fr. 552, H. Usener; *Epicurea*, Leipzig, 1887).

<sup>22</sup> “Las personas son razonables en un aspecto básico cuando, por ejemplo, entre iguales, están dispuestas a proponer principios y normas como términos justos de cooperación y cumplir con ellos de buen grado, si se les asegura que las demás personas harán lo mismo”, cfr. J. Rawls, *El liberalismo político*, op. cit., p. 67.

<sup>23</sup> Lo de la “debilidad” alude a la diferencia entre razonabilidad y racionalidad. Cfr. el interesante debate entre Habermas y Rawls: J. Habermas-J. Rawls. *Debate sobre el liberalismo político*, Barcelona, Paidós-ICE, 1998.

<sup>24</sup> En toda esta parte trabajamos con una fuerte influencia del pensamiento de E. Levinas.

lo representemos como semejante, igual o diferenciadamente singular. La alteridad es exterioridad para la totalidad inmanente del conocimiento, la interpela, la hace vulnerable.<sup>25</sup>

Esta ruptura de la “soledad gnoseológica” por la interpelación ética del otro es el “acontecimiento inicial del encuentro”, es decir, de toda ciudadanía justa.<sup>26</sup>

Este planteamiento de la responsabilidad ética como previa a toda iniciativa del sujeto cognoscente, porque nacida desde la interpelación del otro en la epifanía de su rostro (que no es el resultado ni de una deducción geométrica, ni de una reconstrucción trascendental, ni de una deconstrucción genealógica, sino que es una “experiencia” de “otro modo que ser”<sup>27</sup>) nos permite, por último, formular con libertad ciertas cuestiones que afectan la ciudadanía hoy, que muchas veces aparecen encerradas en alternativas falsas o, al menos, ambiguas.

Una primera cuestión tiene que ver con la relación de la ciudadanía con la formación de la identidad social. Es el tema de *la pertenencia* identificante y por lo mismo particularizante y diferenciadora, que se la opone a la no-pertenencia, la cual supuestamente es universalizante e igualadora. El acento del debate suele ponerse en la tensión de si acaso educar al “patriota” o al “cosmopolita”.<sup>28</sup>

El tema tiene muchas aristas. Por de pronto cabe la pregunta de si la “pertenencia” (que es derecho a una identidad) no es una esfera particular de la justicia, como lo plantea Walzer, y por lo mismo, no basta con identificar principios básicos de justicia y aplicarlos a cada campo de problemas específicos.<sup>29</sup> Cabe también preguntarse qué significa ser ciudadanos del mundo, cómo es posible formar una identidad fuera de toda pertenencia cultural. Tampoco basta, como intenta Habermas, sostener que no hay un nexo lógico entre identidad nacional y republicanismo, en el origen del estado moderno, lo cual puede permitir hablar de una “ciudadanía republicana”, pero no resuelve la necesidad de pertenencia para formar identidad.<sup>30</sup>

Pensamos que una ciudadanía responsable, en el sentido dado de estar abierta a la interpelación del otro, *es una ciudadanía vulnerable*, y por lo mismo, ajena, desde el vamos, a todo tipo de fundamentalismo impermeable al otro (incluido el fundamentalismo que se muestra como totalidad-soledad gnoseológica), y, sin embargo, permite plantear los problemas de la

formación de la identidad, justo a partir del cara-a-cara, o de la proximidad del prójimo. En la medida en que la trabajosa formación de nuestra identidad sea responsable (es decir, no esté ilusionada con la invulnerabilidad), no hay peligro de particularismos o racismos. Por el contrario, justo porque se es responsable en este sentido originario, siempre se reconoce la exterioridad interpelante del otro.

Ligada a esta cuestión aparece el complejo problema del espacio público, que parece el *hábitat* natural del ciudadano. Por supuesto, es necesario hoy día criticar el espacio restringido del “*ágora*” (que no reconoce ciudadanía ni a las mujeres, ni a los niños ni a los esclavos), y es bueno abrirse al espacio abierto por el uso público de la razón, el diálogo argumentativo para encontrar consensos en lo que interesa a todos, pero lo criticable es presuponer que la pertenencia cultural es un prejuicio para este diálogo y este espacio, o que es necesario despojarse de toda cultura (que no sea la “ilustrada”). Desde hace tiempo venimos planteando la necesidad de trabajar la idea de un “espacio público intercultural”<sup>31</sup> que justo tiene, como condición de posibilidad, la ciudadanía vulnerable de pertenencias e identidades fuertes que se saben responsables, es decir, siempre interpeladas por la exterioridad (nunca reductible a la mismidad) del otro en cuanto otro.

¿Ciudadanía hoy? Volvamos a nuestras hipótesis-preguntas, transformándolas en tareas educativas.

¿Cómo enseñar y aprender a aumentar nuestra potencia de actuar, para sabernos agentes plenos y capaces de transformar nuestras pasiones

<sup>25</sup> Esto es recogido con fuerza en el enfoque intercultural de la ciudadanía, que entra en fuerte crítica del mero multiculturalismo o tolerancia “liberal” de las diferencias. Cfr. nuestro texto ya citado *Resistir con inteligencia* (nota 18).

<sup>26</sup> “La esencia del ser razonable en el hombre no designa solamente el advenimiento a las cosas de un psiquismo en forma de saber, en forma de conciencia que se niega a la contradicción, que englobaría a las otras cosas bajo conceptos desalineándolas en la identidad de lo universal; designa también la aptitud del individuo que resulta, en un principio, de la extensión de un concepto –del género hombre– para erigirse en único en su género y, así, como absolutamente diferente de todos los otros, pero, en esta diferencia –y sin constituir el concepto lógico del que el yo se ha liberado– de ser no indiferente al otro. No indiferencia o socialidad-bondad original; paz o deseo de paz, bendición; *shalom* –acontecimiento inicial del encuentro”. Cfr. E. Levinas: *Los derechos humanos y los derechos del otro*, publicado *L’indivisibilité des droits de l’homme*, Friburgo, Éditions Universitaires, 1985.

<sup>27</sup> Junto a *Totalidad e Infinito*, ya citada, la otra obra central de Levinas es *De otro modo que ser o más allá de la esencia*, Salamanca, Sígueme, 1987.

<sup>28</sup> Cfr. el debate que recoge M. Nussbaum: *Los límites del patriotismo: Identidad, pertenencia y “ciudadanía mundial”*, Barcelona, Paidós, 1999 y la edición italiana del debate, que incluye el polémico artículo de R. Rorty “The Unpatriotic Academy”, *The New York Times*, 13 de febrero de 1994, traducido al castellano como *Cosmopolitas o patriotas*, Buenos Aires, FCE, 1997.

<sup>29</sup> Cfr. M. Walzer. *Las esferas de la justicia. Una defensa del pluralismo y la igualdad*, México, FCE, 1993.

<sup>30</sup> Cfr. *Ciudadanía e identidad nacional*, publicado como “Epílogo 3”, en la edición castellana de *Facticidad y validez*, Madrid, Trotta, 1998.

<sup>31</sup> Cfr. C. Cullen. “The construction of an Intercultural Public Space as an Alternative to the Asymmetry of Cultures in the Context of Globalization”, en R. Fornet-Betancourt (eds.), *Documentation of the IV International Congress on Intercultural Philosophy*, IKO, Frankfurt-Londres, 2002, pp. 111-126.

tristes en alegres? La pista es aquí el trabajar el conocimiento, sin confundirlo con la información, y la alegría, sin confundirla con el mero consumo.

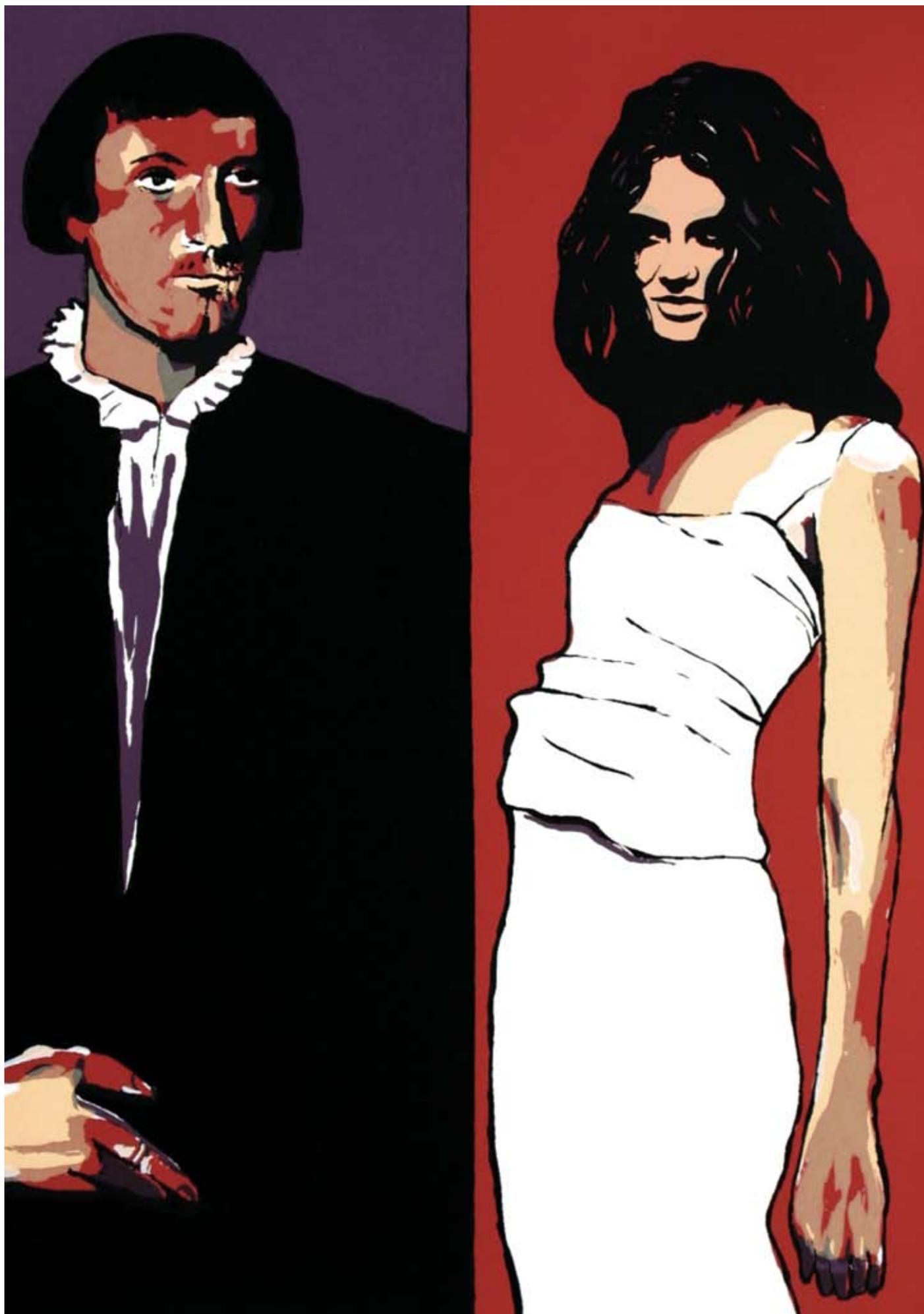
¿Cómo enseñar y aprender que es razonable la convivencia bajo principios de justicia, para sabernos personas morales autónomas, y resistir con inteligencia crítica todo intento de borradura o anulación de la subjetividad, aprendiendo a cuidar el sí mismo? La pista es aquí trabajar también el conocimiento, insistiendo en su uso público, en acciones comunicativas, en saber argumentar, pero atentos a las tácticas del poder dominador que intenta en el orden del discurso incluirnos al excluirnos.

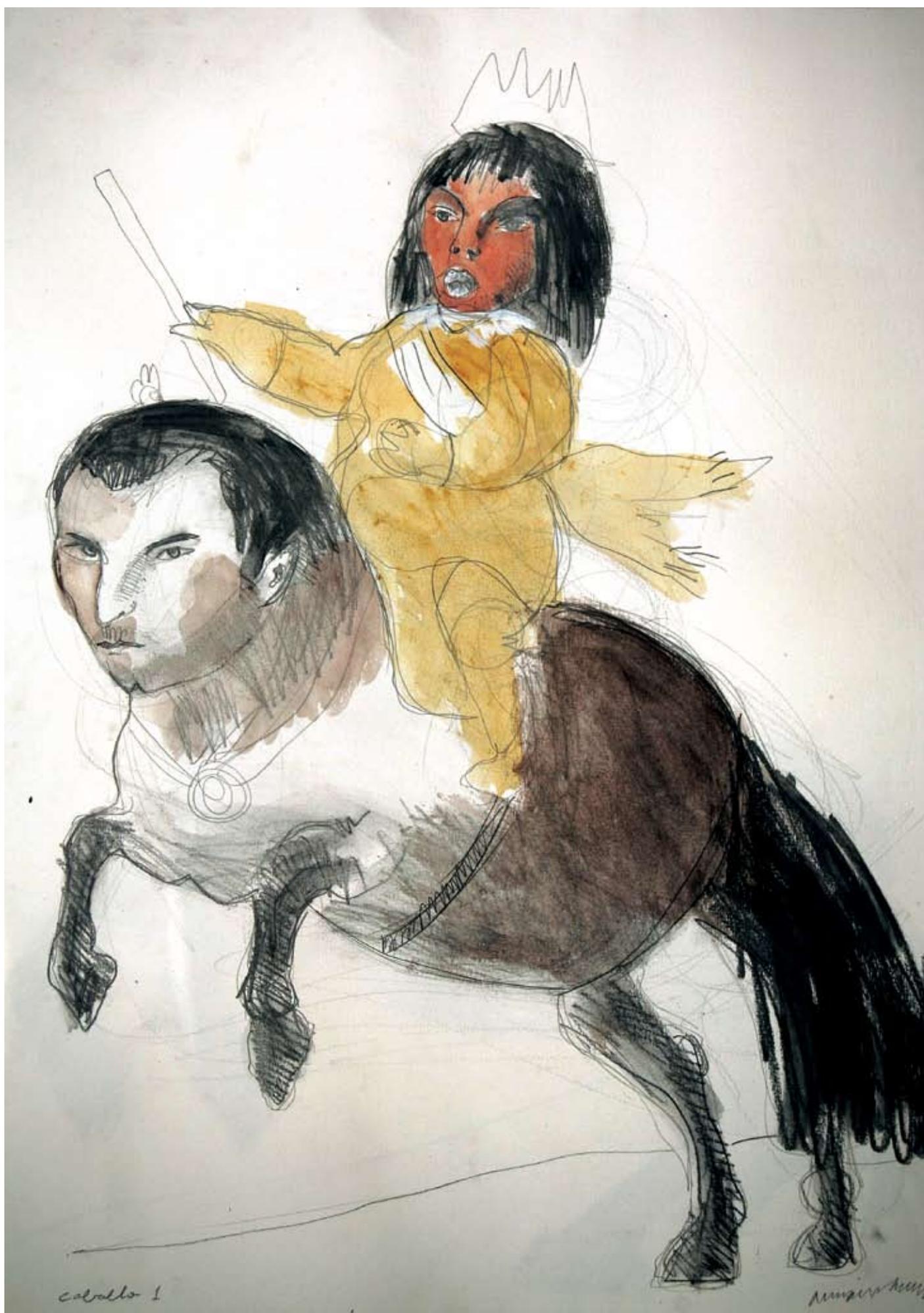
¿Cómo enseñar y aprender que la responsabilidad ante la interpelación del otro inaugura todo tipo de contacto y le da la dimensión ética propiamente dicha a toda iniciativa de nuestra libertad y nuestra subjetividad? Se trata de no quedar encerrados en la soledad gnoseológica, violentando la exterioridad del otro, al convertirlo en mero término intencional de nuestro goce, de nuestro trabajo o de nuestra conciencia representativa. Aquí la pista es, dicho con toda la fuerza, la hospitalidad, la acogida, el amor, que es sabernos desde siempre “guardianes de nuestros hermanos”, “rehenes” de todos, responsables de un sí o un no.

La ciudadanía puede entenderse como agencia autónoma, cuidadosa del sí mismo, participativa de manera crítica, porque es fundamentalmente responsable del otro en cuanto otro.

Entonces la ciudadanía pondrá en juego nuestro carácter de sujetos ético-políticos. Pero, como dice Levinas, primero la ética, después la política.







# FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA: COMPETENCIAS PARA EL FUTURO

MTRO. JOSÉ FERNANDO GONZÁLEZ SÁNCHEZ

Subsecretario de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública de México

**L**AS TAREAS DE LA FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA PARA LA EDUCACIÓN SIN DUDA SE vinculan a la etapa de desarrollo de México y América Latina, es decir a los derechos ciudadanos y a la consolidación de la democracia. Tales consideraciones exigen la aplicación de un nuevo enfoque que apunte, entre otras cosas, al reconocimiento de la diversidad, el perfeccionamiento de las instituciones democráticas y el refuerzo de la cultura cívica y ética de nuestras sociedades. En tal sentido, en el siguiente artículo se mencionan las modificaciones realizadas en el nivel curricular y en los programas de estudio de las asignaturas que integran el eje curricular de Ciencias Sociales, así como los aspectos fundamentales de la educación para la ciudadanía, con la cual se propicia la formación de seres humanos integrales.

**L**ICENCIADO EN DERECHO POR LA UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE MÉXICO, MAESTRO EN Tecnologías y Comunicación Educativa por el Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa (ILCE), Maestro en Ciencias Políticas por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y estudiante del doctorado en la misma área en la Universidad Iberoamericana. Ha sido profesor y, por concurso de oposición, ocupó la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) en la Secretaría de Educación Pública, de junio de 2005 a diciembre de 2006. Por ello, es integrante del Servicio Profesional de Carrera del Gobierno Federal. Asimismo, fue Director General del Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América (IEESA), coordinó proyectos e intercambios académicos con The Washington Center, la George Washington University, el Instituto Ortega y Gasset, la Universidad Complutense de Madrid y la Oxford Media Business School, para evaluar experiencias de políticas públicas en el ámbito educativo. Ha publicado artículos y capítulos de libros especializados en temas educativos y político-electorales. Sus publicaciones más recientes son *El Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa. Balance y perspectivas de una política educativa del Estado mexicano*, *Para entender nuestra democracia* y *Consideraciones para un nuevo modelo de educación superior en México*. Desde diciembre de 2006 es Subsecretario de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública.

# FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA: COMPETENCIAS PARA EL FUTURO

MTRO. JOSÉ FERNANDO GONZÁLEZ SÁNCHEZ

Subsecretario de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública de México

**L**AS TAREAS DE LA FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA PARA LA educación están vinculadas con algunas características de la etapa actual de la educación y del desarrollo de México y América Latina. Nos referimos, en concreto, a los derechos ciudadanos, a la cohesión social frente a la fragmentación social y a la consolidación de la democracia.

Por otra parte, ambos problemas se relacionan con la legitimación de los sistemas educativos y la gobernabilidad de los Estados nacionales, frente a la individualización, el debilitamiento de lo público y la emergencia de los nuevos movimientos sociales como expresión de identidades autorreferidas.

En el fondo, con el fin de avanzar hacia sistemas más democráticos, está la posibilidad de crear nuevos mecanismos y participación ciudadana. Bajo esta perspectiva la inclusión social tiende a estar vinculada a la equidad y calidad de vida, conducentes a garantizar un mayor acceso al empleo, a la educación y a los servicios de salud.

Inclusión y pertenencia o igualdad y pertenencia son los ejes sobre los cuales debe girar la nación; es decir, la cohesión social debe ser definida por una formación cívica y ética desde el seno de la sociedad.

Según el punto de vista de Emilé Durkheim,<sup>1</sup> “la división social del trabajo que adviene con

la modernización, erosiona y debilita los vínculos de solidaridad al igual que la creciente autonomía que adquiere el individuo en la sociedad moderna”.

En palabras de este autor, la situación actual nos enfrenta a la erosión y debilitamiento y a una vertiginosa transformación de los vínculos entre el individuo y la sociedad; a mi juicio, la reflexión anterior se refiere a los mecanismos tales como el empleo, los sistemas educacionales, la titularidad de derechos ciudadanos, y las políticas del fomento de la equidad, bienestar y protección civil.

Por otro lado, como lo plantea la CEPAL,<sup>2</sup> el desarrollo latinoamericano muestra un “casillero vacío”, pues no logra conjugar el crecimiento con la equidad. Esta percepción, junto con la frustración de las expectativas de movilidad social y acceso a los recursos y al consumo, deterioran la legitimidad de la democracia.

Sobre la misma situación señala Zygmunt Bauman: “el trabajo ya no puede ofrecer un uso seguro en el cual fijar definiciones del yo, identidades y proyectos de vida.”<sup>3</sup> Estas tendencias despiertan interrogantes sobre la autonomía personal y la influencia de lo privado. El problema no es el individualismo en sí mismo, sino una cultura individual exacerbada en la que la relación con los otros se vuelve autorreferida.

Estas consideraciones exigen la aplicación de un nuevo enfoque que apunte, entre otras cosas, al reconocimiento de la diversidad, el perfeccionamiento de las instituciones democráticas y el refuerzo de la cultura cívica y ética de nuestras sociedades. A diferencia de los derechos civiles y políticos, los derechos sociales como los educativos exigen mayor progreso e igualdad social. En palabras de John Rawls (1971),<sup>4</sup> esto significa que una sociedad puede garantizar el acceso a ciertos bienes sociales, entre los cuales encontramos la libertad, ingresos que permitan una vida digna y poder participar en relaciones colectivas.

<sup>1</sup> Emilé Durkheim. *La división del trabajo social*, México, Editorial Colofón distribuidora, 2002.

<sup>2</sup> Fajnzylber, Fernando. “Una visión renovadora del desarrollo en América Latina”, en Miguel Torres (Comp.), CEPAL-BID-INTAL, noviembre 2006, p. 311.

<sup>3</sup> Zigmunt, Barman. *Comunidad: en busca de seguridad en un mundo hostil*, España, Siglo XXI de España Editores, 2003, p. 149.

<sup>4</sup> *La teoría de la Justicia de John Rawls y sus Críticos*, México, FCE.

En este sentido la ciudadanía no sólo implica una titularidad de derechos, sino también respeto a las reglas y normas de la institucionalidad democrática y del Estado de derecho.

En el contexto nacional, el replanteamiento de relaciones entre Estado-gobierno y Estado-sociedad civil se concretó en el Acuerdo Nacional de la Modernización para la Educación Básica, reformas en el artículo 3º, Ley General de Educación, Consejos de participación social y los procesos de descentralización y federalismo educativo. Todo ello ha contribuido a un cambio de paradigmas en los sistemas educativos que nos ubica en un mapa distinto, en conjunto con factores como la globalización, la regionalización, la sociedad del conocimiento y la relevancia de la información, entre otros. Esto exige una modificación de la forma de enseñar a los niños y jóvenes.

En tal sentido se han llevado a cabo diversas modificaciones curriculares y en los programas de estudio de las asignaturas que integran el eje curricular de Ciencias Sociales, con la finalidad de brindar dichos elementos y fortalecer la enseñanza de las asignaturas que nos conduzcan al desarrollo de competencias encaminadas a la comprensión del mundo social.

La educación no es un producto, sino un gran proceso transformador en los ámbitos social, político y cultural del país, que sin duda ha llevado a México a evolucionar de lo rural y agrícola a lo urbano e industrial. De aquí surge la necesidad de tener una educación que sea elemento fundamental para la construcción de la equidad, la igualdad, el ejercicio de las libertades y la consolidación de la participación democrática.

La Educación Básica debe ser concebida desde una perspectiva amplia, que la asuma como un esfuerzo organizado para garantizar a los ciudadanos una formación en habilidades, competencias, valores y actitudes que respondan a los retos del desarrollo nacional, en el contexto de los criterios de la enseñanza pública contenidos en el Artículo Tercero Constitucional.

A partir de los Congresos Estatales, José Vasconcelos indicó en su momento la misión de la educación pública –unir a los mexicanos después de la división que la Revolución Mexicana dejara, dando prioridad a la idea del mestizaje–, promovió la alfabetización, la cultura y la educación técnica, así como la participación, la solidaridad social e igualdad de oportunidades.

La educación debe tener un fundamento axiológico, es por ello que el Artículo Tercero Constitucional hace alusión a los valores cuando establece una educación integral, dignidad y respeto a la persona, integridad de la familia, sentido de solidaridad, libertad de creencias, educación laica, así como a los valores socioculturales: democracia, amor a la patria, nacionalismo, justicia social, integridad de la familia, solidaridad internacional.

Para hacer operante la normatividad constitucional sobre los valores se requiere el diálogo democrático, la organización incluyente, conducta de las instituciones, ambiente propicio, tolerancia y corresponsabilidad, reflexión y educación en los valores.

La conciencia política es otro aspecto relevante. No sólo conocer sobre la organización política, sino aprender a participar en ella y saber que la participación social es fundamental para la realización de metas colectivas es un aspecto que la educación para la ciudadanía debe ubicar. Así como los niños y jóvenes aprenden sus derechos y libertades, también deben experimentar activamente las distintas formas en que pueden ejercerlos en el contexto de la sociedad y evaluar sus impactos.

La ciudadanía implica también la conciencia sobre los derechos. Aunque los niños son más conscientes ahora sobre estos temas, es necesario modificar la forma como hemos enseñado los derechos humanos y el im-



pacto que se ha generado entre los integrantes más jóvenes de la sociedad.

Lo anterior también significa una discusión muy activa sobre las condiciones de pluralidad y diversidad que la sociedad tiene, además de las distintas experiencias de vida que enfrentarán en el futuro en un contexto como éste. El valor del reconocimiento y la generación de identidad a partir de la existencia del “otro” son esenciales para poder desarrollar sociedades más funcionales en un contexto de diversidad.

La ciudadanía también se desarrolla a partir de la asimilación de conceptos como el trabajo, la paz, la capacidad de emprender proyectos de los ciudadanos, la crítica, la capacidad de discusión y argumentación, el desarrollo sustentable, etcétera, como aspectos que determinen el comportamiento de las personas para el futuro. El respeto a la ley y a los principios abstractos que regulan la convivencia social es parte también de este esfuerzo.

La sociedad actual (sociedad del conocimiento) tiene condiciones que son factibles sólo bajo supuestos que acompañan a la democracia. Es innegable que el futuro está influido con fuerza por la tecnología, la capacidad de desarrollar, almacenar y transmitir información, el conocimiento de distintas lenguas, entre otros factores. Sin embargo, todo esto tiene sentido en el contexto del desarrollo de la ciudadanía y los valores democráticos.

La educación básica constituye entonces un proceso de educación formal, por lo general escolarizado, que se propone contribuir a la formación integral de la persona y establece los cimientos para la educación permanente, mediante el desarrollo de habilidades y destrezas culturales, asimilación de aprendizajes, promoción de valores y formación de actitudes y hábitos, orientados hacia el mejoramiento de las condiciones y calidad de vida.

La educación formal, en particular la escuela, es uno de los principales espacios para la transmisión, reproducción y formación de los valores éticos y morales en la sociedad. La escuela contribuye a socializar los viejos códigos, así como a detonar nuevas reflexiones para entender y valorar el presente. Educar en valores es un reto mayor en el que debemos aplicar, además de nuestra experiencia, los aportes que nos ofrecen la metodología pedagógica y la didáctica.

Prueba de ello es la proliferación de propuestas formales que segmentan ahora la educación en valores, de acuerdo con los diversos temas

que confirman el campo de lo que podríamos llamar una axiología contemporánea, por ejemplo, la educación para la democracia, los derechos humanos, los derechos civiles, los derechos sexuales y reproductivos, los derechos ambientales, los derechos específicos de ciertos grupos, como las mujeres, las etnias, las niñas y los niños, los jóvenes, etcétera. En cada caso, la metodología diseñada para facilitar el proceso de enseñanza aprendizaje debe segmentarse para adaptarse a las diferentes edades y condiciones de los alumnos, por lo que, visto así, el reto parece interminable.

Sin embargo, frente al desafío de encontrar algunas recomendaciones generales que puedan servir por igual a padres y maestros que están comprometidos a ayudar a jóvenes y adolescentes en estos temas, podemos identificar algunos principios generales para establecer códigos que nos permitan entablar una relación respetuosa y productiva en el terreno de la educación en valores en general, y de valores democráticos en particular.

Una de las tareas centrales de la educación pública de nuestro país es contribuir al ejercicio efectivo de un sistema democrático y favorecer la construcción de una cultura de carácter cívico. En este sentido la Subsecretaría de Educación Básica está desarrollando el Programa Integral de Formación Cívica y Ética para la educación primaria, con el que se pretende responder a la formación de ciudadanos democráticos.

La formación cívica y ética es percibida como un conjunto de experiencias organizadas y sistemáticas, mediante las cuales se brinda a los estudiantes la oportunidad de desarrollar herramientas para enfrentar los retos de una sociedad dinámica y compleja, misma que demanda de sus integrantes la capacidad para actuar con libertad y responsabilidad en asuntos relacionados con su desarrollo personal y con el mejoramiento de la vida social. La formación cívica y ética es un proceso que se desarrolla a lo largo de toda la educación básica.

Las competencias cívicas y éticas conforman un conjunto de nociones, estrategias intelectuales, disposiciones y actitudes que permitan a los estudiantes responder ante situaciones de su vida personal y social, en las que se involucra su perspectiva moral y cívica: al actuar, tomar decisiones, elegir entre opciones de valor, encarar conflictos y participar en asuntos colectivos. Se promueven por la necesidad de impulsar el estudio de la democracia como forma de vida y de gobierno con referencia a las experiencias de los alumnos y el análisis de sus repercusiones en el respeto a la dignidad de las personas.

Entre los aspectos fundamentales de la educación para la ciudadanía tenemos la necesidad de enseñar y acostumar a los niños y jóvenes a participar de manera activa en la toma de decisiones colectivas, el desarrollo de relaciones colectivas efectivas, aproximaciones activas al aprendizaje como la discusión, la crítica, el examen profundo de las ideas, actitudes propositivas, relevancia de las decisiones políticas, conciencia sobre la problemática social, en temáticas como la conservación del ambiente, equidad de género, interculturalidad, papel social de la ciencia y la tecnología, así como respeto a la diversidad, entre otras.

Se requiere contemplar al ambiente escolar como un espacio que brinda la oportunidad de dar sentido y validez a comportamientos que enriquecen el ejercicio de la democracia como forma de vida. Comprende aspectos de la convivencia, la organización, las normas y las regulaciones que caracterizan la experiencia escolar cotidiana.

De tal forma se pretende generar un trabajo articulado y coherente que favorezca en los alumnos el desarrollo de su autonomía y responsabilidad en la vida diaria, y que la experiencia escolar adquiera niveles crecientes

de congruencia en torno a los valores y actitudes que compete impulsar a la escuela.

El desarrollo de competencias demanda su ejercicio práctico, tanto en situaciones de la vida diaria como en aquellas que representan desafíos de complejidad creciente.

Ahora bien, la sociedad actual en cambio permanente demanda de sus integrantes capacidades para que sus transformaciones repercutan en el mejoramiento de la calidad de vida para cada persona. Para que esto sea posible, se precisa que la educación básica provea de una educación integral y armónica, en la que se contemple la capacidad de aprender a lo largo de toda la vida, participar con creatividad, sin violentar los derechos de otras personas y con el fin de generar y sumarse a procesos que dinamicen y perfeccionen nuestra sociedad.

En este sentido, ser ciudadano apunta a la formación de un ser humano integral que se involucre y se comprometa con otras personas con quienes convive en los ámbitos familiar, comunitario, regional y nacional, con una visión nacional, latinoamericana y mundial para participar en procesos políticos, sociales, económicos, culturales y ambientales. Asimismo, dicha formación ciudadana contempla un paulatino mejoramiento de la calidad de vida para hoy y para las futuras generaciones.





# EDUCAR EN Y PARA LA CIUDADANÍA DEMOCRÁTICA

PEDRO MARÍA URUÑUELA NÁJERA

Subdirector General de Alta Inspección del Ministerio de Educación,  
Política Social y Deporte de España

**E**L SISTEMA EDUCATIVO ACTUAL ENCARA EL RETO DE ENSEÑAR A LOS ALUMNOS a convivir como personas y ciudadanos en el marco de una sociedad que adolece de cohesión y que presenta un déficit de compromiso cívico. En este sentido, el gobierno de España ha diseñado la implantación de la asignatura de Educación para la Ciudadanía, con la pretensión de coadyuvar a esta tarea de formar ciudadanos libres, críticos, responsables y activos. Dicha asignatura, cuyo eje articulador son los Derechos Humanos, pretende tener un carácter transversal que genere competencias sociales y ciudadanas comunes a todas las personas con independencia de sus ideologías o preferencias religiosas. Todo ello con la finalidad de lograr mayores niveles de convivencia social, participación cívica y comprensión de la realidad del siglo XXI.

**N**ACIDO EN LOGROÑO, LA RIOJA (1947). LICENCIADO EN FILOSOFÍA Y LETRAS. CATEDRÁTICO de Bachillerato. Inspector de Educación. Profesor Asociado de la UNED, Facultad de Educación (2002-2006). En la actualidad, Subdirector General de Alta Inspección del Ministerio de Educación, Política Social y Deporte de España. Ponente y participante en actividades de formación del profesorado, en especial las relacionadas con la organización y dirección escolar, y también la convivencia en los centros. Miembro fundador y coordinador del Proyecto Turkana, proyecto de desarrollo de la convivencia en el que han participado diez institutos de Fuenlabrada (Madrid). Pendiente de lectura de la tesis doctoral sobre "La disrupción en el aula. Análisis y propuestas".

# EDUCAR EN Y PARA LA CIUDADANÍA DEMOCRÁTICA

PEDRO MARÍA URUÑUELA NÁJERA

Subdirector General de Alta Inspección del Ministerio de Educación,  
Política Social y Deporte de España

**P**OR DIVERSAS RAZONES, SE CONSIDERA QUE EN NUESTRos días una de las misiones más importantes del sistema educativo, junto con la transmisión de conocimientos, es la de conseguir que los alumnos aprendan a convivir como personas y como ciudadanos en el mundo en que nos ha tocado vivir. Problemas como el déficit de compromiso cívico o la difícil cohesión social en un mundo tan complejo y diverso como el nuestro, ponen en un primer plano la necesidad de la educación cívica en la escuela.

Podemos definir la Educación para la Ciudadanía como el conjunto de prácticas y actividades diseñadas para ayudar a todas las personas, niños, jóvenes y adultos a participar de manera activa en la vida democrática, aceptando y practicando sus derechos y responsabilidades en la sociedad. Implica, por tanto, el desarrollo en los alumnos de las competencias necesarias para relacionarse adecuadamente con el mundo que les rodea y la puesta en marcha de acciones colectivas para lograr una vida mejor para todos.

Lejos de limitarse a una mera instrucción acerca de las principales leyes e instituciones que conforman nuestra estructura política, intenta desarrollar en los alumnos actitudes y valores cívicos, que se traduzcan en compromisos concretos con los problemas y retos de la sociedad en la que viven. El objetivo de la Educación para la Ciudadanía es, por ello, formar ciudadanos libres, críticos, responsables y activos.

Educar con este fin es una tarea compleja ya que son varias las dimensiones que definen la ciudadanía (dimensiones ética, política, social, cultural, etcétera), varios los planos en los que puede manifestarse (local, regional, nacional o

mundial) y diversos los ámbitos en los que puede llevarse a cabo la misma (formal, no formal e incidental).

Desde el Ministerio de Educación de España, y mediante la Ley Orgánica de Educación recién aprobada, se ha introducido en el currículo una nueva asignatura, con diversas denominaciones en función del curso en que se imparta: “Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos” (educación primaria y secundaria obligatoria), “Ética y Ciudadanía” (cuarto curso de la ESO) y “Filosofía y Ciudadanía” (bachillerato). Pero, antes de entrar en el análisis de esta nueva materia y para comprender de manera adecuada su sentido y significado, hay que tomar en cuenta que la educación para la ciudadanía no puede limitarse y encerrarse en el ámbito de una asignatura y que, junto con el enfoque estrictamente curricular, son varios los planteamientos y orientaciones que están presentes en el planteamiento general de la Educación para la Ciudadanía y que sirven para marcar la orientación general de la misma.

En primer lugar, la Educación para la Ciudadanía debe ser expresión del compromiso de toda la comunidad educativa acerca de los fines educativos que persigue el centro escolar, del modelo de alumno libre, crítico, activo y responsable que se quiere formar, compromiso que se concreta en el proyecto educativo que debe elaborar el centro. Debe haber coherencia entre lo que se enseña en el área de Educación para la Ciudadanía y lo que se practica en el centro. No pueden enseñarse los derechos humanos si luego, en el día a día del centro, no se fomentan estos derechos, o no puede enseñarse la participación si en realidad no se practica esta participación al informar, pedir opinión, facilitar decisiones conjuntas y evaluar su aplicación por parte de todos, incluyendo a los alumnos en aquellos ámbitos en los que su edad hace posible dicha participación.

El Proyecto Educativo, según la nueva definición de la LOE, debe incluir el plan de convivencia que pondrá en marcha el centro; la convivencia es la base a partir de la cual se construye el ejercicio de la ciudadanía, donde no puede haber contradicciones entre lo que se dice y enseña y lo que se practica. El plan de convivencia parte del análisis de la convivencia en el centro, de la identificación de los puntos fuertes, de las cosas que están funcionando bien y que es preciso mantener. Pero también es preciso identificar los casos en los que tiene lugar una interrupción de la convivencia, de la falta de respeto a las situaciones de violencia y, mucho más, a los posibles

casos de acoso entre iguales, el llamado *bullying*, y plantear una respuesta adecuada para subsanar esta falla en la convivencia.

El plan de convivencia no puede limitarse a ser una respuesta reactiva a estas situaciones sino que, desde una posición proactiva, debe adelantarse a los problemas y plantear la educación de la convivencia en positivo. Esto exige tener claros un modelo de convivencia, las habilidades sociales necesarias, el aprendizaje de los tipos de pensamiento y su influencia en la convivencia, la educación y desarrollo de las emociones y, por último, la educación en valores como el de participación, el respeto y la tolerancia y la educación para la paz. Como todo plan, todos estos elementos deben concretarse en objetivos, actividades, responsables y formas de evaluación y de seguimiento de todo lo planificado.

Además del fomento de la convivencia en el marco del proyecto educativo, la Educación para la Ciudadanía debe servir para aumentar y reforzar la apertura del centro escolar hacia su entorno, al romper su aislamiento, constituirse en un recurso fundamental para la comunidad en la que está –un centro de cultura para todos–, participar en los problemas sociales de su entorno y comprometerse con su solución.

Hay ya muchas experiencias en este sentido, experiencias que muestran la capacidad de los centros para trabajar en conjunto con su entorno y reforzar de esta forma su tarea educativa de la dimensión ciudadana. Por citar sólo alguna de las múltiples experiencias, se puede tomar en cuenta el trabajo del Proyecto Atlántida en este mismo sentido, que fortalece la cooperación escuelas-familias-municipios, con una tradición ya de varios años. De igual manera, las experiencias recogidas bajo el nombre de “Aprendizaje-Servicio” son ejemplo de esta exigencia; en ellas, se parte de una acción concreta, del compromiso práctico con el entorno que lleva a los alumnos y a la escuela a plantearse determinadas actividades, a partir de las cuales se organiza toda la enseñanza y el aprendizaje consecuente relacionado con dicha experiencia. También el movimiento de ciudades educadoras puede aportar numerosos ejemplos de esta dimensión básica de la Educación para la Ciudadanía.

En tercer lugar, la Educación para la Ciudadanía debe considerarse como una “asignatura transversal”, cuyos contenidos y objetivos deben buscarse no sólo desde dicha asignatura, sino desde todas las áreas que conforman el currículum. En este sentido, puede decirse que no existen profesores de Educación para la Ciudadanía, sino que todos los profesores lo son también de esta asignatura. Y ello porque todos deben trabajar por el desarrollo de la competencia social y cívica, una de las ocho competencias básicas recogidas en la LOE y en los Reales Decretos que desarrollan el currículum.

El desarrollo de la competencia social y ciudadana supone para el alumno la adquisición de un saber hacer práctico que permite que la persona poseedora de esta competencia sepa comportarse individualmente de modo que sea posible convivir en una sociedad cada vez más plural, participar con plenitud en la vida cívica y comprender la realidad social del mundo en el que vive. Esto supone haber desarrollado habilidades y capacidades de relacionarse con los demás, de afrontar con positivismo los conflictos, de ser capaz de ponerse en el lugar del otro, de aceptar las diferencias y todas aquellas otras habilidades necesarias para una buena convivencia. Se une así la Educación para la Ciudadanía con el fomento de la convivencia ya señalado.

Desarrollar la competencia social y ciudadana implica también participar activamente en la vida cívica y, por ello, asumir los valores democráticos, practicar normas acordes con ellos y conocer los fundamentos y modos de organización del estado democrático. Asimismo, implica comprender la

realidad social del mundo en el que se vive, es decir, entender las experiencias colectivas, la organización y funcionamiento de las sociedades, la riqueza y pluralidad de la sociedad española y europea, así como el compromiso con su mejora.

Sobre la base de estas tres dimensiones puede considerarse el último planteamiento; la Educación para la Ciudadanía puede y debe ser una asignatura como las demás, con objetivos, metodología y contenidos propios, que cuente con un horario determinado en, al menos, cuatro cursos en los distintos niveles de primaria, secundaria y bachillerato. Debe contar también con contenidos específicos para su desarrollo.

Estos contenidos propios de la nueva asignatura han sido discutidos y negociados a lo largo de varias reuniones con la participación de asociaciones y colectivos que han mostrado su interés por la asignatura, con independencia de su planteamiento ideológico. De esta forma, el contenido de la asignatura se diseñó partiendo de lo más inmediato a lo más general, de las experiencias concretas de los alumnos a los planteamientos más generales y abstractos. Así, en la etapa de primaria la base es la atención al desarrollo de la autonomía personal, los comportamientos y hábitos sociales para, después, en los cursos de secundaria y bachillerato, introducir poco a poco el análisis y reflexiones teóricas sobre las Constituciones y las características del Estado democrático.

Los Derechos Humanos, como compendio y resumen de los principios morales que garantizan la dignidad de todas las personas y que pueden ser aceptados por todos con independencia de ideologías concretas, constituyen la referencia fundamental de los valores que se estudian y desarrollan en la asignatura. En los cursos de la enseñanza obligatoria, la estructura de los contenidos es, en esencia, la misma, tratándolos en distinto nivel de profundidad: el yo y los otros, las relaciones interpersonales y sociales; los Derechos Humanos como base de la convivencia; vivir en sociedad, la sociedad global; problemas de la sociedad actual y, por último, trabajo de procedimientos comunes a todos los bloques. En bachillerato, tomando en cuenta su denominación de “Filosofía y Ciudadanía”, los temas son diferentes y su aprobación está pendiente todavía.

Es mucho lo que nos jugamos con la educación de los futuros ciudadanos; de ahí el interés en que esta nueva “asignatura” tenga el éxito que todos deseamos.



# EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y LOS DERECHOS HUMANOS: CONTROVERSIAS EN TORNO A UNA ASIGNATURA (O ENTRE ÉTICA PÚBLICA Y ÉTICA PRIVADA)

JUAN MANUEL FERNÁNDEZ-SORIA

Catedrático de Teoría e Historia de la Educación  
en la Universidad de Valencia

EN ESTE ARTÍCULO SE ABORDA LA POLÉMICA QUE OPONE EN ESPAÑA A PARTIDARIOS y detractores de la asignatura *Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos* que la reciente reforma de la enseñanza de 2006 incluye en el programa escolar de los estudios no universitarios. Se examina esta controversia desde dos posiciones mutuamente enfrentadas: una que invoca la necesidad de una formación en la ética pública, atenta al bien común, y otra que exige el derecho a una ética privada, más interesada en los intereses particulares y en los proyectos de salvación personales. Quienes apuestan por la primera argumentan el mandato del punto segundo del artículo 27º de la Constitución. Quienes lo hacen por la segunda se apoyan en el punto tercero de ese mismo artículo. Se analizan, en consecuencia, por una parte, las razones que la Iglesia y otras organizaciones civiles polarizadas en torno a ella, esgrimen contra dicha asignatura, aduciendo sin fisuras la ortodoxia de la doctrina católica. Por otra parte, se exponen los criterios que fundamentan el apoyo de quienes, en defensa de esa materia escolar, se sitúan del lado de la ética pública y de la laicidad entendida como un pacto común de convivencia apoyado en el mínimo común ético constitucional. El conveniente y necesario acuerdo entre ambas posturas se vislumbra difícil.

CATEDRÁTICO DE TEORÍA E HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN LA UNIVERSIDAD DE VALENCIA, donde ejerce su actividad docente e investigadora en temas relacionados con la historia de la educación contemporánea y la política educativa. En la actualidad sus líneas primordiales de investigación se centran en el papel del Estado en la educación, la represión del magisterio, los usos de la memoria escolar y la formación moral y cívica. Entre sus últimos libros destacan *Educación, socialización y legitimación política (España, 1931-1970)* (Valencia, 1998), *Maestros valencianos bajo el franquismo. La depuración del magisterio: 1939-1944* (Valencia, 1999), *Estado y educación en la España contemporánea* (Madrid, 2002), *Una escuela rural republicana* (Valencia, 2004), *Educación en valores. Formar ciudadanos* (Madrid, 2007) y *Educación, Guerra y Revolución (Valencia 1936-1939)* (Valencia, 2007). Es autor del estudio introductorio de la obra de Pierre Bovet, *El instinto luchador* (Madrid, 2007).

# EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y LOS DERECHOS HUMANOS: CONTROVERSIAS EN TORNO A UNA ASIGNATURA (O ENTRE ÉTICA PÚBLICA Y ÉTICA PRIVADA)

JUAN MANUEL FERNÁNDEZ-SORIA

Catedrático de Teoría e Historia de la Educación  
en la Universidad de Valencia

**E**N ESTE ARTÍCULO SE ABORDA LA POLÉMICA QUE OPONE en España a partidarios y detractores de la asignatura Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos que la reciente reforma de la enseñanza de 2006 incluye en el programa escolar de los estudios no universitarios. Se examina esta controversia desde dos posiciones mutuamente enfrentadas: una que invoca la necesidad de una formación en la ética pública, atenta al bien común, y otra que exige el derecho a una ética privada, más interesada en los intereses particulares y en los proyectos de salvación personales. Quienes apuestan por la primera argumentan el mandato del punto segundo del artículo 27<sup>º</sup> de la Constitución. Quienes lo hacen por la segunda se apoyan en el punto tercero de ese mismo artículo. Se analizan, en consecuencia, por una parte, las razones que la Iglesia y otras organizaciones civiles polarizadas en torno a ella, esgrimen contra dicha asignatura, aduciendo sin fisuras la ortodoxia de la doctrina católica. Por otra parte, se exponen los criterios que fundamentan el apoyo de quienes, en defensa de esa materia escolar, se sitúan del lado de la ética pública y de la laicidad entendida como un pacto común de convivencia apoyado en el mínimo común ético constitucional. El conveniente y necesario acuerdo entre ambas posturas se vislumbra difícil.

Desde que se consideró la posibilidad de que el Gobierno socialista de Rodríguez Zapatero instaurase en el currículum escolar no universitario la materia Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos (EpC), los sectores sociales y políticos polarizados en torno a la Iglesia em-

prendieron una intensa campaña de oposición a ella. Este enfrentamiento se agudizó con la aprobación parlamentaria de la Ley Orgánica de Educación (LOE) del 3 de mayo de 2006, la cual obliga a cursar dicha disciplina. Jerarcas de la iglesia, partidos políticos, medios de comunicación, plataformas cívicas y, en fecha más reciente, tribunales de justicia, han terciado con viveza en la polémica. ¿Qué provoca que los prelados españoles afirmen que la gravedad de la situación no permite posturas pasivas ni acomodaticias? ¿Qué les empuja a recomendar la objeción de conciencia a una ley aprobada en el Parlamento como uno de esos medios activos de oposición a dicha asignatura? ¿Qué empuja al cardenal arzobispo de Toledo Primado de España, Antonio Cañizares Llobera, a afirmar que los colegios católicos que impartan esta asignatura estarán “colaborando con el mal”? ¿Qué lleva a un sacerdote de Toledo a amenazar con no impartir catequesis a los niños que cursen Educación para la Ciudadanía? ¿Por qué la presidenta de la Comunidad Autónoma de Madrid, Esperanza Aguirre, dijo que la EpC “es casi un sucedáneo” de la franquista Formación del Espíritu Nacional? En fin, ¿qué hay detrás de sentencias judiciales opuestas sobre un mismo caso? Algunos temen estar asistiendo a la reproducción de viejos conflictos que en el pasado ensombrecieron las relaciones entre el Estado y la Iglesia. Otros aseguran que nos encontramos ante un nuevo proceso de “repolitización de la religión en los países de capitalismo avanzado” (Díaz-Salazar, 2007, 13-18)... Sea por lo que fuere, lo que no admite interpretaciones es la existencia de un conflicto real que afectó a la gestación de la EpC y sigue perturbando su desarrollo. Debemos, pues, intentar desentrañar las claves de esta controversia. Para ello antes hemos de conocer lo que la norma legal establece.

## LO QUE DICE LA LEY

La Ley Orgánica de Educación del 3 de mayo de 2006 de reforma de la enseñanza, otorga plena carta de naturaleza a la EpC. En su preámbulo el legislador dice situar “la preocupación por la educación para la ciudadanía en un lugar muy destacado del conjunto de las actividades educativas”; tanto que, con diferentes denominaciones y contenidos en función de las edades de los alumnos, prescribe que se imparta en algunos cursos de la

educación primaria, enseñanza secundaria obligatoria (ESO) y bachillerato. Allí mismo se describe cuál es su finalidad: “ofrecer a todos los estudiantes un espacio de reflexión, análisis y estudio acerca de las características fundamentales y el funcionamiento de un régimen democrático, de los principios y derechos establecidos en la Constitución española y en los tratados y las declaraciones universales de los derechos humanos, así como de los valores comunes que constituyen el sustrato de la ciudadanía democrática en un contexto global”. Y –quizá con la doble intención de destacar la importancia de la asignatura y de aclarar que no viene a sustraer del currículo la enseñanza de la religión– en ese mismo lugar se advierte que los contenidos de esa educación “no pueden considerarse en ningún caso alternativos o sustitutorios de la enseñanza religiosa”. No debe ser alternativa u opción porque con ella se trata de “profundizar en algunos aspectos relativos a nuestra vida en común, contribuyendo a formar a los nuevos ciudadanos”. Anotamos ya algo a lo que aludiremos más tarde: el interés del legislador por educar en lo que une a todos los ciudadanos, en aquello que es necesario para hacer posible la vida en común de los diferentes que se integran en una sociedad democrática y plural.

La LOE anuncia más intenciones y objetivos de la EpC en las diversas etapas del sistema educativo en las que se prescribe su implantación obligatoria.<sup>1</sup> Así, en la educación primaria (seis a 12 años) –uno de cuyos fines consiste en “conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática” (artículo 17)– y en la educación secundaria obligatoria (12 a 16 años) –que tiene entre sus fines formar a los escolares “para el ejercicio de sus derechos y obligaciones en la vida como ciudadanos” (artículo 22), y entre sus objetivos permitirles “asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática” (artículo 23)– se encarga a esta materia que preste una “especial atención a la igualdad entre hombres y mujeres” (artículos 18 y 24), lo mismo que se encomienda a la Educación Ético-cívica, asignatura del curso cuarto de la ESO (artículo 25). Y en el bachillerato se establece que la asignatura Filosofía y Ciudadanía ayude a conseguir los fines que se fijan para esta etapa del sistema educativo, entre los que figuran éstos:

“Ejercer la ciudadanía democrática, desde una perspectiva global, y adquirir una conciencia cívica responsable, inspirada por los valores de la Constitución española así como por los derechos humanos, que fomente la corresponsabilidad en la construcción de una sociedad justa y equitativa. Consolidar una madurez personal y social que

les permita actuar de forma responsable y autónoma y desarrollar su espíritu crítico. Prever y resolver pacíficamente los conflictos personales, familiares y sociales. Fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, analizar y valorar críticamente las desigualdades existentes e impulsar la igualdad real y la no discriminación de las personas con discapacidad” (artículo 33).

Estas metas se concretan y especifican luego en los contenidos, objetivos y criterios de evaluación que recogen los decretos que regulan las enseñanzas mínimas –que son competencia del Gobierno central– con el fin de asegurar una formación común a todos los alumnos y alumnas dentro del sistema educativo español. No podemos entrar en toda esa atrayente aunque prolifica información, para cuyo conocimiento remitimos al lector interesado a la normativa mencionada.<sup>2</sup> Con todo, no parece que el contenido de esos decretos sea la causa que explica la frontal oposición a la EpC, como luego se verá. Algunos de estos contenidos y propósitos se harán visibles en los argumentos que fundamentan las diatribas de oposición a la EpC, lo que examinamos a continuación.

### SOBRE LO “INACEPTABLE” DE LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA

“Inaceptable” es uno de los adjetivos que más emplean los detractores de la EpC. De sus “contenidos inaceptables” escriben miembros del Foro Español de la Familia, una de las plataformas más activas en la oposición a esta materia; de “inaceptable en la forma y en el fondo” califica la jerarquía católica española a la EpC... Partamos, pues, para el estudio que sigue de lo que fundamenta esta inaceptabilidad. La CCIV Comisión Permanente de la Conferencia Episcopal Española (28 de febrero de 2007) dice que lo insostenible de la forma de la EpC reside en que “impone legalmente a todos una antropología que sólo

<sup>1</sup> Como área curricular en uno de los cursos del tercer ciclo de la educación primaria, es decir, entre los 10 y los 12 años (artículo 18.3 LOE); materia curricular en uno de los tres primeros cursos de la educación secundaria obligatoria (artículo 24.3), materia curricular –Educación Ético-cívica– para todos los alumnos del cuarto curso de la ESO, y una de las materias comunes del bachillerato bajo la denominación de Filosofía y Ciudadanía (artículo 34.6).

<sup>2</sup> Véanse los Reales Decretos 1513/2006 del 7 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la educación primaria (*Boletín Oficial del Estado* del 8 de diciembre); 1631/2006, del 29 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación secundaria obligatoria (BOE del 5 de enero de 2007), y 1467/2007, del 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas (BOE del 6 de noviembre).

algunos comparten”, y que lo inadmisibles del fondo estriba en que “sus contenidos son perjudiciales para el desarrollo integral de la persona”. La formulación de este argumento es reiterada en los mismos términos en numerosos documentos y declaraciones, tanto de la Iglesia como de organizaciones seculares contrarias a la EpC.

De las críticas a la forma en que se regula lo que para el cardenal arzobispo de Madrid, Rouco Valera (2007, 3), es “una novedad en la historia de la legislación escolar española” –olvidando precedentes históricos– hay unas de importancia menor que contrastan con el peso doctrinal e ideológico de otras, aunque todas cimientan la dura oposición a la citada materia. Entre las diatribas formales se cuenta el disgusto hacia personas e instituciones que la han inspirado (Martí Sánchez, 2007, 17-18), cuestión nada baladí pues sirve para explicar los criterios que inspiran la nueva materia. En esta dirección se menciona, por un lado, el decisivo influjo del entorno de Gregorio Peces-Barba, al que pertenecería la entonces ministra responsable de la LOE, María Jesús Sansegundo, de la Universidad Carlos III de Madrid, o de la Fundación Cives, presidida por el diputado socialista Victorino Mayoral; y, por otro lado, el precedente que suponen documentos como “Constitución, laicidad y educación para la ciudadanía”, manifiesto dado a conocer por el PSOE con motivo del XXVIII aniversario de la Constitución, en el que se aboga por la laicidad como requisito para la libertad y la igualdad y se defiende la potenciación del mínimo común ético constitucional. O también el “Manifiesto por una sociedad laica”, firmado en diciembre de 2004 por numerosas asociaciones políticas, sociales, sindicales, estudiantiles, etcétera, que proclama la laicidad como un pacto de convivencia entre quienes profesan diferentes creencias, o ninguna creencia, y diferentes opciones morales, y defiende, como reflejo de la laicidad positiva del Estado, una escuela pública laica basada en los valores recogidos en la Constitución. La suposición del papel que estos documentos y entidades puedan haber ejercido en la redacción final de la EpC, quizá sea lo que induzca al colectivo “Profesionales por la Ética” (2007, 15) a afirmar que los decretos que desarrollan sus contenidos, son “textos poco sistemáticos, retóricos

y bastante ambiguos y confusos, posiblemente contruidos con ‘retales’ de orígenes diversos. No en vano se trata del producto de una negociación con diferentes agentes” a los que el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) convocó para desarrollar los contenidos de la nueva asignatura, y que, en opinión de Profesionales por la Ética (2006, 1), “son ideológicamente afines al actual Gobierno” al menos en 85%.

Pero, aun con ser significativas estas críticas, tienen mayor calado las que aluden al Estado como “educador de la conciencia moral”, suplantando así a quienes en realidad corresponde esta función: la familia y la sociedad. Esta acusación –porque tal cosa es achacar esa función al Estado en un régimen democrático– es reiterada en las muchas manifestaciones contrarias a la asignatura. La Comisión Permanente de la Conferencia Episcopal Española (2007a, 4) volvió a recoger esa imputación tras conocer los desarrollos de la LOE, afirmando que con esa materia, que invade “el campo de la formación de la conciencia”, “el Estado se arroga un papel de educador moral que no es propio de un Estado democrático de Derecho”. Educador moral porque para sus detractores la asignatura “invade la formación de la conciencia moral” tocando “cuestiones de un hondo calado existencial y moral” que no sería posible abordar “sin entrar en la conciencia moral de los alumnos”. Son muchos los contenidos, objetivos, procedimientos y estrategias recogidos en los decretos de enseñanzas mínimas que se aducen para apoyar esa idea; recojamos nosotros sólo uno de los que se mencionan como aval a esa crítica, extraído del Decreto de enseñanzas mínimas de la ESO: “[La Educación para la Ciudadanía tiene como objetivo] *favorecer el desarrollo de personas libres e íntegras* a través de la consolidación de la autoestima, la dignidad personal, la libertad y la responsabilidad (...)” (Profesionales por la Ética, 2007, 5). En otro documento suscrito por miembros del Foro Español de la Familia se recogen múltiples párrafos en los que se cobijan “contenidos inaceptables”. Destaquemos sólo uno más referido a otro ámbito de disconformidad y la explicación que se da para la misma; aludimos al objetivo número 10 que contempla el mismo decreto recién mencionado, que es utilizado para demostrar que la materia “plantea temas, objetivos y criterios de evaluación de alto contenido político discutible y discutido”: “*Conocer las causas* que provocan la violación de los derechos humanos, la pobreza y la desigualdad, así como la relación entre los conflictos armados y el subdesarrollo, *valorar las acciones* encaminadas a la consecución de la paz y la seguridad y *la participación activa como medio para lograr un mundo más justo*”.<sup>4</sup> Es éste un contenido “inaceptable” para los autores porque no hay consenso sobre lo que en él quiere conseguir el legislador: “¿Hay un mínimo consenso social, político o científico sobre estas ‘causas’, ‘acciones’ y ‘participaciones’ como para trasladar a la escuela tales materias?” (Blanco y García, 2007, 8). Esto nos lleva sólo a señalar de momento una cuestión que abordaremos más adelante: la escuela pública como escenario en el cual enseñar cuestiones que, por no ser compartidas por todos, pertenecen al ámbito de lo privado.

Con ello señalamos otra gran cuestión, derivada del rechazo al Estado como educador moral, que tiene una considerable profundidad ideológica: el protagonismo de la sociedad y de la familia en la formación moral de las jóvenes generaciones. Es una cuestión antigua en la que no entraremos,

<sup>3</sup> Olvida, por ejemplo, el precedente histórico más cercano del Real Decreto del 25 de agosto de 1926 (Gaceta del 28) organizando la segunda enseñanza (“Plan Callejo”), que contiene la asignatura “Deberes éticos y cívicos y Rudimentos de Derecho”.

<sup>4</sup> Los subrayados de esta frase y de la anterior son del original.

salvo en lo que tiene de argumento para rechazar la EpC. Nos referimos a la acusación de quebrantamiento de lo que ordena el artículo 27.3 de la Constitución: “Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones”. Según sus detractores, con la EpC se contraviene este precepto básico, además de quebrantar el artículo 16.1 de esa misma norma fundamental que “garantiza la libertad ideológica, religiosa y de culto de los individuos y de las comunidades”. Para el cardenal arzobispo de Madrid, Rouco Valera (2007, 9), se incumplen ambos artículos con la imposición de una asignatura “obligatoria de formación antropológica y moral de carácter general para todos los alumnos”, que no sólo choca con la libertad de enseñanza de los padres, sino también, de manera subsidiaria, con la de los titulares de los centros docentes inspirados en la doctrina católica, que se verían obligados por ley a introducir en su proyecto educativo una materia no conforme con la doctrina social de la Iglesia, inconformidad afirmada reiteradas veces por la jerarquía católica española (Comisión Permanente de la Conferencia Episcopal Española, 2007a, 4).

La sospecha de que la materia EpC encierre una ideología laicista,<sup>5</sup> su carácter obligatorio y evaluable, y su plena presencia en los currículos escolares en comparación con la enseñanza de la religión —estableciéndose así dos ámbitos diferentes de actuación: la formación religiosa que pueden demandar los padres y la educación cívica que han de aprender todos y que corresponde en exclusiva al Estado—, la han convertido en herramienta para argumentar el incumplimiento del derecho constitucional de los padres a elegir educación para sus hijos con arreglo a sus convicciones.<sup>6</sup> Además, aducen, en favor de su argumento, que 80% de los padres elige la enseñanza de la religión para sus hijos en primaria y 50% en secundaria. Sin embargo, es preciso señalar un error de definición en la crítica, dado que la formación moral —obviamente religiosa— que garantiza la Constitución, no tiene por qué excluir la educación moral ciudadana que nos ocupa. Por otra parte, la interpretación que ha hecho el Tribunal Europeo de los Derechos Humanos del concepto “convicciones”, se aproxima más al ámbito de las creencias —que la LOE respeta<sup>7</sup>— que al de la opinión o las ideas de los padres y le impone, además, límites, entre ellos el derecho a la educación de los hijos y el respeto a su conciencia y dignidad.<sup>8</sup> Esta restricción es oportuna porque se ha objetado que la materia Educación para la Ciudadanía limita de manera automática el derecho de los padres —“ya que los códigos morales que éstos profesen no pueden estar en contra-

dición con los valores comunes y las derivadas reglas de convivencia democrática”— y su patria potestad, “pues si bien los padres deben respetar la conciencia de los niños de la que no son propietarios, sino tutores y guías”, sin embargo no se les solicita “su beneplácito para que sus hijos sean formados en esa nueva moral pública” (Almela Martínez, 2005). Que el derecho paterno, como el del Estado, tiene un límite reconocido en el respeto a la conciencia de los hijos, es algo que no precisa comentario, por lo que no creo que haya en eso fundamento para ver conculcada la patria potestad ni el derecho paterno a elegir educación. Mayor controversia puede plantear, sin embargo, que el aprendizaje de las normas y prácticas de convivencia común en las que se basan las libertades —reglas que han de aprender y respetar para que, exigiéndose a los demás lo mismo, también sus libertades puedan ser reconocidas y respetadas— pueden obtenerlo también en el ámbito privado, correspondiéndole en ese caso al Estado una función de supervisión e inspección. Pero esto cae de lleno en el ámbito de las posiciones ideológicas y políticas de cada uno. En todo caso, y en esto coincido con el documento de la Universidad Carlos III y la Fundación Cives (2005, 7), no debe haber colisión —al menos exteriorizada para no infringir el orden y la convivencia públicas, debiendo quedar reducida al interior de cada uno— entre el derecho paterno, la libertad de conciencia y la moral pública a la hora de acometer la formación en esas reglas y prácticas de ciudadanía.

La enseñanza de la religión y moral católica es y debe ser optativa —argumenta la citada Comisión Permanente de la CEE (2007, 2)— porque es competencia de los padres determinar el tipo de formación religiosa y moral que desean para

<sup>5</sup> En esta prevención juega un papel no desdeñable uno de los objetivos generales de la alternativa educativa socialista: “Potenciar los valores y atender las necesidades de una Escuela pública y laica en los términos del artículo 27 de la CE” (PSOE, 2004, 166). De hecho, el obispo de Tarazona lo recuerda en una de sus cartas: “El gobierno socialista quiere que la escuela sea ‘única, pública y laica’. Así lo hayan expresado en sus programas electorales. Y así están procurando llevarlo a la práctica” (Fernández González, 2005).

<sup>6</sup> Remitimos al lector a las muchas cartas de los obispos sobre la LOE y a los pronunciamientos sobre ella de la Conferencia Episcopal Española. Como muestra reproduciremos este párrafo: “La finalidad de esta materia [Educación para la Ciudadanía] y su obligatoriedad apuntan hacia una formación moral que impartirá el Estado al margen de la libre elección de los padres y que, por tanto, vulneraría el derecho que les garantiza a éstos la Constitución Española en su artículo 27.3. (...)” (Conferencia Episcopal Española, 2005a, punto 5).

<sup>7</sup> Aunque la EpC se incorpora de manera contundente a los currículos escolares en uso del derecho que le corresponde al Estado, se mantiene también la obligatoriedad de impartir la enseñanza de la religión católica, y de una manera singularizada en relación con las demás confesiones conforme a lo acordado con el Vaticano. También aquí se aúna la libertad de recibir una enseñanza acorde con las convicciones religiosas de los padres con el derecho y deber de los poderes públicos a formar ciudadanos en el mínimo común ético necesario para adquirir la competencia cívica que el régimen democrático, la cohesión social y la pluralidad de nuestra sociedad exigen a sus ciudadanos.

<sup>8</sup> Véase el “Caso Campbell y Cosans” contra el Reino Unido (Sentencia del Tribunal Europeo de los Derechos Humanos del 25 de febrero de 1982).

sus hijos con arreglo a un derecho primordial, insustituible e inalienable, que la Constitución y los Tratados Internacionales les reconocen: “por tanto, el Estado no puede imponer legítimamente ninguna formación de la conciencia moral de los alumnos al margen de la libre elección de los padres”. Y si éstos eligen la enseñanza de la religión y la moral católica, el Estado debe entender que ésa es su elección y no la EpC, cuyo estudio, por tocar contenidos, actitudes y hábitos personales, no debería ser impuesto si no quiere violentar la voluntad paterna y su libertad de elegir no sólo la educación que desea para sus hijos, sino también su derecho a escoger el centro en el que, de acuerdo con sus convicciones, quiere que se le imparta esa educación. Estamos ante un problema de sobra conocido: la educación de las conciencias corresponde a los padres y a la escuela, colaboradora necesaria de éstos, los cuales, por escasa pericia, abandono o cualquier otra razón, delegan su misión educadora en la institución escolar, en la cual la presencia de la Iglesia es bien notoria. La crítica que se lanza al Estado de ser incapaz de observar su papel subsidiario respecto de la sociedad civil, y el reconocimiento de la débil situación de la familia actual en la educación de los hijos, difícilmente ocultan un deseo que, aunque legítimo, no se explicita con claridad en el debate: el de dotar de mayor protagonismo a la sociedad civil, y a la escuela privada como elección de los padres a la que el poder público debería ayudar en vez de asumir competencias que supuestamente no le corresponden.

Por otra parte, argumentar la obligación de la EpC con base en que es portadora de un mínimo común ético al que ningún ciudadano debe ser ajeno, es algo que sus detractores también rechazan de manera rotunda. Y es que estamos de nuevo ante una vieja cuestión que entronca con la ética independiente, con la ética del deber, pero no porque lo dicte una razón trascendente, sino porque lo exige la simple e ineludible razón de hacer posible la convivencia entre todos los que son diferentes. Los detractores de la asignatura rechazan esta moral común porque, según ellos, tiene al derecho como “la única fuente de criterios éticos objetivos”, porque –arguye Benigno Blanco, actual presidente del Foro Español de la Familia, siguiendo el magisterio de la Iglesia– “se pretende que las referencias de las

conductas éticas del buen ciudadano sean las que dimanen, sin más, del enamoramiento de la ley”, y el Derecho no puede generar conductas éticas sino dependencia del poder que lo dicta, lo cual es “una aberración que origina totalitarismo pues el Derecho, al final, refleja de forma cambiante lo que decide la mayoría política de turno” (en De Haro, 2007, 34). La Conferencia Episcopal Española (2006, punto 52) adoctrinó sobre este asunto en su instrucción pastoral “Orientaciones morales ante la situación actual de España”, a la que aludiremos en forma más extensa al final de este artículo. En ese documento afirma que ni la democracia ni los procedimientos democráticos tienen que ser la última referencia moral de los ciudadanos, pues de serlo “no cabría la crítica ni la resistencia moral a las decisiones de los parlamentos y de los gobiernos.

En definitiva, el bien y el mal, la conciencia personal y la colectiva quedarían determinadas por las decisiones de unas pocas personas, por los intereses de los grupos que en cada momento ejercieran el poder real, político y económico”. Si el derecho es cambiante, la moral que de ello resulta es cambiante, es relativa, pues carece de un principio absoluto e inmutable, válido para todos en todo tiempo y circunstancia, como la razón divina, principio y guía de la moral católica, cuya universalidad niega la ética independiente, la ética laica.

A este respecto, el cardenal Antonio Cañizares manifestó a la cadena COPE, emisora de radio de los obispos, que asistimos ahora “a una quiebra moral donde no hay nada bueno ni malo, donde no hay ni verdadero ni falso”, lo que supone una fractura del ser humano y sus fundamentos. De ahí que, en opinión del arzobispo de Toledo, “impulsar todavía más un laicismo en un relativismo moral conduce al suicidio”, por lo que no dudó en apelar a la defensa que contra ese relativismo suponen “esas raíces históricas” y “esos fundamentos grandes” radicados en la sociedad,<sup>9</sup> señalando, sin duda, a los principios de la religión y de la moral católicas. No en vano vuelve a surgir un argumento decimonónico: a menos religión mayores males sociales; la asociación Profesionales por la Ética (2005, 10) no tiene reparo alguno en afirmarlo: “A nuestro entender –dice– una aproximación libre de prejuicios (verdaderamente crítica, por tanto) lleva a considerar, cuando menos como hipótesis, que pueda existir alguna relación de causalidad entre esa pérdida del sentido religioso y el preocupante aumento de conductas incívicas en el ámbito escolar” y social.

El “relativismo ético” se ha erigido, sin duda, en una de las cuestiones clave y más argüidas para el rechazo de la asignatura. Los decretos de enseñanzas mínimas ofrecen, al parecer, argumentos para ello. Así, destacados miembros del Foro Español de la Familia reproducen, para fundamentar sus posiciones, algunos textos como éste del preámbulo del Decreto referido a la ESO (Blanco y García, 2007, 6): “Ahora bien, *estos contenidos no se presentan de modo cerrado y definitivo*, porque un elemento sustancial de la educación cívica es la reflexión encaminada a fortalecer la autonomía de alumnos y alumnas para analizar, valorar y decidir desde la confianza en sí mismos, contribuyendo a que construyan un pensamiento y un proyecto de vida propios”. El subrayado alude, como es natural, a un requisito esencial y previo para que el propio escolar pueda hacer uso de su autonomía y participar en forma activa y significativa en la construcción personal de su propio aprendizaje. Igual rechazo les provoca que en el mencionado decreto se mencione que es propio de la EpC y de la Educación Ético-cí-

<sup>9</sup> “El Estado aparece como educador moral”. En *Libertad Digital*, 12 de abril de 2006.

vica el conocimiento y reflexión de los derechos humanos “favoreciendo que el alumnado valore que no están garantizados por la existencia de una Declaración, sino que es posible su ampliación o su retroceso según el contexto”, o que entre los contenidos de la EpC en la ESO figure la “valoración de los derechos y deberes humanos como conquistas históricas inacabadas”; ello desdice la univocidad, perennidad e inmutabilidad de la verdad católica.

Pero, además del disgusto mostrado por la no inmanencia y relatividad del conocimiento, desagrada también a los críticos de la asignatura el fomento de la autonomía –es decir, de la independencia de criterio– como medio de construcción de la conciencia moral; leamos el desacuerdo mostrado al respecto por Profesionales por la Ética (2007, 9):

“De acuerdo con los contenidos mínimos de la asignatura, la conciencia moral es algo que el alumno se construye de manera autónoma, sin partir de ninguna realidad objetiva ni certeza personal, salvo, curiosamente, la del propio relativismo y obligatoriedad y eficacia de determinados valores y procedimientos instrumentales que aparecen de manera reiterada en el currículo: la tolerancia, el respeto, la aceptación del pluralismo y la diversidad, la no discriminación, la necesidad del diálogo para resolver conflictos...”

La autonomía, el diálogo y la creación de “espacios en los que se practique la participación, la aceptación de la pluralidad y la valoración de la diversidad” y que ayuden a los alumnos “a construirse una conciencia moral y cívica acorde con las sociedades democráticas, plurales, complejas y cambiantes en las que vivimos”,<sup>10</sup> son capacidades y medios considerados como inaceptables para la formación ética y, por tanto, desechados. Y lo son porque “se trata de una autonomía absoluta (sic), desligada de toda tradición y autoridad”, y porque se cree que no quedaría nada “al negar la existencia de un criterio inmanente al yo y común a todos los seres humanos y al rechazar la tradición como hipótesis explicativa de la realidad que uno recibe”. El mismo destino espera a la filosofía del diálogo y de la tolerancia “que prescinde de la búsqueda de la verdad, de la tradición recibida como herencia de la que el hombre se alimenta y de todo criterio objetivo y común de discernimiento (...)”.<sup>11</sup> Ignacio Carbajosa (en De Haro, 2007, 58-59), profesor de Sagrada Escritura, argumenta la estrecha y mutuamente necesaria relación entre diálogo, razón y verdad; pero cuando dice que “sin la verdad, sin un punto común a ambos interlocutores, que ambos pueden reconocer y desean alcanzar, el diálogo se queda sin finalidad y la razón sin la energía que la impulsa”, entonces es inevitable que nos preguntemos si esa verdad de la que habla es la verdad absoluta que no necesita de la conquista y de la búsqueda personal y autónoma a través del diálogo, y que no acepta que pueda haber otras verdades con las cuales ser activamente tolerante. En noviembre de 2006, la Conferencia Episcopal Española en la *Instrucción Pastoral* de la LXXXVIII Asamblea Plenaria (punto 12, pp. 5-6), argumentaba que “en el mundo occidental se está produciendo un nueva oleada de ilustración y de laicismo” en la que “sin referencias al verdadero Absoluto, la ética queda reducida a algo relativo y mudable, sin fundamento suficiente, ni consecuencias personales y sociales determi-

nantes. Todo ello comporta una ruptura con las tradiciones religiosas y no responde a las grandes cuestiones que mueven al ser humano”.

A la vista de estas declaraciones e intenciones, es legítimo que nos preguntemos si en el debate en torno a la EpC el propósito último no declarado en el debate es el de encumbrar la fe religiosa por encima de la libertad cívica y con ella establecer o recuperar una potente presencia de la Iglesia en la sociedad. Alguna clave explicativa más en esa cuestión la proporciona un alto cargo de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, Javier Restán (De Haro, 2007, 23), cuando para apoyar su afirmación de que la EpC “parte de una censura de los aspectos más fundamentales de la existencia humana”, argumenta que “se censura el sentido religioso que constituye la dinámica esencial del hombre, y por lo tanto del ciudadano, y se parte de una concepción reductiva del hombre, donde se elimina su relación personal y exclusiva con el Misterio. Desaparece la persona, llega el ciudadano. Adiós a la religión, bienvenida la *Educación para la Ciudadanía*”. Permítasenos una referencia más que abunda en la idea defendida por algunos de que lo que está en juego en el debate es más una cuestión de índole religiosa y de pérdida de posiciones de una confesión particular, que de derechos y libertades atropelladas; nos referimos en esta ocasión a una de las conclusiones de Profesionales por la Ética (2007, 12) sobre la EpC cuyo currículum –lamentan– “excluye de plano la posibilidad de que exista una dimensión religiosa o trascendente en el ser humano (...) postulando de manera implícita una visión laicista de la existencia”. Al hilo de estos argumentos, quizá no sea inoportuno recordar que la secularidad, la autonomía, el diálogo, la razón, la tolerancia, la universalidad, la personal búsqueda de la verdad, la emancipación, son características del proyecto ilustrado que incitaba al ser humano a atreverse a pensar, a romper las cadenas que lo esclavizan y a caminar sin muletas ajenas, sin verdades impuestas, sin absolutos que mediaticen la felicidad individual y social y su propio desarrollo. Tal vez sea por esto por lo que se dice que en la EpC hay un “republicanismo subyacente” (Martí, 2007, 20). Este republicanismo y el proyecto ilustrado que se denigra están conociendo una ofensiva sin pa-

<sup>10</sup> Es otro de los párrafos, extraído del Decreto de enseñanzas mínimas de la ESO, que aducen para demostrar este relativismo ético.

<sup>11</sup> Los entrecorillados de este párrafo pertenecen a Ana Llano (en De Haro, 2007, 79-80).

liativos. Eso es lo que parecen corroborar otras razones del enfrentamiento, como la acusación de adoctrinamiento y el rechazo a la “ideología de género”.

Que la adquisición de la competencia cívica se encomiende a la escuela, y que se establezca la obligación de aprenderla en ella –cuestión sobre la que volveremos más adelante–, es algo que rechaza el conservadurismo por considerar que se invade el ámbito privado, por pretender construir un determinado tipo de ciudadano moldeado con arreglo a una concreta ideología inoculada a través de la institución escolar, porque se conduce así a la uniformización de la sociedad, y porque existe la pretensión de construir una identidad colectiva de acuerdo con los contenidos emanados del propio Ministerio de Educación (Hazteoir.Org., 2006, 9 y 3). De ahí que abundan las críticas de totalitarismo, manipulación (Carballas, 2006), imposición de un “adoctrinamiento obligatorio y evaluable en los principios ideológicos del Gobierno”,<sup>12</sup> y que se denuncie el riesgo de enorme “amenaza para el futuro de nuestra sociedad” –en palabras del cardenal arzobispo de Toledo, Antonio Cañizares– al erigirse el Estado con esta asignatura en “educador moral de los ciudadanos”.<sup>13</sup> Riesgo y amenaza que otros no dudan en referir a una idea también antigua: el peligro de que España deje de ser católica.<sup>14</sup>

La imputación de descatolización y la pérdida de sentimiento religioso que se asegura está en la base de la ideación de la EpC, aumenta a partir del momento en que desde instancias influyentes en la gestación de la nueva materia –la Universidad Carlos III y la Fundación Cives– se identifica la Educación para la Ciudadanía y el mínimo moral común con el conocimiento científico y con la razón,<sup>15</sup> mientras que lo reli-

gioso se relaciona con la sinrazón o con lo irracional, haciendo “imposible la experiencia educativa” (Profesionales por la Ética, 2005, 10). La misma referencia a una enseñanza científica de la EpC hizo el propio Ministerio de Educación en el documento marco para el desarrollo de la asignatura, cuando habla de enseñarla por medio de “un currículo específico” “desde el método de las ciencias” (MEC, 2006a, 2). Con todo, lo cierto es –como ya señalamos– que en su preámbulo la LOE no considera la educación para la ciudadanía no ya alternativa, sino tampoco sustitutoria de la enseñanza religiosa. De hecho, la enseñanza de la religión sigue teniendo presencia en la Ley; y aunque no disfruta del mismo protagonismo en el articulado –figura en la disposición adicional 2ª– sí lo comparte, innecesariamente, en la polémica.

El supuesto adoctrinamiento que transmite la moral del Estado contiene otra nota estrechamente conectada con la anterior, cuyo rechazo concita la unanimidad de sectores próximos a la Iglesia católica: la secularización de la sociedad, el laicismo encubierto que denota la pretensión de neutralidad con que se reviste a la escuela pública en la formación de la ciudadanía, y el laicismo más explícito al tenor de la ausencia de referencias evidentes a la religión más allá del respeto a otras religiones. El colectivo Profesionales por la Ética (2005, 8-9 y 11) señala que, bajo el pretexto de la convivencia de una pluralidad de códigos morales, se defiende un mínimo común ético que “constituye a su vez un código más de los múltiples que (...) están presentes en la sociedad española”;<sup>16</sup> un código defendido como neutro, pero en el que ven la presencia de una actitud laica de la vida. Este temor quizá se haya visto alimentado por lo que formula la propuesta de la Universidad Carlos III y la Fundación Cives como sustento del mínimo común ético: la laicidad como norma de convivencia, de tolerancia y de libertad de conciencia y “como principio informador del ordenamiento y de la acción del Estado, de las instituciones públicas y de quienes actúen en su nombre” (Universidad Carlos III y Fundación Educativa y Asistencial Cives, 2005, 6). Cuando se conocen los decretos de enseñanzas mínimas, ese mismo colectivo Profesionales por la Ética (2007, 8) afirma, ya sin reparos, que “en el sistema moral que la asignatura diseña, que es cerradamente laicista en su concepción del ser humano y de la convivencia cívica, *no hay lugar para la existencia de Dios ni para la trascendencia del ser humano*, comportando así una ruptura radical con las tradiciones religiosas (...)”. Dejando por ahora de lado la conexión que se establece entre adoctrinamiento y moral común y laicismo moral –entendidos éstos como un código ético más entre otros a los que, según sus detractores, se impone–, conviene destacar el

<sup>12</sup> Opinión de la plataforma APRECE, que aglutina a los profesores de Religión, de la que se hace eco el obispo de Huesca y Jaca, Jesús Sanz Montes (2005).

Términos parecidos a los de APRECE utilizó la Comisión Permanente de la Conferencia Episcopal Española en su reunión del 28 de septiembre de 2005. Ana Pastor, secretaria ejecutiva de Política Social y Bienestar del Partido Popular, en la enmienda a totalidad de la LOE, rechazó esta materia argumentando su potencialidad adoctrinadora (Partido Popular, 2005).

<sup>13</sup> “El Estado aparece como educador moral”. *Libertad Digital*, 12, abril, 2006.

<sup>14</sup> José Luís Restán, como director general de contenidos de la cadena de radio COPE, escribe: “En su diseño original (otra cosa es que lo consiga) esta asignatura encarna la pretensión de desarraigar definitivamente la matriz cultural católica de la sociedad española y sustituirla por una matriz radical laicista (...)” (en De Haro, 2007, 118).

<sup>15</sup> En el documento de la Universidad Carlos III y la Fundación Educativa y Asistencial Cives (2005, 13) se puede leer: “creemos de importancia capital ofrecer desde las instituciones educativas los conocimientos, procedimientos y actitudes que hagan posible la construcción de criterios morales basados en la razón, en el corazón y en el diálogo”.

<sup>16</sup> En un tono más extremista Hazteoir.Org cree que integran ese código “neutro” valores que “no son ni mucho menos neutrales como corresponde a un estado aconfesional, sino que encarnan elementos muy claros de determinadas ideologías sociopolíticas, de género e identitarias” (Hazteoir.Org, 2006, 5).

riesgo de adoctrinamiento que ven tanto obispos y organizaciones afines como el propio Partido Popular. El adoctrinamiento que denuncian tiene que ver más con el temor a perder su capacidad de influir en la formación axiológica de las jóvenes generaciones, es decir, con el miedo a dejar de ser percibida como prescindible en esa tarea. Por otra parte, la resistencia de la Iglesia a la EpC se explica también por su creencia en la posesión de la verdad en cuestiones de moral, cuya enseñanza ha monopolizado tradicionalmente, transmitiendo, de manera consciente o inconsciente, que la moral es inseparable de la religión (católica), dominio que, por tanto, le correspondería. Pero entender así la moral y pretender seguir monopolizando su enseñanza es contrario a la pluralidad democrática, en cuyo seno existen otras morales que han de encontrarse y convivir en una sola moral, la moral civil. La crítica de adoctrinamiento que se hace a la LOE tiene no poco de dogmatismo, en cuyo caso, la oportunidad de la asignatura de EpC sería manifiesta.

Pero la invectiva de riesgo de adoctrinamiento puede tener su origen en la preocupación legítima –como advierte Alfonso Ruiz Miguel (2007, 71)– por que no se haga un uso ideológicamente unilateral de la EpC; en este caso, el Partido Popular ha mostrado su recelo a que con esta asignatura se pretenda formar un determinado tipo de ciudadano. El acuerdo de toda la sociedad en este aspecto es absolutamente necesario. Y, por consiguiente, lo es respecto de los contenidos que hayan de conformar esta materia. Para que una asignatura como ésta sobreviva a los avatares de la alternancia política y arraigue en la cultura escolar y democrática en España, precisa de consenso en la definición de los contenidos de la EpC que, como dice Irene Martín (2006, 46), “puedan ser percibidos por el grueso de la sociedad como relevantes y que no favorezcan a un sector o sectores concretos de la comunidad política, sino a ésta en su conjunto”. Y esto parece que es lo que han hecho los responsables de la fisonomía definitiva de la EpC al negociar con la Conferencia Episcopal y otras organizaciones católicas algunos de los aspectos más conflictivos, como el relativo a los modelos de familia de cuyo estudio desaparecen los puntos que pudieran entrar en conflicto con la doctrina y la moral católicas, como el aborto o el matrimonio homosexual. Si estas concesiones son razonables para algunos –como el citado Alfonso Ruiz Miguel– por lo que suponen de actitud en pro del consenso, para otros –como el director de la Cátedra de Teología y Ciencias de las Religiones de la Universidad Carlos III de Madrid, Juan José Tamayo (2007)– son recortes que han ido “desnaturalizando un proyecto que nació con una orientación claramente laica y que corre el peligro de confesionalizarse”.<sup>17</sup>

Y es que esta concreta cuestión, la referente a la denominada “ideología de género”, se ha convertido en uno de los más visibles caballos de batalla en la pugna contra la EpC. Hay quien afirma que la ideología de género es “el sello ideológico” con el que la LOE “quiere impregnar toda acción educativa” (Martí, 2007, 31). La crítica principal a esta “teoría de gé-

nero” se centra en afirmar que con ella se niega la naturaleza sexual constitutiva del ser humano dejándole ver que puede liberarse de sus condicionamientos biológicos y que “la naturaleza humana no lleva en sí misma características que se impondrían de manera absoluta”.<sup>18</sup> Benigno Blanco, en las Jornadas sobre Educación para la Ciudadanía organizadas en marzo de 2007 por la Universidad Francisco de Victoria, decía que “la ideología de género supone una visión de la persona que se basa en el criterio de que no hay nada natural en materia de sexualidad, en la idea de que toda la construcción sobre lo masculino y lo femenino es algo arbitrario, cultural, hecho por los hombres para esclavizar a las mujeres a lo largo de la historia. Y que por lo tanto en materia de sexualidad cada uno debe construirse libre y autónomamente su ‘orientación afectivo-sexual’ (...)”. Como es lógico, este nuevo “relativismo”, y quizá su expresión última, en el que vale lo mismo cualquier construcción personal en este aspecto (heterosexualidad, homosexualidad, transexualidad, bisexualidad, lesbianismo...), es rotundamente rechazado, como –recuerda en esas mismas jornadas Benigno Blanco– hizo el entonces cardenal Ratzinger cuando dijo, en palabras del ponente, que “la ideología de género es la última rebelión de la criatura contra su condición de tal. (...) Y que con la ideología de género ahora el hombre moderno intenta liberarse también de las exigencias de su propio ser físico, de su propio cuerpo”. Si el hombre moderno prescinde de su condición física natural y, en uso de su autonomía, se construye una orientación sexual diferente de aquella con la que la naturaleza lo ha arrojado al mundo, entonces el hombre deviene en una especie de nuevo dios pues en cierto modo se recrea a sí mismo. Esto explica que los detractores de la EpC sostengan que contiene una ideología –la de género– que va más lejos de lo que la Ley y los decretos de enseñanzas mínimas contienen en su literalidad; así, miembros del citado Foro de la Familia (Blanco y García, 2007, 9) alertan de “la fuerte carga de género que tiene la legislación vigen-

<sup>17</sup> Para Juan José Tamayo la desnaturalización va aún más lejos al permitir a los colegios la libertad de adaptar los contenidos de la asignatura al ideario de los centros; así, cree que “con la actual modalidad de la Educación para la Ciudadanía los colegios religiosos tienen no ya una, sino dos plataformas de indoctrinamiento y de reproducción ideológica: la asignatura de Religión Confesional, que escapa al control de las instituciones académicas porque sus libros de texto y sus profesores son competencia de los obispos, y la de Educación para la Ciudadanía, que puede utilizarse para transmitir creencias religiosas más que valores cívicos. El Gobierno se ha metido un gol en propia puerta” (Tamayo, 2007).

<sup>18</sup> Carta de la Congregación para la Doctrina de la Fe “La colaboración del hombre y de la mujer en la Iglesia y en el mundo (30 de mayo de 2004)”, p. 3, citado en Martí, 2007, 31.

te en materia de matrimonio y registro civil”, contra la que ya sabemos que se han alzado con bastante ruido la Iglesia católica y las organizaciones que la apoyan.<sup>19</sup> Para algunos, como ya hemos señalado, estamos ante una antropología indebida e inmoral que no toma en cuenta la dimensión trascendente del ser humano. Pero no será necesario repetir que la verdad trascendente –en este caso la católica– no puede ser proclamada e impuesta a todos por ley, porque muchos no la comparten: “Es lógico, por tanto –concluye el teólogo Martín Forcano (2007, 53)–, que la propuesta educativa [de la EpC] no incluya ‘la verdad’, si por ella se entiende la verdad trascendente. Dictadura relativista sería querer imponer a todos lo que es perspectiva particular: ateísmo o religiones”. Por otra parte, hay quienes piensan que en los contenidos de los textos legales no hay nada –“ni una palabra o texto”– que justifique estas denuncias, por lo que les lleva a “constatar que esto del relativismo y de la ideología del género es un invento al margen del Texto” (Forcano, 2007, 56).

Pero tales críticas no han impedido que la EpC siga su curso, aunque, como se verá más adelante, se está mostrando plagado de obstáculos. No obstante, las razones que avalan la existencia de la asignatura son para muchos lo bastante valiosas como para sostener su presencia en los límites fijados por la Ley. Expondremos en seguida algunos de esos argumentos.

### LA FORTALEZA DE LA DEMOCRACIA Y LA NECESIDAD DE LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA

Sin duda es notable la presencia de la Educación para la Ciudadanía en la LOE. Una presencia, junto con otras innovaciones, que el Consejo de Estado en su dictamen sobre el anteproyecto de la Ley, reconoce “sobreenfatizada por su reiteración constante tanto en la exposición de motivos como a lo largo del articulado” (Conse-

jo de Estado, 2005, 6). Para nosotros, alejándonos del fondo de la observación del Consejo de Estado, el énfasis y la reiteración, que, sin duda, es cierta, obedece sobre todo a su oportunidad, pero no a la de sumarse a la mitad de los países europeos que incluyen en sus currículos esta materia, sino a la de su conveniencia y necesidad en un tiempo como éste en el que, si se ha de hacer caso al barómetro del Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) de julio de 2005, 85% de los españoles considera “esencial” o “muy importante” que la escuela forme buenos ciudadanos (MEC, 2006). La tradicional ausencia de cultura democrática en España y el muy bajo nivel de cultura política en la ciudadanía, hacen necesaria la formación en común –es decir, para todos y en el espacio común de la escuela– de un comportamiento cívico y democrático. Una preocupación ésta que comparte el Consejo de Ministros del Consejo de Europa en cuya Resolución 2002/12 dice sentirse “preocupado por la creciente apatía política y civil y la falta de confianza en las instituciones democráticas, y por el aumento de casos de corrupción, racismo, xenofobia, nacionalismo violento, intolerancia ante las minorías, discriminación y exclusión social, elementos que representan todos ellos una importante amenaza a la seguridad, estabilidad y crecimiento de las sociedades democráticas”. En sintonía con esta inquietud, la Unión Europea incluye como objetivo de los sistemas educativos promover entre la comunidad escolar, no sólo mediante conocimientos teóricos sino también a través de las competencias, prácticas y experiencias necesarias, el aprendizaje de los valores democráticos y de la participación democrática para preparar a las personas en la ciudadanía activa. En consecuencia, recomienda que los gobiernos de los Estados miembros “hagan de la educación para la ciudadanía democrática un objetivo prioritario de la política educativa y de sus reformas”.<sup>20</sup> Que el Consejo de Europa decidiera declarar 2005 como Año Europeo de la Ciudadanía a través de la educación, refleja indudablemente la preocupación, el interés y la necesidad de abordar esta cuestión desde las instituciones educativas, como hace la LOE.

Pero, además, la Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos adquiere absoluta pertinencia desde otros ángulos de observación. El primero lo proporciona ya desde antiguo el pensamiento político clásico; así, por ejemplo, cuando Sócrates le hace saber a Glaucón que los regímenes “no nacen de alguna encina o de alguna piedra” sino “de los caracteres que se dan en las ciudades y que arrastran en su misma dirección a todo lo demás” (Platón, 1981, 796). Los regímenes políticos, en especial los democráticos en los que se confía el gobierno a cada ciudadano, para conservarse y perdurar han de ser conocidos, más aún, han de ser amados, como expresaba Montesquieu del régimen republicano; y la educación es la llamada a inspirar ese amor (Montesquieu, 1995, 28-29). Estas enseñanzas manifiestan que por su mediación los ciudadanos aprenden y asumen como propia la cultura política que corresponde al régimen de gobierno vigente

<sup>19</sup> No será preciso recordar el sonado acto en favor de la familia tradicional que bajo el lema “Por la familia cristiana” tuvo lugar en la plaza de Colón de Madrid el 30 de diciembre de 2007, en el que las manifestaciones públicas de algunos responsables de la jerarquía de la Iglesia católica (sobre todo de los cardenales Cañizares y García Gasco) provocó el comunicado de la Ejecutiva del PSOE “Las cosas en su sitio”, en el que se dice, entre otras cosas, que “La fortaleza de la democracia consiste en la garantía de la convivencia de opciones ideológicas, morales y religiosas distintas, sin aceptar la imposición de ninguna en particular. En este sentido, en un régimen de libertades, la fe no se legisla. La legitimidad de los valores y de las reglas de la convivencia emana de los principios y procedimientos constitucionales. No hay más legitimidad que la legitimidad constitucional” (PSOE, “Las cosas en su sitio”, 2 de enero de 2008, punto 3).

<sup>20</sup> Recomendación [Rec (2002)12] del Comité de Ministros a los Estados miembros sobre la educación para la ciudadanía democrática adoptada por el Comité de Ministros el 16 de octubre de 2002, en la 812ª reunión de los delegados de los ministros. El decreto de enseñanzas mínimas de la ESO señala esta resolución como argumento en favor de esos contenidos.

en la sociedad; por medio de la educación, el sistema político transmite los valores en los que se cimienta para que sean aprehendidos por los ciudadanos y provoquen actitudes favorables a él y a los valores que representa. En resumidas cuentas, el régimen democrático ha de formar la libertad y el criterio político de los ciudadanos, pues en ello se fundamenta, y hacerles conocer aquellos principios que sustancialmente lo definen como tal sistema de gobierno; le va en ello su propia supervivencia. Dice Amy Guttmann (2001, 354) que “la educación democrática proporciona las bases sobre las cuales una sociedad democrática puede asegurar las libertades políticas y civiles de sus ciudadanos adultos sin poner en riesgo su bienestar o incluso su supervivencia (...) La democracia, por tanto, depende de la educación democrática para alcanzar toda su fuerza moral”. La democracia no es una opción, sino una obligación pública que la autoridad debe proteger.

Si, como escribió Kelsen, la educación para la democracia es una de las principales exigencias de la democracia misma, hacer accesibles el entendimiento y la práctica de los derechos y deberes ciudadanos, el conocimiento de las instituciones, de los valores de la vida en comunidad, etcétera, es una obligación del poder público; el sistema democrático debe ocuparse de esas enseñanzas “para asegurar la continuidad y viabilidad de sus libertades: es decir, por *instinto de conservación*”. El régimen democrático tiene la obligación de “educar en defensa propia” (Savater, 1997, 173-175). La condición democrática no es una cuestión genética, sino de aprendizaje teórico y práctico; no nacemos demócratas, nos hacemos. En este sentido la EpC es un instrumento eficaz para el desarrollo y socialización de las virtudes liberal-democráticas y para el sostenimiento del sistema democrático-liberal, en suma, para la defensa de la democracia (Peces-Barba, 2007, 28 y Ruiz Miguel, 2007, 72). En definitiva, como concluye Pedro Cerezo Galán (2005, 11-12), “a la larga no hay régimen democrático que pueda sostenerse sin la adhesión activa de la ciudadanía al sistema de creencias y valores, que constituye su sustancia cultural”, y si esto con certeza puede conseguirse con el ejercicio de la democracia que “genera hábitos civiles de convivencia”, no es menos cierto que “sin una apropiación reflexiva de tales hábitos acaban languideciendo”.

Desde un segundo ángulo de observación, la pertinencia de la Educación para la Ciudadanía viene dada por la necesidad de lograr la cohesión social, otra exigencia fundamental de la construcción y el mantenimiento del régimen democrático que tiene en ella su puntal básico. Por eso se erige en uno de los objetivos fundamentales de la Educación para la Ciudadanía: los ciudadanos de todas las ideologías, creencias y culturas que viven en un mismo Estado han de conocer y hacer suyos, aunque sea como norma de convivencia, el conjunto de valores, derechos y obligaciones que identifican ese Estado en el que se integran; ese común denominador es lo que procura la cohesión social, sin la cual una democracia no es plena. Fomentar el sentimiento de pertenencia a una comunidad, que favorece la cohesión social, es otro de los efectos democráticos saludables a cuya consecución está llamada la EpC; y el desarrollo de este “sentimiento de pertenencia compartida a una concreta comunidad” no es una cuestión menor si se considera que trasciende la formalidad jurídica para constituirse en “la base de la lealtad al sistema político y de la solidaridad entre los ciudadanos” (Peces-Barba, 2007, 29).

Desde un tercer punto de análisis la presencia en el currículo escolar de esta nueva materia se explica por el nuevo signo de los tiempos, caracterizado por la pujanza de la globalización que, más allá de ser un potencial factor de esperanza, lo es en realidad de acoso a los derechos humanos;



un tiempo que exige corresponsabilidad con el entorno; un tiempo que, por un lado, se muestra cada vez más plural en sus manifestaciones culturales e ideológicas exigiendo el conocimiento y el cultivo de la interculturalidad y, por otro y de modo simultáneo, mira con insistencia hacia lo identitario; un tiempo señalado por el “glocalismo”, en expresión de Robertson, que apuesta por el cosmopolita enraizado en lo local (*glocal*); un tiempo distinguido por la multiplicidad de códigos y de referentes de conducta individual y social que demanda personas preparadas para el ejercicio crítico y responsable de la ciudadanía, personas autónomas capaces de reflexionar sobre los fundamentos y organización del Estado democrático y sobre los valores públicos, susceptibles de criterio propio y de independencia en su juicio político, con capacidad dialógica y relacional, poseedoras de sentido de pertenencia, ciudadanos competentes para denunciar los desvíos de la democracia y restaurarla a sus mejores señas de identidad..., personas, en fin, dotadas de una sólida competencia cívica acorde con un tiempo que demanda participación activa, eficaz y constructiva en la vida profesional, social, cultural y política.

Todo lo anterior lleva a considerar la oportunidad de un currículum específico que, en una sociedad cada vez más secularizada, abierta y plural, eduque en la interculturalidad como medio de convivir en la tolerancia y la aceptación de la diversidad, algo tanto más perentorio cuanto mayor es la realidad migratoria en España. Unido a esto, asistimos a la presencia de diversos y distintos códigos morales que invalida la pretensión de imponer uno sobre los demás; es decir, tampoco en nuestra sociedad hay ya una moral universal y única con base en la cual interpretar la realidad, sino una pluralidad de ellas, lo que exige coincidir en una moral común que integre y no segregue, que cohesione y no separe, en un “mínimo común ético” en el cual reconocerse y que sea válido para todos. La identificación con esa moral común —o moral pública pues nos afecta a todos sin exclusión, mientras la moral privada, de la que forma parte la moral religiosa, afecta a cada uno— permitirá la convivencia de la diferencia en lo que une, la cohesión de una sociedad plural por coincidencia y conformidad

con lo básico. Se trata de aceptar y compartir lo que vincula respetando lo que distingue, que no tiene por qué ser compartido en forma universal. Se convierte, entonces, en un deber del Estado propiciar una formación ético-cívica “que fortalezca la ciudadanía y la cohesión cívica, y que pueda contribuir a mejorar la convivencia solidaria en sociedades cada vez más plurales y amenazadas por riesgos de fragmentación social, cultural, religiosa, social, étnica e incluso territorial” (Universidad Carlos III y Fundación Educativa y Asistencial Cives, 2005, 3-49).

El Estado ha de fundar su condición de garante de la convivencia social y del orden social y político, en principios y valores comunes en los que se sientan cómodos los ciudadanos titulares de diferentes credos y sujetos de distintas elecciones morales, sin primar una sobre otras. A esto, y a lo que acabamos de señalar, obedece el entendimiento del Ministerio de Educación y Ciencia de que “la ciudadanía se vive pero también se debe aprender” y “contribuir, desde el método de las ciencias (...), a la educación de los alumnos mediante un currículo específico” (MEC, 2006a, 2).<sup>21</sup> Señala así el Ministerio de Educación la conveniencia de establecer una asignatura específica que forme en la ciudadanía y en los derechos humanos, ya que, como decíamos antes con Pedro Cerezo, sólo con el ejercicio democrático los hábitos cíviles que se adquieren con él acabarían por diluirse por falta de la apropiación reflexiva sobre los mismos. Gregorio Peces-Barba insiste en la necesidad de una materia escolar que nos recuerde las muchas cosas que hay en juego y que “nos dé los instrumentos de información y de formación necesarias para disputar sobre ellas”; esto, en su opinión, no debería ser motivo de enfrentamiento; argumenta al respecto más adelante que “la socialización del papel del ciudadano, es decir, su incorporación a la sociedad, como portador de intereses colectivos, aunque también individuales y particulares, exige instrucción y educación, exige enseñar cultura cívica, para ser reconocidos como sujetos morales y poder razonar con categorías universales, para ser sujetos activos y participativos en la sociedad democrática” (Peces-Barba, 2007, 33 y 311).

Pero la pertinencia de esta asignatura en el programa escolar para muchos está avalada por la misma Constitución. Hay quien considera la creación de esa asignatura una exigencia derivada del artículo 27.2 de la Constitución —en el que Tomás y Valiente vio el auténtico ideario educativo de la Constitución<sup>22</sup>— que ordena la protección del pleno desarrollo de la personalidad en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales, para cuya interpretación el artículo 10.2 remite a la Declaración Universal de Derechos Humanos y a los acuerdos internacionales que sobre esas materias haya ratificado España. Según la propuesta de la Universidad Carlos III y la Fundación Educativa y Asistencial Cives (2005, 5), estos Derechos y libertades incluyen la moral pública que el Tribunal Constitucional define como “el mínimo común ético de una sociedad consagrado por el derecho”, con el objetivo de formar, no *fieles* de Iglesia o confesión alguna, sino *ciudadanos* de Estado.

La remisión al artículo 27.2 —donde se residencia la ética pública, que atiende al bien común— debe examinarse contemplando también la referencia que hacíamos antes al artículo 27.3 en el que se fundamenta la ética

<sup>21</sup> Muchos de los motivos expuestos por nosotros justificando la presencia de la Educación para la Ciudadanía en el currículo escolar se recogen en este documento.

<sup>22</sup> Del voto particular sobre el motivo primero de la sentencia del Tribunal Constitucional del 13 de febrero de 1981 formulado por el magistrado don Francisco Tomás y Valiente.

privada –que atiende al bien de los individuos–<sup>23</sup> que, como vimos, sirvió de argumento a los detractores de la EpC para denunciar la obligatoriedad de cursar esa materia contraviniendo la libertad de elección que ese tercer punto protege. De nuevo la dialéctica difícilmente resoluble entre igualdad y libertad, tan presente en la LOE (Fernández-Soria, 2008) como en la Constitución de 1978 a través de cuyo artículo 27, “establecerá la cultura de la distinción entre ética pública y ética privada con políticas de conciliación y de colaboración desde el derecho a la educación y la libertad de enseñanza. Desde los números dos y tres del artículo se percibe la distinción desde la perspectiva de los ámbitos reservados al Estado (2) y a las familias, e indirectamente a la Iglesia (3) en el ámbito de la ética privada y de lo que desde la ética pública llamamos educación para la ciudadanía”. El artículo 27.2 marca lo que ha de ser “el espacio y los contenidos de la asignatura Educación para la Ciudadanía, que se sitúa en el núcleo más duro de la ética pública de la modernidad”, mientras que el apartado tercero acoge la ética privada y, en consecuencia, la enseñanza de la religión (Peces-Barba, 2007, 111-112). Desde luego, una sociedad madura ha de mantener un equilibrio entre ambos tipos de ética.

Pero es bien sabido que los detractores de la EpC no admiten la existencia de una ética cívica distinta de la personal, argumentando que aquella es fruto del ordenamiento jurídico vigente (Constitución, Estatutos de Autonomía, Declaración de los Derechos Humanos...) que es cambiante y, por tanto, variable. Sería también esa ética cívica la que conduzca a un relativismo moral que, como ya sabemos, es rechazado al no reconocer la existencia de principios éticos permanentes (Blanco y García, 2007, 4 y Profesionales por la Ética, 2007, 7).

Tampoco se acepta el artículo 27.2 como argumento jurídico para mantener la asignatura en los términos en que está diseñada; justificarla en ese apoyo constitucional equivaldría, en opinión de Antonio María Rouco (2007, 10), a ignorar “una tesis pre-política evidente para cualquiera teoría del Estado mínimamente razonable”, que el Estado no es quién para definir la personalidad humana ni para determinar lo que deba contribuir al desarrollo de esa personalidad. Sin embargo, el punto segundo del artículo 27 no sólo contempla la dimensión individual de la educación –“pleno desarrollo de la personalidad humana”–, sino también la social en la medida en que ese desarrollo acontece en el “respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales”; es decir, atiende de manera complementaria al desarrollo de la personalidad individual procurando su inserción en la sociedad y su protagonismo en las instituciones políticas. Por eso el artículo 27.2 es considerado el ideario de la Constitución, una doctrina que es patrimonio de todos, la de la *communis patria*, la de las leyes comunes, la de la soberanía popular y la de la ética pública democrática que es propia de todo ciudadano, ya sea en su dimensión pública o privada, mientras, por su parte, el artículo 27.3 protege –no podía

ser de otra manera– la *propriae patriae*, la elección de cada uno en la realización de su proyecto personal. Gregorio Peces-Barba (2003), de quien tomamos esos conceptos, afirma que los idearios privados no tienen la “visión total de la ciudadanía, de bien común y de interés general” que sí tiene el ideario que encierra el artículo 27.2, sino que, antes bien, aquellos favorecen “la fragmentación y la mentalidad de la sociedad privada”. Concluamos por nuestra parte diciendo que la ética pública, la moral pública, abarca ese mínimo común ético que una sociedad necesita para formar ciudadanos.

Indudablemente se está suscitando un anti-gu debate que señala a la laicización del Estado que viene obligado a atender ese mínimo común ético porque tiene que ver con los deberes sociales a los que todos estamos llamados, algo radicalmente distinto de la moral religiosa que se refiere a las creencias, incluso a las trascendentales; la enseñanza de esa moral común, moral pública o moral civil –para diferenciarla de la moral privada y confesional–, tiene un imperativo legal: el ajuste de cada uno a lo que se debe hacer y al cumplimiento de la ley. En este cometido no se puede inhibir al Estado, porque es un imperativo igual para creyentes que para no creyentes, y el Estado no debe consentir que en la vida social haya, en ese sentido, sujetos morales y sujetos inmorales. La enseñanza de ese mínimo común ético es un factor de cohesión social y afecta a todos los ciudadanos, mientras que la enseñanza de cualquier otra moral particular actuaría como elemento disgregador. La moral común, pública o civil, es la única que tiene valores compartidos por todos los ciudadanos, siendo por ello la única capaz de convocar a la construcción y mejora del régimen democrático.<sup>24</sup> Y quizá sea también por eso por lo que se encomienda a la escuela esa tarea.

Como es natural, el hecho de que la escuela sea el lugar donde se imparta de manera obligatoria la educación para la ciudadanía no ha sido aceptado por la oposición a la EpC, que formando parte de lo que Robert Dale denominó “mo-

<sup>23</sup> En Peces-Barba (2007, 56-112) se dedica un capítulo a la distinción y evolución histórica de la ética pública y la ética privada. Allí se caracteriza la segunda como “el campo para alcanzar la autonomía o independencia moral de los individuos, un proyecto de salvación o de realización plena de la condición humana desde una concepción del bien, de la virtud o de la felicidad” (p. 57), y a la primera como “el conjunto de objetivos, de fines, que se considera que debe realizar el poder político por medio de su Derecho y que tradicionalmente se ha conocido, desde Aristóteles, como justicia, si se refieren al contenido del Derecho. Cuando afectan al poder, es decir, cuando son ética pública política es preferible usar el término de legitimidad (...) Si la ética privada atiende al bien de los individuos, la ética pública se refiere al bien común, al interés general” (p. 58).

<sup>24</sup> Se habrá percatado el lector de que, como ejemplo de la antigüedad del debate, he utilizado con pocos cambios la intervención que sobre este asunto protagonizó en 1895 en el Congreso de los Diputados Nicolás Salmerón (véase su discurso en el *Diario del Congreso*, 22 de mayo de 1895, p. 3847).

modernización conservadora”,<sup>25</sup> en su componente liberal desearía desarrollar la “autonomía” individual entendida como algo personal, privado y solitario y, por ello, fomentar una concepción mínima de la educación para la ciudadanía –que sería transmitida en un espacio privado y familiar–, una cierta desimplicación ciudadana y apatía política, una cultura política centrada en el individuo y en la representación política de los expertos, una desactivación de los valores que acompañan a la participación, en fin, un Estado o poder público no implicado en materia educativa... El hecho de que la sociedad sea diversa y plural en sus creaciones y manifestaciones políticas, sociales, filosóficas, etcétera, sirve al neoliberalismo, además de fundamento de su doctrina, para argumentar la inconveniencia de una educación cívica pública, que no sería admisible por su pretensión homogeneizadora de creencias, valores y prácticas ciudadanas.<sup>26</sup> Pero es justo esta cualidad social, es decir, su heterogeneidad, la que hace necesaria la mediación de la escuela en esta tarea educadora. Si de lo que se trata es de aprender a vivir juntos, en una sociedad diversa y compleja se hace más necesario enseñar a convivir, enseñanza que muy a menudo no tiene otro ámbito que la escuela, primera agencia –y a veces única– en ese propósito de aprender a vivir juntos. “Por eso –dice Antonio Bolívar (2007, 35)– lo que da coherencia a la educación pública es aprender a vivir en común en un mundo compartido con otros, es decir, contribuir a formar ciudadanos más competentes cívicamente y comprometidos en las responsabilidades colectivas, lo que entraña pensar y actuar teniendo presente las perspectivas de los otros”.

Pero, sin lugar a dudas, educar para la ciudadanía democrática no es una competencia exclusiva de la escuela, sino que la comparte con toda la sociedad, en primer lugar con la familia. Incluso podría decirse que esa tarea compete más a la sociedad y menos a la escuela; y eso deberíamos defender si la familia, los medios de comunicación, los personajes y poderes públicos, etcétera, asumieran ese compromiso con responsabilidad mirando sólo el interés de los hijos. Pero la familia a menudo deja esa función

en manos de la escuela y las otras agencias y actores sociales dan escasas muestras de estar capacitados para realizar esa tarea. Entonces, la cuestión se plantea en estos términos: si, como ya dijimos, es precisa una apropiación reflexiva de los hábitos cívicos, y si –para decirlo con palabras de Amy Guttmann (2001, 30)– la democracia necesita una “reproducción social *consistente*” de los valores políticos, comportamientos y destrezas de los futuros ciudadanos, “entonces la teoría democrática se centrará en las prácticas de la instrucción deliberada y en las influencias educativas de las instituciones que han sido creadas, al menos en parte, para propósitos educativos”. Esto no quiere decir que tal socialización tenga que ser contraria a la axiología que los padres deseen transmitir a sus hijos.

Otra de las principales objeciones a la escuela como espacio de enseñanza de la EpC procede del encargo que se le hace, como un lugar público, de formar al ciudadano con base en un mínimo común ético, cuando la modernización conservadora entiende que la educación cívica corresponde al ámbito privado; no sorprende que argumente justo que con esta materia se pretende contrarrestar –como en efecto se lee en el documento *Una educación de calidad para todos y entre todos*– la aparición del ciudadano individualista. Este documento denuncia la aparición del “individualismo que incita al individuo a desarrollarse de espaldas a su contexto cultural e histórico de manera atomizada”, lo que justifica que “los niños y los jóvenes tienen que aprender que pertenecer a una sociedad democrática es formar parte de una colectividad que se ha dotado a sí misma de un conjunto de valores y normas que expresan el consenso, la racionalidad, la libertad, el respeto a los demás y la solidaridad que constituyen los cimientos de la misma” (MEC, 2005, 95). Precisamente la educación en el valor de pertenencia a una colectividad es considerado desde alguna tribuna como un modo de cercenar la posibilidad de contar con personas independientes que puedan actuar por sí mismas.<sup>27</sup> Por otra parte, el cultivo del valor de “pertenencia a los grupos sociales de referencia” como característica de la competencia cívica que se sostiene desde el Ministerio (MEC, 2005, 2) contraría el concepto de “sociedad abierta” popperiana que el neoliberalismo defiende, quizá porque, carente ésta de estabilidad y de vínculos propios de la personalización, y desprovista de arraigo y de integración en lo local y personal, propicia la movilidad social, estimula la competencia y conlleva déficit de democracia, porque ésta exige arraigo y pertenencia (Popper, 1994, 15 y 51-73).

#### PARA FINALIZAR: ¿HAY SOLUCIÓN PARA UNA POLÉMICA PLANTEADA COMO PUGNA ENTRE FE RELIGIOSA Y LIBERTAD CÍVICA?

La solución parece poco probable, porque antes necesitaría alcanzar un consenso que la Iglesia católica difícilmente aceptará. Ya hemos anotado las cesiones hechas por el Gobierno en torno a esta materia –recortes que a algunos les parece que desvirtúan la orientación laicista del proyecto inicial– con la intención de acordar el desarrollo de la EpC. Y sabemos también que la renuncia del gobierno socialista a parte de ese proyecto no ha conseguido aminorar la oposición a él. Son numerosos los acontecimientos

<sup>25</sup> La “modernización conservadora” –concepto utilizado por Robert Dale– pretende liberar a los individuos a efectos económicos –neoliberalismo– al tiempo que los controla a efectos sociales –neoconservadurismo–, porque “en la medida en que la ‘libertad’ económica aumenta las desigualdades, conviene incrementar la necesidad de control social” (información tomada de Apple, M. W., 1995, I, 160, y del mismo autor 1996, 54-55).

<sup>26</sup> Para el examen que de la concepción de la educación cívica tienen los minimalistas, véanse los estudios de Águila (1997, 31-44) y Naval (1996, 221-231).

<sup>27</sup> “De la infancia al bachillerato...”

que permiten hacer esa afirmación. Así, los detractores de la asignatura, desde la jerarquía de la Iglesia católica hasta las organizaciones contrarias a la misma, sin olvidar a algunos destacados dirigentes del Partido Popular, animan y apoyan la objeción de conciencia a esa asignatura, a pesar de ser ésa una figura jurídica sólo contemplada en la Constitución para el servicio militar, y, por tanto, considerada por otros ilegal con posibles sanciones para los alumnos objetores que no podrán obtener el título de educación secundaria, necesario para progresar en sus estudios.<sup>28</sup> Hay Comunidades Autónomas gobernadas por el PP, en especial las de Madrid y Valencia, que están obstaculizando su implantación. La presidenta del ejecutivo regional madrileño, Esperanza Aguirre, en mayo de 2007, poco antes de las elecciones autonómicas, prometió convalidar la asignatura de EpC a los objetores con actividades de voluntariado; luego aseguró que, de no ser esto posible, en su Comunidad se enseñaría la “mínima” ciudadanía que la ley permitiera. Por su parte, la Comunidad Valenciana tiene en proyecto una norma legal que establece la obligación de cursar esta asignatura en inglés; y aunque esto es algo que permite la ley, la autoridad autonómica lo hace sin contar con profesorado con la preparación adecuada, y, quizá, con el ánimo de desprestigiar una materia como ésta, dada la escasa competencia del alumnado en esa lengua. Invita a hacer ese juicio el hecho de que en esa misma disposición proyectada por la Consellería de Educación de la Comunidad Valenciana, se anuncie que a los alumnos les bastará con hacer un trabajo trimestral sobre la materia, elegido por sus padres, y escrito en inglés, iniciativa a la que el Ministerio ha anunciado que piensa recurrir. Por otra parte, algunos colegios privados han ofertado una asignatura alternativa para los objetores a la EpC, lo que les sitúa, además, ante la posibilidad no ya de perder la ayuda que reciben de los poderes públicos si es un centro concertado, sino de ver anulada la autorización para impartir el título oficial de ESO.<sup>29</sup>

La situación se complica con la judicialización de la polémica, haciendo presumir que la batalla será larga. En fecha reciente el Tribunal Superior de Justicia de Andalucía (TSJA) ha dictado una sentencia reconociendo el derecho a la objeción de conciencia de unos padres para que sus hijos no cursen la asignatura y queden exentos de ser evaluados de la misma. La sentencia admite el desacuerdo de los demandantes con parte de la asignatura y, por tanto, su solicitud de excluir de ella a sus hijos. Entre los argumentos que

maneja figura que en los decretos que establecen las enseñanzas mínimas “se emplean conceptos de indudable trascendencia ideológica y religiosa, como son ética, conciencia moral y cívica, valoración ética, valores o conflictos sociales y morales”, lo que a juicio de la Sección Tercera de la Sala de lo Contencioso Administrativo afecta a las “razones filosóficas o religiosas” de los padres que éstos ven conculcadas.<sup>30</sup> La misma Sección y Sala del TSJA dicta a finales de abril de 2008 una nueva sentencia anulando en forma parcial las órdenes autonómicas andaluzas en las que se desarrolla el currículum de la asignatura, aunque en este caso se limita a suprimir dos expresiones contenidas en esa norma autonómica, concretamente la expresión “de género” y esta otra: “dado que la construcción de la identidad es una tarea compleja es necesario que la contribución de la escuela a ese proceso de construcción huya de la simplificación y de los enfoques esencialistas, para asumir, una perspectiva compleja y crítica”.<sup>31</sup> Una sentencia como ésta sorprende más que por el contenido por lo que ella trasluce: la sensibilidad de los denunciados y de los mismos tribunales que están terciando en esta controversia. Si a esto añadimos que otros Tribunales de igual rango que el mencionado se han pronunciado de forma dispar sobre el mismo asunto, es fácil de entrever en la controversia una pugna ideológica y política en la que no se vislumbra el acuerdo. No parece que éste haya de venir por otra vía que la del Tribunal Constitucional, cuyos pronunciamientos sobre la EpC se hacen urgentes.

Que estamos ante una polémica ideológica y política parece una constatación si, además de lo

<sup>28</sup> No obstante, la doctrina legal al respecto no concita unanimidades. Recientes sentencias han suscitado otras posibles interpretaciones.

<sup>29</sup> Es el caso, por ejemplo, del Colegio Loreto-Abat Oliva, centro barcelonés concertado (subvencionado por la Administración) que pertenece a la Fundación Abat Oliva, integrante de la Asociación Católica de Propagandistas, vinculada a la Universidad San Pablo CEU; este colegio privado está ofertando como alternativa a la EpC la asignatura que ha bautizado con el nombre de “Educación para la Vida Social y Política”, una asignatura inexistente porque está fuera del Ocurrículum escolar.

<sup>30</sup> Sentencia del TSJA del 4 de marzo de 2007 de la Sala de lo Contencioso-administrativo en Sevilla. Sección Tercera. Recurso número 787/07 (Derechos Fundamentales).

<sup>31</sup> Esas expresiones se hallan incursas en el contexto de estas frases: “Se dice que dentro del Área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, se plantea entre sus núcleos temáticos, ‘1. La construcción histórica, social y cultural de Andalucía afirmando que la adolescencia es una etapa fundamental en la definición de las identidades, en su dimensión personal y en su dimensión social. Dado que la construcción de la identidad es una tarea compleja es necesario que la contribución de la escuela a ese proceso de construcción huya de la simplificación y de los enfoques esencialistas, para asumir, una perspectiva compleja y crítica’. También, por iguales motivos, consistentes en una determinación normativa inequívoca de la ideología de género, no toda la frase marcada sino sólo la de ‘dado que la construcción de la identidad es una tarea compleja es necesario que la contribución de la escuela a ese proceso de construcción huya de la simplificación y de los enfoques esencialistas, para asumir, una perspectiva compleja y crítica’, que el pronunciamiento judicial no puede sustituir por otra (artículo 71.2 de la L.J.), ha de ser declarada nula”. (Sentencia del TSJA de 30 de abril de 2008 de la Sala de lo Contencioso-Administrativo en Sevilla. Sección Tercera. Recurso número 519/2007).



dicho, se da crédito a la opinión de quienes no ven motivo para la controversia en los contenidos que regulan la EpC. El teólogo y académico González de Cardenal, ante medio millar de sacerdotes asistentes al II Congreso sobre Enseñanza de la Religión, sostuvo que “no hay razón objetiva, desde el punto de vista cristiano, para una objeción fundamental a la materia”, que “El Estado, el Gobierno, tiene perfecto derecho a plantearla” y que “ni la Iglesia, ni la Conferencia Episcopal ni ninguna Comisión, en principio tiene razones teológicamente válidas para una objeción de fondo a la totalidad”.<sup>32</sup> En un sentido similar se expresa también Gregorio Peces-Barba (2007, 324) cuando cree que la reacción de la Iglesia institución contra esta asignatura, como también su resistencia frente a otras medidas “reforzadoras de la modernidad” como el divorcio, se explica por la “pérdida de protagonismo de la teología, y de su autoridad temporal”. Una opinión que no sólo se comparte en sectores laicos, sino también desde opciones católicas como hace el sacerdote claretiano y teólogo moralista Benjamín Forcano, cuando dice que “son bastantes los escritos de expertos y teólogos católicos que señalan que las críticas de los obispos a Educación para la Ciudadanía, no hay modo de explicarlas desde el contenido mismo de estas asignaturas. Y por eso, las califican de gratuitas y arbitrarias” (Forcano, 2007, 43-44).

Quien comparta este sentir podrá preguntarse dónde está la razón de fondo que mantiene tan viva esta polémica hasta el punto de hacer prácticamente inviable el acuerdo. Quizás arroje luz sobre el debate el prisma moral a través del cual se examina la EpC, que no es otro que el de la moral y la verdad católicas que no admite posibilidad alguna de consenso. Para comprobarlo echemos una breve mirada al documento de los obispos españoles “Orientaciones morales ante la situación actual de España” (Conferencia Episcopal Española, 2006), en el que encontramos afirmaciones incondicionales que no dejan cabida al entendimiento con quienes no piensen de esa manera. Así, en ese documento se puede leer que “la nueva oleada de ilustración y de laicismo” que está conociendo Occidente, carece de “referencias al verdadero Absoluto”, sin las cuales “la ética queda reducida a algo relativo y mudable, sin fundamento suficiente”, que rompe “con las tradiciones religiosas y no responde a las grandes cuestiones que mueven al ser humano”; de ahí el rechazo al laicismo que “se enfrenta con los valores más fundamentales de nuestra cultura, deja sin raíces a instituciones tan fundamentales como el matrimonio y la familia, diluye los fundamentos de la vida moral, de la justicia y de la solidaridad y sitúa a los cristianos en un mundo culturalmente extraño y hostil”; el laicismo lleva consigo “ideas y costumbres contrarias a la ley natural, fundada en la recta razón y en el patrimonio espiritual y moral históricamente acumulado por las sociedades”. Por eso, la Iglesia rechaza el laicismo y el relativismo moral

“como única mentalidad compatible con la democracia. Tal parece ser la interpretación correcta de las dificultades crecientes para incorporar el estudio libre de la religión católica en los currículos de la escuela pública. En este mismo sentido apuntan las leyes y declaraciones contrarias a la ley natural, que deterioran el bien moral de la sociedad, formada en buena parte por católicos, como es el caso de la insólita definición legal del matrimonio con exclusión de toda referencia a la diferencia entre el varón y la mujer, el apoyo a la llamada ‘ideología de género’ (...) y el anunciado programa de la

<sup>32</sup> Noticia recogida por el semanario *Vida Nueva* del 17 de mayo de 2007. Un día después la difunde el diario *ABC*.

nueva asignatura, con carácter obligatorio, denominada ‘Educación para la ciudadanía’, con el riesgo de una inaceptable intromisión del Estado en la educación moral de los alumnos, cuya responsabilidad primera corresponde a la familia y a la escuela”.

Rechazan los obispos españoles en esa instrucción pastoral la democracia entendida como “la última referencia moral de los ciudadanos, el principio rector de la conciencia personal, la fuente del bien y del mal”; entienden que “en esta manera de ver las cosas, fruto de la visión laicista y relativista de la vida, se esconde un peligroso germen de pragmatismo maquiavélico y de autoritarismo”, porque “el bien y el mal, la conciencia personal y la colectiva quedarían determinadas por las decisiones de unas pocas personas, por los intereses de los grupos que en cada momento ejercieran el poder real, político y económico. Nada más contrario a la verdadera democracia”.

El mensaje de esas palabras es claro: no se puede legislar desde fuera de la Verdad católica. Por tanto, no es posible el acuerdo con quienes lo hacen. Ya en 1990 la Conferencia Episcopal Española, haciéndose eco de la doctrina del Vaticano, advertía que “todo intento de relacionar la moral cristiana con las morales vigentes presupone la propia identificación. La búsqueda del diálogo en este terreno es incompatible con el regateo o la transacción innegociable: no cabe aquí un consenso obtenido a costa de rebajar las exigencias morales cristianas”. A la luz de esta doctrina, que los obispos españoles y sus apoyos contra la EpC aplican al debate que la rodea, Rafael Díaz-Salazar (2007, 57) cree que estamos ante “un nuevo fundamentalismo ético basado en una filosofía del derecho propia del iusnaturalismo, así como en una metafísica y en una teología de la Verdad” que

colisiona no sólo con otras creencias y convicciones, sino también “con el pluralismo religioso, moral y cívico que sólo puede ser defendido desde un Estado laico”.

Un Estado laico que se ve investido de la autoridad moral y con la obligación no sólo de impedir que se perpetúe en España la tradicional ausencia de cultura democrática, sino también de reafirmar el principio constitucional de la laicidad –que algunos de modo interesado y erróneo quieren identificar con laicismo<sup>33</sup>– entendida como espacio de integración, como garantía de la libertad de conciencia, como requisito para la libertad y la igualdad, donde caben todos con independencia de sus ideas, creencias, convicciones y de su condición social y personal. Pero el ideal de la laicidad será posible si desde la única instancia capaz de hacerlo, el Estado, se potencia el mínimo común ético consagrado por la Constitución, o sea, la ética pública, en la cual destaca la ciudadanía como eje de la democracia (PSOE, 2006).

Lo anterior nos inclina a ver en este debate una manifestación más de la pugna tradicional entre fe religiosa y libertad cívica, entre ética privada y ética pública, cuya solución se nos presenta igualmente difícil.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Águila, R. del. “La participación política como generadora de educación cívica y gobernabilidad”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, 1997, 12, pp. 31-44.

Apple, M. W. “La política del saber oficial: ¿Tiene sentido un currículum nacional?”, en VV. AA. *Volver a pensar la educación*, Madrid-La Coruña, Morata y Fundación Paideia, 1995.

—. *Política cultural y educación*, Madrid, Morata, 1996.

Bolívar, A. *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*, Barcelona, Graó, 2007.

Cerezo Galán, P. (Ed.) *Democracia y virtudes cívicas*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2005.

Comisión Permanente de la Conferencia Episcopal Española. *La Ley Orgánica de Educación (LOE), los Reales decretos que la desarrollan y los derechos fundamentales de padres y escuelas*, Documentos, Madrid, 28 de febrero, 2007.

—. *Nueva declaración sobre la Ley Orgánica de Educación (LOE) y sus desarrollos: Profesores de Religión y “Ciudadanía”*, Madrid, 20 de junio, 2007a.

Conferencia Episcopal Española. *La Verdad os hará libres*, Instrucción Pastoral sobre la conciencia cristiana ante la actual situación moral de nuestra sociedad, Madrid, 20 de noviembre, 1990.

<sup>33</sup> La laicidad implica respeto para cualquier religión. Como escribió no hace mucho Peces-Barba (2007a), “la laicidad es una situación, con status político y jurídico, que garantiza la neutralidad en el tema religioso, el pluralismo, los derechos y las libertades y la participación de todos”; mientras que el laicismo, en opinión de Bobbio, es “un comportamiento de los intransigentes defensores de los pretendidos valores laicos contrapuestos a las religiones y de intolerancia hacia las fes y las instituciones religiosas”, con lo que “corre el riesgo de convertirse en una nueva Iglesia contrapuesta a otra Iglesia”.

—. *Orientaciones morales ante la situación actual de España*, Instrucción Pastoral de la LXXXVIII Asamblea Plenaria de la CEE, Madrid, 23 de noviembre, 2006.

Consejo de Estado. *Dictamen del Consejo de Estado de fecha 14 de julio de 2005 sobre el Expediente relativo al Anteproyecto de Ley Orgánica de Educación*, Referencia 1125/2005.

De Haro, F. (ed.) *¿Qué hacemos con Educación para la Ciudadanía?* Madrid, Ediciones Encuentro, 2007.

Díaz-Salazar, R. *Democracia laica y religión pública*, Madrid, Taurus, 2007.

Díez Gutiérrez, E. J. "La reconceptualización de lo público en la LOE", en *Diario de León*, 2 de febrero, 2006.

Fernández-Soria, J. M. "Derecho a la educación y libertad de enseñanza en la reforma educativa (LOE)", en *Revista de Educación* (Madrid), 2008, 346, pp. 245-265.

Forcano, B. *Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos. Una propuesta educativa acorde con una visión humanista cristiana*, Madrid, Nueva Utopía, 2007.

Guttman, A. *La educación democrática. Una teoría política de la educación*. Barcelona, Paidós, 2001.

Lasch, C. *La rebelión de las élites y la traición de la democracia*, Barcelona, Paidós, 1996.

Martín Cortés, I. *Una propuesta para la enseñanza de la ciudadanía democrática en España*, Madrid, Fundación Alternativas, 2006.

MEC (Ministerio de Educación y Ciencia). *Una educación de calidad para todos y entre todos. Propuestas para el debate*, Madrid, Imprime Marín Álvarez, Hnos., 2005.

—. *Comunicado del Ministerio de Educación y Ciencia: Ante las concentraciones convocadas por organizaciones opuestas a la LOE*, de fecha 1 de abril de 2006, 2006.

—. *La educación para la ciudadanía y los derechos humanos: el desarrollo de la LOE*, documento marco para la elaboración y desarrollo del currículo del Área Educación para la Ciudadanía, 2006a.

Montesquieu. *Del espíritu de las Leyes*, Madrid, Editorial Tecnos, tercera edición, Primera Parte, Libro IV, Capítulo V, 1995, pp. 28-29.

Naval, C. "Educar ciudadanos. Las demandas educativas de la diversidad", en M. R. Buxarrais y M. Martínez (coords.), *Educación en valores y desarrollo moral*, Barcelona, ICE Universitat de Barcelona y OEI, 1996, pp. 221-231.

Partido Popular. *Propuestas fundamentales de la Enmienda a la totalidad*, Secretaría Ejecutiva de Política Social y Bienestar, 2005.

PSOE (Partido Socialista Obrero Español). *Constitución, Laicidad y Educación para la Ciudadanía*. Manifiesto del PSOE con motivo del XXVIII aniversario de la Constitución, 2006.

Peces-Barba Martínez, G. "La enseñanza pública tiene un ideario", en *El País*, 29 de septiembre, 2003.

—. *Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos*, Madrid, Espasa, 2007.

—. "Sobre laicidad y laicismo", en *El País*, 19 de septiembre, 2007a.

Platón. *La República, o de la Justicia*, en *Obras Completas*, Madrid, Aguilar, Libro VIII, II (544, d), 1981, p. 796.

Popper, K. *La sociedad abierta y sus enemigos*, Barcelona, Paidós, 1994.

Profesionales por la Ética. *Informe sobre la propuesta de la Universidad Carlos III y la Fundación Cives para la nueva asignatura "Educación para la Ciudadanía"*, Área de Estudios de Profesionales por la Ética, 14 de diciembre, 2005.

—. *Cómo el Gobierno va a adoctrinar a sus hijos con Educación para la Ciudadanía. Guía para padres*, Área de Estudios de Profesionales por la Ética, 7 de junio, 2006.

—. *Educación para la Ciudadanía: una moral de Estado obligatoria. Informe sobre los contenidos mínimos de la asignatura para la ESO*, Área de Estudios de Profesionales por la Ética, 3 de enero, 2007.

Ruiz Miguel, A. “Educación, escuela y ciudadanía”, en *Claves de Razón Práctica*, 171, 2007, pp. 68-75.

Savater, F. *El valor de educar*, Barcelona, Ariel, 1997.

Tamayo, J. J. “Gol en propia puerta”, en *El País*, 12 de septiembre, 2007.

Universidad Carlos III y Fundación Educativa y Asistencial CIVES. *Educación para la ciudadanía*, 2005.

## PÁGINAS WEB

Almela Martínez, M. A. “La educación para la ciudadanía, según los laicistas de la Fundación CIVES”, *Forum Libertas.com Diario Digital* (<http://forumlibertas.com/frontend/>), 2005 (consulta: abril de 2006).

Blanco, B. y R. García. *Educación para la ciudadanía: los contenidos inaceptables*. Madrid, 23 de julio, 2007 ([http://www.obetamos.com/Documentos/11-EpC\\_Los...](http://www.obetamos.com/Documentos/11-EpC_Los...)) (consulta: mayo de 2008).

CECE (Confederación Española de Centros de Enseñanza). *Ley Orgánica de Educación (LOE): dictamen sobre sus contenidos e incidencia*, 2005, p. 2 (<http://www.red2001/>) (consulta: junio de 2006).

“De la infancia al bachillerato. Educación para la progresía: se devalúa la religión y se inculcan valores desde el Estado”, en *Libertad Digital*, 26, mayo, 2006 (<http://www.libertaddigital.com:83/p4p3/noticia>) (consulta: mayo de 2006).

Carballas Fernández, B. “Sobre la LOE”, en <http://www.anpe.es/>, 2006 (consulta: abril de 2006).

Fernández González, D. “Escuela ‘laica’? Los padres deciden” (<http://www.conferenciaepiscopal.es/obispos/autores/fernandezgonzalez/102.htm>), 2005 (consulta: mayo de 2006).

HAZTEOIR.ORG *Comentarios sobre las instrucciones del Ministerio de Educación y Cultura (sic) relativas a la asignatura “Educación para la ciudadanía”*, marzo 2006, pp. 9 y 3 (<http://www.hazteoir.org/>) (consulta: mayo 2006).

Martí Sánchez, José María. “La ‘Educación para la Ciudadanía’. Ley Orgánica 2/2006, de Educación” (<http://www.objetamos.com/Documentos/la-educacion-para-la-ciudadania-MARTI.pdf>), 2007.

Rouco Valera, Antonio María. “La Educación para la Ciudadanía”. Reflexiones para la valoración jurídica y ética de una nueva asignatura en el sistema escolar español. Conferencia pronunciada en la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas, en Madrid, el 29 de mayo de 2007 (<http://www.archimadrid.es/princi/menu/vozcar/framecard/conferencias/29052007.htm>) (consulta: mayo 2008).

Sanz Montes, J. “De nuevo en la calle”, noviembre de 2005 (<http://www.conferenciaepiscopal.es/obispos/autores/sanzmontes/11.htm>) (consulta: mayo 2006).





# EDUCACIÓN CÍVICA Y CIUDADANA COMO RESPUESTA A LA VIOLENCIA EN COLOMBIA

ROSARIO JARAMILLO FRANCO

Directora del Programa de Competencias Ciudadanas  
Ministerio de Educación de Colombia

**E**L MINISTERIO DE EDUCACIÓN EN COLOMBIA HA DESARROLLADO UN PROGRAMA integral en Educación Cívica y Ciudadana basado en cinco premisas fundamentales: 1) la democracia debe verse como una forma de vida y no exclusivamente como una forma de gobierno; se debe ser consecuente entre la palabra y la acción en las formas de concebir y trabajar el programa tanto en nivel local como nacional e internacional; 2) la Educación Cívica y Ciudadana debe basarse en competencias y no sólo en conocimientos; 3) se deben comprender los factores que influyen en el comportamiento moral (impulsos biológicos innatos, emociones y sentimientos, contextos socioculturales e históricos, desarrollo cognitivo, comunicación) y trabajarlos de manera integral; 4) existe una relación entre forma de enseñanza, ambientes de confianza y conocimiento confiable; y 5) la Educación Cívica y Ciudadana se debe coordinar con la educación no formal. Un programa de educación para la participación democrática, la paz y la valoración de la riqueza en las diferencias debe organizarse y ser ejemplo de búsqueda de participación de los múltiples miembros involucrados en el tema; asimismo, ser capaz de encontrar propuestas consensuadas y justas para todos porque se supo aprovechar la pluralidad de identidades y enfoques. Es decir, debe moverse dentro de los mismos parámetros morales y éticos con los que pretende educar a los alumnos.

**E**S ANTE TODO UN SER GREGARIO, CAPAZ DE RECONOCER EN LAS PERSONAS SUS DIVERSOS talentos y ponerlas a trabajar juntas para conseguir una meta común. En la actualidad dirige el programa de Competencias Ciudadanas en el Ministerio de Educación de Colombia. Ayudó a organizar y coordinar el grupo con el que se crearon los estándares de Competencias Ciudadanas en Colombia. Es miembro del Comité Directivo de la Prueba Internacional de Cívica y Ciudadanía ICCS (Internacional Civic and Citizenship Study) de la IEA y del Módulo Regional Latinoamericano financiado por el BID como Bien Público Regional, así como del Programa Interamericano de Educación en Valores y Prácticas Democráticos de la OEA. De igual manera, ha apoyado varios proyectos de esta misma índole desarrollados por la OEI en Colombia. Fue investigadora asociada del proyecto de Enseñanza para la

Comprensión de la Escuela de Educación de la Universidad de Harvard. Con sus colegas del Proyecto Zero de dicha universidad, además del libro de *Teaching for Understanding* con su respectivo *Teacher's Manual*, produjeron el libro *Pequeños aprendices, grandes comprensiones* para todas las escuelas primarias del país. Fue directora y coautora de la serie de cartillas de Ciencias Sociales para Escuela Nueva y participó con un artículo en el libro dirigido por Eleanor Duckworth *Teacher to Teacher: Learning from Each Other*. Con Cristian Cox y Fernando Reimers prepararon el documento "Educar para la Ciudadanía y la Democracia en las Américas: una agenda para la acción", encargado por el Banco Interamericano de Desarrollo para la IV Reunión de Ministros de Educación del hemisferio en Trinidad y Tobago. Para el V Centenario del "descubrimiento" o "encuentro" con América, dirigió el libro *Un mundo jamás imaginado: 1492*, en el que algunos de los mejores historiadores del mundo describieron a los jóvenes latinoamericanos lo que ocurría en el mundo en ese momento.

# EDUCACIÓN CÍVICA Y CIUDADANA COMO RESPUESTA A LA VIOLENCIA EN COLOMBIA

ROSARIO JARAMILLO FRANCO<sup>1</sup>

Directora del Programa de Competencias Ciudadanas  
Ministerio de Educación de Colombia

COLOMBIA, PAÍS DE ALREDEDOR DE 45 000 000 DE HABITANTES, situado en la esquina noroccidental de América del Sur, ha sufrido conflictos internos casi endémicos desde su independencia de España en 1819, y seguramente desde antes. Estas disputas terminaron, en algunos casos, por convertirse en guerras civiles y, en los últimos 50 años, las diferencias socioeconómicas y sociales presentes en toda América Latina desembocaron en un fuerte enfrentamiento –nutrido por la herencia cultural de resolver conflictos por medio de la violencia– entre las fuerzas militares y los grupos insurgentes de izquierda. En las últimas décadas, el tráfico de estupefacientes le ha añadido más combustible al conflicto debido a la lucha por el control territorial entre paramilitares (a menudo apoyados por el ejército, o mínimamente no perseguidos por éste) y la guerrilla, financiados ahora ambos por el narcotráfico. La población civil, en particular en el campo, se encontró en medio de la confrontación, por lo que ha tenido que huir y generar con ello una de las mayores crisis de refugiados internos en diversas áreas del país. En fecha reciente los grupos paramilitares han negociado su desmovilización con el gobierno con resultados bastante diversos.

A pesar de estar concientes de que el problema es muy complejo y que obedece a múltiples causas, el Ministerio de Educación ha puesto su grano de arena al crear un programa de Competencias Ciudadanas basado, no exclusivamente en el conocimiento, sino sobre todo en el desarrollo de habilidades, actitudes, acciones y reflexiones que desarrollen convivencia y paz, fomenten la participación y responsabilidad democráticas y fortalezcan el enriquecimiento con las diferencias culturales, sociales, de género, etcétera. El énfasis primordial está en el desarrollo de *competencias* cognitivas, afectivas y comunicativas por medio de la acción y la reflexión acerca de los actos.

Aun cuando pensamos que los conocimientos sobre el Estado, la Constitución, los derechos, la participación ciudadana o la razón de ser de los valores son importantes, consideramos que lo primordial es que estos saberes estén al servicio del *comportamiento* ciudadano. A la sociedad le interesa que las personas actúen como buenos ciudadanos, que sean capaces de tomar decisiones colectivas justas, que exijan y ejerzan los derechos humanos, que resuelvan sus conflictos de manera constructiva y no sólo que sepan que esto debería hacerse. Por tal razón, la propuesta es a la vez un programa de cívica y de ciudadanía con un fuerte componente de reflexión ética.

## EL PROGRAMA SE BASA EN LOS CINCO PRINCIPIOS SIGUIENTES:

1. **La democracia debe asumirse como una forma de vida.** Como decía John Dewey, la democracia es más que una forma de gobierno, es, en esencia, una forma de vida asociativa, de experiencia comuni-

<sup>1</sup> El presente artículo es una versión simplificada de uno más detallado que estamos preparando con José Alberto Mesa para la revista AME. Muchas de las ideas del Programa de Competencias Ciudadanas han sido elaboradas por un equipo amplio de personas integrado por maestros, investigadores y profesores universitarios. Los estándares y las pruebas Saber fueron elaboradas por este equipo dirigido por Enrique Chaux y coordinado por Rosario Jaramillo. En la actualidad discutimos y preparamos propuestas y proyectos con Freddy Ernesto Velandía, Constanza Guzmán, Nicolás Bermúdez, Ana María Nieto y María Larusso. Juan Carlos Jaramillo, Rosario Martínez, José Alberto Mesa y Carlos Eduardo Vasco han ayudado a organizar y reformular algunas ideas y dado comentarios y precisiones muy útiles para elaborar el presente texto, aun cuando cualquier error e imprecisión son de mi entera responsabilidad.

cativa conjunta.<sup>2</sup> Las personas que trabajamos en el programa decidimos ser tan consecuentes como pudiéramos con esta idea. Esto se ha traducido en encontrar situaciones donde podamos aprender de las reflexiones de los éxitos y fracasos de maestros en sus aulas, de las de rectores con gestiones que muestren decisiones participativas desarrolladas en ambientes de crecimiento y de las de las comunidades de paz que hayan dado respuestas positivas en situaciones conflictivas difíciles. Significa esto crear el mayor número de instancias posibles donde haya diálogos de saberes entre personas “con las manos en la masa” e investigadores que hayan generado materiales y alternativas pedagógicas para que, unos y otros, se enriquezcan con el quehacer del otro. Hemos diseñado y desarrollado por todo el país foros y talleres para este tipo de intercambios.

A su vez, el principio anterior implica vivir la democracia con seriedad en todas las formas de relación: en el aula, en la familia, en las amistades, en la escuela, en las relaciones de las secretarías de Educación con las escuelas, en las del ministerio con las secretarías, en las de los organismos internacionales con los agentes gubernamentales locales y nacionales, etcétera. La idea central es que se consulte al mayor número de involucrados para garantizar que sus voces estén presentes en las decisiones finales. Se ha querido demostrar las ventajas de trabajar en medio de un “clima de confianza” en el que se reconoce el valor de las opiniones y pensamientos del otro y la disposición a entender que la verdad es compartida y que por ello podemos ser abiertos y honestos en nuestras posiciones. Hemos querido ofrecer una aproximación semejante a la de la “Comunidad Justa de Kohlberg”, en la que todos participan en decisiones importantes para la comunidad aun cuando algunas personas se muestren reacias a entender esta postura e incluso, a veces desconfían con fuerza de ella.

2. **La educación cívica y ciudadana basada en competencias.** La noción de competencia del ministerio propone no sólo conocer, sino *ser y saber hacer*. Este saber hacer implica usar el conocimiento para llevar a cabo acciones o desempeños o crear artefactos, piezas, productos (ya sean concretos o abstractos) que permitan al estudiante (y a los docentes, padres u otros compañeros) ver cuán bien está comprendiendo lo que aprendió. En lo que la persona hace, se puede ver la forma en que comprende, como si se viera frente a un espejo. En el caso de las competencias ciudadanas, se intenta que las personas utilicen sus habilidades y conocimientos en sus decisiones o actuaciones frente a los demás de manera consciente y reflexiva, y se hagan cada vez más competentes. Al reflexionar sobre estas decisiones, las personas pueden decidir y actuar cada vez “mejor” considerando el bien del otro –incluido uno mismo como un legítimo otro– o el bien común y de esta forma desarrollan, de manera gradual, la autonomía. Es decir, aprenden a actuar correctamente, no porque alguien les dice que deben hacerlo, sino porque se han convencido de la importancia de la acción justa, empática, generosa, buena... porque han visto las consecuencias de sus acciones, han considerado a los demás y han aprendido a seguir normas de

comportamiento tomándolos en cuenta, convencidas de su importancia.

3. Dado que interesan las competencias y, por ende, los comportamientos en los que se desarrollan, en el ministerio hemos considerado necesario **comprender los factores que influyen en el buen comportamiento** para saber cómo educar a la totalidad de la persona:

a) **Los impulsos biológicos innatos**, como la territorialidad, la agresividad, el ejercicio o sometimiento a un poder, el “salirse con la suya”, la cooperación, el altruismo, entre otros. Esta perspectiva ha cobrado fuerza en la última década y ya no necesariamente se considera que la filosofía es la única fuente de comprensión del comportamiento moral y de la reflexión ética. La biología, la etología y la neurobiología también ofrecen conocimientos vitales sobre estos temas.

b) **Las emociones y los sentimientos** que están en la base de la *disposición* a actuar o decidir tomando en cuenta al otro, sin pensar en exclusiva en nuestros intereses o deseos. Los impulsos innatos y nuestros comportamientos desarrollan emociones y sentimientos según lo que aprendemos que está o no permitido en nuestro medio. Por ejemplo, las acciones prohibidas comienzan a generar sentimientos de culpabilidad o, por el contrario, el dolor propio y ajeno, junto con la memoria, generan empatía y estos tipos de sentimientos guían nuestra capacidad de decisión. El sistema educativo raras veces trabaja las emociones y se olvida de los ambientes positivos o negativos que promueven el crecimiento de todos.

c) **Los contextos socioculturales e históricos** que dan nombre y aceptan o rechazan determinados comportamientos basados en parte en los impulsos anteriores y que explican cómo los impulsos innatos universales se vuelven locales y no universales. La

<sup>2</sup> Dewey, John, *Democracy and Education*, 1916; MW 9:93.

cultura y el lenguaje nombran y dan sentido a los valores y a las relaciones de poder que orientan los comportamientos aceptados o rechazados por el grupo o la comunidad. El lenguaje en su contexto cultural desempeña un papel fundamental al ser no sólo el vehículo para la interacción sino que, en sí mismo, organiza el pensamiento. Si un docente deja de comprender el contexto sociocultural e histórico de sus alumnos pierde la posibilidad real de una comunicación efectiva que impulse la comprensión y el crecimiento político moral de sus discípulos.

- d) **El desarrollo cognitivo.** Las estructuras de pensamiento desempeñan un papel primordial en la orientación y disposición a la acción y tienen una génesis y una transformación que interesa comprender para sopesar su influencia en los comportamientos ciudadanos morales y en el desarrollo de la autonomía, tan crucial para el crecimiento moral. Si bien Piaget y Kohlberg entendieron el papel de las emociones como energía que impulsa y desarrolla las estructuras cognitivas de la mente,<sup>3</sup> las entendieron interconectadas a tal grado que no vieron la posibilidad e importancia de su separación analítica y de trabajarlas independientemente la una de la otra en el plano educativo. Nosotros hemos prestado atención a sus críticos, en especial a las observaciones provenientes de la perspectiva femenina y cultural, pero de todas maneras hemos insistido en que el *desarrollo cognitivo* es fundamental en la formación ciudadana. Pensamos que se debe prestar atención cuidadosa a educar la capacidad de descentración y coordinación de perspectivas y al desarrollo de un pensamiento sistémico; es decir, aprender a colocarse

en el “pellejo del otro y de los otros”, coordinar estos puntos de vista sin perderse, y poder asumir una posición propia después del ejercicio. Asumimos que, cuanto más desarrolladas estén estas estructuras mentales, mayor será la posibilidad de tomar distancia ante los problemas y de dar importancia a la perspectiva de personas con intereses o puntos de vista distintos de los propios y, por tanto, de ponderar diversas perspectivas. Al transitar por formas de comprensión cada vez más descentradas y complejas crece el desarrollo hacia la autonomía.<sup>4</sup> Consideramos que este desarrollo es deseable y posible de educar.

- e) **La comunicación.** Todas las formas de relación implican comunicación y ésta depende del lenguaje hablado y escrito, otros lenguajes, y de los desarrollos cognitivos y afectivos de las personas. Para conseguir los ideales planteados por la filosofía ética de la acción comunicativa o la idea de justicia de Rawls, por ejemplo, es necesario desarrollar la capacidad de escucha activa, la asertividad en las demandas y las aseveraciones, así como la comprensión y búsqueda del bien común. Es posible sensibilizar a los jóvenes ante los problemas frente a la igualdad y la equidad y, ante todo, aprender en la acción cotidiana que las otras personas tienen razones e intereses que deben estar presentes si se quiere que una decisión atienda dicho bien común.

Si pensamos cómo pueden interrelacionarse estos cinco factores para conseguir una verdadera educación ciudadana y compartimos nuestras experiencias y hallazgos, podremos generar una mejor comprensión de los pasos necesarios para formar ciudadanos de una democracia activa.

4. **Existe una relación entre forma de enseñanza, ambientes de confianza y conocimiento confiable.** En el ministerio hemos corroborado, en visitas a instituciones educativas y aulas de clase, y entre nosotros mismos, que las posiciones autoritarias no sólo generan los problemas asociados a la agresión, tales como frustración, enojo y falta de comunicación, sino que demoran, y a veces hasta detienen, la producción de conocimiento inteligente, ya que la autoridad no permite que los estudiantes exploren opciones, se atrean a equivocarse y se interesen por obtener respuestas precisas a sus preguntas genuinas. El conocimiento se vuelve más riguroso porque la respuesta escasa, imprecisa o incompleta no convence a quien tiene un interés verdadero por una buena respuesta y por eso exige que quienes contribuyan lo hagan dentro de la mejor de sus posibilidades analíticas.<sup>5</sup> Cada vez se ve más claro el vínculo entre la forma como enseñamos, el ambiente que se genera en el aula según la perspectiva pedagógica que se tenga y las capacidades que desarrollan los estudiantes. Según Nancy Flowers, “como usted enseña es lo que usted enseña”. Muchas investigaciones muestran que

<sup>3</sup> Piaget, Jean, *Inteligencia y afectividad*, Buenos Aires, Aique, 1954. Kohlberg, Lawrence, *The Psychology of Moral Development*, San Francisco, Harper & Row, 1984. En español: Kohlberg, L., *Psicología del desarrollo moral*, Bilbao, Desclée de Brouser, 1992.

<sup>4</sup> Kohlberg, L. y Mayer, R., “Development as the Aim of Education”, en *Harvard Educational Review*, 42, 4, noviembre 1972, pp. 449-496.

<sup>5</sup> Duckworth, E., “*The Having of Wonderful Ideas*”, and *Other Essays on Teaching and Learning*, 2nd Edition, Nueva York, Teacher’s College Press, 1996.

cuando el maestro parte de preguntas auténticas y no de aquellas con respuesta preestablecida, se crea interés verdadero, necesidad de escuchar a los otros para ir encontrando la mejor solución, ambientes de confianza y empoderamiento sobre el conocimiento. El análisis de las características pedagógicas de las escuelas en Finlandia, país que obtuvo los más altos resultados en todas las pruebas PISA,<sup>6</sup> corrobora este principio y muestra, además, que las preguntas auténticas y los ambientes de confianza disminuyen las diferencias sociales al acercar a los niños provenientes de hogares no acostumbrados al debate académico a explorar el mundo intelectual sin miedo a equivocarse.

5. **La educación cívica y ciudadana debe coordinarse con la educación no formal.** Bogotá tuvo la fortuna de contar con un alcalde educador, Antanas Mockus, ex rector de la Universidad Nacional, quien tomó una ciudad con significativos problemas de violencia, poco respeto a la norma, corrupción, impunidad y, como si se tratara de un experimento social,<sup>7</sup> la convirtió en modelo de disminución radical de la violencia (de 80 por cada 10 000 habitantes pasó a 22), de organización ejemplar del tránsito utilizando mimos en las esquinas para enseñar, tanto a peatones como automovilistas, a respetar las “zebras” (espacio de peatones) al cruzar la calle. Instituyó la “ley zanahoria”, con la que se enseñó a no consumir tanto licor en las “rumbas”, a cerrar los bares y discotecas a la una de la mañana y a designar conductores responsables para que quien fuera a conducir se abstuviera de beber. Pintó estrellas en el asfalto donde hubieran ocurrido accidentes fatales de tránsito, con lo que enseñó a transeúntes y conductores cómo ser más responsables.

Es claro que con campañas de esa índole, la educación en el aula adquiere sentido al poder comprobar en la realidad las grandes ventajas sociales del buen comportamiento. Esto dio sentido de pertenencia, orgullo de ciudadano y empoderamiento social donde todos, en forma gradual, se hicieron responsables del comportamiento de todos. El gesto de aprobación social levantando el pulgar de la mano dio a los habitantes capitalinos una forma de comunicación ciudadana que se ha mantenido en diversas situaciones de acción colectiva.

En las pruebas Saber, así como en la implantación del programa hemos contado con la asesoría continua del profesor Antanas Mockus y hemos combinado muchas de sus ideas y enseñanzas a nuestras alternativas pedagógicas.

## LA IMPLANTACIÓN DEL PROGRAMA

Basados en parte en el marco teórico presentado arriba, el Programa de Competencias Ciudadanas es una estrategia concreta, estructural y de largo plazo para ayudar a estudiantes, maestros, padres y miembros de la comunidad a enfrentar los problemas sociales de la misma, la falta de participación ciudadana y la discriminación que han permeado de manera negativa las distintas esferas de la sociedad colombiana. Justo por la magnitud del problema, éste requiere resolverse al considerar a la persona como un ser integral afectado por su cultura y tener impacto sobre las relaciones sociales, las actitudes, los valores, los imaginarios, las relaciones familiares, entre otros factores.

A continuación se presentan las acciones adelantadas por el Programa:

1. **Formulación de estándares.** Desde el año 2003 se definieron los estándares de competencias ciudadanas, como criterios claros, compartidos y públicos que establecen lo que todos los niños y jóvenes de las distintas regiones del país pueden reclamar en su formación, según su nivel de desarrollo. En este sentido, hemos definido las competencias ciudadanas como un conjunto de conocimientos, actitudes y competencias (cognitivos, emocionales, comunicativos e integradores) que, articulados entre sí, disponen a las personas a la convivencia y a la paz, a la participación y a la responsabilidad democráticas y a la valoración y enriquecimiento con las diferencias en un marco de respeto a la dignidad humana y de contribución al bien común. Los estándares son retos, pero no inalcanzables; exigentes, pero razonables.

Duckworth, E. (ed.) *“Tell Me More.” Listening to Learners Explain*, Nueva York, Teachers College Press, 2001. Raider-Roth, C., R. Jaramillo y F. Reimers, *Educar para la Ciudadanía y la Democracia en las Américas: una Agenda para la Acción*, Washington, Banco Interamericano de Desarrollo, 2005. Perkins, D., *King Arthur’s Round Table: How Collaborative Conversations Create Smart Organizations*, John Wiley & Sons, 2003. Wilson, D., D. Perkins, D. Bonnet, C. Miani y C. Unger, *Learning at Work: Research Lessons on Leading Learning in the Workplace*. Harvard Project Zero, Cambridge, MA, 2005.

<sup>6</sup> Paul, Robert, *La educación en Finlandia: los secretos de un éxito asombroso*. Traducción: Manuel Valdivia Rodríguez. URL /comunicaciones/alerta/275/finlandia.doc, 2008.

<sup>7</sup> Caballero, María Cristina, “Academic turns city into a social experiment”, en *Harvard Gazette*, marzo 11, 2004.

Se consideró que para que un estudiante pueda desarrollar estas competencias no sólo se necesita que conozca a fondo el sentido de las normas y leyes y del sistema legal plasmado en la Constitución, sino que debe recibir también una educación centrada en el perfeccionamiento de competencias que se enmarcan en el respeto, la promoción y la defensa de los derechos fundamentales y humanos, así como en la búsqueda del

bien común. Se espera que estudiantes, maestros y la comunidad educativa en general puedan usar sus conocimientos y competencias para proponer alternativas creativas en la solución de problemas en formas progresivamente más inteligentes, comprensivas, justas y empáticas. Al hacerlo, crearán ambientes democráticos, amables y de confianza, ambientes que a su vez les ayudarán a desarrollar dichas competencias.

Los estándares se organizaron en tres grupos a un lado de la matriz y en competencias en el otro. Se formularon para conjuntos de dos grados, excepto en primero, segundo y tercer grados donde se juntaron en uno solo.

**ESTÁNDARES DE COMPETENCIAS CIUDADANAS**

GRUPOS	CONVIVENCIA Y PAZ	PARTICIPACIÓN Y RESPONSABILIDAD DEMOCRÁTICA	PLURALIDAD, IDENTIDAD Y VALORACIÓN DE LAS DIFERENCIAS
Tipos de competencias	Capacidad de las personas para establecer relaciones sociales y humanas de calidad, fundamentadas en el cariño, la empatía, la tolerancia, la solidaridad y el respeto por los demás.	Se orientan hacia la toma de decisiones en diversos contextos, teniendo en cuenta que dichas decisiones deben respetar tanto los derechos fundamentales de los individuos como los acuerdos, las normas, las leyes y la Constitución que rigen la vida en comunidad.	Reconocimiento de una igual dignidad en todas las personas partiendo de la valoración de sus características de género, etnia, religión, cultura, grupo social, entre otros.
<b>LOS TRES GRUPOS ESTÁN ENMARCADOS EN UNA PERSPECTIVA DE DERECHOS HUMANOS Y DE BÚSQUEDA DE BIEN COMÚN</b>			
<p style="text-align: center;"><b>COGNITIVAS</b></p> <p>Capacidad para realizar diversos procesos mentales, fundamentales en el ejercicio ciudadano, tales como la identificación de las consecuencias de una decisión, la descentración, la coordinación de perspectivas, etcétera.</p>	<p><b>ESTÁNDARES DEFINIDOS POR NIVELES PARA CONJUNTOS DE DOS GRADOS.</b></p> <p><b>EL ESTÁNDAR SE ALCANZA AL DESARROLLAR LAS DIVERSAS COMPETENCIAS DEFINIDAS PARA CADA GRUPO EN CADA NIVEL.</b></p>		
<p style="text-align: center;"><b>EMOCIONALES</b></p> <p>Habilidades necesarias para la identificación y respuesta constructiva ante las emociones propias y las de los demás, como, por ejemplo, sentir lo que otros sienten.</p>			
<p style="text-align: center;"><b>COMUNICATIVAS</b></p> <p>Habilidades necesarias para un diálogo constructivo con otras personas. Se trata de, con precisión y empatía, expresarse con distintos sistemas simbólicos (lengua, pintura, danza, etcétera). También es desarrollar habilidades para expresar nuestras posiciones de manera asertiva y abierta al cambio.</p>			

<p style="text-align: center;"><b>INTEGRADORAS</b></p> <p>Son las habilidades para articular, en la acción misma, las demás competencias y los conocimientos necesarios para el ejercicio de la ciudadanía. Por ejemplo, resolver un conflicto de manera pacífica y constructiva.</p>	<p><b>ESTÁNDARES DEFINIDOS POR NIVELES PARA CONJUNTOS DE DOS GRADOS.</b></p> <p><b>EL ESTÁNDAR SE ALCANZA AL DESARROLLAR LAS DIVERSAS COMPETENCIAS DEFINIDAS PARA CADA GRUPO EN CADA NIVEL.</b></p>
<p style="text-align: center;"><b>CONOCIMIENTOS</b></p> <p>Se refiere a la información –teórica y práctica– que las personas deben conocer y comprender acerca del ejercicio de la ciudadanía. Tener conocimientos no implica participación, pero carecer de ellos sí limita y casi impide el ejercicio de la ciudadanía.</p>	

2. **Evaluaciones externas y de aula.** Para conseguir que este tipo de educación no quedase en letra muerta sino que se convirtiera en una realidad palpable en las escuelas, el Programa de Competencias Ciudadanas desarrolló, simultáneamente con los estándares, pruebas que permitieran conocer cuánto estábamos adelantando en estos conocimientos y habilidades y que brindaran a los docentes una forma de mirar y entender a sus alumnos. Para ello, desarrollamos pruebas que midieran no sólo conocimientos y formas de comprensión de los fenómenos sociales, sino actitudes, competencias y ambientes para su desarrollo. El organismo encargado de las pruebas de Estado, el Instituto Colombiano de Fomento a la Educación Superior, ICFES, llevó a cabo una evaluación censal de las competencias ciudadanas de los estudiantes de quinto y noveno grado (Prueba Saber) en todas las escuelas y colegios del país en 2003 y en 2005. Con esta evaluación, basada en la misma estructura

de los estándares, se pretende conocer de manera detallada el desarrollo de temas como los siguientes:

- Conocimientos relevantes para el ejercicio de la ciudadanía como aquellos sobre la Constitución Nacional, derechos humanos, organización del Estado, leyes, etcétera
- Actitudes hacia la ciudadanía
- Acciones ciudadanas
- Ambientes democráticos
- Competencias cognitivas
- Competencias emocionales
- Competencias comunicativas

**PRUEBA SABER**

TIPOS DE COMPETENCIAS	CONVIVENCIA Y PAZ	PARTICIPACIÓN Y RESPONSABILIDAD DEMOCRÁTICA	PLURALIDAD, IDENTIDAD Y VALORACIÓN DE LAS DIFERENCIAS
<b>COGNITIVAS</b>	Toma de perspectiva e interpretación de intenciones		
<b>EMOCIONALES</b>	Empatía, rabia, temor y otras formas de control de emociones		
<b>COMUNICATIVAS</b>	Capacidad de escucha sin distorsión		
<b>CONOCIMIENTOS</b>	Conocimientos sobre el Estado, la ley, la norma, el sentido de la democracia, retos a la democracia, entre otros		
<b>INTEGRADORAS</b>	Actitudes ciudadanas, tomas de decisión, confianza, intimidación ( <i>bullying</i> ), trampas y piratería		
	Ambientes democráticos (en la familia, la Institución educativa, el vecindario, la comunidad, etcétera)		

A su vez, Colombia ha trabajado con Chile, Guatemala, México, Paraguay y República Dominicana un sistema de promoción y evaluación de las competencias ciudadanas en Latinoamérica, en conjunto con la Asociación para la Evaluación Internacional de la Educación (IEA)<sup>8</sup> y con el apoyo del Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Estos países están participando en una prueba mundial y desarrollando un módulo regional para comparar nuestros adelantos en educación cívica y ciudadana en el continente y con el resto del mundo.

Tanto las pruebas nacionales censales como las internacionales tienen la virtud de “jalonar” procesos educativos importantes en las escuelas al explicitar qué fenómenos se considera importante estudiar y trabajar en el aula, la escuela, la familia y la comunidad.

Sin embargo, si las pruebas externas no van acompañadas de pruebas de aula, los docentes pierden el sentido de la evaluación y tienden a no utilizar los resultados de las pruebas nacionales o internacionales para tomar decisiones informadas en el aula. Por tal razón, el Programa organiza talleres que enseñen a los docentes a evaluar con matrices de desarrollo, en lugar de usar sólo pruebas cerradas referentes exclusivamente a contenidos.

Además, esta nueva manera de entender y apreciar la evaluación forma parte de los proyectos innovadores del programa, como el de Enseñanza para la Comprensión de la Ciudadanía que fortalece la noción de matrices de evaluación y enseña cómo observar los procesos mentales y afectivos en los estudiantes.

Tanto los estándares como las pruebas pueden conocerse a través de la página web del ministerio, [www.colombiaprende.edu.co](http://www.colombiaprende.edu.co), en la sección de competencias ciudadanas, donde además es posible consultar los artículos y libros que acompañan este proceso.

**3. Apoyo a los planes de mejoramiento.** Por otra parte, el ministerio ha querido fortalecer a las secretarías de Educación en el proceso de acompañamiento a las instituciones educativas para garantizar la implantación de políticas de calidad. Con este fin, ha elaborado documentos y matrices que orienten la formulación de *planes de mejoramiento* que permitan a cada institución educativa actuar sobre los aspectos que necesitan refuerzos o mayores desarrollos según los resultados en las pruebas y según sus propios Proyectos Educativos Institucionales (PEI). Para ello creó un sistema de *gestores* que acompañan a cada secretaría en este empeño y que, en el caso específico de Competencias Ciudadanas, las apoya en encontrar actores locales que puedan ser sus aliados en el acompañamiento a las instituciones. Asimismo, trabaja en un acercamiento con facultades de educación, escuelas normales superiores y centros de investigación para que colaboren en este acompañamiento, con el apoyo de Empresarios por la Educación y de los organismos internacionales. Se ha buscado una articulación de estos diversos actores quienes suelen llegar en forma aislada a las instituciones y con ello pierden el potencial de crear juntos política pública en las localidades.

**4. Referenciación de experiencias significativas y de programas pedagógicos estructurados.** Precisamente, consciente de que muchos grupos y personas en la sociedad ya han trabajado en planes y programas exitosos, el ministerio trabaja en una referenciación de experiencias significativas y de programas pedagógicos estructurados. En estos programas y experiencias se encontró gran variedad de grupos, instituciones y personas que contribuyeron a mejorar las relaciones entre las personas en las instituciones educativas, lograron sensibilizar a los estudiantes sobre temáticas asociadas con la educación en derechos humanos y acercaron a los estudiantes a los problemas de la comunidad para conocer quién es responsable de atender dichos problemas y cómo pueden ellos contribuir a su solución.

Los programas pedagógicos estructurados provienen de la investigación y las disciplinas sociales y educativas que han desarrollado textos teóricos, materiales prácticos y que cuentan con capacitadores experimentados. Dichos programas apoyan las experiencias exitosas y se nutren de ellas para no hablar en el vacío y para enriquecer su reflexión teórica y práctica. Varios trabajan a fondo el conocimiento de la Constitución, de los códigos de policía, de los derechos fundamentales y su sentido y aplicación en la vida cotidiana.

En la actualidad se cuenta con un portafolio de oferentes que también puede ser consultado en la página web del ministerio y cuyos programas están al servicio de las secretarías de Educación para poder ser contratados en la implantación de las competencias ciudadanas en las escuelas. La intención es que exista un abanico de posibilidades para que las instituciones puedan seleccionar las más

<sup>8</sup> El estudio de educación cívica desarrollado por la IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) es el más amplio y riguroso estudio de este tipo que se haya llevado a cabo en nivel internacional. El de 1999 se realizó en 28 países. La segunda prueba se ha planeado y pilotado desde 2006, será aplicada este año y en 2009 y cubrirá 38 países. Los resultados se entregarán en 2010. Esta segunda prueba es la que viene desarrollando el módulo latinoamericano con el apoyo del BID.

adecuadas a sus necesidades de acuerdo con los proyectos educativos institucionales y según los resultados de las pruebas. Como se dijo en el numeral anterior, también se pretende aliarse con estos programas –y buscar nuevos que puedan estar presentes en el nivel local y que no hayan sido referenciados en el portafolio– para poder encontrar maneras de garantizar el acompañamiento a la mayoría de las instituciones. Estamos seguros de que al trabajar de manera articulada programas, universidades, normales, ONG, organismos internacionales y centros de investigación con las secretarías de Educación y otros organismos gubernamentales como Defensorías del Pueblo, Ministerio de Cultura, Ministerio del Interior y de Justicia, etcétera, se fortalecerá la transformación de las relaciones humanas en todos los aspectos antes mencionados para hacerlas más justas y más productivas.

5. Aun cuando no organizado por el programa de Competencias Ciudadanas pero sí bajo muchos de los principios bosquejados hasta aquí y, a su vez, del planteamiento de la Ley General de Educación, el ministerio se embarcó en una consulta y deliberación en el nivel nacional para el desarrollo del **Plan Decenal de Educación 2006-2015**. Se consultó en igualdad de condiciones a personas de diferentes regiones del país, de distintos sectores sociales, con posiciones diversas que quisieron unirse en grupos para argumentar sus ideas en mesas de trabajo que desarrollaran el Plan. En un inicio participaron cerca de 20 000 personas en espacios de discusión en los ámbitos local, regional y virtual. Cada mesa de trabajo departamental escogió un representante para que asistiera a la Asamblea Nacional por la Educación que convocó a 1 731 personas, quienes deliberaron durante una semana para decidir los puntos centrales del Plan. Uno de éstos fue la demanda “por una educación que permita la resolución pacífica de conflictos mediante mesas de conciliación y de concertación”, por ejemplo. También pidieron mayor articulación entre emisoras comunitarias y maestros que permite fomentar los servicios informativos de la comunidad.
6. **Alianzas nacionales e internacionales.** Como ya se mencionó, el ministerio trabaja a su vez en el marco de alianzas con organizaciones nacionales (Alianza Educación por la Paz, proyecto de Formadores en Derechos Humanos, Programa Presidencial para la Lucha Contra la Corrupción, Comisionado de Paz, entre otros) e internacionales (École de la Paix, Francia; Peace Games, Boston; Center for Civic Education, California; Universidad de Konstanz, Alemania; Facing History and Ourselves, Estados Unidos de América y Sudáfrica, etcétera) involucradas en el tema de Competencias Ciudadanas, con el fin de ampliar el apoyo a las regiones e instituciones escolares.
7. **Desarrollo de tecnologías educativas y materiales** que refuercen el desarrollo profesional docente y de los estudiantes. Con el apoyo inicial de Chile y el intercambio de experiencias con otros países iberoamericanos y de América del Norte se ha trabajado un gran número de programas que permiten el uso de tecnologías educativas que fomenten una comunicación auténtica entre docentes a partir de situaciones reales de aula. Para conseguir esta autenticidad se recurre al uso de tecnologías, como filmación de clases y

edición de circunstancias significativas cuando se registran los momentos de aprendizaje de los estudiantes. A su vez, para divulgar las experiencias importantes y los logros presentados en foros, se utilizan medios como la televisión educativa a través de Señal Colombia y la generación de redes y foros de discusión virtual, en el portal educativo Colombia Aprende. Los medios de comunicación han sido usados por el programa como una valiosa herramienta de divulgación de imágenes positivas de nuestro país, donde se han dado a conocer diversas alternativas pedagógicas para el fomento de la paz, la convivencia, el respeto a los Derechos Humanos, la valoración y enriquecimiento con la diversidad que ofrece nuestro país multiétnico y pluricultural.

Por otra parte, con el programa se ha buscado fomentar el uso de materiales pedagógicos existentes a partir de la promoción de las bibliotecas municipales y la multiplicación de las bibliotecas escolares, como el Baúl Jaibaná que ofrece ejemplos de innovación pedagógica, así como la referenciación en el portal del ministerio de materiales que apoyan el programa.

8. **Concursos.** En el programa del ministerio se desarrollan concursos como el de Adiós a las Trampas y Cuentos Legales con la Oficina Anticorrupción de la Presidencia de la República. El objetivo es promover la creatividad con base en los conceptos manejados en la puesta en marcha del programa de Competencias Ciudadanas.
9. **Investigación.** Con el fin de promover la investigación en torno al tema de las competencias ciudadanas, en asociación con el Instituto Colombiano de Fomento a la Educación Superior, ICFES y COLCIENCIAS se lanzó una convocatoria para fomentar la utilización de los resultados obtenidos en las Pruebas Saber y las otras pruebas, como insumo para investigaciones en torno al tema de la enseñanza y desarrollo de las competencias ciudadanas en el sistema educativo preescolar, básico, medio y superior.



## CONCLUSIÓN

Hay diversas formas de entender al ciudadano y su papel dentro de las formas de organización y gobierno de la sociedad y de adecuar la educación al logro de esa figura ideal. Si queremos formar personas autónomas preocupadas por el bien general es claro que esto no puede hacerse por medio de una cátedra de cívica. Es necesario impactar las formas de relación en las instituciones y las formas de comprensión de lo que ocurre. Para esto debemos concientizarnos de los diversos factores que influyen en la disposición al comportamiento moral, hacerlo visible en las actuaciones cotidianas para poder generar reflexión al respecto y hacerlo en los distintos niveles en los que el sistema educativo afecta a las personas:

- a) En el aula y en la institución educativa en general cuidando las relaciones de los alumnos entre sí, o de éstos con la profesora o el profesor. Asimismo, desarrollar autonomía tanto moral como intelectual en todos los miembros de la comunidad, siguiendo las ideas de la comunidad justa.
- b) En el nivel nacional, los ministerios deben aprender a escuchar a los actores locales y regionales para enriquecerse con sus experiencias y buscar el intercambio de saberes entre unos y otros.
- c) En el nivel internacional, los organismos internacionales deben aprender a aprovechar las experiencias locales, regionales y nacionales para superar la noción del modelo único que los demás habrán de aprender y aplicar. La lógica del esquema vertical “de arriba hacia abajo” ha mostrado que puede ser eficiente en el plazo inmediato o corto, pero no en el largo, ya que al desconocer lo que las personas han construido y saben, se pierde su riqueza y, lo que es mucho más grave, se impide que sigan creciendo y puedan desarrollar su autonomía. Resulta mejor que las organizaciones centrales dialoguen, que el liderazgo se comparta, que las diferentes autoridades entiendan que las personas y los grupos tienen diferentes formas de aprender a hacer las cosas y se muevan en relaciones democráticas con las regiones y localidades para concretar el desarrollo de políticas concertadas.
- d) Tenemos que seguir investigando para ver con exactitud qué tanto mejora el conocimiento como tal con este tipo de relaciones, pero pongámoslo a funcionar desde ya en las aulas escolares y no esperemos a saber en la universidad que, en efecto, muchas de las cosas que se aprendieron en el aula no cumplieron su propósito... a un costo enorme, no sólo personal y social, sino económico. Al desarrollar mejores relaciones, más respetuosas, más de reconocimiento del otro, con claridad mejora la calidad de vida de las personas puesto que produce tranquilidad y paz.
- e) En el programa creemos que sí es posible pasar de la desconfianza, la verdad poco fidedigna, poco auténtica y de otros, la depresión, el enfado, el malestar, la frustración, la amargura y la incomunicación –tan frecuente todo esto en la educación formal–, al ánimo, a la confianza, la verdad verdadera construida por las personas con rigor y autenticidad, la armonía, el bienestar, la realización, la dulzura y la comunicación en el sistema educativo. La democracia y la paz de Colombia y del continente dependen de ello.





# CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA DESDE UNA PEDAGOGÍA POR COMPETENCIAS

SILVIA CONDE

Consultora independiente

**E**N ESTE ARTÍCULO SE PRESENTA UNA BREVE REVISIÓN DEL PROCESO SEGUIDO EN México para transitar hacia un enfoque de formación ciudadana centrado en el desarrollo de competencias cívicas y éticas. Asimismo, se apuntan algunos desafíos que este enfoque representa para el trabajo docente y para la construcción de ciudadanía, como lograr un trabajo centrado en el enfoque amplio de competencia y de ciudadanía, comprender que el conocimiento es un recurso más por movilizar, evitar el riesgo de la estandarización o dar un viraje al conductismo.

**M**AESTRA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN. EN LA ACTUALIDAD SE DEDICA A LA ELABORACIÓN de libros de texto de la asignatura Formación Cívica y Ética para primaria y secundaria, autorizados para su uso en las aulas. Es consultora de instituciones públicas y privadas en el desarrollo de programas de formación de docentes, directivos y asesores técnico pedagógicos para la aplicación de programas y elaboración de materiales vinculados con la educación para la ciudadanía. En el Instituto Federal Electoral coordinó el programa *Educación para la Democracia* para educación básica, basado en el desarrollo de competencias cívicas y éticas. En la Subsecretaría de Educación Básica coordinó los lineamientos para la reforma curricular de la asignatura de Formación Cívica y Ética para educación primaria.

# CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA DESDE UNA PEDAGOGÍA POR COMPETENCIAS

SILVIA CONDE  
 Consultora independiente

## CONSTRUIR CIUDADANÍA

**P**ARA QUE LAS DEMOCRACIAS SE FORTALEZCAN Y CONSOLIDEN se requiere un gobierno que se apegue a los principios democráticos, tanto como una ciudadanía activa, informada y comprometida. Aunque la condición de ciudadano se obtiene de manera formal al cumplir 18 años, sabemos que se requiere un proceso formativo o una práctica social y política para constituir a un sujeto de derechos con un alto sentido de responsabilidad personal y ciudadana; competente para participar, ejercer la autoridad democrática, tomar decisiones y convivir de manera solidaria, respetuosa e incluyente; comprometido con su país y con el

mundo; y que contribuya al fortalecimiento de los Estados y las sociedades tomando como criterio la democracia, el respeto a la dignidad humana y la justicia. Este proceso se conoce como construcción de ciudadanía, en el cual la escuela desempeña un papel central, aunque no es la única.

Pero no cualquier proceso de educación política sirve para construir ciudadanía, pues existen enfoques reduccionistas o dogmáticos que limitan el campo de la acción ciudadana al cumplimiento de deberes o a la aceptación acrítica del *statu quo*. Por ello resulta pertinente analizar el enfoque con el cual se despliegan los procesos de formación cívico política, así como la concepción de ciudadanía que subyace a éstos, ya que una concepción restringida, formal, mínima de ciudadano corresponde a una formación ciudadana minimalista, como se aprecia en el siguiente comparativo.

CONCEPTO DE CIUDADANÍA	CARACTERÍSTICAS	CARACTERÍSTICAS DE LA EDUCACIÓN CÍVICA
Minimalista	<p>La ciudadanía es un estatus jurídico.</p> <p>Un ciudadano es todo aquel que tenga 18 años de edad y un modo honesto de vivir, que goza en esa calidad de sus derechos políticos.</p> <p>Su tarea en el ámbito cívico político se circunscribe a elegir de manera juiciosa a sus representantes.</p> <p>No requiere más virtudes que apegarse a la legalidad, respetar la autoridad y ejercer sus obligaciones, entre ellas, el derecho al voto.</p>	<p>No se necesita una educación cívica compleja, sino sólo contar con información esencial sobre el funcionamiento de las instituciones y sobre las obligaciones ciudadanas, así como datos locales inmediatos.</p> <p>Favorece un sistema democrático formalista porque:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La participación ciudadana es casi inexistente o de muy poco alcance.</li> <li>• Las élites políticas no tienen contrapeso y operan conforme a su propia lógica e intereses.</li> <li>• Propicia el ejercicio autoritario del poder público.</li> </ul> <p>Este tipo de educación cívica prevaleció en México hasta los años 1970. La visión ética estaba ausente, se centraba en aspectos formales, en las instituciones, pero alejado del México real.</p>

<p>Maximalista</p>	<p>La ciudadanía es un estatus político, pero también es una identidad cívico política.</p> <p>La persona requiere involucrarse sistemáticamente en la esfera pública.</p> <p>Implica amplias exigencias a los ciudadanos, pues plantea que éstos estarán interesados con carácter permanente en lo político.</p>	<p>Debe saber no sólo cómo funciona el sistema, sino cómo puede insertarse y participar en él.</p> <p>Exige un programa educativo de largo aliento y de amplio espectro, que le proporcione un cúmulo de conocimientos, valores, habilidades y destrezas, y le permita construir un referente más amplio.</p>
<p>Enfoque intermedio</p>	<p>Concepción amplia del ciudadano, que trascienda en enfoque legalista, no ignore las satisfacciones que la gente tiene en la vida privada, que a la vez le dé la satisfacción de participar de forma continua en el espacio público, lo cual no se restringe a hacerlo en los procesos electorales.</p>	<p>La educación cívica debe desarrollar cuatro competencias básicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocer y respetar los derechos de los demás.</li> <li>• Capacidad de autocontención y sentido de la responsabilidad.</li> <li>• Capacidad de participar en el debate público y, por esa vía, en el proceso de la toma de decisiones.</li> <li>• Capacidad de evaluar a quienes desempeñan los cargos públicos: rendición de cuentas e imposición de costos políticos.</li> </ul>

Desde una perspectiva ampliada de ciudadanía, es preciso *construir* ciudadanía, pues la condición jurídica de ciudadano no basta para fortalecer la democracia, tomar parte activa en los asuntos públicos y combatir el autoritarismo, la violencia de Estado y las violaciones a los derechos humanos.

### EL PAPEL DE LA ESCUELA

Mediante procesos de instrucción, socialización y formación política, las escuelas básicas han contribuido a consolidar el Estado mexicano. Cuando fue necesario consolidar la identidad nacional, desde ellas se impulsó un nacionalismo monolítico, sólido, que pretendió eliminar las diferencias. Después, en un contexto de emergencia de una sociedad civil que confrontó y cuestionó de frente las prácticas autoritarias en la segunda mitad del siglo xx, la escuela mexicana desplegó un proceso de formación de sujetos de obligaciones, respetuosos de los símbolos patrios, las leyes, la autoridad y las instituciones. Mientras tanto, la sociedad civil producía nuevas formas de participación y de resistencia, de cuestionamiento a las estructuras autoritarias y excluyentes. La sociedad civil siguió fortaleciéndose en las siguientes décadas y con ella se gestaron cambios en las relaciones gobierno-ciudadanía, para dar lugar en algunos casos a la ruptura de modelos de sumisión.

Dicho modelo de educación ciudadana, centrado en el civismo clásico,<sup>1</sup> se ha agotado, pues nuestro país se encuentra en un proceso de consolidación de la democracia política y de la sociedad civil. Además, en nuestras sociedades se dan cita condiciones que la hacen cada vez más compleja e incluso contradictoria: la velocidad de producción de conocimiento y el incremento en las formas de acceso a éste, el aumento de las exigencias de convivencia intercultural, la mundialización, el recrudecimiento de la violencia, el deterioro ambiental, el empobrecimiento salvaje de una parte de la humanidad como producto de los modelos económicos poco efecti-

vos, entre otros aspectos. Por ello, gradualmente la educación básica en México ha transitado del clásico civismo basado en una concepción minimalista de ciudadanía, hasta enfoques integrales de formación ciudadana que incorporan una visión ampliada de la misma, que contemplan a la vida cotidiana como fuente de conocimientos y de situaciones que den sentido a las leyes, valores y procedimientos, de tal manera que éstos se conviertan en recursos para la resolución de los problemas de la vida y la convivencia.

### DE OBJETIVOS PROGRAMÁTICOS A COMPETENCIAS CÍVICAS

En este contexto, en México se reconoce la urgencia de tomar distancia del civismo como forma sin contenido, como rito sin implicación, como formalismo, ya que, si bien ha sido eficaz en la transmisión de información sobre el funcionamiento del Estado y los derechos y obligaciones ciudadanas, no mostró su efectividad en la configuración del pensamiento crítico, en el desarrollo de las capacidades para la participación social y política o en la formación de una ciudadanía activa con códigos éticos sólidos. En las clases de civismo clásico, el alumnado no se asume como sujeto activo de la transformación de su entorno, pues son los héroes los que nos dieron patria; no asume una responsabilidad en su proceso de

<sup>1</sup> El civismo clásico se define como “la capacitación que recibe el ciudadano en ciernes para conocer sus derechos, obligaciones, el funcionamiento de su país y de las instituciones democráticas” y se concibe como el vehículo para la afirmación de la identidad nacional, el desarrollo de sentimientos patrios y el respeto al Estado de derecho.

aprendizaje, dado que éste gira en torno al discurso magisterial; no aprende a participar, a opinar y a argumentar, porque su deber es aprender la información que le transmite el docente o que se establece en las leyes y reglamentos.

Lo que se busca es configurar un enfoque formativo que incluya la educación para la paz, el medio ambiente, los derechos humanos, la democracia, la igualdad entre los géneros, así como la convivencia intercultural. Pero el paso del civismo a la formación para la ciudadanía activa ha requerido de varias reformas curriculares y, como veremos más adelante, aún enfrenta desafíos en el terreno de la práctica pedagógica, pues casi un siglo de instrucción política dejó profundas huellas en la ciudadanía y en la cultura magisterial.

La búsqueda de modelos alternativos al civismo trasciende nuestras fronteras. Las recientes reformas educativas impulsadas en Australia, Estados Unidos de América, Canadá, Francia, Gran Bretaña o España comparten las siguientes premisas:

- La concepción de ciudadanía en un sentido amplio, más allá de la visión mínima que la reduce a un estatus jurídico y a la realización eventual de ciertas acciones, como votar.
- El impulso al desarrollo de competencias ciudadanas en las que se articulen conocimientos, habilidades, valores y actitudes, lo que impacta en la definición curricular, ya que, más que poner énfasis en la adquisición de información, se propicia un aprendizaje integral, significativo y práctico.
- La vinculación explícita con la formación ética, desde enfoques críticos y de autonomía moral.

No obstante las coincidencias fundamentales, los abordajes han sido distintos. En algunos países se han instituido materias específicas sobre educación cívica, en otros ésta ha tomado la forma de temas transversales que se intenta que impregnen todo el currículo, en algunos más se ensaya una combinación de ambas modalidades, en otros se avanza sobre la vía de programas extracurriculares, y así sucesivamente.

En México en 2008 entrará en vigor en educación primaria el *Programa Integral de Formación Cívica y Ética (PIFCyE)*, basado en el desarrollo de ocho competencias cívicas y éticas:

- Conocimiento y cuidado de sí mismo.
- Autorregulación y ejercicio responsable de la libertad.
- Respeto y valoración de la diversidad.
- Sentido de pertenencia a la comunidad, la nación y la humanidad.
- Manejo y resolución de conflictos.
- Participación social y política.
- Apego a la legalidad y sentido de justicia.
- Comprensión y aprecio por la democracia.

Estas competencias fueron definidas por un comité interinstitucional y se tomó como base un programa de formación ciudadana elaborado en el Instituto Federal Electoral.<sup>2</sup>

En el *PIFCyE* se ha optado por promover de manera simultánea las competencias en una asignatura, mediante un abordaje transversal, en el ambiente escolar y en la proyección hacia el entorno social del alumnado.<sup>3</sup> Dicho programa es integral porque articula la educación ciudadana, la educación moral y el desarrollo de la persona, además de ejes temáticos como género, derechos humanos, medio ambiente, convivencia intercultural, respeto a la diversidad, no violencia, salud integral y derechos sexuales y reproductivos.

Para su implantación, se pretende incidir en el ambiente escolar con el fin de lograr una estructura más personal, solidaria, protegida, segura, sustentable y democrática, así como crear condiciones institucionales para que las libertades de pensamiento, de opinión y de determinación sean parte orgánica de la cultura escolar.

## IMPLICACIONES DE LA EDUCACIÓN POR COMPETENCIAS EN LA FORMACIÓN CIUDADANA

Introducir el enfoque de competencias en educación básica para la construcción de ciudadanía implica varios desafíos, los cuales se apuntan a continuación, sin realizar un análisis profundo, el cual trasciende el espacio de este artículo.

### INCORPORAR UN ENFOQUE AMPLIO DE COMPETENCIA

A menudo se confunde a la *competencia* con la *habilidad* o *destreza*, lo que lo reduce a su concepción más estrecha. Más allá de un asunto de semántica, tal confusión afecta los procesos educativos al convertir las prácticas ciudadanas en acciones rutinarias, circunscritas al plano de los hábitos, las simulaciones y los procedimientos mecánicos. Más grave será todavía si este enfoque estrecho de competencia se complementa con una concepción mínima de ciudadanía.

Una práctica educativa centrada en la noción amplia de competencia exige la integración de conocimientos, habilidades y valores, así como la movilización de los recursos con los que contamos al afrontar una situa-

<sup>2</sup> Conde, Silvia. *Educación para la democracia. La educación ciudadana centrada en el desarrollo de competencias cívicas*, México, Instituto Federal Electoral, 2004.

<sup>3</sup> SEP, *Programa Integral de Formación Cívica y Ética*, México, Secretaría de Educación Pública, 2007.

ción nueva y compleja. Esto entraña pasar del *saber hacer* al *saber actuar*, en donde el ciudadano no sólo repite una acción preestablecida, sino que actúa sobre su realidad para transformarla.

#### PASAR DE LA INFORMACIÓN AL CONOCIMIENTO

Uno de los grandes desafíos para el docente que educa por competencias es establecer una nueva relación pedagógica con el alumnado y con el objeto de conocimiento. Supone distinguir entre información y conocimiento y reconocer que éste tiene importancia como recurso por movilizar para resolver una situación problema, pero no representa el centro de la acción educativa. También se requiere desplegar situaciones de aprendizaje en las que el alumnado reconozca y recupere sus saberes previos, construya su propio conocimiento y lo aplique para resolver, para crear o para seguir aprendiendo. De esta manera, el discurso magisterial o el saber especializado no serán el punto de partida ni representarán la verdad pedagógica.

#### LA TENDENCIA A ESTANDARIZAR

Aunque la pedagogía de competencias no admite la homogeneización pues se reconoce que cada persona tiene distintos referentes, condiciones, intereses y ritmos de aprendizaje, existe una tendencia a definir estándares de desempeño que pueden convertirse en una camisa de fuerza y en un punto de llegada para la educación ciudadana.

Para remontar dicha tendencia, es preciso impulsar procesos de evaluación y cualificación de las competencias que reconozcan la diversidad e incorporen el contexto como referente necesario para la valoración del desempeño.

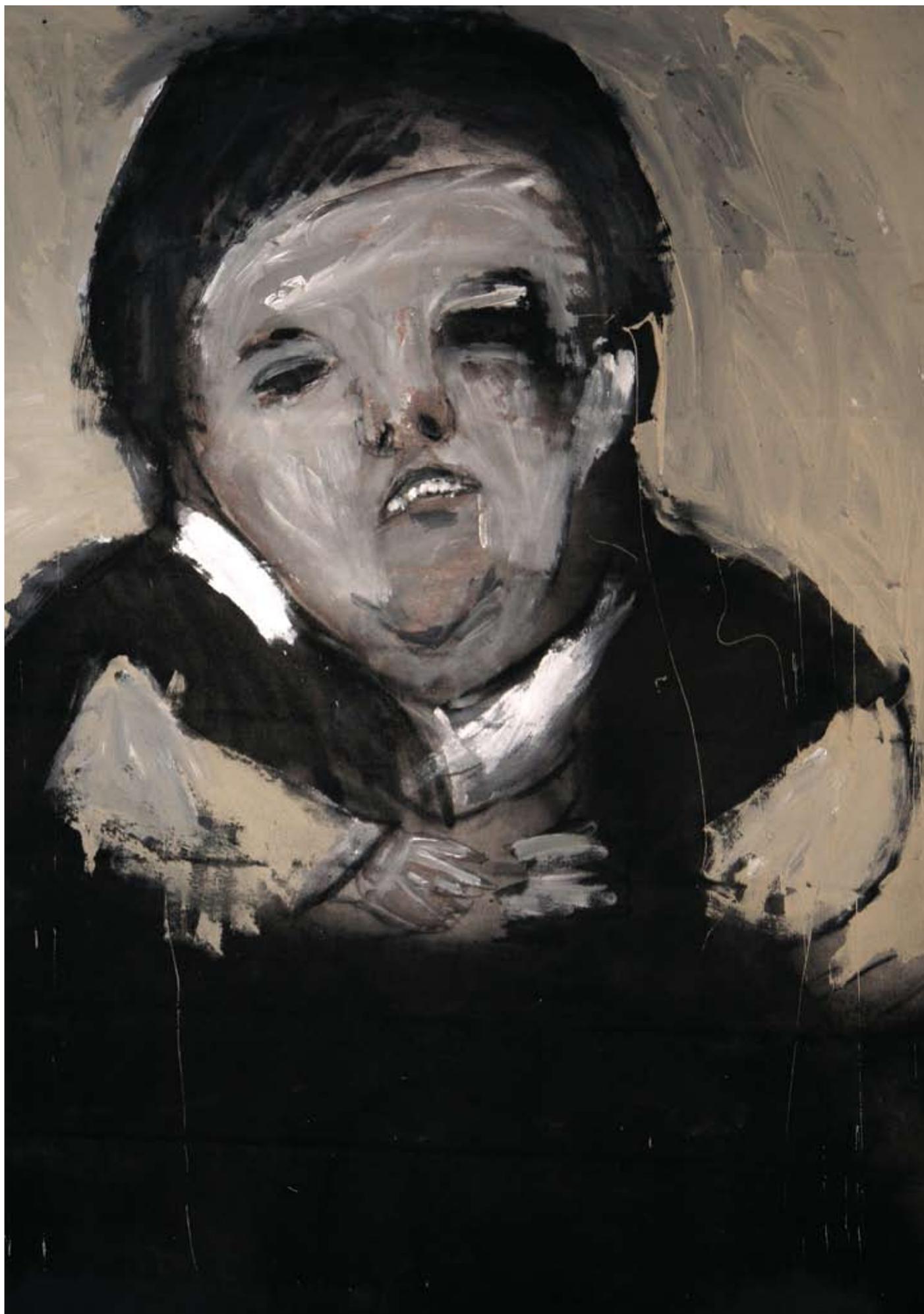
#### EVITAR LA VUELTA AL CONDUCTISMO

Por último, debemos hacer frente a uno de los mayores riesgos de la pedagogía por competencias: volver al conductismo. Esto ocurre cuando:

- Se parte de un concepto estrecho de competencia.
- Se establecen estándares referidos sobre todo a conductas observables o a acciones puntuales, más que a procesos y a prácticas creativas, innovadoras y contextualizadas.
- Se utilizan los estándares, aprendizajes o expectativas de desempeño como indicadores rígidos de un deber ser homogéneo, al que todos deben llegar para ser considerados competentes.
- En el caso particular de la educación ciudadana, cuando ésta se funda en una visión minimalista.

Para encarar todos estos desafíos, la acción prioritaria es la actualización docente y la creación de materiales educativos que apoyen el desarrollo de situaciones de aprendizaje problematizadoras, críticas, integradoras y con una proyección a la transformación del entorno social y natural.





# LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA EN EL CONTEXTO ESCOLAR EUROPEO

EURYDICE, LA RED EUROPEA DE INFORMACIÓN EN EDUCACIÓN

**E**N EL SIGUIENTE ARTÍCULO SE PUBLICAN LAS CONCLUSIONES DEL TRABAJO “LA EDUCACIÓN para la ciudadanía en el contexto escolar europeo”. En esta nueva publicación de Eurydice se aborda la organización de la educación para la ciudadanía en los niveles de primaria y secundaria de la enseñanza pública y privada-subsidiada en el año de referencia 2004/05. En la mayoría de países la enseñanza de la educación para la ciudadanía en los centros ha ganado terreno de manera gradual en los últimos años. Varios países han modificado sus currículos para incluirla o le han dado una mayor visibilidad, mientras que otros tienen previsto hacerlo en los próximos años. Sin embargo, aunque todos los países coinciden en los efectos positivos que la educación para la ciudadanía puede tener en la formación de los jóvenes para que se conviertan en ciudadanos activos y responsables, parece ser que los enfoques adoptados varían considerablemente de un país a otro. Por tanto, se hace necesario seguir investigando para profundizar en los métodos de enseñanza de la educación para la ciudadanía, en sus resultados y en cómo debería ser su evaluación y seguimiento. Estos temas continúan siendo el principal reto del futuro inmediato.

**L**A UNIDAD EUROPEA DE EURYDICE PUBLICA ESTE DOCUMENTO CON EL APOYO FINANCIERO de la Comisión Europea (Dirección General de Educación y Cultura). Este documento también se encuentra disponible en Internet (<http://www.eurydice.org>).

# LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA EN EL CONTEXTO ESCOLAR EUROPEO

EURYDICE, LA RED EUROPEA DE INFORMACIÓN EN EDUCACIÓN

**E**N LOS ÚLTIMOS AÑOS, LA PROMOCIÓN DE LA COHESIÓN social y de la participación más activa de los ciudadanos en la vida social y política se ha convertido en un tema clave en todos los países europeos. La educación para la ciudadanía está considerada como uno de los instrumentos para afrontar los retos del siglo XXI. El presente estudio de la Red Eurydice sobre la organización de la educación para la ciudadanía en los centros de 30 países europeos ha destacado los puntos que se relacionan a continuación.

## EL CONCEPTO DE “CIUDADANÍA RESPONSABLE” EN LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

Muchos países europeos asocian el término “ciudadanía responsable” a ciertos **valores cívicos**, como la democracia, la igualdad, la participación, la solidaridad, la tolerancia a la diversidad y la justicia social, así como al conocimiento y al ejercicio de los **derechos y responsabilidades**. Sin embargo, no es un término de uso corriente en todos los países, en especial porque en varios de ellos la palabra “ciudadanía” aún denota una condición y una relación jurídica entre el ciudadano y el Estado. Otros países evitan el uso del término en el contexto de la educación para la ciudadanía porque su población está integrada por una importante minoría de “no ciudadanos”, es decir, personas que nacieron en el país o han residido en él durante mucho tiempo, pero que no han adquirido la nacionalidad.

Por tanto, al hacer referencia a la educación para la ciudadanía parece necesario separar lo más posible el término “ciudadanía” de su con-

notación jurídica y adoptar un enfoque más amplio. La educación para la ciudadanía debe englobar a todos los miembros de una determinada sociedad, independientemente de su nacionalidad, sexo, raza, origen social o nivel educativo. La “ciudadanía responsable” debe considerarse como un concepto universal incluido, de un modo u otro, en las políticas educativas de todos los países europeos que abarca el estudio de Eurydice. De hecho, puede decirse que uno de los principales objetivos de la escolarización de niños y jóvenes es proporcionarles los conocimientos, valores y competencias necesarios para participar en la sociedad y contribuir al bienestar propio y de ésta.

## LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA EN LOS CENTROS DOCENTES. OBJETIVOS SIMILARES, DISTINTOS ENFOQUES

En general, todos los países europeos están de acuerdo en la necesidad de incluir, de un modo u otro, la educación para la ciudadanía en el currículum escolar oficial. No obstante, su definición y organización varían de manera considerable de un país a otro y parece ser que aún no existe un enfoque general que predomine sobre los demás y que haya sido adoptado por la mayoría de países.

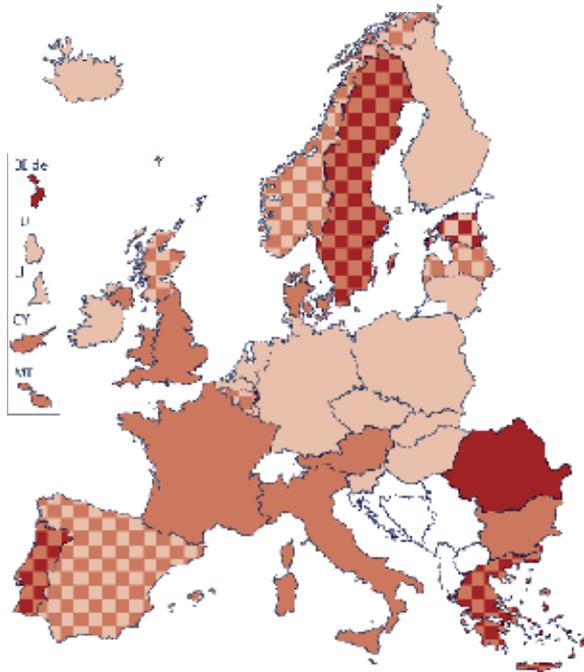
La educación para la ciudadanía puede enfocarse de tres maneras diferentes. Puede ofertarse como **materia independiente** (con frecuencia obligatoria), **integrada en materias tradicionales** (como historia, estudios sociales, geografía o filosofía) o concebida como un **tema transversal** (véase la gráfica 1). En educación primaria, la mayoría de países tiende a integrar la educación para la ciudadanía en otras materias o a abordarla como tema transversal. Por el contrario, en educación secundaria (o en determinadas etapas de ésta), casi la mitad de todos los países europeos ha introducido una materia independiente para impartir ciudadanía a los alumnos.

Está claro que la educación para la ciudadanía no consiste sólo en transmitir conocimientos teóricos a los alumnos para mejorar su **cultura política** en temas como la democracia, los derechos humanos y el funcionamiento de las instituciones políticas. En general, todos los países europeos coinciden en que también deben transmitirse **actitudes y valores cívicos positivos**. Por último, casi todos ponen mayor énfasis en la **promoción**

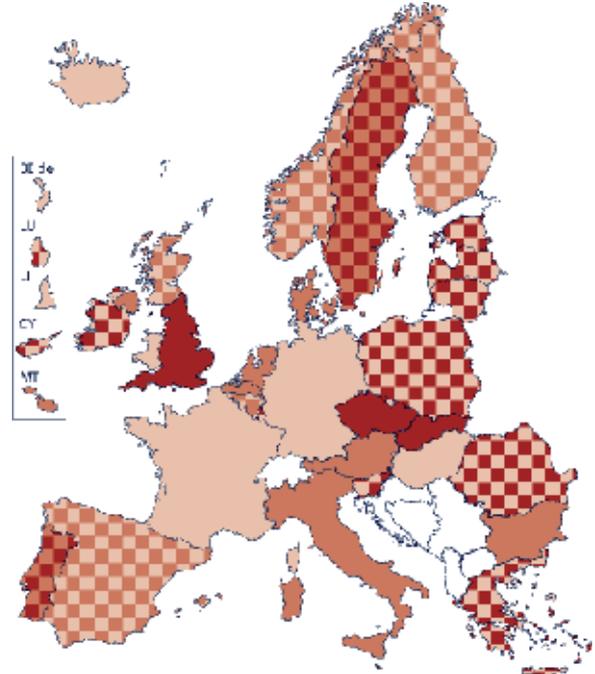
GRÁFICA 1.

ENFOQUES DE LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA TAL Y COMO SE INDICA EN EL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA INFERIOR Y SUPERIOR GENERAL. CURSO 2004/05

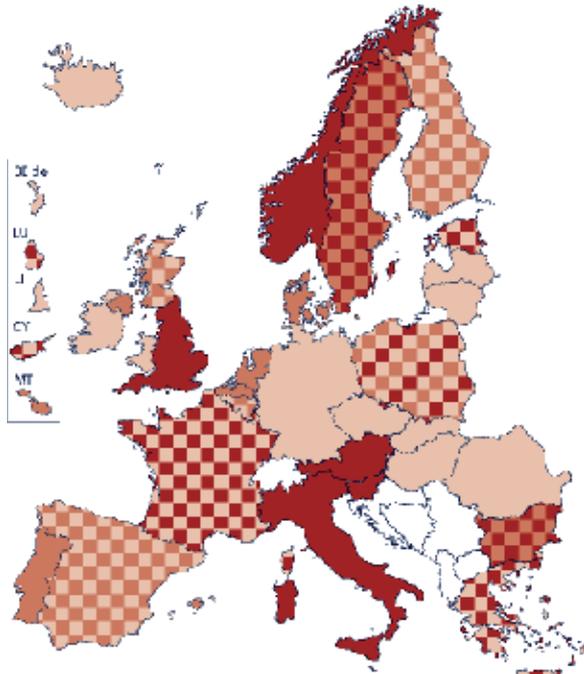
**Educación primaria**



**Educación secundaria inferior general**



**Educación secundaria superior general**



Fuente: Eurydice.

- Materia independiente
- Tema transversal
- Integrada

de la participación activa de los alumnos, ya sea en los centros docentes o en la sociedad en general.

**CULTURA ESCOLAR Y PRÁCTICAS DE CIUDADANÍA RESPONSABLE EN EL ÁMBITO ESCOLAR**

La idea de que los centros poseen su propia “cultura” ha cobrado fuerza en los últimos años. La cultura escolar hace referencia al sistema de valores, normas, prácticas diarias y disposiciones organizativas que existen en un centro concreto. Por tanto, influye en la manera de pensar, de comportarse y de interactuar de los distintos integrantes del centro, es decir, alumnos, profesores, personal no docente, padres y otros miembros de la comunidad. Si bien cada centro posee su propia cultura, ésta puede estar influida, en parte, por las regulaciones y directrices nacionales oficiales.

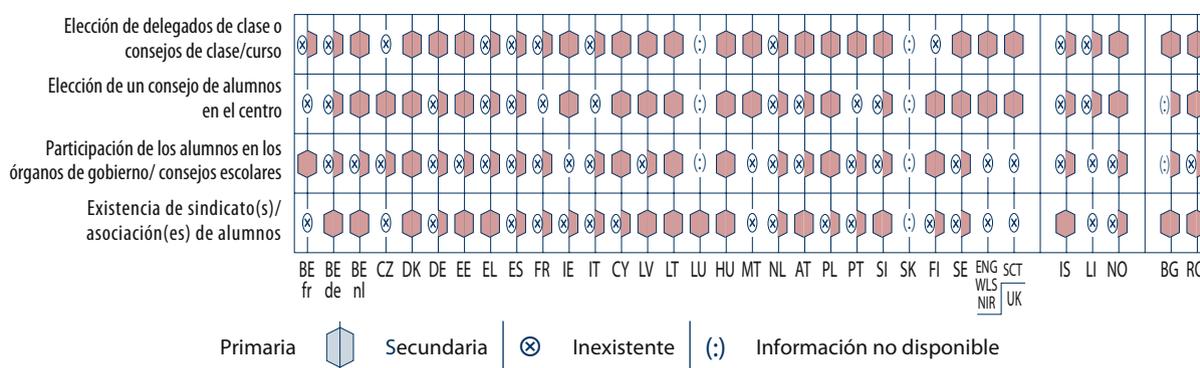
Casi todos los países reconocen explícitamente la importancia de una cultura escolar positiva y mencionan sus efectos sobre las relaciones de los miembros del centro concreto. Apoyan la idea de una “escuela democrática” en la que prevalezcan los valores y los métodos de ense-

ñanza democráticos y en la que todos los implicados, en particular, los profesores, padres y alumnos, participen en la gestión del centro y en la toma de decisiones. Una característica significativa de la “escuela democrática” es la promoción de la **participación activa y responsable de los alumnos** en la vida escolar diaria (véase la gráfica 2). Sólo si la ciudadanía se enfoca de manera democrática en los centros, podrán los alumnos adquirir un comportamiento cívico activo. Una manera de conseguir esto es dándoles la oportunidad de crear o de participar en los órganos consultivos o de gobierno del centro.

Otro aspecto relevante relacionado con la cultura escolar es que los centros de un número creciente de países intentan desarrollar un enfoque activo de la educación para la ciudadanía basado en el “**aprender haciendo**”. Muchos centros ayudan a los alumnos a experimentar y a practicar un comportamiento cívico responsable, no sólo en la vida escolar diaria, sino también en la comunidad en su sentido más amplio. Por lo que a esto se refiere, son varias las actividades extraescolares que pueden ayudar a los alumnos a implicarse en la sociedad civil. Entre ellas están los intercambios con otros centros, las visitas informativas a instituciones locales como el ayuntamiento o las residencias de ancianos, las prácticas de trabajo, los eventos para recaudar fondos con fines benéficos y los simulacros de elecciones o debates parlamentarios.

GRÁFICA 2.

RECOMENDACIONES OFICIALES RELATIVAS A LA PARTICIPACIÓN DE LOS ALUMNOS EN LOS ÓRGANOS FORMALES DE LOS CENTROS. EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA GENERAL. CURSO 2004/05



Fuente: Eurydice.

Notas adicionales

**Bélgica (BE fr):** la elección de delegados de clase está muy extendida en Educación Secundaria. En algunos casos, el consejo escolar puede incluir a delegados de clase de Educación Primaria de forma permanente o puntual.

**Bélgica (BE nl):** en Educación Primaria, los centros docentes tiene la obligación de establecer un consejo de alumnos a petición de al menos el 10% de los alumnos de 11 a 13 años. En Educación Secundaria, el consejo de alumnos es siempre obligatorio.

**Dinamarca:** si un centro imparte enseñanzas de 5º curso o superior, los alumnos tienen derecho a crear un consejo de alumnos. Pueden ser miembros de este consejo los alumnos de cualquier curso.

**Alemania:** una recomendación para los centros de primaria (para alumnos de 6 a 10 años) establece la preparación de éstos para las labores y tareas de participación en los centros.

**España:** los alumnos pueden participar en las tareas del consejo escolar a partir del 3º año de enseñanza obligatoria. No obstante, a partir del tercer ciclo de Educación Primaria (5º curso) pueden participar según las condiciones establecidas por las autoridades educativas.

**Finlandia:** no existen recomendaciones nacionales para la elección de los delegados de clase o de los consejos de clase/curso. No obstante, el reglamento interno de los centros puede incluir procedimientos para elegir a los "presidentes de clase". En los centros de secundaria superior, el establecimiento de los consejos de alumnos y la participación de los alumnos en las tareas de la junta de gestión del centro están regulados por ley. Esta situación varía en la Educación Básica (niveles de primaria y secundaria inferior), ya que los responsables educativos (autoridades locales) son autónomos.

**Reino Unido (ENG):** según las *School Governance Regulations (2003)*, los órganos de gobierno de los centros pueden nombrar a los alumnos como "miembros asociados". En febrero de 2005 se creó la Asociación Inglesa de Estudiantes de Secundaria.

**Islandia:** los delegados de clase o consejos de clase/curso sólo existen en Educación Secundaria inferior. Los alumnos únicamente participan en los consejos escolares en el nivel de secundaria superior.

**Noruega:** cada clase de primaria cuenta, normalmente, con un consejo de clase integrado por todos los alumnos de la misma. Todos los centros de primaria tienen un consejo de alumnos con un representante por clase (etapas 5º-7º y 8º-10º). En secundaria superior existe, normalmente, un consejo de alumnos con al menos un representante por cada 20 alumnos.

## EVALUACIÓN DEL “ÉXITO” DE LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA

La evaluación del rendimiento de los alumnos en educación para la ciudadanía y de la organización de dicha enseñanza parecen ser dos de los principales retos del futuro. De hecho, la **evaluación de los alumnos** es un tema difícil y complejo. Aunque la evaluación de los conocimientos sobre las cuestiones teóricas relacionadas con la educación para la ciudadanía puede resultar relativamente fácil, la evaluación de su rendimiento respecto de los otros dos objetivos “no teóricos” (adopción de actitudes y valores cívicos positivos y participación activa, es decir, el comportamiento real de los alumnos) es, con certeza, mucho más difícil.

Lo mismo puede decirse de la **evaluación de los centros** en lo que se refiere a la eficacia con que imparten educación para la ciudadanía. Es la dimensión práctica de esta enseñanza lo que hace en especial difícil definir métodos para evaluarla de manera objetiva. Dada la variedad de enfoques de la educación para la ciudadanía en los centros, no resulta fácil establecer unas directrices generales de evaluación. De hecho, son varios los países que afirman carecer de métodos objetivos para evaluar la enseñanza de la educación para la ciudadanía.

No obstante, algunos países europeos han comenzado a investigar sobre la evaluación de los aspectos anteriores relacionados con la ciudadanía (evaluación de los alumnos y de los centros) o sobre los recién introducidos proyectos piloto o nuevos métodos de evaluación.

## PROFESORADO, LAS BASES DEL ÉXITO DE LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA EN LOS CENTROS

Asimismo, en el estudio quedó muy claro que la formación del profesorado en materia de ciudadanía y las medidas de apoyo de las que disponen constituyen otro reto importante (véase la gráfica 3). Hasta ahora, en la mayoría de países, la educación para la ciudadanía en los centros era impartida por profesores generalistas, es decir, no especialistas (educación primaria) o por profesores especialistas en ciencias sociales, historia, filosofía o ética (educación secundaria).

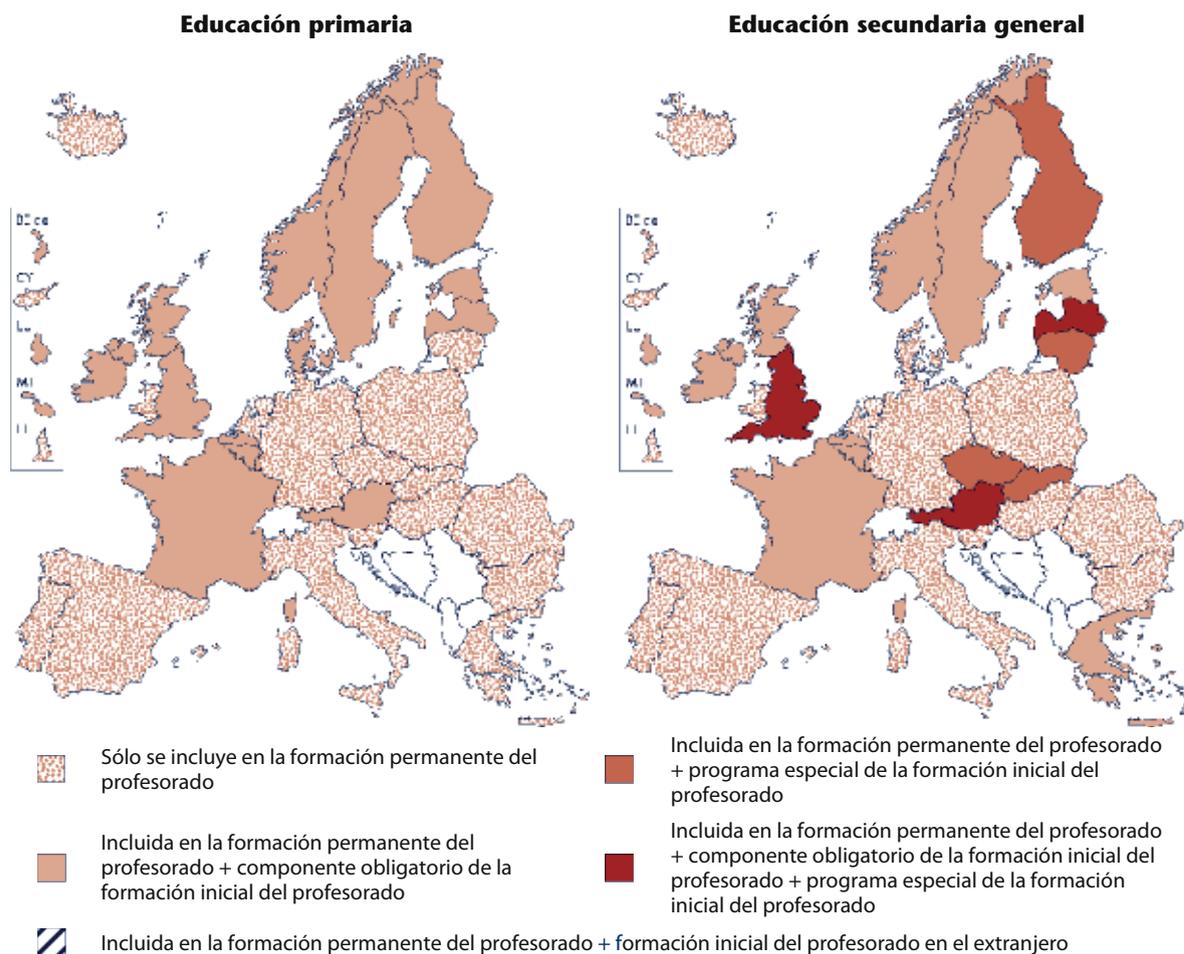
Pero, ¿cuál es el modelo de **formación de este profesorado** en los distintos países europeos? En muchos de ellos, la formación de los docentes en ciudadanía no es más que una parte de su formación permanente, mientras que en otros se ha incluido como un componente obligatorio de la formación inicial. En educación secundaria, algunos países, en los que la educación para la ciudadanía se oferta como materia independiente del currículo escolar, han establecido un programa especial de formación inicial del profesorado que imparte dicha materia.

La mayoría de países europeos no ha definido de modo formal el **apoyo** dispensado a quienes imparten educación para la ciudadanía. Dicho apoyo abarca desde actividades específicas de formación permanente hasta ayudas económicas para proyectos concretos o expertos externos y materiales con información general sobre el tema (manuales, folletos, guías impresas o material electrónico como los CD-ROM). Los responsables del asesoramiento en materia de educación para la ciudadanía son las autoridades educativas, las fundaciones públicas o privadas, los centros de investigación educativa y las organizaciones no gubernamentales que trabajan en el campo de los derechos humanos, la democracia y la educación para la paz.



GRÁFICA 3.

FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA.  
EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA GENERAL. CURSO 2004/05



Fuente: Eurydice.

Notas adicionales

**Luxemburgo:** información no contrastada en el ámbito nacional.

**Austria:** desde 2003 existe un currículo obligatorio específico para quienes deseen impartir "historia, estudios sociales y educación cívica" en Educación Secundaria superior.

**Finlandia:** está en marcha un proyecto de desarrollo para mejorar la situación de la ciudadanía activa en la formación inicial del profesorado de primaria.

**Reino Unido (WLS):** se están preparando los *New qualified teacher status standards* (nuevos criterios de cualificación), análogos a los vigentes en Inglaterra. Septiembre de 2005 es la fecha propuesta para su aplicación.

**Liechtenstein:** la formación permanente en educación para la ciudadanía es obligatoria para los nuevos profesores.

Parece ser que los contenidos y métodos de educación para la ciudadanía en los centros varían bastante de un país europeo a otro. Esto se debe a cómo se organiza la formación del profesorado, a si el apoyo a los docentes proviene del ámbito nacional, regional o local, y a si éste se oferta o no de manera oficial.

**LA DIMENSIÓN EUROPEA/INTERNACIONAL COMO PARTE DE LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA**

Si bien los problemas relacionados con la educación para la ciudadanía están, ante todo, vinculados a un contexto nacional concreto y asociados a la necesidad de reforzar la democracia o la participación de determinados grupos sociales, el ser miembro de la Unión Europea también implica una

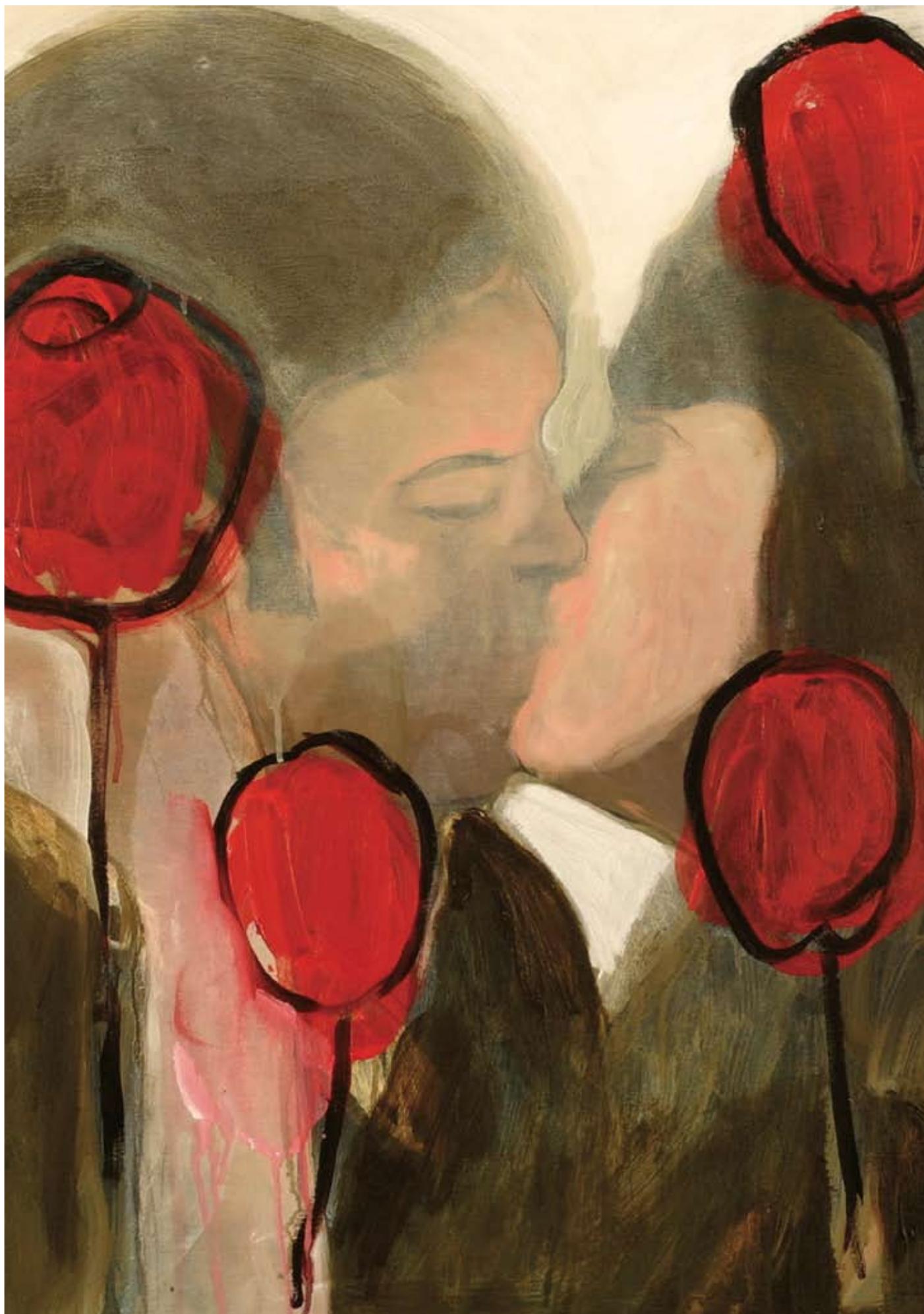
forma propia de conciencia cívica. La necesidad de conocimientos sobre Europa se recoge en los **currículos escolares** por medio de una amplia variedad de elementos diferenciados.

Esto puede suponer la enseñanza de conocimientos “básicos” sobre la Unión Europea (el funcionamiento de sus instituciones, los distintos derechos de sus ciudadanos o etapas representativas del proceso de integración). Por otro lado, la enseñanza puede centrarse en temas más relacionados con la identidad europea (las bases de una cultura europea común, el papel del propio país en la UE), con temas sociales de debate (los principales asuntos de la cooperación europea) o con el aprendizaje de valores (comprensión y promoción de la actual diversidad socio-cultural). Estos distintos aspectos no se enseñan en todos los países. En algunos no se hace referencia a la dimensión europea como tal en los objetivos generales de la educación, aunque sí se incluye en la dimensión internacional.

Además de las clases propiamente dichas, los centros disponen de muchas **actividades y proyectos** a escala nacional, europea o promovidos por los propios centros docentes, como los viajes de intercambio, los hermanamientos escolares, la participación en concursos organizados por la UE, etcétera, que permiten a los alumnos experimentar en directo la dimensión europea. En la mayoría de los casos, el objetivo de estas actividades es mejorar las competencias de los alumnos en materia de relaciones interculturales, así como su competencia lingüística. La forma de organizarlas depende en parte del compromiso de la dirección del centro, de los profesores y de los alumnos. Por lo que respecta a estos objetivos y a sus posibles limitaciones, los clubes escolares europeos parecen haber tenido éxito.

La introducción de la dimensión europea en cursos y actividades extraescolares también depende de las **competencias de los profesores**. Casi todos los países incluyen la dimensión europea en la formación del profesorado. Sin embargo, suele ofertarse más dentro de la formación profesional continua que de la inicial.





# RECOMENDACIÓN DEL COMITÉ DE MINISTROS DEL CONSEJO DE EUROPA SOBRE LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA DEMOCRÁTICA

CONSEJO DE EUROPA

EL CONSEJO DE MINISTROS DEL CONSEJO DE EUROPA RECOMIENDA A LOS ESTADOS MIEMBROS de la Organización que hagan de la educación para la ciudadanía democrática un objetivo prioritario de la política educativa y de sus reformas; asimismo, que favorezcan y apoyen aquellas iniciativas que fomenten la educación para la ciudadanía democrática entre los Estados miembros. Como apéndice de la resolución proponen una serie de principios para que guíen sus reformas educativas actuales o futuras. Estos principios se refieren a:

1. Pautas generales para las políticas y reformas de la educación para la ciudadanía democrática
2. Objetivos y contenidos educativos de la educación para la ciudadanía democrática
3. Métodos de educación para la ciudadanía democrática
4. Formación inicial y de perfeccionamiento para profesores y educadores
5. El papel de los medios de comunicación y de las nuevas tecnologías de la información

CREADO EL 5 DE MAYO DE 1949, EL CONSEJO DE EUROPA TIENE POR OBJETIVO FAVORECER en Europa un espacio democrático y jurídico común, organizado alrededor del Convenio europeo de los derechos humanos y de otros textos de referencia sobre la protección del individuo. El Consejo de Europa está compuesto por 47 países democráticos de Europa (desde Turquía hasta Islandia y desde Portugal hasta la Federación Rusa) y cinco estados observadores: Santa Sede, Estados Unidos de América, Canadá, Japón y México.

# RECOMENDACIÓN DEL COMITÉ DE MINISTROS DEL CONSEJO DE EUROPA SOBRE LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA DEMOCRÁTICA

CONSEJO DE EUROPA

**E**L CONSEJO DE MINISTROS, EN VIRTUD DE LOS TÉRMINOS del artículo 15b del estatuto del Consejo de Europa,

Considerando que el objetivo del Consejo de Europa es lograr una mayor unidad entre sus miembros, y que este objetivo puede perseguirse, en particular, a través de una acción común en el campo cultural;

Teniendo en cuenta el Convenio Cultural Europeo firmado en París el 19 de diciembre de 1954;

Recordando la primacía del Convenio para la Protección de los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales, y los demás instrumentos de que disponen las Naciones Unidas para garantizar a los individuos la capacidad de ejercer sus derechos inalienables en una sociedad democrática;

Recordando la Segunda Cumbre de Jefes de Estado y de Gobierno del Consejo de Europa (Estrasburgo, 10 y 11 de octubre de 1997), que expresaba el “deseo de desarrollar una educación para la ciudadanía democrática basada en los derechos y responsabilidades de los ciudadanos, así como la participación de los jóvenes en la sociedad civil”, y decidía emprender un plan de acción encaminado a la educación para la ciudadanía democrática;

Recordando la adopción por parte del Comité de Ministros, durante la celebración oficial del 50 aniversario del Consejo de Europa celebra-

do en Budapest (1999), de la Declaración y programa de educación para la ciudadanía democrática, basado en los derechos y responsabilidades de los ciudadanos con ocasión del 50 aniversario del Consejo de Europa;

Preocupado por la creciente apatía política y civil y la falta de confianza en las instituciones democráticas, y por el aumento de casos de corrupción, racismo, xenofobia, nacionalismo violento, intolerancia ante las minorías, discriminación y exclusión social, elementos que representan todos ellos una importante amenaza a la seguridad, estabilidad y crecimiento de las sociedades democráticas;

Interesado en proteger los derechos de los ciudadanos, en lograr que tomen conciencia de sus responsabilidades y en fortalecer la sociedad democrática;

Consciente de las responsabilidades que recaen sobre las generaciones presentes y futuras a la hora de mantener y salvaguardar las sociedades democráticas, y del papel que desempeña la educación para promover la participación activa de todos los individuos en la vida política, cívica, social y cultural;

Teniendo en cuenta las conclusiones de la 20ª Sesión de la Conferencia Permanente de Ministros de Educación Europeos (Cracovia, 2000), en la cual los ministros aprobaron los resultados y conclusiones del Proyecto de Educación para la Ciudadanía Democrática, lanzado en su 19ª Sesión (Kristiansand, 1997);

Considerando que en esta 20ª Sesión los ministros expresaron el deseo de que se elaborase una recomendación del Comité de Ministros basada en las conclusiones de este proyecto;

Teniendo en cuenta los resultados y conclusiones del proyecto, el informe de la conferencia final celebrada en Estrasburgo en septiembre de 2000, y las pautas iniciales relativas a la educación para la ciudadanía democrática que allí se esbozaron;

Sabedor del papel determinante otorgado a la educación para la ciudadanía democrática en las reformas educativas que se están llevando a cabo en muchos Estados miembros, y de su posición clave en la cooperación internacional para la paz y la estabilidad en varios países o regiones europeas,

#### 1. AFIRMA:

- Que la educación para la ciudadanía democrática es esencial en lo que respecta a la función principal del Consejo de Europa, que es la de promover una sociedad libre, tolerante y justa y que contribuye, junto con las demás actividades de la Organización, a defender los valores y principios de la libertad, el pluralismo, los derechos humanos y el imperio de la ley, que son los fundamentos de la democracia.

#### 2. DECLARA:

- Que la educación para la ciudadanía democrática debe abarcar cualquier actividad educativa formal, no formal o informal, incluida la de la familia, permitiendo que el individuo actúe durante toda su vida como un ciudadano activo y responsable, respetuoso con los derechos de los demás.
- Que la educación para la ciudadanía democrática es un factor para la cohesión social, el mutuo entendimiento, el diálogo intercultural e interreligioso y la solidaridad, que contribuye a fomentar el principio de igualdad entre hombres y mujeres, y que favorece el establecimiento de las relaciones armoniosas y pacíficas entre los pueblos, así como la defensa y desarrollo de la sociedad democrática y de la cultura.
- Que la educación para la ciudadanía democrática, en su sentido más amplio, debe ocupar un lugar prioritario en la reforma y ejecución de las políticas educativas.
- Que la educación para la ciudadanía democrática es un factor de innovación en lo que respecta a la organización y gestión de los sistemas educativos globales, así como de los métodos de enseñanza y planes de estudio.

#### 3. RECOMIENDA QUE LOS GOBIERNOS DE LOS ESTADOS MIEMBROS, EN LO QUE RESPECTA A SU ESTRUCTURA CONSTITUCIONAL, SU SITUACIÓN NACIONAL O LOCAL Y SU SISTEMA EDUCATIVO:

- Hagan de la educación para la ciudadanía democrática un objetivo prioritario de la política educativa y de sus reformas.
- Favorezcan y apoyen aquellas iniciativas que fomenten la educación para la ciudadanía democrática entre los Estados miembros.
- Tomen parte activa en la preparación y organización de un Año Europeo de la Ciudadanía a través de la Educación, como un importante vehículo de desarrollo, preservando y promoviendo la cultura democrática a escala paneuropea.
- Se guíen por los principios expuestos en el apéndice de la presente recomendación en sus reformas educativas actuales o futuras.
- Hagan llegar esta recomendación, y los documentos de referencia en que se basa, a los pertinentes organismos públicos y privados de sus respectivos países, a través de los procedimientos nacionales adecuados.

#### 4. PIDE AL SECRETARIO GENERAL DEL CONSEJO DE EUROPA:

- Que informe sobre esta recomendación a aquellos Estados que participan en el Convenio Cultural Europeo, pero que no son miembros del Consejo de Europa.

#### APÉNDICE DE LA RECOMENDACIÓN [REC (2002) 12]

#### 1. PAUTAS GENERALES PARA LAS POLÍTICAS Y REFORMAS DE LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA DEMOCRÁTICA

La elaboración y ejecución de las políticas relativas a la educación para la ciudadanía democrática deben concebirse desde la perspectiva de una educación a lo largo de la vida, lo que significa tener en cuenta los siguientes factores:

- Todos los componentes y niveles del sistema educativo, es decir, educación primaria, educación secundaria y formación profesional, estudios superiores (universitarios y no universitarios) y educación para adultos.
- Todos los instrumentos, instituciones y organizaciones de la educación no formal.
- Todas las oportunidades de contribución informal a la educación para la ciudadanía democrática que provengan de las instituciones sociales, especialmente de la familia, y de organizaciones, estructuras y foros de la sociedad civil, las cuales pueden incluir entre sus objetivos la formación y la educación (aunque no sea ésta su meta principal).

Con el fin de garantizar que la educación para la ciudadanía democrática pueda ayudar a reforzar la cohesión social y el desarrollo de una cultura democrática, convendría:

- Involucrar a todos los agentes (tanto del ámbito público como del privado, oficial y no gubernamental, profesional y voluntario), en el diseño, ejecución y supervisión de las políticas relacionadas con la educación para la ciudadanía democrática. Por ejemplo, una asociación cualquiera podría formar un organismo consultivo que asesorase a la autoridad responsable de llevar a cabo determinadas políticas.



- Garantizar, desde la fase de elaboración de la política, la existencia de una serie de procedimientos de investigación y evaluación que permitan valorar los resultados, logros y dificultades de las políticas educativas.
- Asegurar la disponibilidad de métodos de acción, adaptados a los objetivos que se persigan, a través de la movilización de los recursos adecuados, formando sinergias y asociaciones entre los agentes implicados, y racionalizando los recursos técnicos.

En virtud de los términos de la presente recomendación, la educación para la ciudadanía democrática es un factor que fomenta las relaciones de confianza y la estabilidad en Europa más allá de las fronteras de los Estados miembros. La dimensión europea debe, en consecuencia, ser una parte integrante, además de fuente de inspiración, cuando se formulen las políticas correspondientes.

Por tanto, se recomienda:

- Que la contribución de cada Estado al debate europeo e internacional sobre la educación para la ciudadanía democrática se refuerce mediante el establecimiento o consolidación de una serie de redes europeas de profesionales, investigadores, foros que pongan a prueba y desarrollen la educación para la ciudadanía democrática (páginas web de consulta sobre la ciudadanía), recursos educativos y centros de documentación e instituciones de investigación y asesoramiento.
- Que se actúe en todos los Estados con el fin de contribuir a la futura labor del Consejo de Europa en este campo, especialmente con vistas a llevar a cabo proyectos y campañas europeas.

## 2. OBJETIVOS Y CONTENIDOS EDUCATIVOS DE LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA DEMOCRÁTICA

La educación para la ciudadanía democrática, tal y como se define en esta recomendación, abarca disciplinas específicas y áreas de aprendizaje e instituciones variadas o multidisciplinares en los Estados miembros, dependiendo de su enfoque tradicional en este ámbito.

Por ejemplo, podría incluir una educación cívica, política o enfocada a los derechos humanos, todo lo cual contribuiría a la educación para la ciudadanía democrática sin abarcarla por completo.

Con el fin de cumplir los objetivos generales de la educación para la ciudadanía democrática, es necesario emprender las siguientes acciones:

- Favorecer enfoques multidisciplinares y acciones que combinen la educación cívica y política con la enseñanza de la historia, la filosofía, la religión, las lenguas, las ciencias sociales y todas aquellas disciplinas relacionadas con aspectos éticos, políticos, sociales, culturales o filosóficos, bien sea en términos de su auténtico contenido o de sus opciones o consecuencias en una sociedad democrática.
- Combinar la adquisición de conocimiento con la actitud y las capacidades, y dar prioridad a aquellos aspectos que pongan de manifiesto los valores fundamentales a los que está especialmente ligado el Consejo de Europa, en particular los derechos humanos y el cumplimiento de la ley.

- Prestar especial atención a la adquisición de una actitud adecuada para la vida en las sociedades multiculturales, respetando las diferencias e interesándose por el entorno, lo que significa llevar a cabo cambios rápidos y a menudo impredecibles.

Con este propósito, convendría llevar a cabo enfoques educativos y métodos de enseñanza orientados al aprendizaje de la convivencia en una sociedad democrática, que combatan el nacionalismo violento, el racismo y la intolerancia, y que rechacen la violencia y el pensamiento extremista. La adquisición de las siguientes competencias clave contribuirían al logro de tales objetivos, a saber, la capacidad para:

- Resolver conflictos de forma no violenta.
- Argumentar en defensa de los puntos de vista propios.
- Escuchar, comprender e interpretar los argumentos de otras personas.
- Reconocer y aceptar las diferencias.
- Elegir, considerar alternativas y someterlas a un análisis ético.
- Asumir responsabilidades compartidas.
- Establecer relaciones constructivas, no agresivas, con los demás.
- Realizar un enfoque crítico de la información, los modelos de pensamiento y los conceptos filosóficos, religiosos, sociales, políticos y culturales, manteniendo al mismo tiempo un compromiso con los valores y principios fundamentales del Consejo de Europa.

### 3. MÉTODOS DE EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA DEMOCRÁTICA

El conocimiento, las actitudes, los valores y las competencias clave referidas anteriormente no pueden adquirirse de un modo efectivo sin recurrir a métodos y enfoques educativos diversificados en un entorno democrático.

Tal adquisición debe fomentarse:

- A través de la participación activa de alumnos, estudiantes, profesionales de la educación y padres en la gestión democrática del lugar donde se lleve a cabo el aprendizaje, particularmente la institución educativa.
- Mediante la promoción del sistema de valores democráticos en los métodos educativos y en las relaciones establecidas en un contexto de aprendizaje.
- Promoviendo métodos que se centren en los alumnos, incluidos proyectos pedagógicos basados en la adopción de un objetivo común, y cumpliendo éste de forma colectiva, tanto si tales proyectos son definidos por una clase, un colegio, la comunidad local, regional, nacional, europea o internacional, como por las diversas organizaciones de la sociedad civil involucradas en la educación para la ciudadanía democrática (organizaciones no gubernamentales, empresas, organizaciones profesionales).
- Promoviendo la investigación, el estudio personal y la iniciativa.
- Adoptando un enfoque educativo que combine estrechamente teoría y práctica.
- Involucrando a los alumnos en la evaluación individual y colectiva de su formación, sobre todo en lo que respecta a los métodos basados en los proyectos antes mencionados.



- Favoreciendo intercambios, encuentros y relaciones entre alumnos, estudiantes y profesores de diferentes centros con el propósito de mejorar la mutua comprensión entre individuos.
- Impulsando y fortaleciendo la educación y los enfoques y métodos que favorezcan la sensibilización de toda la sociedad, en especial de los alumnos y estudiantes; además, que propicien un clima de tolerancia y de respeto a la diversidad religiosa y cultural.
- Acercando la educación formal a la no formal y a la informal.
- Estableciendo relaciones cívicas entre el colegio y la familia, la comunidad, el lugar de trabajo y los medios de comunicación.

#### 4. FORMACIÓN INICIAL Y DE PERFECCIONAMIENTO PARA PROFESORES Y EDUCADORES

Toda iniciativa educativa requiere una preparación inicial y continuada de profesores y educadores. Cumplir los objetivos específicos de la educación para la ciudadanía democrática presupone una participación muy activa de los agentes (profesores, educadores, orientadores, mediadores, etcétera) en una variedad de papeles y funciones necesariamente amplia, dependiendo de si las actividades tienen lugar dentro de los sistemas formales o no formales, o en un marco informal.

Teniendo en cuenta las características específicas de estos diversos papeles y funciones, deberíamos proporcionar recursos y métodos que permitan a los agentes educativos adquirir:

- Una comprensión de las dimensiones políticas, legales, sociales y culturales de la ciudadanía.
- Las competencias clave mencionadas anteriormente.
- La capacidad de trabajar en un entorno interdisciplinario y en equipos educativos.
- Un dominio del proyecto y de las pedagogías interculturales, así como de los métodos de evaluación relacionados en específico con la educación para la ciudadanía democrática.
- La capacidad de establecer las relaciones necesarias con el entorno social de la institución educativa.

- Un reconocimiento de la necesidad de la formación permanente.

Para garantizar la adquisición de estas competencias y capacidades, convendría:

- Elaborar planes de estudio relacionados con la educación para la ciudadanía democrática en el marco de la creación o reforma de los sistemas de formación del profesorado (tanto inicial como de perfeccionamiento).
- Incorporar una concienciación sobre los principios, objetivos y métodos de educación para la ciudadanía democrática tal y como se describen en esta recomendación, a programas de formación inicial y de perfeccionamiento dirigidos a profesores de todas las disciplinas y materias.
- Proporcionar los materiales de apoyo necesarios para la enseñanza, sobre todo en las instituciones formales de formación del profesorado.
- Impulsar el desarrollo de recursos educativos y metodológicos, y de centros de orientación abiertos a todos los agentes involucrados en la educación para la ciudadanía democrática.
- Reconocer el papel y la situación legal de los agentes que trabajan en contextos no formales e informales.

#### 5. EL PAPEL DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN

Los medios de comunicación y las nuevas tecnologías de la información son un factor fundamental en la sociedad contemporánea. Son también poderosos instrumentos educativos, cuyo potencial aún no ha sido explorado ni utilizado por completo.

En lo que respecta a la educación para la ciudadanía democrática, sería apropiado:

- Desarrollar la educación a través de los medios de educación y la educación dentro del marco de las nuevas tecnologías de la información.
- Guiarse por las recomendaciones incluidas en la Declaración sobre una política europea para las nuevas tecnologías de la información, adoptada por el Comité de Ministros en su 104ª Sesión (Budapest, mayo de 1999), en especial en lo que respecta a asegurar el acceso a estas tecnologías y su dominio, y a proteger los derechos y libertades.
- Promover experiencias e innovaciones facilitadas por las nuevas tecnologías de la información, sobre todo en áreas relacionadas con la educación para la ciudadanía democrática.
- Procurar que los medios de comunicación contribuyan a la promoción de la educación para la ciudadanía democrática.





# LA INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS. UN DESAFÍO DE LOS ORGANISMOS PÚBLICOS DE DERECHOS HUMANOS EN MÉXICO

MTRO. EMILIO ÁLVAREZ ICAZA LONGORIA

Presidente de la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal (CDHDF) (México)

**L**AS TRANSICIONES A LA DEMOCRACIA EN LA REGIÓN LATINOAMERICANA Y EN ESPECIAL en México han dejado muchos saldos. Uno de ellos es el reconocimiento de que estas transiciones no hubieran sido posibles sin una amplia y fuerte participación ciudadana. Una manera de consolidar esos avances ha sido la creación de los organismos públicos de Derechos Humanos (OPDH). Estos organismos enfrentan hoy día un cúmulo de retos y desafíos, para no burocratizarse o reducir su papel a meras ventanillas de quejas de la ciudadanía que ven afectado el ejercicio de sus derechos. El artículo versa sobre la apuesta de la comisión local de DDHH en la ciudad más grande de Iberoamérica, el Distrito Federal, donde la visión denominada defensa céntrica ha encontrado una contraparte en las acciones de educación y promoción de los DDHH. Se apuesta y se trabaja porque la concepción de educación para la paz y los derechos humanos enfoque de manera transversal no sólo las prácticas educativas en las aulas y en el sistema educativo, sino en la cultura de los servidores públicos y en los y las ciudadanas que habitan y transitan por la gran Ciudad de México. La educación en derechos humanos y su institucionalización en los OPDH será una apuesta preventiva contra la impunidad y contra las políticas reactivas en favor de la promoción y la defensa de la dignidad humana. La experiencia de la CDHDF es un ejemplo vivo.

**N**ACIDO EN LA CIUDAD DE MÉXICO (1965), SE LICENCIÓ EN SOCIOLOGÍA POR LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO (UNAM) y su tesis se tituló *El problema de la vivienda en México. Un estudio prospectivo (Consideraciones sociológicas para su evolución, 1985-2010)*. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) sobre *Características del comportamiento reproductivo en dos comunidades de Tlaxcala. Una perspectiva desde la pareja*. Entre sus actividades profesionales ocupó diversos cargos en el Centro Nacional de Comunicación Social, AC (CENCOS) hasta llegar a ser su director general. Fue académico e investigador en la Universidad Iberoamericana (UIA), el Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (CESDER) de la Sierra Norte de Puebla, la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM, la Universidad Autónoma de Tlaxcala y la

Fundación Javier Barros Sierra. En 1999, la ALDF lo nombró Consejero del Instituto Electoral del Distrito Federal. Integrante de las comisiones permanentes de Asociaciones Políticas y Organización Electoral. Autor de diversas publicaciones, investigaciones y conferencias. Su labor le ha proporcionado reconocimientos nacionales e internacionales. Desde octubre de 2001 es presidente de la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal (CDHDF).

# LA INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS. UN DESAFÍO DE LOS ORGANISMOS PÚBLICOS DE DERECHOS HUMANOS EN MÉXICO

MTRO. EMILIO ÁLVAREZ ICAZA LONGORIA

Presidente de la Comisión de Derechos Humanos  
del Distrito Federal (CDHDF) (México)

**E**L PROCESO DE DEMOCRATIZACIÓN QUE HA VIVIDO México en los últimos años ha sido el resultado de diversas iniciativas y luchas sociales por lograr una mayor participación ciudadana en la toma de decisiones, lo cual constituyó un elemento determinante para la edificación de nuestro andamiaje normativo e institucional.

Este esfuerzo también es aún trascendental para la transformación y el fortalecimiento de las relaciones en el espacio público, así como del principio de autonomía ciudadana, factor fundamental para el ejercicio del poder público y la protección y defensa de los derechos humanos de todos y todas.

En 1990 se creó la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH). Más adelante, con la reforma constitucional del 29 de enero de 1992, se agregó un apartado B al artículo 102, por el cual la institución se elevó a rango constitucional y se estableció que las legislaturas de los estados, en el ámbito de sus respectivas com-

petencias, instauraran organismos similares de protección de los derechos humanos. Finalmente, con la última reforma de 1999 se fortaleció la autonomía de los organismos públicos de derechos humanos (OPDH).

Esto fue muy importante porque la autonomía e independencia de dichos organismos, como instituciones de Estado, que no de gobierno, representan una de sus características fundamentales para el pleno ejercicio de sus funciones.

De tal forma, a partir de 1992 nuestro país cuenta con un sistema público de protección de los derechos humanos de los más amplios del mundo, integrado por la CNDH y 32 organismos homólogos en el ámbito local.

Sin embargo, debemos reconocer que este proceso también ha sido resultado de la influencia que en nuestro país tuvieron las instituciones públicas defensoras de los derechos humanos creadas durante las transiciones democráticas latinoamericanas a partir de 1985<sup>1</sup> e inspiradas en el Defensor del Pueblo en España.

Tampoco debemos soslayar las iniciativas que ha habido en nuestro país en torno a la protección y defensa de los derechos humanos. Tal es el caso de la Procuraduría de Pobres, que en 1847 fundó don Ponciano Arriaga en el estado de San Luis Potosí, cuyo mandato comprendía la defensa y promoción de los derechos de las y los más desprotegidos, así como otros antecedentes de naturaleza similar durante el siglo xx.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> En 1985 Guatemala estableció por primera vez una institución nacional protectora de los derechos humanos en América Latina: el Procurador de los Derechos Humanos; así, este país inició una sucesiva historia de divulgación del modelo en el continente, que adquirió mayor intensidad a principios de los años 1990. Siguiendo el ejemplo, en 1992 Colombia creó la Defensoría del Pueblo de Colombia, El Salvador la Procuraduría para la Defensa de los Derechos Humanos y México la Comisión Nacional de los Derechos Humanos; en 1993 Costa Rica creó la Defensoría de los Habitantes de la República de Costa Rica; en el mismo año Perú la Defensoría del Pueblo, Argentina el Defensor del Pueblo de la Nación Argentina y Brasil la Procuraduría Federal de los Derechos del Ciudadano; en 1995 Honduras creó el Comisionado Nacional de los Derechos Humanos y Paraguay la Defensoría del Pueblo; en 1997 Bolivia creó el Defensor del Pueblo de la República de Bolivia, Ecuador la Defensoría del Pueblo de Ecuador y Panamá la Defensoría del Pueblo y en 2001 Venezuela, la Defensoría del Pueblo.

<sup>2</sup> Las cuales fueron: la Procuraduría Federal del Consumidor en 1975, la Dirección para la Defensa de los Derechos Humanos de Nuevo León en 1979, la Procuraduría de Vecinos de la ciudad de Colima en 1983, la aún vigente Defensoría de los Derechos Universitarios de la Universidad Nacional Autónoma de México en 1985, la Procuraduría para la Defensa del Indígena del estado de Oaxaca en 1986, la Procuraduría de Protección Ciudadana del estado de Aguascalientes en 1988, la Defensoría de los Derechos de los Vecinos del Municipio de Querétaro en 1988, la Dirección General de Derechos Humanos de la Secretaría de Gobernación en 1989 y la Procuraduría Social del Gobierno del Distrito Federal del mismo año.

De acuerdo con lo anterior, uno de los logros más relevantes que ha tenido el movimiento por los derechos de la persona humana en nuestro país, ha sido la institucionalización de sus demandas por medio de la creación de un sistema nacional no jurisdiccional de protección a los derechos humanos.

En el nivel internacional, los Principios de París aprobados el 20 de diciembre de 1993 en el seno de las Naciones Unidas refrendaron este espíritu, al señalar que las instituciones nacionales de derechos humanos deben tener competencia para la promoción y protección de los mismos, y disponer del mandato más amplio posible, enunciado con claridad en un texto constitucional o legislativo.<sup>3</sup>

## 1. LA COMISIÓN DE DERECHOS HUMANOS DEL DISTRITO FEDERAL (CDHDF)

La CDHDF nació en el mes de octubre de 1993 y funda su actuación a partir de su Ley y Reglamento Interno; es un organismo público, autónomo, con personalidad jurídica y patrimonio propio, cuyo objeto es la defensa, promoción, educación y difusión de los derechos humanos, así como combatir toda forma de discriminación.

En 2001, por vez primera, la Asamblea Legislativa del Distrito Federal (ALDF) designó en un proceso público al titular de la CDHDF, cuya actuación al frente del organismo es autónoma; esto significa que no está supeeditado a autoridad o servidor público algunos.

En los últimos años la CDHDF ha desarrollado diversos cambios re- fundacionales en su estructura, servicios y procesos, a partir de la puesta en marcha de un nuevo Modelo de Gestión, cuyo objetivo se centra, en esencia, en la construcción de una auténtica Defensoría del Pueblo y el cumplimiento de su mandato irrestricto para la promoción y defensa de los derechos humanos de quienes habitan y transitan por la ciudad capital.

La base de este Modelo de Gestión son los siguientes principios de planeación y acción institucional:

- a) Autonomía:** es un medio para asegurar independencia frente al poder público, así como un factor de equilibrio y estabilidad constitucional en el Estado mexicano.
- b) Ciudadanización:** vigencia de un Consejo ciudadanizado como órgano de dirección institucional y como factor de vinculación institucional con la sociedad civil organizada.
- c) Profesionalización en derechos humanos:** en la CDHDF opera un servicio civil de carrera para la profesionalización de su personal, con el que se busca mayor eficiencia y eficacia en su mandato, para elevar con ello la calidad de los servicios que ofrece a la ciudadanía. Asimismo, constituye un mecanismo de estabilidad en la gestión administrativa frente a procesos de alternancia política y gobiernos divididos.
- d) Integralidad de los derechos humanos:** en el ejercicio de sus actuaciones se atiende y promueve la vigencia integral de los de-

rechos humanos, con el fin de que las y los ciudadanos ejerzan todos sus derechos con plenitud.

- e) Utilización de los estándares internacionales:** se integran al trabajo de la Comisión los principios, estándares e instrumentos internacionales, para la protección, defensa, vigilancia, promoción, estudio, educación y difusión de los derechos humanos.
- f) Transparencia y rendición de cuentas:** cada tarea y acción institucional debe ser visible y auditable. Transparenciar el uso de los recursos públicos es una obligación de ley y un compromiso institucional.

Por otra parte, para el ejercicio de las facultades que le han sido encomendadas, en la actualidad se integra por los siguientes programas generales:

- a)** Defensa y Protección de los Derechos Humanos
- b)** Promoción, Educación y Difusión de los Derechos Humanos
- c)** Fortalecimiento Institucional y Apoyo Administrativo
- d)** Conducción Institucional

Cabe señalar que una función que ha distinguido al modelo de gestión pública de la CDHDF es la estrategia educativa que ha desplegado en el Distrito Federal (DF) en torno a la promoción de los derechos humanos.

Lo anterior, con fundamento en los Principios de París, en los cuales se establece que las instituciones nacionales de derechos humanos tienen competencia en el ámbito de la promoción y protección de dichos derechos.

## 2. LA LABOR EDUCATIVA DE LA CDHDF

La educación en derechos humanos en México encuentra su fundamento en el marco legal que sustenta el Sistema Educativo Nacional, en particular, en el inciso c) de la fracción II del artículo 3º constitucional.<sup>4</sup>

<sup>3</sup> Organización de las Naciones Unidas, *Principios de París, relativos al estatuto y funcionamiento de las instituciones nacionales de protección y promoción de los derechos humanos*, aprobados por la Asamblea General el 20 de diciembre de 1993.

<sup>4</sup> Comité Coordinador para la Elaboración del Diagnóstico y Programa de Derechos Humanos (2008), *Diagnóstico de Derechos Humanos en el Distrito Federal*, México, p. 225.

Asimismo, la Comisión, basada en el artículo 17, fracción VII de su Ley, tiene la atribución de promover el estudio, la enseñanza y la divulgación de los derechos humanos en su ámbito territorial.

Esto es relevante porque “la educación en materia de derechos humanos a la sociedad en general, a servidoras y servidores públicos y, en específico, a grupos en situación de mayor vulnerabilidad es un factor que puede ayudar a disminuir violaciones a derechos humanos, y que promueve su respeto desde lo social, político y económico”.<sup>5</sup>

En este sentido, a través de la Dirección General de Educación y Promoción de los Derechos Humanos, la CDHDF asume la tarea educativa que le permita plantearse el acercamiento a las y los habitantes de esta ciudad, mediante una diversa gama de acciones educativas en las que los y las participantes no son sólo espectadores sino agentes activos en el proceso de construcción de nuevas relaciones basadas en el respeto y el reconocimiento de los derechos humanos.<sup>6</sup>

Así, el trabajo educativo de la Comisión no sólo abarca la capacitación a diversos servidores públicos, sino que desarrolla programas orientados a atender sectores de población específicos como son las niñas, niños, jóvenes, adultos mayores, mujeres, grupos LGBTTTI,<sup>7</sup> personas con discapacidad, entre otros.

De igual manera, bajo una perspectiva lúdica, promueve un espacio permanente de aprendizaje para niños y niñas. Tanto la *Casa del Árbol* como la *Casita de los Derechos* son referentes imprescindibles dentro de las estrategias educativas complementarias que se consideran en la Ciudad de México.

El aporte educativo es una de las apuestas más importantes de esta administración. Por ello, uno de los ejes principales de nuestra labor

es la generación de procesos pedagógicos de largo alcance que repercutan en la manera de proceder de las autoridades y de la sociedad.

A partir del supuesto de que *no hay mejor defensa de los derechos humanos que una buena educación en éstos*, la apuesta educativa que realiza la Comisión es preventiva, disuasiva y valoral. El proceso educativo contribuye al desarrollo de las personas en todos los ámbitos de su vida privada, pero también en su desarrollo en la vida pública.

Educar en derechos humanos es educar en el conocimiento, respeto y ejercicio de las garantías que nos pertenecen a todos y todas por el hecho de ser personas. Significa dar a conocer a las y los habitantes de nuestra ciudad los derechos de los que gozan para que, al conocerlos, puedan ejercerlos y exigirlos. Asimismo, significa inculcar en los individuos el respeto a los derechos y garantías de los otros, pues sólo mediante la educación en derechos humanos podremos forjar en nuestro país una cultura de la igualdad y la no discriminación.

En la CDHDF estamos convencidos de que la generación de una cultura de los derechos humanos contribuirá a la construcción de nuevos referentes para la interacción social y favorecerá el desarrollo de competencias para el ejercicio de la tolerancia, el respeto, la convivencia en la diversidad y la formación de identidades abiertas, plurales y no confrontadas.<sup>8</sup>

Para responder a los retos de nuestra ciudad, la Comisión ha generado una estrategia educativa que se condensa en el documento institucional titulado *Marco conceptual de la estrategia educativa de la CDHDF*.<sup>9</sup> La elaboración de éste responde a la necesidad de dotar de significado a la propuesta educativa para la paz y los derechos humanos de un organismo público dedicado a su protección y difusión.<sup>10</sup>

La estrategia educativa de la CDHDF se basa en tres fases o procesos: 1) formación en y para los derechos humanos; 2) capacitación para desarrollar nociones y habilidades; 3) promoción de una cultura de la paz y los derechos humanos.<sup>11</sup>

En términos generales, presenta las siguientes características:

- Es una propuesta pedagógica de educación valoral.<sup>12</sup>
- Es un movimiento educativo respaldado por una amplia tradición de pedagogías y prácticas político-educativas.
- Pugna por la construcción de un conjunto de valores posibles que favorezcan el crecimiento y el desarrollo humanos.
- Es un modelo basado en una metodología activa, que parte del hecho que los seres humanos somos capaces de construir conocimiento y no somos sólo receptores pasivos de información.

<sup>5</sup> *Ibidem*, p. 224.

<sup>6</sup> CDHDF, *Educación en derechos humanos*. Disponible en: [http://www.cd hdf.org.mx/index.php?id=arbol\\_new](http://www.cd hdf.org.mx/index.php?id=arbol_new). Fecha de consulta: 4 de junio de 2008.

<sup>7</sup> Lésbico, Gay, Bisexual, Transgénero, Travesti, Transexual e Intersex.

<sup>8</sup> Gutiérrez, José Luis. Revista *DFensor*, Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal, número 11, año IV, noviembre de 2006.

<sup>9</sup> CDHDF. Marco conceptual educativo de la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal, CDHDF, Documentos básicos # 7, México, DF, segunda edición 2007.

<sup>10</sup> El marco conceptual se nutre de lo mejor de la pedagogía crítica desarrollada por los activistas de derechos humanos en el continente, entre los que destaca el aporte de Serpaj, con el uruguayo Luis Pérez Aguirre(+) a la cabeza, los imprescindibles aportes de la pedagogía popular del brasileño Paulo Freire(+) y del movimiento de educación para la paz, donde destaca el educador catalán Francisco Gazcón y su aporte para la resolución no violenta de conflictos.

<sup>11</sup> CDHDF. *Op. cit.*, 2007, p. 33.

<sup>12</sup> *Ibidem*, p. 29.

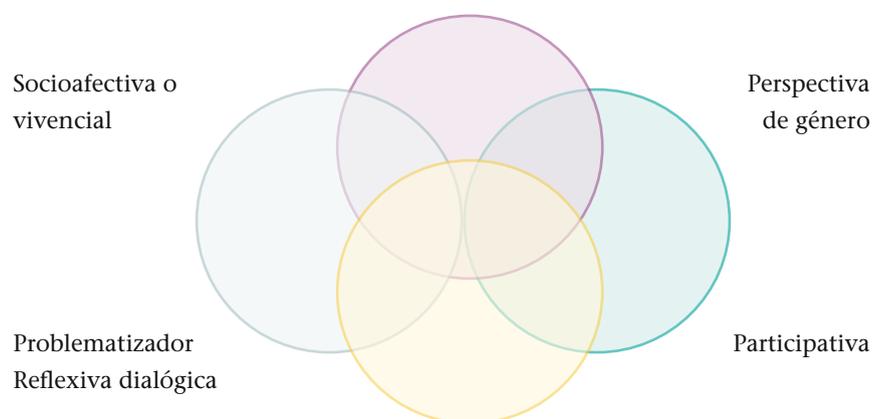
Por ello, surge de una pedagogía crítica y participativa, donde los sujetos son parte integral de la generación de conocimientos, habilidades y capacidades para la vida en sociedad.

- Apuesta por una sociedad en la cual las asimetrías y desigualdades de cualquier índole se trabajen y enfrenten con la fuerza de la razón y la ciencia.
- Se deriva de un modelo humanista en el sentido de que cuenta con una perspectiva filosófica integral, en la cual la sociedad y la naturaleza como entorno son un todo y los valores resultan fundamentales para construir nociones de convivencia y respeto a todos los seres humanos y al hábitat que permite la reproducción ampliada de la vida.
- Integra aportes del feminismo, como la perspectiva de género; de la educación ambiental, como la perspectiva integral y holística de los derechos; de la educación para la no discriminación, como la dimensión incluyente e interdependiente de la educación en derechos humanos; y, de la educación popular, como el sentido transformador, crítico y participativo.

Frente a perspectivas academicistas o profesionalizantes, la CDHDF ha optado por un modelo educativo donde la persona, en sus dimensiones individual y colectiva, es el centro y, por tanto, resulta replicable y sustentable.

Así, “[...] educar para la paz y los derechos humanos se entiende como un proceso de formación continuo y permanente, que se fundamenta en un concepto de paz positiva, en una visión creativa del conflicto y en una perspectiva histórica y legal, pero sobre todo ética o valoral de los derechos humanos, con el propósito de construir una cultura de paz y respeto a estos derechos”.<sup>13</sup>

Las estrategias metodológicas que sustentan el trabajo educativo de la Comisión son:



Con esta estrategia como marco, el trabajo educativo de la CDHDF ha ampliado su ámbito de actuación; de tal forma, para 2007, las acciones destinadas a la educación, formación y capacitación en derechos humanos beneficiaron a más de 120 000 personas.

CUADRO 1.

ACTIVIDADES Y POBLACIÓN ATENDIDA EN PROGRAMAS EDUCATIVOS DE LA CDHDF, SEGÚN EL PROCESO EDUCATIVO

TIPO DE PROCESO EDUCATIVO	ACTIVIDADES	%	MUJERES	%	HOMBRES	%	TOTAL	%
Promoción	336	18.22	45 992	69.85	39 078	70.01	85 070	69.92
Capacitación	927	50.27	15 554	23.62	13 313	23.85	28 867	23.73
Formación	581	31.51	4 295	6.52	3 428	6.14	7 723	6.35
Total	1 884	100	65 841	100	55 819	100	121 660	100

Fuente: Informe anual 2007, CDHDF, p. 536.

<sup>13</sup> Alba Olvera, Ma. de los Ángeles (1999) “La Educación para la Paz y los Derechos Humanos, como una propuesta para Educar en Valores”, en *Programa de Educación en los Valores de la Paz y los Derechos Humanos*, Asociación Mexicana para las Naciones Unidas, México, 1999, p. 173.

La mayoría de las acciones educativas relacionadas con la infancia y la juventud efectuadas por la Comisión se realizan en coordinación con las autoridades educativas locales y federales, así como con las organizaciones de la sociedad civil dedicadas a estas temáticas.<sup>14</sup>

### CONCLUSIONES: RETOS Y PERSPECTIVAS DE LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS EN EL DF

Como ha señalado el Diagnóstico de Derechos Humanos del Distrito Federal, el DF “tiene los principales indicadores en materia de educación, por encima de la media nacional, presenta altos índices de cobertura, además de concentrar la mayor cantidad de recursos en comparación con el resto de las entidades federativas de la República mexicana. No obstante, aún existe discriminación, rezago y carencia en la calidad educativa”.<sup>15</sup>

La exclusión que prevalece en la ciudad se observa sobre todo entre la población con algún tipo de discapacidad, la que habla lenguas indígenas, las madres adolescentes y las y los habitantes de las delegaciones Iztapalapa, Gustavo A. Madero y Álvaro Obregón.<sup>16</sup>

Asimismo, como sucede en el resto del país, a partir del nivel medio superior y en mucho mayor medida en el superior, la deserción empieza a incrementarse, por lo cual es evidente que el sistema educativo ha sido incapaz de retener a la población estudiantil.

A estas problemáticas habría que añadir desafíos como la calidad y adaptabilidad de la enseñanza o el problema de la violencia y el consumo de drogas en las escuelas, mismos que en un contexto de tensión social y de lucha frontal contra la violencia y el crimen organizado hacen más difícil el reto para las autoridades educativas.

De ahí la importancia de plantear esquemas educativos integrales que tomen como un eje transversal la educación para la paz y los derechos humanos, la resolución no violenta de conflictos y la no discriminación. Aunado a ello, las propuestas educativas deben tomar en cuenta la inclusión de las y los padres de familia, pues la transformación de los esquemas educativos es un asunto que concierne a todos.

Desde la CDHDF hemos propuesto que una educación para la paz y los derechos humanos debe basarse en la promoción de políticas públicas integrales que busquen el ejercicio pleno de todos los derechos para la infancia y la juventud. Para ello, son necesarias políticas educativas, de no discriminación, de empleo, de información y de atención a los derechos sexuales y reproductivos, entre otras. El fin último es lograr que las y los niños y jóvenes puedan acceder a una ciudadanía plena.

No podemos permitir que frente al fracaso de las autoridades para garantizar el derecho humano a la seguridad, las medidas de “cero tolerancia” que están cobrando fuerza, sigan criminalizando a las personas de menor edad. Hoy en día, las y los jóvenes son el eslabón social más débil y el más afectado. Prueba de ello, es que en el caso del DF han duplicado en 50% la población carcelaria.<sup>17</sup>

Por lo anterior, la CDHDF seguirá –en lo que resta de esta administración– apoyando los esfuerzos por construir una política de Estado para esta ciudad, que sea modelo de participación y ciudadanización. Asimismo, continuará impulsando la generación de actores y sujetos autónomos, e incidiendo para que el enfoque transversal de derechos humanos cruce el diseño, ejecución y evaluación de las políticas públicas.

Sólo así podremos generar un mejor entorno escolar, social y familiar para nuestra niñez y juventud y seremos capaces de forjar ciudadanas y ciudadanos que sepan reconocer en ellas, así como en los demás, el valor de la dignidad humana.

<sup>14</sup> Al respecto, es importante señalar que el Distrito Federal tiene ciertas peculiaridades, pues al no ser considerada propiamente una entidad, los servicios educativos han estado a cargo del gobierno federal por medio de la Administración Federal de Servicios Educativos del Distrito Federal (AFSEDF). Sin embargo, desde la presente administración se creó la Secretaría de Educación del DF, dependencia del gobierno capitalino, misma que pretende tomar en sus manos la administración de todos los servicios educativos en el DF, a partir de la descentralización de la educación; sin embargo, hasta la fecha el proceso continúa pendiente.

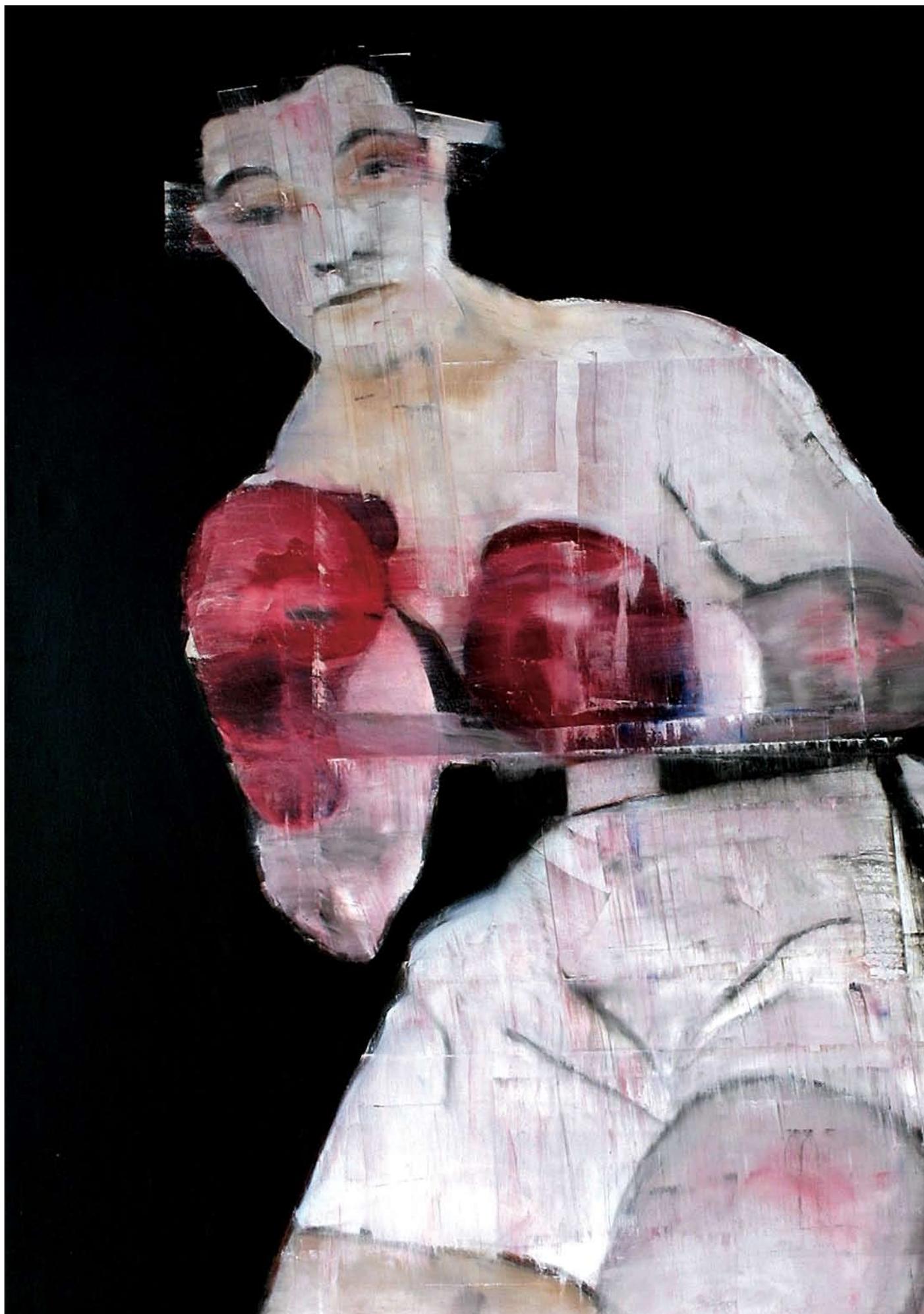
<sup>15</sup> Publicación pionera en su tipo para una entidad, que fue resultado de una iniciativa propuesta por la Oficina de la Alta Comisionada de Naciones Unidas en México y por la CDHDF, y que contó con la participación de las autoridades capitalinas, miembros de la sociedad civil y la academia. Fue publicada en mayo de 2008 y entre su contenido destaca el capítulo 13, sobre el Derecho a la Educación en el DF.

<sup>16</sup> Ver Diagnóstico de Derechos Humanos del Distrito Federal, disponible en <http://www.cd hdf.org.mx/index.php?id=informesdiagnostico>, pp. 204-208.

<sup>17</sup> CDHDF. *Informe especial sobre la situación de los centros de reclusión en el Distrito Federal*, México, DF, CDHDF, 2006.

CDHDF, *Informe Anual 2007*, CDHDF, vol. 1, capítulo 2.4.2.1, Visita del presidente de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) y relator sobre derechos de las personas privadas de la libertad, 2008, pp. 27-274.





# MALTRATO ENTRE IGUALES: UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EN UN CENTRO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

RAFAEL GARCÍA ROS  
JOSÉ MANUEL GARCÍA VALLS  
ISABEL TALAYA GONZÁLEZ  
Universitat de València

**E**N ESTA COMUNICACIÓN SE PRESENTA LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN REALIZADA para un centro de educación secundaria de Valencia (España) en la problemática del *bullying* o maltrato entre iguales. Para ello, se ha partido del análisis de la realidad concreta del centro mediante una evaluación que ofrece datos tanto cuantitativos como cualitativos de la existencia del problema. Al mismo tiempo, se ha realizado una revisión de los programas de intervención en el ámbito más relevantes para, después, diseñar el programa de intervención contextualizado a la dinámica del centro. Así, este programa pone el énfasis en los aspectos preventivos, pretende implicar a toda la comunidad educativa y favorecer la creación de un clima de convivencia. Palabras clave: *bullying*, maltrato entre iguales, evaluación, propuestas para la intervención.

## RAFAEL GARCÍA ROS

**P**ROFESOR DE LA UNIVERSITAT DE VALÈNCIA. COORDINADOR DEL PLAN DE CONVERGENCIA e Innovación Educativa en la Facultad de Psicología. Ha escrito varios artículos en revistas y obras colectivas sobre estrategias de aprendizaje, intervención psicoeducativa, desarrollo moral, etcétera. Ha compilado, entre otros, el libro *La Psicología del desarrollo moral: historia, teoría e investigación actual* (1991).

## JOSÉ MANUEL GARCÍA VALLS

**M**AESTRO. INGRESÓ DIRECTO A LA FUNCIÓN PÚBLICA POR EXPEDIENTE ACADÉMICO. Director del Colegio Público (1975-1984). Se licenció en Psicología con la tesis *Departamentos de orientación, un análisis de las dimensiones de intervención*. Máster en Intervención Socioeducativa por la Universitat de València. Diploma de Estudios Avanzados *Desarrollo Humano y Psicología de la Educación. Nuevas perspectivas en psicología del desarrollo y de la educación*. Director del Servicio Psicopedagógico Escolar (1984-1989). Asesor técnico en la Conselleria de Educación de Valencia (1989-1995). Profesor de enseñanza secundaria de la especialidad de Psicología y Pedagogía.

Profesor asociado en la Facultad de Psicología de la Universitat de València desde 1996. Miembro del Comité Científico del congreso anual CIES (Congreso de Innovación en Orientación y Educación Superior) de la Universidad Politécnica de Valencia y asesor del Servicio de Orientación e Información de dicha universidad. Miembro del grupo de innovación de Magisterio, especialidad de educación infantil, encuadrada como acción del Espacio Europeo de Educación Superior.

## ISABEL TALAYA GONZÁLEZ

**N**ACIÓ EN VALENCIA (1977). EN 1998 OBTUVO EL diploma en Magisterio en la especialidad de Pedagogía Terapéutica, Escuela Universitaria Ausiàs March, Universitat de València. Becaria del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación (2002-2003). Licenciada (2003) en Psicología por la Universitat de València. Máster en Intervención en las Dificultades de Aprendizaje, Universitat de València (2004). Diploma de Estudios Avanzados en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universitat de València (2005). Estancia en la Ludwig Maximilians Universitat (LMU) de Munich (2006). En la actualidad es investigadora contratada en el marco del programa "V Segles" de la Universitat de València.

# MALTRATO ENTRE IGUALES: UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EN UN CENTRO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

RAFAEL GARCÍA ROS  
JOSÉ MANUEL GARCÍA VALLS  
ISABEL TALAYA GONZÁLEZ  
Universitat de València

## INTRODUCCIÓN

LA CONFLICTIVIDAD EN LOS CENTROS ESCOLARES ES UN tema social de gran actualidad. En este sentido, hay que destacar el elevado número de demandas que reciben los psicólogos escolares para intervenir en la solución de estos problemas y las numerosas iniciativas que se han desarrollado en los centros escolares para abordar estas situaciones (Pérez-González y Gómez, 2001).

Los problemas que engloba el término “conflictividad” son amplios y abarcan desde dificultades en las relaciones y/o problemas de disciplina hasta agresividad y violencia en los centros escolares. Nosotros hemos centrado el trabajo en este último aspecto y, en concreto, en la prevención del maltrato o agresión entre iguales (*bullying*).

Los estudios iniciales sobre la temática se remontan a los años 1970, con las primeras investigaciones realizadas por Olweus en varios países escandinavos. Este autor propone una definición del término *bullying* que tiene una aceptación generalizada: “Un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos” (Olweus, 1998).

Como aspectos importantes por destacar de esta definición hemos considerado los siguientes:

- La agresión se produce de forma repetida y continuada en el tiempo, por lo que ocurre un proceso de victimización.
- Existe una relación de poder asimétrica en la que la víctima se encuentra indefensa ante el alumno o alumnos que le atacan.

La repetición del maltrato y la desigualdad de poder entre el agresor y la víctima son temas que se repiten en las definiciones provenientes de la literatura especializada (por ejemplo, Smith y Sharp, 1994; Rigby, 1996).

Por “acción negativa” se entiende cualquier actuación deliberada realizada con el objetivo de dañar a alguien (básicamente, lo que implica la definición de conducta agresiva). Es habitual la distinción entre tres tipos de *bullying*: físico, verbal y social o indirecto.

El *bullying físico* incluye tanto agresiones físicas directas (pegar patadas, puñetazos,...) como indirectas (robar objetos, dañar propiedades,...), además de cualquier comportamiento que implique manifestación física del *bullying* aunque no incluya daño físico (por ejemplo, la extorsión); el *bullying verbal* (insultar, poner mote, amenazar,...) es uno de los tipos más comunes y la tecnología (teléfono móvil, computadora) proporciona nuevos medios en los que puede producirse sin la presencia física de la víctima; el *bullying social* incluye la exclusión deliberada de grupos sociales o la intimidación dentro del grupo (Lee, 2004).

En cuanto a la naturaleza del *bullying*, ciertos alumnos presentan más riesgo de verse implicados como maltratador o víctima e incluso a veces como ambos, debido a características de personalidad, factores familiares, determinadas características físicas, y la naturaleza y calidad de las relaciones personales establecidas dentro del grupo de pares. También hay considerable evidencia acerca de que la experiencia como víctima puede producir baja autoestima, ansiedad, depresión, falta de confianza en los demás, síntomas psicossomáticos, rechazo a ir a la escuela y, en los casos más extremos, el suicidio. En lo que respecta al agresor, existe mayor tendencia al uso de la violencia y el abuso en la vida adulta (Rigby, Smith y Pepler, 2004; Olweus, 1998).

En sentido amplio, los elementos implicados en la dinámica *bullying* en los centros escolares oscilan desde los más generales –factores sociales– hasta los más específicos –agresor, víctima y espectadores–, pasando por elementos como el entorno escolar, el profesorado y los padres y madres de los alumnos (Olweus, 1998; Pérez-González, Aparisi y Gómez, 2000; Ortega y Mora-Merchán, 2000; Avilés, 2002).

Todos ellos influyen, de una manera u otra, en la ocurrencia del maltrato entre iguales.

## 1. OBJETIVOS DEL TRABAJO

Este trabajo tiene dos objetivos principales; en primer lugar, realizar una evaluación en toda la educación secundaria obligatoria de la incidencia y características del maltrato entre iguales en nuestro centro. Éste es un instituto público de la ciudad de Valencia, con una amplia oferta educativa –ESO, bachillerato y ciclos formativos de grado medio y superior–, y que acoge a 992 estudiantes y 110 profesores/as. Se encuentra situado en una zona de nivel socioeconómico medio-bajo, y una característica relativamente nueva es la presencia de un elevado número de alumnos procedentes de la inmigración.

El segundo objetivo es realizar una propuesta de intervención en el *bullying* adaptada al centro mediante el análisis de las características del mismo y de los principales modelos de intervención.

## 2. EVALUACIÓN INICIAL

La intervención en la temática por parte del Departamento de Orientación surge como demanda de un amplio sector del profesorado ante las nuevas características del alumnado y la alarma generada por determinados casos de violencia entre pares detectados a lo largo de los dos últimos cursos.

Desde una perspectiva general, iniciamos el proceso de evaluación del problema en el curso 2002-2003. Dicha evaluación tenía como objetivo conocer la incidencia real del maltrato entre iguales y las características específicas que adoptaba éste en el centro. Para ello, utilizamos un cuestionario dirigido a los estudiantes basado en los instrumentos utilizados en el estudio coordinado por el Defensor del Pueblo (2000) sobre violencia escolar. El instrumento permitía evaluar, a través de tres categorías de respuesta (nunca, a veces, muchas veces), diversos aspectos que consi-

derábamos esenciales para conocer la incidencia real del maltrato en nuestro contexto: incidencia de cada tipo de maltrato según las víctimas y los agresores; lugares en los que tiene lugar la agresión, y la percepción de seguridad/inseguridad en el centro, así como sus causas.

Las categorías de maltrato evaluadas son la agresión verbal (insultar, hablar mal de alguien y poner mote), agresión física directa (pegar) e indirecta (esconder, romper y robar cosas), comportamientos de amenaza y chantaje (meter miedo, amenazar con armas y obligar a hacer cosas), exclusión social y acoso sexual. Los escenarios del maltrato considerados en el cuestionario son la clase, el patio y los pasillos.

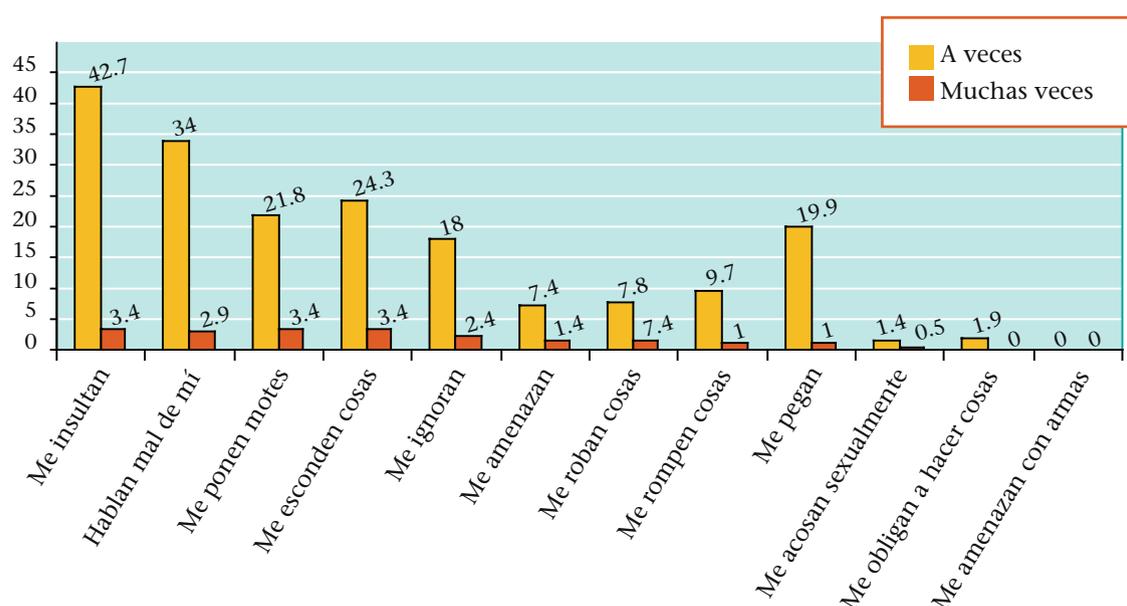
Por último, las causas del miedo en el centro (si lo hay) pueden ser: algún profesor, uno o varios compañeros, el trabajo de clase, compañeros nuevos y/o estar en un centro diferente de aquel del año anterior.

El Departamento de Orientación del Instituto coordinó la aplicación del cuestionario en los dos ciclos de la ESO (n = 206), aprovechando el espacio generado por las tutorías y sin la presencia del tutor del grupo.

En primer lugar, presentamos los datos relativos a **incidencia de cada modalidad de maltrato** en términos de porcentajes según los agresores y las víctimas.

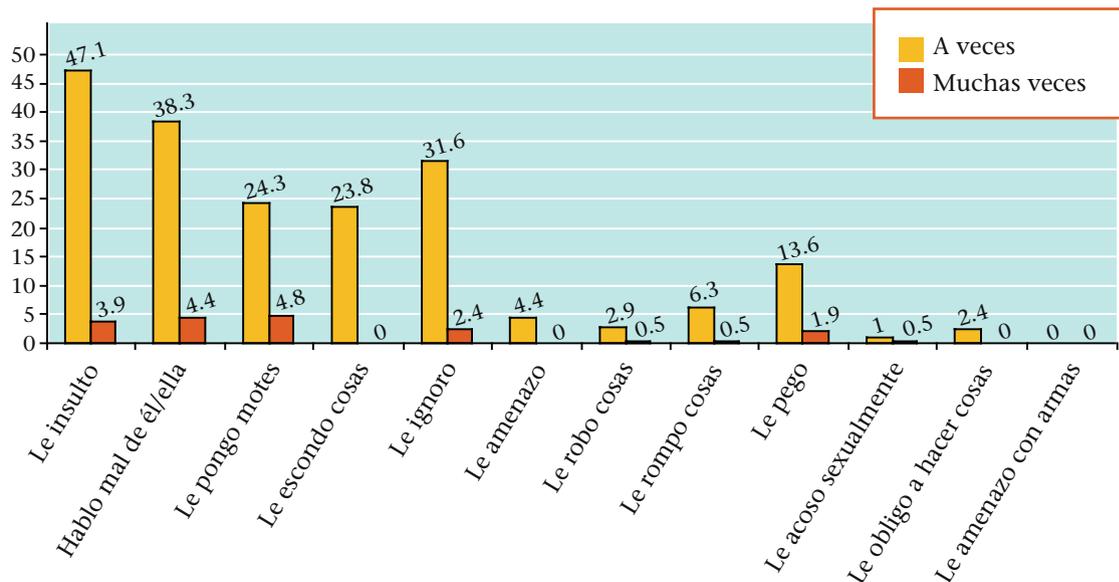
GRÁFICA 1.

INCIDENCIA DEL MALTRATO SEGÚN LAS VÍCTIMAS



GRÁFICA 2.

INCIDENCIA DEL MALTRATO SEGÚN LOS AGRESORES



Tal y como se puede constatar a partir de las figuras, la problemática existe entre los alumnos del instituto. Atendiendo a la frecuencia “a veces”, las conductas más habituales de maltrato según las víctimas (véase la gráfica 1) son las que implican agresión verbal (insultar, hablar mal de alguien y poner motes) y un tipo de agresión física indirecta como es “esconder cosas”. Las frecuencias que alcanzan las conductas de agresión física directa y de exclusión social son considerables (quinto y sexto lugar, respectivamente, al ordenar la incidencia de cada tipo de maltrato), en especial la de la primera dada la gravedad que puede llegar a alcanzar. En este sentido, las categorías de maltrato consideradas de mayor gravedad (las restantes conductas de agresión física indirecta –romper y robar cosas–, los comportamientos de amenaza y chantaje y el acoso sexual) obtienen porcentajes menores aunque no por ello despreciables. En cualquier caso, y como se indica en el Informe del Defensor del Pueblo (2000), no hay que menospreciar ningún tipo de maltrato ya que, por ejemplo, la agresión verbal y la exclusión social, que podrían parecer en una primera aproximación un comportamiento más inofensivo, pueden suponer un profundo sufrimiento para los alumnos o alumnas que las experimentan.

En cuanto a los agresores (véase la gráfica 2), las categorías más habituales atendiendo a la frecuencia “a veces” son aún las ya señaladas (agresión verbal, exclusión social y un tipo de agresión física indirecta –“esconder cosas”–), aunque el orden interno de las conductas varía; por ejemplo, la exclusión social se hace más evidente desde el punto de vista del agresor. La agresión física directa (pegar) sigue presentando una incidencia considerable, aunque son menos los que dicen ser autores de este tipo de maltrato que los que se señalan como víctimas. Aunque con unos niveles de incidencia mucho menores, esto mismo ocurre con los restantes tipos de maltrato (agresión física indirecta –romper y robar cosas–, comportamientos de amenaza y chantaje y acoso sexual) y son menos los que se declaran agresores que los que se declaran víctimas.

Con respecto al **lugar donde se produce el maltrato** (véase el cuadro 1), la clase es el escenario más habitual para los insultos y motes, por un lado, y las agresiones físicas indirectas, por otro. El patio destaca como el escenario principal a la hora de llevar a cabo conductas de exclusión social y hablar mal de alguien. Los casos de amenaza y chantaje tienen lugar con mayor frecuencia también en el patio, pero con muy poca diferencia en relación con la clase. La agresión física directa (pegar) tiene escenarios más distribuidos dentro del centro, al igual que el acoso sexual, aunque la frecuencia de este último es tan baja que no permite establecer conclusiones al respecto.

En cuanto a la pregunta relativa al **sentimiento de miedo en el centro escolar** y a las **causas** de dicho miedo (véase el cuadro 2), 60.2% de los alumnos afirma no haber sentido miedo nunca, 39.8% señala haberlo sentido alguna vez, mientras que ningún estudiante declara haberlo sentido muchas veces.

Entre los que han respondido haber sentido miedo en el centro escolar, los datos en cuanto a las causas del mismo se distribuyen de la siguiente manera: la causa más frecuente es el trabajo de clase (no saber hacerlo, no tener hechos los deberes,...), seguida por estar en un centro diferente de aquel del año anterior y, a mayor distancia, uno o varios compañeros; con una frecuencia mucho menor, aparecen unos compañeros nuevos y algún profesor.

CUADRO 1.

## ESCENARIO DEL MALTRATO

TIPO DE MALTRATO	CLASE		PATIO		PASILLO	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Me insultan	54	42.9%	46	36.5%	26	20.6%
Hablan mal de mí	21	33.3%	30	47.6%	12	19.1%
Me esconden cosas	38	90.5%	3	7.1%	1	2.4%
Me ponen motes que me ofenden o ridiculizan	32	50%	19	29.7%	13	20.3%
Me pegan (empujones, puñetazos, pellizcos, estirones de pelo,...)	16	35.6%	14	31.1%	15	33.3%
Me ignoran (pasan sin hacerme caso, no cuentan conmigo,...)	14	31.8%	20	45.5%	10	22.7%
Me rompen o estropean cosas (bolsa, pupitre, ropa,...)	12	70.6%	4	23.5%	1	5.9%
Me roban cosas (bocadillo, dinero, cuaderno,...)	12	85.8%	1	7.1%	1	7.1%
Me amenazan para meterme miedo	5	41.7%	6	50%	1	8.3%
Me acosan sexualmente (me toquetean, me dicen palabras obscenas,...)	2	33.3%	1	16.7%	3	50%
Me obligan a hacer cosas (traer dinero, hacerle las tareas,...)	1	33.3%	2	66.7%	0	0%
Me amenazan con armas (navajas, palos,...)	1	25%	3	75%	0	0%

CUADRO 2.

## MIEDO EN EL CENTRO EDUCATIVO Y SUS CAUSAS

	NUNCA		A VECES		MUCHAS VECES	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
¿Has sentido miedo alguna vez?	124	60.2%	82	39.8%	0	0%

Si has sentido miedo, las causas son:	A VECES		MUCHAS VECES	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Algún profesor	5	4.4%	0	0%
Uno o varios compañeros	19	16.8%	1	5.6%
El trabajo de clase: no saber hacerlo, no tener hechos los deberes,...	53	46.9%	5	27.8%
Unos compañeros nuevos	5	4.4%	3	16.7%
Estar en un centro diferente de aquel del año anterior	31	27.4%	9	50%

A modo de resumen de los resultados obtenidos, consideramos importante señalar que las categorías de maltrato más habituales con respecto tanto a agresores como a víctimas son las que implican agresión verbal (insultar, hablar mal de alguien y poner motes), un tipo de agresión física indirecta como es “esconder cosas” y la exclusión social. También es destacable la

frecuencia que alcanza la agresión física directa debido a las consecuencias tan nefastas que puede tener para las víctimas. En cuanto al lugar en el que se produce el maltrato, cabe destacar que cada modalidad de maltrato tiene un escenario diferenciado, siendo la clase y el patio los lugares

más frecuentes. La clase aparece como el lugar principal para la agresión física indirecta y dos tipos de agresión verbal (insultos y motes); en el patio se producen con mayor frecuencia conductas de exclusión social, hablar mal de alguien y comportamientos de amenaza y chantaje; por último, la agresión física directa y el acoso sexual tienen escenarios más distribuidos dentro del centro. Con respecto al miedo en el centro escolar, cerca de 40% de los alumnos señala haberlo sentido “alguna vez”, y ninguno indica haberlo tenido “muchas veces”. Los compañeros se sitúan en tercer lugar como causa de dicho miedo, por lo que no constituyen la fuente primordial de temor en el centro educativo.

En definitiva, la demanda del profesorado, así como los resultados obtenidos en la evalua-

ción, indican la necesidad de realizar una intervención específica que contribuya a prevenir la violencia y a mejorar el clima y la convivencia entre nuestros escolares.

### 3. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Para diseñar la intervención, realizamos la revisión de diferentes programas llevados a cabo en diversos países y que han demostrado su efectividad: *Proyecto de Prevención del Bullying de Olweus* (1993), *Proyecto Sheffield* (Smith y Sharp, 1994) y *Proyecto SAVE* (Ortega, 1997). Todos ellos tienen en común el énfasis en el nivel preventivo, así como la necesidad de la toma de conciencia de la comunidad escolar y en particular del profesorado sobre la seriedad del problema. Está ampliamente aceptado que combatir el *bullying* requiere un enfoque global en el que los elementos e iniciativas de cualquier programa se coordinen con cuidado. La acción coordinada es necesaria en diferentes niveles: centro escolar, familias, aula y los estudiantes de manera individual.

CUADRO 3.

PRINCIPALES COMPONENTES DE TRES PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN EN LA PROBLEMÁTICA DEL *BULLYING*: PROGRAMA DE PREVENCIÓN DEL *BULLYING* DE OLWEUS, PROYECTO SHEFFIELD Y PROYECTO SAVE

#### Programa de Prevención del *Bullying* de Olweus

(tomado de Olweus, 2004)

##### Concienciación e implicación por parte de los adultos.

###### Medidas del centro:

- Aplicación y estudio del cuestionario.
- Jornada escolar de debate sobre los problemas de agresores y de víctimas.
- Formación de un grupo coordinador.
- Grupo de profesores para el desarrollo del medio social en la escuela.
- Mejor vigilancia durante el recreo y la hora de comer.

###### Medidas de aula:

- Normas de la clase contra las agresiones.
- Reuniones de clase.
- Reuniones con los padres de familia.

###### Medidas individuales:

- Hablar seriamente con los agresores y víctimas.
- Hablar seriamente con los padres de los implicados.
- Desarrollo de planes de intervención individuales.

### Proyecto Sheffield

(adaptado de Smith, Sharp, Eslea y Thompson, 2004)

**Desarrollo de una política global del centro** (creación de comités para la elaboración de un código de conducta, concienciación de toda la comunidad educativa, evaluación, implantación y seguimiento).

Mejora de las condiciones de supervisión del recreo y la hora de comer.

#### Estrategias curriculares:

- Utilización de videos, drama y literatura.
- Círculos de calidad.

#### Trabajo directo con los alumnos implicados:

- Entrenamiento en asertividad para las víctimas.
- Método Pikas para los agresores.
- Tribunales escolares o *bully courts*.
- Alumnos consejeros.

### Proyecto SAVE

(tomado de Ortega, 1997)

**Creación de un proyecto educativo y curricular para el mantenimiento del buen clima y la prevención de la violencia entre iguales.**

#### Gestión democrática de la convivencia:

- Elaboración de normas.
- Resolución de conflictos.
- Toma de decisiones.
- Expresar y modular emociones.
- Uso del diálogo y la escucha activa.

#### Trabajo en grupos cooperativos.

**Educación en sentimientos, actitudes y valores** (bloques de actividades de educación para la paz, la tolerancia, la igualdad,...).

#### Intervención directa:

- Método Pikas.
- Mediación.
- Asertividad.
- Habilidades sociales.
- Círculos de calidad.
- Juegos dramáticos.
- Grupos de autoayuda.
- Asesoramiento de iguales.

Tomando como marco estos proyectos, hemos diseñado un programa de intervención que consta de tres tipos de medidas: medidas de carácter organizativo, medidas de aula y medidas individuales.

Las **medidas organizativas** suponen un primer paso de concienciación e implicación en el problema por parte de la comunidad educativa y, en especial, del profesorado. Se incluye la creación de un equipo coordinador, la difusión de los resultados obtenidos y el desarrollo de un marco de actuación con la definición propia de la problemática y la elaboración de normas generales de actuación (entre ellas, por ejemplo, la mejor vigilancia de las zonas de ocio).

Desde el principio, consideramos imprescindible que el equipo coordinador estuviera formado por el equipo directivo y el jefe del Departamento de Orientación porque entendíamos que disponen de las herramientas necesarias para planificar y llevar a cabo las diversas actuaciones del programa. Por otra parte, y ésta puede ser una experiencia compartida por la mayoría de profesionales de la educación, el liderazgo del equipo directivo resulta imprescindible para garantizar la implicación del resto de la comunidad educativa y garantizar de ese modo la efectividad de la intervención.

La difusión de los resultados obtenidos en la evaluación la lleva a cabo el equipo coordinador por medio de la Comisión de Coordinación Pedagógica (COCOPE) en un principio y, en un segundo momento, a través de las reuniones de profesores de ciclo. En dichas reuniones se desarrollarán actividades formativas coordinadas por el jefe del Departamento de Orientación con el objetivo de establecer una definición consensuada acerca del problema detectado y unas normas generales de actuación y dotar de herramientas para dicha intervención.

Los bloques de contenidos de las actividades de formación del profesorado (adaptados de Lee, 2004) se estructuran del siguiente modo:

1. *Caracterización del bullying.* Incluye definición del fenómeno y consideración de los elementos implicados:

- Elaboración de una definición: la manera en la que se define un tema está relacionada con la forma en la que se interviene sobre él. Si una conducta no es considerada maltrato (por ejemplo, la exclusión social) no se hará nada para prevenir su

ocurrencia. En esta actividad el profesorado construye su propia definición y la compara con las definiciones provenientes de la investigación, así como la literatura especializada.

- Consideración de los elementos implicados: se realiza una reflexión de las características de los agresores, víctimas y observadores. Se focaliza sobre todo en estos últimos, considerando las razones que ofrecen niños y adultos para no involucrarse en las situaciones de maltrato.

2. Preparación del documento que recoge las *normas generales de actuación ante el maltrato entre iguales*. En palabras de Smith y Sharp (2004), supone la creación de una política *anti-bullying* en el centro e incluye las siguientes actividades:

- Evaluación de los elementos existentes en el centro que contribuyen a prevenir, permitir e incluso promover el *bullying*.
- Elaboración de la política *anti-bullying* del centro: el profesorado reflexiona sobre una lista de elementos importantes en la lucha contra el *bullying* y, posteriormente, selecciona y prioriza los componentes que formarán parte de su política *anti-bullying*.

A modo de ejemplo, en la página siguiente presentamos una de las actividades por llevar a cabo con el profesorado.

En cuanto al segundo grupo de medidas, las **de aula**, se desarrollan sobre todo por medio de las tutorías y, por tanto, son gestionadas desde el Plan de Acción Tutorial (PAT). Incluyen tres tipos de medidas específicas: elaboración de normas contra las agresiones, reuniones de aula o *círculos de calidad* y reuniones periódicas con los padres de familia.

La elaboración de normas contra las agresiones debe realizarse al principio del curso, de manera que se conozcan éstas y sus correspondientes sanciones lo más pronto posible. Los alumnos deben implicarse en su definición, elaboración y establecimiento de consecuencias, para que así aumente la conciencia sobre el tema y el compromiso de cumplimiento. En este sentido, además de las sanciones correspondientes a las conductas, no hay que olvidar otros métodos como el elogio por una actitud positiva. En concreto, los alumnos agresivos y aquellos que se dejan influir con facilidad, deberían recibir el aprecio por no reaccionar de forma agresiva en condiciones que normalmente la provocan y por no participar en actos de intimidación (Olweus, 1998).

Las reuniones de aula o *círculos de calidad* deben instaurarse en el funcionamiento habitual del grupo (por ejemplo, una vez al mes), y en ellas se analizarán casos ficticios o reales y se propondrán soluciones. Un incidente puede adquirir un valor preventivo adicional y directo si la información sobre el mismo se difunde entre los alumnos (y, de manera extensiva, entre toda la comunidad educativa); es importante “explotar” tales incidentes puntualizando que “nosotros” no nos comportamos así y poniendo énfasis en cómo nos comportamos con los demás y por qué (Mooij, 1997).

Además de estar contextualizadas en la problemática concreta del *bullying*, las dinámicas también inciden en la mejora de determinadas habilidades sociales, como la autoestima, empatía, asertividad, autocontrol y resolución de conflictos, todas ellas fundamentales en la mejora de las relaciones interpersonales y, por consiguiente, en la mejora del clima de convivencia en el aula y en el centro. En definitiva, debe prestarse atención no sólo a la problemática, sino también a las relaciones que ocurren en el grupo o en el centro y a las interacciones de los alumnos con los adultos.

## CUADRO 4.

## EJEMPLO DE ACTIVIDAD POR REALIZAR CON EL PROFESORADO

**Elementos que previenen o favorecen el *bullying* en el centro**

Participantes: profesorado

Tiempo: 40 minutos

Materiales: bolígrafo, papel y copias del cuadro con los elementos preventivos o facilitadores del *bullying*.

Procedimiento:

En pequeños grupos, el profesorado responde a las siguientes cuestiones:

1. ¿Cuáles son las características de un centro que favorecen el *bullying*?
2. ¿Cuáles son las características de un centro que combaten el *bullying*?
3. ¿Qué elementos favorecedores del *bullying* existen en nuestro centro?
4. ¿Qué cambios son necesarios para prevenir el *bullying* en nuestro centro?

Para responder a estas cuestiones, se apoyarán en el cuadro de elementos que previenen o favorecen el *bullying* que proporcionaremos, y que consta de los siguientes ítems: (a) reglas, tradiciones, prácticas y procedimientos; (b) estructura; (c) recursos; (d) currículum; (e) relaciones entre el centro y la comunidad; (f) relaciones entre el profesorado; (g) relaciones entre el profesorado y los alumnos; (h) actividades del centro (reuniones, excursiones, actividades deportivas, etcétera); (i) otros.

Por último, puesta en común con todo el grupo focalizando en las implicaciones para la elaboración de la política *anti-bullying* del centro.

Un sencillo ejemplo del tipo de actividad por realizar en las reuniones de aula es el presentado en el cuadro 5.

La metodología que se utilizará en las dinámicas es de carácter activo e interactivo, e incluye técnicas de trabajo en grupo cooperativo, técnicas de pensamiento alternativo o divergente (por ejemplo, lluvia de ideas) y *role-playing*. Las técnicas de trabajo en grupo cooperativo, implantadas de manera adecuada, fomentan la cohesión e integración de los miembros del grupo-aula, aumentan la autoestima, la empatía y el respeto a los demás, y permiten poner en práctica habilidades de negociación y resolución de conflictos. Las técnicas de pensamiento alternativo son necesarias para evitar la rigidez cognitiva y de conducta y, por tanto, para generar múltiples estrategias de actuación ante un mismo problema. Por último, el *role-playing* es una técnica que ofrece múltiples ventajas ya que fomenta la toma de conciencia y la empatía, preserva la autoestima a través de la distancia y permite el ensayo y puesta en práctica de conductas adecuadas para resolver los problemas.

El último tipo de actuaciones dentro de las medidas de aula son las reuniones con los padres de familia. En éstas, se informará de la problemática (definición, características de los implicados y pautas para la detección de agresión y/o victimización) y de las medidas que va a adoptar o ha adoptado el aula y el centro, insistiendo en la participación y colaboración de las familias y estableciendo canales de comunicación adecuados con éstas. En sesiones individuales se tratarán casos específicos y se ofrecerán pautas que ayuden a afrontar de forma adecuada la situación.

Las **medidas individuales** se ponen en marcha cuando hay un caso detectado de maltrato. De la revisión de las medidas disponibles en la li-

teratura especializada, hemos seleccionado el siguiente procedimiento de actuación:

- Método Pikas.
- Información y asesoramiento a los padres de familia de los agresores y las víctimas.
- Sanciones de carácter grave (expulsión, cambio de centro) en el caso en que se hayan agotado todos los recursos.

Tanto el método Pikas como la información y asesoramiento a los padres de familia de agresores y víctimas se realizan por medio del Departamento de Orientación e implican a los tutores de grupo de los alumnos inmersos en el problema. Se toma en cuenta la habitual necesidad de apoyo y orientación a largo plazo de las víctimas de maltrato, así como de sus familias y/o amigos. En ocasiones será necesario recurrir a ayuda especializada fuera del ámbito escolar (Olweus, 1998; Mooij, 1997).

Por último, las sanciones de carácter grave se gestionan a través de la Comisión de Convivencia, la cual será la que por fin lleve el caso al Consejo Escolar.

CUADRO 5.

EJEMPLO DE ACTIVIDAD POR DESARROLLAR CON LOS ALUMNOS.

**Análisis de casos**

Participantes: alumnos del grupo

Tiempo: 45 minutos

Materiales: pizarrón, lápiz y papel

Procedimiento:

Se presenta la siguiente situación: *“Mientras estás en el patio, pasa un compañero y empieza a llamarte con un mote. No es la primera vez que lo hace y te hace sentir muy mal”.*

1. En pequeños grupos (máximo cinco personas), se responde a las siguientes preguntas:
  - ¿Qué **pensaría** si viera (fuera testigo) / me encontrara (fuera víctima) en esa situación?
  - ¿Qué **sentiría** si viera (fuera testigo) / me encontrara (fuera víctima) en esa situación?
  - ¿Qué **haría** si viera (fuera testigo) / me encontrara (fuera víctima) en esa situación?
2. En seguida, se discuten las posibilidades de actuación desde el punto de vista de la víctima y de los observadores, así como las discrepancias entre pensamiento, emoción y conducta. Se eligen las soluciones más adecuadas y se apuntan en un papel.
3. Puesta en común de las soluciones halladas en los pequeños grupos (se anotan en el pizarrón) y debate final sobre la idoneidad de las soluciones.
4. Tarea para casa: cada subgrupo desarrolla un breve guión de la situación y la solución final aportada por ellos mismos y, en la próxima tutoría, la representan para toda la clase.

**4. CONCLUSIONES**

El método Pikas es un sistema de mediación aplicable a niños o adolescentes entre nueve y 16 años de edad. Consiste, en primer lugar, en una serie de entrevistas individuales primero con el agresor o agresores y luego con la víctima. En ellas, se intenta llegar a posibles soluciones para mejorar la situación partiendo del punto de vista de los implicados y de su compromiso personal.

La segunda fase de la intervención la constituyen las entrevistas de seguimiento, en las que se comprueba que se han aceptado y cumplido los acuerdos del primer encuentro (por ejemplo, “incluir a... –la víctima– en nuestros juegos”, “decir a los demás que no insulten –a la víctima– cuando lo hagan”, “juntarme con otros compañeros y dejar en paz a... –la víctima–”, etcétera).

Por último, se realiza un encuentro de grupo (agresores y víctima) que debe servir para consolidar en el tiempo el cambio de conducta (Pikas, 1989).

El enfoque que elegimos para combatir el *bullying* se sitúa fundamentalmente en un nivel preventivo. Una intervención aislada puede contribuir a mejorar el clima en un grupo o solucionar una situación concreta, pero siempre será temporal, ineficaz a la larga y no dejará huella alguna de la cual partir en actuaciones sucesivas. Sin embargo, cambios en nivel estructural que parten de la toma de conciencia de la comunidad educativa de que el *bullying* es un problema que afecta el clima en el que se desenvuelven la enseñanza y el aprendizaje, permiten establecer canales de actuación que pasen a formar parte de la cultura del centro.

En este mismo sentido, el enfoque adoptado es ecológico y global e intenta implicar a toda la comunidad educativa en la elaboración, implantación y evaluación de las medidas para combatir el maltrato entre iguales. Un paso más allá no contemplado en esta propuesta de intervención sería el nivel comunitario, en el que se mantienen estrechas relaciones con otros centros, organizaciones y servicios fuera del ámbito educativo.

Dado que el enfoque es global y tiene diferentes niveles de actuación, es fundamental la acción coordinada de los miembros de la comunidad educativa. Para ello, es necesario conocer y compartir la filosofía que subyace a nuestras acciones, elaborar y aplicar en conjunto las actuaciones concretas, así como discutir y evaluar los resultados. En esta misma línea, es

fundamental un diseño sistemático de la intervención que posibilite el establecimiento claro de objetivos y la evaluación de los mismos.

El diseño de la intervención se ha estructurado en torno a tres niveles de actuación: medidas organizativas, medidas de aula y medidas individuales. Como ya vimos, las dos primeras son fundamentalmente preventivas, mientras que la última pretende erradicar una situación de maltrato ya establecida.

Las medidas organizativas suponen la concienciación e implicación de la comunidad educativa, así como la elaboración de documentos que recojan las normas y procedimientos generales de actuación. Para ello, es necesario proporcionar una formación adecuada al profesorado que dote del conocimiento, recursos y herramientas para conseguir el objetivo.

Por otro lado, las medidas de aula suponen una unidad de análisis e intervención más manejable y se llevan a cabo predominantemente desde la tutoría. Por ello, requieren un diseño estructurado y detallado del PAT y

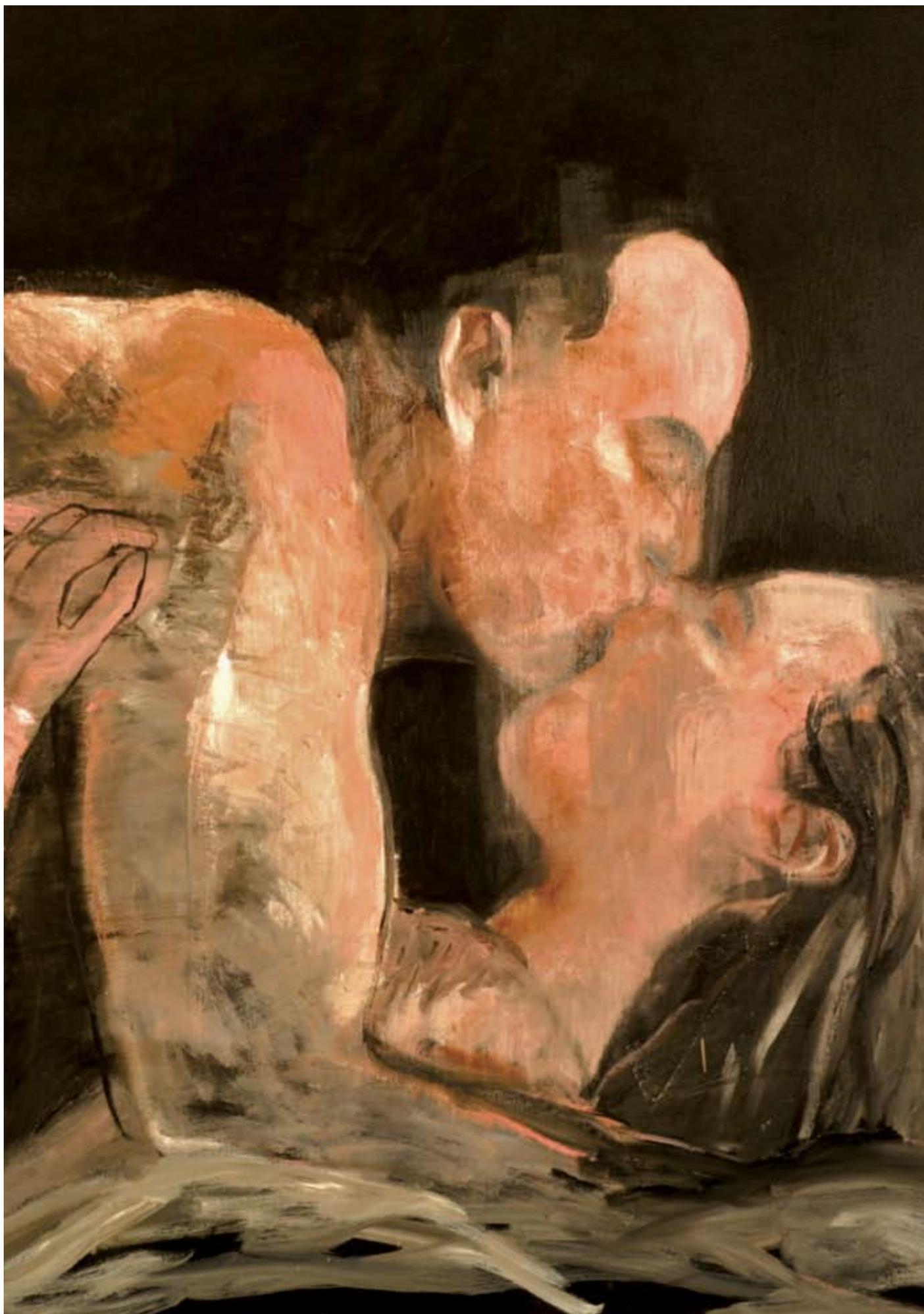
una concienciación de la tutoría como función inherente a la labor docente.

Con las medidas individuales se pretende combatir el *bullying* establecido pero explorando alternativas diferentes del castigo; las sanciones graves, aun siendo necesarias en algunos casos, deberían constituir el último recurso. El castigo no servirá para los que son castigados en forma regular y podría ser contraproducente para los que cometan faltas menores ocasionales.

Es preferible, aunque no necesariamente más fácil, desarrollar estrategias que involucren a adultos y adolescentes en la creación de un clima de convivencia en el que no tenga cabida el *bullying*.

## 5. BIBLIOGRAFÍA

- Avilés, J.M. *Bullying: intimidación y maltrato entre el alumnado*, Euskadi: Stee-Eilas, en: [www.stee-eilas.com/lanosasu/lanos2/bull\\_g.htm](http://www.stee-eilas.com/lanosasu/lanos2/bull_g.htm), 2002.
- Defensor del Pueblo. *Informe del Defensor del Pueblo sobre violencia escolar*, en: [www.defensordelpueblo.es/informes2.asp](http://www.defensordelpueblo.es/informes2.asp), 2000.
- Lee, C. *Preventing Bullying in Schools*, Londres, SAGE Publications Company, 2004.
- Mooij, T. "Por la seguridad en la escuela", en *Revista de Educación*, 313, 1997, pp. 29-52.
- Olweus, D. *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*, Madrid, Morata, 1998.
- . "The Olweus Bullying Prevention Programme: design and implementation issues and a new national initiative in Norway", en P.K. Smith, D. Pepler y K. Rigby (Eds.): *Bullying in Schools. How Successful can Interventions Be?*, Cambridge, U.K., Cambridge University Press, 2004.
- Ortega, R. "El Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales", en *Revista de Educación*, 313, 1997, pp. 143-158.
- y J.A. Mora-Merchán. *Violencia escolar: mito o realidad*, Sevilla, Mergablum, 2000.
- Pérez-González, F. y A. Gómez. "Intervención para evitar conflictos en el aula y optimizar el clima escolar", en E. Serra (Dir.), *Aspectos evolutivos, psicopatológicos, psicoeducativos y sociales de la adolescencia*, vol. III, Valencia, Universitat de València, 2001.
- , M.D. Aparisi y A. Gómez. *Conductas de indisciplina en los centros de educación secundaria: un análisis a partir de las valoraciones realizadas por los estudiantes*. Comunicación presentada en el IX Congreso de INFAD, Infancia y Adolescencia: la perspectiva de la educación en el siglo que empieza, Cádiz, 2000.
- Pikas, A. "The common concern method for the treatment of mobbing", en E. Roland y E. Munthe (Eds.), *Bullying: An International Perspective*, Londres, David Fulton Publisher, 1989.
- Rigby, K. *Bullying in Schools and What to Do About It*, Londres, Jessica Kingsley, 1996.
- , P.K. Smith y D. Pepler. "Working to prevent school bullying: key issues", en P.K. Smith, D. Pepler y K. Rigby (Eds.): *Bullying in Schools. How Successful can Interventions Be?*, Cambridge, U.K., Cambridge University Press, 2004.
- Smith, P.K. y S. Sharp (Eds.), *School Bullying: Insights and Perspectives*, Londres, Routledge, 1994.
- , S. Sharp, M. Eslea y D. Thompson. "England: the Sheffield project", en P.K. Smith, D. Pepler y K. Rigby (Eds.), *Bullying in Schools. How Successful can Interventions Be?*, Cambridge, U.K., Cambridge University Press, 2004.



# DE PIE CONTRA LA MUERTE

JUAN GELMAN

Poeta

**E**STE DISCURSO FUE PRONUNCIADO CON MOTIVO DE LA RECEPCIÓN, POR EL POETA Juan Gelman, del Premio Cervantes 2007. Desde su instauración en 1976 recibieron este galardón escritores de España (17), Argentina (cuatro), México (tres), Cuba (tres), Chile (dos), Colombia (uno), Paraguay (uno), Perú (uno) y Uruguay (uno). En esta noble pieza de agradecimiento, el autor hace una sentida reivindicación de la memoria, contra la impunidad y el silencio cobarde, al tiempo que defiende el valor de la poesía en tan malos tiempos. Son pocos y acendrados párrafos que le han dado espacio para platicar también de su cabal lectura del Quijote, ese buen compañero de viaje.

**P**OETA Y PERIODISTA ARGENTINO NACIDO EN BUENOS AIRES (1930). EL GOLPE MILITAR EN Argentina lo llevó al exilio por su militancia en la izquierda de su país. La dictadura desapareció y, posteriormente, asesinó a su hijo y a su nuera tras obligar a ésta a dar a luz en un hospital uruguayo. Gelman emprendió una batalla para localizar a su nieta, nacida en Uruguay, hecho que logró en el año 2000. Su prolífica obra literaria incluye decenas de libros de poesía, prosa y artículos periodísticos. Ha sido nombrado Doctor honoris causa por varias universidades, entre ellas la Universidad Nacional General San Martín y la Universidad de Quilmes, ambas de Argentina. Ha obtenido numerosos premios y distinciones a lo largo de su trayectoria literaria, entre los que destacan el Premio Internacional de Poesía Mondello, Italia, 1980; el Primer Premio Nacional de Poesía 1992-1996, Argentina, 1997; el Premio de Literatura Latinoamericana y del Caribe Juan Rulfo, México, 2000; el Premio de poesía José Lezama Lima, Casa de las Américas, Cuba, 2003; el Premio Nacional de las Letras Teresa de Ávila, *ex aequo*, España, 2004; el Premio Iberoamericano de Poesía Pablo Neruda, 2005; el Premio Reina Sofía de Poesía Iberoamericana, España, 2005; y el reciente Premio de Literatura en Lengua Castellana "Miguel de Cervantes", España, 2007.

## DE PIE CONTRA LA MUERTE

JUAN GELMAN

Poeta

## MAJESTADES

SEÑOR PRESIDENTE DEL GOBIERNO, SEÑOR MINISTRO DE Cultura, señor Rector de la Universidad de Alcalá de Henares, autoridades estatales, autonómicas, locales y académicas, amigas, amigos, señoras y señores:

Deseo, ante todo, expresar mi agradecimiento al jurado del Premio de Literatura en Lengua Castellana Miguel de Cervantes, a la alta investidura que lo patrocina y a las instituciones que hacen posible esta honrosísima distinción, la más preciada de la lengua, que hoy se me otorga. Mi gratitud es profunda y desborda lo meramente personal. En el año 2006 se galardonó con este Premio al gran poeta español Antonio Gamoneda y en el 2007 lo recibe un poeta del otro lado del Atlántico. Se premia a la poesía entonces, “que es como una doncella tierna y de poca edad y en todo extremo hermosa” para don Quijote, doncella que, dice Cervantes en Viaje del Parnaso,

puede pintar en la mitad del día  
la noche, y en la noche más oscura  
el alba bella que las perlas cría...

Es de ingenio tan vivo y admirable  
que a veces toca en puntos que suspenden,  
por tener no se qué de inescrutable.

A la poesía hoy se premia, como fuera premiada ayer y aun antes en este histórico Paraninfo donde voces muy altas resuenan todavía. Y es algo verdaderamente admirable en estos *Dürftiger Zeite*, estos tiempos mezquinos, estos tiem-

pos de penuria, como los calificaba Hölderlin preguntándose *Wozu Dichter*, ¿para qué, poetas? ¿Qué hubiera dicho hoy, en un mundo en el que cada tres segundos y medio un niño menor de cinco años muere de enfermedades curables, de hambre, de pobreza? ¿Cuántos habrán fallecido desde que comencé a decir estas palabras?, pienso. Pero ahí está la poesía: de pie contra la muerte.

Safo habló del bello huerto en el que “un agua fresca rumorea entre las ramas de los manzanos, todo el lugar sombreado por las rosas y del ramaje tembloroso el sueño descendía”, Mallarmé conoció la desnudez de los sueños dispersos, santa Teresa recogía las imágenes y los fantasmas de los objetos que mueven apetitos, san Juan bebió el vino de amor que sólo una copa sirve, Cavalcanti vio a la mujer que hacía temblar de claridad el aire, Hildegarda de Bingen lloró las suaves lágrimas de la compunción, y tanta belleza cargada de más vida causa el temblor de todo el ser. ¿No será la palabra poética el sueño de otro sueño?

Santa Teresa y san Juan de la Cruz tuvieron para mí un significado muy particular en el exilio al que me condenó la dictadura militar argentina. Su lectura desde otro lugar me reunió con lo que yo mismo sentía, es decir, la presencia ausente de lo amado, Dios para ellos, el país del que fui expulsado para mí. Y cuánta compañía de imposible me brindaron. Ese es un destino “que no es sino morir muchas veces”, comprobaba Teresa de Ávila. Y yo moría muchas veces y más con cada noticia de un amigo o compañero asesinado o desaparecido que agrandaba la pérdida de lo amado. La dictadura militar argentina desapareció a 30 000 personas y cabe señalar que la palabra *desaparecido* es una sola, pero encierra cuatro conceptos: el secuestro de ciudadanas y ciudadanos inermes, su tortura, su asesinato y la desaparición de sus restos en el fuego, en el mar o en suelo ignoto. El Quijote me abría entonces manantiales de consuelo.

Lo leí por primera vez en mi adolescencia y con placer extremo después de cruzar, no sin esfuerzo, la barrera de las imposiciones escolares. Me acuciaba una pregunta: ¿cómo habrá sido el hombre, don Miguel? Conocía su vida de pobreza y sufrimiento, sus cárceles, su cautiverio en Argel, su Lepanto, los intentos fallidos de mejorar su suerte. Pero él, ¿quién era? Releía el autorretrato que trazó en el prólogo de las *Novelas Ejemplares*: “Éste que veis aquí, de rostro aguileño, de cabello castaño, frente lisa y desembaraza-

da”, que nada me decía, salvo la mención de sus “alegres ojos”. Comprendí entonces que él era en su escritura. Me interno en ella y aún hoy creo a veces escuchar sus carcajadas cuando acostaba al Caballero de la Triste Figura en el papel. Sólo quien, desde el dolor, ha escrito con verdadero goce puede dar a sus lectores un gozo semejante. Cómico es el rostro de la tragedia cuando se mira a sí misma.

Declaro que, en verdad, quise recorrer ante ustedes, con ustedes, *Los trabajos de Persiles y Sigismunda*, o la locura quebradiza del licenciado Vidriera, o compartir la nueva admiración y la nueva maravilla del coloquio de los perros, o el combate verdaderamente ejemplar entre los poetas malos y los buenos que tiene lugar en *Viaje del Parnaso* y en el que cualquier buen poeta podía caer herido por un pésimo soneto bien arrojado. Pero tal como la lámpara alimentada a querosén que los campesinos de mi país encienden a la noche y alrededor de la cual se sientan a cenar, cuando hay, y a la que mosquitos y otros seres alados acuden ciegos de luz, así yo, encandilado por don Alonso Quijano, no puedo sustraerme a su fulgor.

Muchas plumas hondas y brillantes han explorado los rincones del gran libro. Por eso, parafraseando al autor, declaro sin ironía alguna que, con seguridad, este discurso carece de invención, es menguado de estilo, pobre de conceptos, falto de toda erudición y doctrina. Sólo hablo como lector devoto de Cervantes, pero quién puede describir los territorios del asombro. Con mucha suerte y perspicacia, es posible apenas abrigarse en lo que siempre calla.

Cervantes se instala en un supuesto pasado de nobleza e hidalguía para criticar las injusticias de su época, que son las mismas de hoy: la pobreza, la opresión arriba y la impotencia abajo, la imposibilidad de mejorar los tiempos de penuria que Hölderlin nombró. Se burla de ese intento de cambio y se burla de esa burla porque sabe que jamás será posible terminar con la utopía, recortar la capacidad de sueño y de deseo de los seres humanos. Cervantes inventó la primera novela moderna, que contiene y es madre de todas las novedades posteriores, de Kafka a Joyce. Y cuando en pleno siglo xx Michel Foucault encuentra en Raymond Roussel las características de la novela moderna, éstas: “el espacio, el vacío, la muerte, la transgresión, la distancia, el delirio, el doble, la locura, el simulacro, la fractura del sujeto”, uno se pregunta ¿qué? ¿No existe todo eso, y más, en la escritura de Cervantes?

Su modernidad no se limita a un singular universo literario. La más humana es un espejo en el que podemos aún mirarnos sin deformaciones en este siglo xxi. Dice Don Quijote: “Bien hayan aquellos benditos siglos que carecieron de la espantable furia de aquestos endemoniados instrumentos de la artillería a cuyo inventor tengo para mí que en el infierno se le está dando el premio de su diabólica invención, con la cual dio causa que un infame y cobarde brazo quite la vida a un valeroso caballero, y que sin saber cómo o por dónde, en la mitad del coraje y brío que enciende y anima a los valientes pechos, llega una desmandada bala (disparada de quien quizá huyó y se espantó del resplandor que hizo el fuego al disparar la maldita máquina) y corta y acaba en un instante los pensamientos y la vida de quien la merecía gozar luengos siglos”.

Desde el lugar de presunto caballero andante quejoso de que las armas de fuego hayan sustituido a las espadas, y que una bala anónima llegada de lejos torne inútil el valor personal que exige el combate cuerpo a cuerpo, Don Quijote destaca un hecho que ha modificado por completo la concepción de la muerte en Occidente: es la aparición de la muerte a distancia, cada vez más segura para el que mata, cada vez más terrible para

el que muere. Pasaron al olvido las ceremonias públicas y organizadas que presidía el mismo agonizante en su lecho: la despedida de los familiares, los amigos, los vecinos, el dictado del testamento ante los deudos. La muerte hospitalizada llega hoy con un cortejo de silencios y mentiras. Y qué decir de los 200 000 civiles de Hiroshima que el coronel Paul Tobbets aniquiló desde la altura apretando un simple botón. Piloteaba un aparato que bautizó con el nombre de su madre, arrojó la bomba atómica y después durmió tranquilo –dijo– todas las noches de su vida. Pocos conocen el nombre de las víctimas cuya vida el coronel había segado. La muerte se ha vuelto anónima y hay algo peor: hoy mismo centenares de miles de seres humanos son privados de la muerte propia. Así se da en Irak.

Creo, sin embargo, como el historiador y filósofo Juan Carlos Rodríguez, que el Quijote es una gran novela de amor. Del amor imposible. En el amor se da lo que no se tiene y se recibe lo que no se da y ahí está la presencia del ser amado nunca visto, el amor a un mundo más humano nunca visto y torpemente entrevisto, el amor a una mujer que no es y a una justicia para todos que no es. Son amores diferentes pero se juntan en un haz de fuego. ¿Y acaso no quisimos hacer qui jotadas en alguna ocasión, ayudar a flacos y menesterosos? ¿Luchando contra molinos de aspas de acero, que ya no de madera? ¿Despanzurrando odres de vino en vez de enfrentar a los dueños del dolor ajeno? ¿“En este valle de lágrimas, en este mal mundo que tenemos –dice Sancho–, donde apenas se halla cosa que esté sin mezcla de maldad, embuste y bellaquería”?

He celebrado hace dos años, con ocasión de la entrega del Premio Reina Sofía de Poesía Iberoamericana, mi llegada a una España que no acepta las aventuras bélicas y que rompe clausuras sociales que hieren la intimidad de las personas. Hoy celebro nuevamente a una España empeñada en rescatar su memoria histórica, único camino para construir una conciencia cívica sólida que abra las puertas al futuro. Ya no vivimos en la Grecia del siglo V antes de Cristo en que los ciudadanos eran obligados a olvidar por decreto. Esa clase de olvido es imposible. Bien lo sabemos en nuestro Cono Sur.

Para San Agustín, la memoria es un santuario vasto, sin límite, en el que se llama a los recuerdos que a uno se le antojan. Pero hay recuerdos que no necesitan ser llamados y siempre están ahí y muestran su rostro sin descanso. Es el rostro de los seres amados que las dictaduras mi-

litares desaparecieron. Pesan en el interior de cada familiar, de cada amigo, de cada compañero de trabajo, alimentan preguntas incesantes: ¿cómo murieron? ¿Quiénes lo mataron? ¿Por qué? ¿Dónde están sus restos para recuperarlos y darles un lugar de homenaje y de memoria? ¿Dónde está la verdad, su verdad? La nuestra es la verdad del sufrimiento. La de los asesinos, la cobardía del silencio. Así prolongan la impunidad de sus crímenes y la convierten en impunidad dos veces.

Enterrar a sus muertos es una ley no escrita, dice Antígona, una ley fija siempre, inmutable, que no es una ley de hoy sino una ley eterna que nadie sabe cuándo comenzó a regir. “¡Iba yo a pisotear esas leyes venerables, impuestas por los dioses, ante la antojadiza voluntad de un hombre, fuera el que fuera!”, exclama. Así habla de y con los familiares de desaparecidos bajo las dictaduras militares que devastaron nuestros países. Y los hombres no han logrado aún lo que Medea pedía: curar el infortunio con el canto.

Hay quienes vilipendian este esfuerzo de memoria. Dicen que no hay que remover el pasado, que no hay que tener ojos en la nuca, que hay que mirar hacia adelante y no encarnizarse en reabrir viejas heridas. Están perfectamente equivocados. Las heridas aún no están cerradas. Laten en el subsuelo de la sociedad como un cáncer sin sosiego. Su único tratamiento es la verdad. Y luego, la justicia. Sólo así es posible el olvido verdadero. La memoria es memoria si es presente y así como Don Quijote limpiaba sus armas, hay que limpiar el pasado para que entre en su pasado.

Y sospecho que no pocos de quienes preconizan la destitución del pasado en general, en realidad procuran la destitución de su pasado en particular.

Pero volviendo a algunos párrafos atrás: hay tanto que decir de Cervantes, de este hombre tan fuera del uso de los otros. De sus neologismos, por ejemplo. Antes que él, nadie vio a una persona caminar asnalmente. O llevar en la cabeza un baciyelmo. O bachillear. Don Quijote aprueba la creación de palabras nuevas, porque “esto es enriquecer la lengua, sobre quien tienen poder el vulgo y el uso”. Hace unos años ciertos poetas lanzaron una advertencia en tono casi legislativo: no hay que lastimar al lenguaje, como si éste fuera río coagulado, como si los pueblos no vinieran “lastimándolo” desde que empezaron a nombrar. Cuando Lope dice “siempre mañana y nunca mañanamos” agranda el lenguaje y muestra que el castellano vive, porque sólo no cambian las lenguas que están muertas. La lengua expande el lenguaje para hablar mejor consigo misma.

Esas invenciones latan en las entrañas de la lengua y traen balbucesos y brisas de la infancia como memoria de la palabra que de afuera vino, tocó al infante en su cuna y le abrió una herida que nunca ha de cerrar. Esas palabras nuevas, ¿no son acaso una victoria contra los límites del lenguaje? ¿Acaso el aire no nos sigue hablando? ¿Y el mar, la lluvia, no tienen muchas voces? ¿Cuántas palabras aún desconocidas guardan en sus silencios? Hay millones de espacios sin nombrar y la poesía trabaja y nombra lo que no tiene nombre todavía.

Esto exige que el poeta despeje en sí caminos que no recorrió antes, que desbroce las malezas de su subjetividad, que no escuche el estrépito de la palabra impuesta, que explore los mil rostros que la vivencia abre en la imaginación, que encuentre la expresión que les dé rostro en la escritura. El internarse en sí mismo del poeta es un atrevimiento que lo expone a la intemperie. Aunque bien decía Rilke: “[...] lo que finalmente nos resguarda/es nuestra desprotección”. Ese atrevimiento conduce al poeta a un más adentro de sí que lo trasciende como ser. Es un trascender hacia sí mismo que se dirige a la verdad del corazón y a la verdad del mundo. Marina Tsvetáeva, la gran poeta rusa aniquilada por el estalinismo, recordó alguna vez que el poeta no vive para escribir. Escribe para vivir.

Muchas gracias.





# EDUCAR EN ÉTICA, ESTÉTICA Y CIUDADANÍA

LEONARDO GARNIER

Ministro de Educación Pública, Costa Rica

**E**N UN MUNDO PRESIDIDO POR EL CAMBIO Y LA MERCANTILIZACIÓN Y, POR TANTO, la incertidumbre, se hace necesario que la educación pueda responder de forma activa en el ámbito de los valores que promuevan la búsqueda de lo verdadero, lo correcto y lo bello, no en forma estática o predefinida sino como criterios vivos, nuestros y en construcción permanente. En el artículo se expone cómo la ética, estética y ciudadanía se convierten en un arma poderosa para educar a la persona de forma íntegra y, a la vez, recuperar los centros educativos como espacios de vida y convivencia. De este modo, además de generar nuevos modelos de disfrute estético y convivencia, nos permitirá reintegrar a los alumnos en el centro y favorecer su desarrollo, tanto personal como académico. Es cierto que la sociedad actual reclama conocimientos, pero también competencias y destrezas de trabajo en común, manejo de la información, estética o creatividad que son determinantes para el desarrollo económico y humano de este mundo en cambio.

**E**S CATEDRÁTICO DE LA UNIVERSIDAD DE COSTA RICA Y HA SIDO PROFESOR DE ECONOMÍA de la Universidad de Costa Rica y la Universidad Nacional. Fue Ministro de Planificación Nacional y Política Económica de 1994 a 1998, entidad en la que también fue asesor y viceministro entre 1987 y 1990. Ha trabajado como consultor en temas de política económica, política social y gestión pública para diversos organismos internacionales como el UNICEF, el PNUD, el BID, la CEPAL, la OIT y otros. Fue miembro del consejo científico del Centro Latinoamericano de Administración para el Desarrollo (CLAD). Obtuvo su doctorado en Economía en la New School for Social Research, Nueva York. Es autor de diversos artículos en revistas y libros sobre temas económicos y sociales vinculados al desarrollo y hasta 2006 escribió la columna semanal "Sub/versiones" en el periódico *La Nación*. Autor de libros de cuentos como *Mono Congo* y *León Panzón*, publicado por Editorial Farben-Norma en Costa Rica; *El sastrecillo ¿valiente?*, por el CIDCLI en México; y *Gracias a usted*, por Farben-Norma. Pronto lanzará un nuevo libro titulado *Costa Rica: un país subdesarrollado casi exitoso*. En la actualidad es Ministro de Educación Pública de Costa Rica.

# EDUCAR EN ÉTICA, ESTÉTICA Y CIUDADANÍA

LEONARDO GARNIER

Ministro de Educación Pública, Costa Rica

**A**UNQUE DEBIERA SER UNA VERDAD DE PEROGRULLO, ES una verdad que a veces olvidamos: la educación debe formar para la vida en un sentido integral. Debemos aprender a trabajar y producir –por supuesto–, pero de igual manera debemos aprender a vivir y a convivir; y debemos aprender a disfrutar esa vida y a reflexionar críticamente sobre ella. Esto es cierto en particular en el mundo y los tiempos que vivimos, donde la incertidumbre y la mercantilización parecen absorberlo todo, borrando casi cualquier criterio de aquello que, en el pasado, permitía a la gente apoyarse en la rutina y las costumbres como guía para su vida, su trabajo, sus gustos y sus deberes.

Hoy, vivimos una época de incertidumbre en la que los patrones que teníamos por ciertos ya casi no existen, lo que genera angustias y temores que nos empujan con facilidad hacia el pensamiento mágico. En el último capítulo de su libro *El valor de elegir*, Fernando Savater nos dice, con razón, que en un mundo donde no hay certezas, donde no hay verdades ni criterios absolutos, lo único que puede guiarnos para no caer en el relativismo absoluto es algo que siempre hemos tenido a la mano a lo largo de la historia de la humanidad: la ética y la estética, la búsqueda y construcción constante de lo bueno y lo bello. Resulta paradójico que sean ésas las dos cosas que más hemos descuidado en nuestros sistemas educativos, cada vez más preocupados con lo meramente – o aparentemente – utilitario.

Por eso, la educación debe formar tanto para la eficiencia y el emprendimiento como para la ética y la estética; tanto para la capacidad productiva como para el disfrute de la vida y la ca-

pacidad de vivir y convivir con los demás. Los estudiantes deben desarrollar tanto las destrezas y capacidades para aprovechar de la mejor forma los recursos disponibles en la solución de los problemas materiales o sociales que enfrenten, como su sensibilidad y los valores necesarios para buscar siempre lo verdadero, lo correcto y lo bello, no como criterios estáticos o predefinidos, sino como criterios vivos, nuestros y en construcción permanente.

Para eso debemos reintegrar en los espacios y actividades educativas esos aspectos hoy tan descuidados: la apreciación y educación artística, ambiental, deportiva, ética y cívica, que son aspectos intrínsecos de la síntesis clásica entre la disciplina y el gozo, base de la más sana convivencia. Es preciso que el sistema educativo ofrezca muy diversas y ricas posibilidades de crecimiento y enriquecimiento ético y estético, así como la adquisición de las competencias básicas que les facilitarán el ejercicio de una ciudadanía responsable y plena.

Un argumento adicional, que puede parecer sólo pragmático pero que, más bien, apunta a un adecuado ejercicio de los derechos, es el que vincula la educación en ética, estética y ciudadanía con la calidad y equidad del proceso educativo en su conjunto. Es un lugar común afirmar que nuestros sistemas educativos se caracterizan por muy altas tasas de la mal llamada “deserción”. En unos casos, se trata de pura y simple exclusión que tiene como causa la pobreza que impide a muchas familias “darse el lujo” de mantener a sus hijas e hijos en el colegio; en otros, es un problema de calidad educativa que, al promover el fracaso repetido de los estudiantes, termina por expulsarlos del sistema; y, en otros –como bien lo puso un estudiante al explicar su ‘deserción’– se trata de algo más profundo: “el colegio es un bostezo”, dijo el joven. En efecto, una educación y un colegio aburridos, que no ofrecen tiempo ni espacio para el sano desarrollo de la identidad de las personas jóvenes, sin juego, sin deporte, sin teatro, sin música, sin convivencia... terminan por ser repulsivos para los jóvenes que, en un mundo que les seduce de mil formas, prefieren quedarse fuera.

Por el contrario, las experiencias en todo el mundo muestran que aquellos centros educativos que ofrecen más y mejor educación artística, educación física y actividades extra-clase que respondan a los gustos e intereses de sus estudiantes, son también los centros educativos en los que tanto la retención como la calidad académica es mayor.

Rescatar, transformar y fortalecer estos ámbitos de la educación, para volver a hacer de las escuelas y colegios “espacios de vida y convivencia” para los estudiantes y para las comunidades debe ser una prioridad del más alto nivel. Esto se vincula no sólo con las razones más profundas de lograr una verdadera educación humanística en valores, en apreciación y disfrute artístico, en desarrollo físico, en buenas prácticas de convivencia y ciudadanía, en consolidación de la propia identidad y respeto a la diversidad, sino que tiene además implicaciones directas en términos del desarrollo económico.

La distinción entre “lo útil” y “lo superfluo” que parece haber estado tras el descuido de estas materias o asignaturas “livianas” frente a las disciplinas “duras” que mucha gente consideraba – y considera aún – más importantes, es una distinción que se ha vuelto absurda en el mundo de hoy, en el que la producción y el crecimiento económico mismos han dejado al fin atrás la vieja revolución industrial, para entrar en una nueva época en la que el valor agregado depende, cada día más, del conocimiento, de su manejo creativo y del atractivo estético de los bienes y servicios. En consecuencia, muchas de estas áreas hasta hoy menospreciadas –como el diseño y la creatividad– resultan vitales para una estrategia de país que le apueste al desarrollo de las industrias culturales –como la música, los audiovisuales, el entretenimiento–, del turismo, de los servicios y, en general, de actividades productivas de alto valor agregado, usualmente asociado con un alto componente cultural o de conocimiento.

En la práctica, sin embargo, esto sigue sin comprenderse: el sistema educativo suele ubicar las áreas de ética, estética y ciudadanía en un segundo plano en relación con las áreas o asignaturas académicas tradicionales. Además, la estrategia pedagógica utilizada no resulta efectiva para acceder a nuevas conductas y afectos que permitan mejorar la acción positiva para la convivencia social. En el mejor de los casos, la oferta educativa actual en esas áreas sólo logra cubrir de modo parcial el aspecto cognitivo. No obstante, la inserción de estas áreas, como experiencias de vida –y, por tanto, como aspectos que logren cambios en valores, afectos y acciones– es esencial para un desarrollo social y personal pleno de los seres humanos y, en especial, para la construcción de una mejor democracia.

Es curioso cuánto nos quejamos de los problemas de una inadecuada convivencia en nuestras sociedades –inseguridad, violencia, angustia, depresión– y cuán poco hacemos por atender estos problemas en sus raíces. Debiera ser evidente que un desarrollo inadecuado de tales temáticas en el sistema educativo se refleja casi inevitablemente en diversas dificultades para la convivencia social: manejo inapropiado de conflictos en particular mediante el uso de la violencia, intolerancia hacia la diversidad, crecimiento en la actitud negativa en los ciudadanos y ciudadanas para asumir compromisos en la vida política, ambientes con alto nivel de desconfianza interpersonal. Todo ello obstaculiza la construcción social de la buena voluntad, base para el logro de cambios en el ámbito ético. Por otra parte, la insuficiencia en el desarrollo de lo estético impide tanto el sano disfrute de la vida como la ampliación del conocimiento a través del arte; y no permite visualizar e integrar la importancia del entorno para el intercambio confiado y la convivencia social.

En conjunto, esas debilidades en las áreas de ética, estética y ciudadanía en el proceso educativo obstaculizan también el logro de mejores niveles de desarrollo humano entendido como un proceso para la expansión de libertades efectivamente disfrutadas por las personas y construido desde las personas y las comunidades. Es evidente que esas debilidades dificul-

tan el fortalecimiento de la fibra comunitaria y cívica que requieren las personas para ejercer y expandir sus capacidades y con ello, su nivel de desarrollo humano.

Para que la educación, al formar de manera integral, sea digna de ese nombre; para que los aprendizajes sean de calidad y relevantes en el mundo de hoy, en el mundo de las y los jóvenes de hoy; para que resulte atrayente y no repulsiva; para que sea útil y contribuya, por supuesto, a las competencias y destrezas diversas que hoy demanda el mercado laboral... pero también a las que exige el pleno disfrute de la vida en su relación con los otros y con el ambiente que nos rodea; para lograr todo eso, la ética, la estética y la ciudadanía deben formar parte integral –no meramente accesorio– de la educación y de la vida en los centros educativos.

# JOSÉ MIGUEL ROJAS GONZÁLEZ

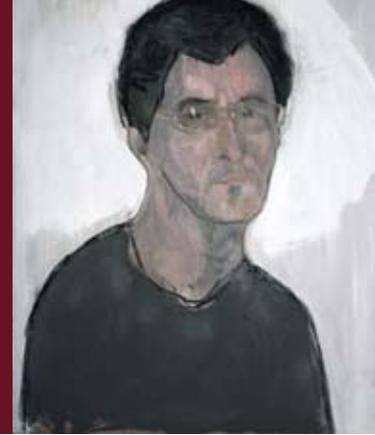


## ESTUDIOS-PROYECTOS

- 1973-1976** Estudios con especialidad en retrato. Casa del artista. San José, Costa Rica.
- 1978-1985** Licenciatura en Artes Plásticas con énfasis en pintura. Escuela de Artes Plásticas. Universidad de Costa Rica.
- 1984-1987** Curador de Artes Plásticas. Museo de Arte Costarricense.
- 1986** Carpeta *Transgresiones o Variaciones sobre el caballero con la mano en el pecho*. Editorial Fierax. San José, Costa Rica.
- 1987-1990** Curador de Artes Plásticas. Museos del Banco Central de Costa Rica.
- 1990-1992** Curador de Artes Plásticas. Museo de Arte Costarricense.
- 1995** Curador de Artes Plásticas. Museo de Arte Costarricense.
- 1990** **Bocaracá:** Edición de 50 carpetas con 12 serigrafías cada una. Taller Fabio Herrera. San José, Costa Rica.  
Edición de 5000 tarjetas de 12 obras.
- 1992-1995** Obtiene una beca por parte del Servicio de intercambio alemán (DAAD: Deutscher Akademischer Austauschdienst), para llevar a cabo un proyecto en gráfica sobre Holbein: "La danza de la muerte".  
Estudios grabado en metal en la *Fachhochschule Kunst und Design*, Hannover.  
Estudios serigrafía Kunstakademie, Düsseldorf.
- 1996** **Bocaracá:** Edición de 50 carpetas con 10 serigrafías cada una. Taller Ocelote. San José, Costa Rica.
- 2000** Serie *Ese tenue hilo de la vida que nos separa*. 5 serigrafías. Taller Génesis. San José, Costa Rica.
- 2003** **Bocaracá:** Proyecto murales-Arte público. Centro Nacional de la Ciencia y la Cultura. San José, Costa Rica.
- 2005** Carpeta *Balthus*. Seis serigrafías. Edición de 50 ejemplares. Texto de Rafael Cuevas Molina. Taller Color-Abstracto. Editor Emilio Reyes. San José, Costa Rica.

## EXPOSICIONES INDIVIDUALES

- 2005** *Desgarre*. Café La Bohemia. Teatro Melico Salazar, San José, Costa Rica.
- 2004** *El ojo oculto del placer/Imagen sublevada*. Key-art Gallery. Escazú, San José, Costa Rica.
- 2002** *Contra-atacando*, Galería Valanti, San José, Costa Rica.
- 2001** *América no invoco tu nombre en vano*. Galería Enrique Echandi. San José, Costa Rica.
- 1999** *Ese tenue hilo de la vida que nos separa*. Galería Valanti. San José, Costa Rica.  
*GRAPHICA*. Auditorio Manuel Jiménez Borbón. Periódico La Nación. San José, Costa Rica.
- 1997** *Amatorio*. Galería Enrique Echandi. San José, Costa Rica.  
*Corpus*. Centro de Cultura Español-Instituto de Cooperación Iberoamericana. San José, Costa Rica.
- 1996** *La danza de la muerte*. Galería Roberto Lizano. San José, Costa Rica.
- 1995** *Obra reciente*. Galería Laden 33. Düsseldorf. Alemania.  
*Obra reciente*. Kultur Forum Willich. Willich, Alemania.
- 1992** *Transgresiones y ángeles*. Deutsches Theater. Göttingen, Alemania.
- 1991** *Misericordia*. Galería Enrique Echandi. San José, Costa Rica.
- 1989** *Imágenes del poder*. Galería Nacional de Arte Contemporáneo. San José, Costa Rica.
- 1988** *Divertimentos*. Teatro Nacional. San José, Costa Rica.
- 1986** *Transgresiones*. Salas temporales. Museos Banco Central de Costa Rica. San José, Costa Rica.
- 1985** *Los insepultos*. (II) Salas temporales. Museos Banco Central de Costa Rica. San José, Costa Rica.
- 1984** *Los insepultos*. (I) Salas temporales. Museos Banco Central de Costa Rica. San José, Costa Rica.



## EXPOSICIONES COLECTIVAS

- 2002** **Bocaracá:** *Viva la pintura.* Museo de Calderón Guardia. San José, Costa Rica.  
**Bocaracá:** *Veneno.* Centro Nacional de la Ciencia y la Cultura, San José, Costa Rica.  
**Bocaracá:** *Serigrafías,* Casa de la Cultura, Cartago, Costa Rica.  
**Bocaracá:** *Serigrafías,* Galerie du donjon de Bassoues d'Armagnac, Gers-Francia.
- 2002** *Particularite* (hitos del arte costarricense en manos particulares).  
Museos Banco Central de Costa Rica. San José, Costa Rica.
- 2001** **Bocaracá:** *Pinturas.* Galerie WILD, Lahr, Alemania.  
*Arquetipos. Expresiones multiculturales en pequeño formato.* Museo de Arte y Diseño Contemporáneo. San José, Costa Rica.  
*Pinacoteca.* Museos del Banco Central. San José, Costa Rica.
- 2000** **Bocaracá.** Alianza Francesa. San José, Costa Rica.
- 1999** *Bienarte.* II edición. Galería Nacional. Centro Costarricense de la Cultura, la Ciencia y la Tecnología. San José, Costa Rica.  
*La envoltura del alma.* Museo de Arte y Diseño Contemporáneo. San José, Costa Rica.
- 1999** **Bocaracá.** Galería Alternativa, Costa Rica.
- 1997** **Bocaracá.** Galería Nacional, Centro Costarricense de la Ciencia y la Cultura. San José, Costa Rica.
- 1996** *Relaciones.* Museo de Arte y Diseño Contemporáneo. San José, Costa Rica.  
**Bocaracá.** Galería Roberto Lizano. San José, Costa Rica.  
**Bocaracá.** *Pequeño formato. Grandes artistas.* Galería Roberto Lizano. San José, Costa Rica.  
**Bocaracá.** *Pintura contemporánea de Costa Rica.* Capilla de los Remedios. Santo Domingo, República Dominicana.  
**Bocaracá.** Instituto Tecnológico, Cartago, Costa Rica.
- 1995** **Bocaracá.** *Obras recientes.* Centro Cultural Español ICI. San José, Costa Rica.  
**Bocaracá.** Galería Roberto Lizano, San José, Costa Rica.
- 1994** *Rundgang 1994.* Kunstakademie Düsseldorf. Düsseldorf, Alemania.  
*Grafik von Meisterschülern der Kunstakademie Düsseldorf Prof. Eggenschwiler.* Kreuzherreneck, Ratinger Strasse, Düsseldorf, Alemania.
- 1993** *Kunst aus Costa Rica. Die expressionistischen Tendenzen:*
- Städtische Galerie, Lüdenscheid, Alemania.
  - Städtische Galerie-Haus Seel, Siegen, Alemania.
  - Städtische Galerie, Eichenmüller-Haus, Alemania.
  - Städtische Galerie Paderborn, Alemania.
  - Daniel-Pöppelmann, Haus Hersford, Alemania
- 1992** *Kunst aus Costa Rica. Die expressionistischen Tendenzen:*
- Sprengel Museum. Hannover, Alemania.
  - Skulpturenmuseum Glaskasten, Alemania.
- Propuestas 92* (junto a Fabio Herrera, Rolando Faba y Otto Apuy). Museo de Arte Costarricense. San José, Costa Rica.  
**Bocaracá.** *Serigrafías.* Castillo Real de tour, Tour-Francia.  
**Bocaracá.** Museo de Arte Contemporáneo. Ciudad de Panamá, Panamá.  
**Bocaracá.** Museos Banco Central de Costa Rica.  
**Bocaracá.** Facultad de Bellas Artes. Universidad de Costa Rica.  
**Bocaracá.** *Presencia Gráfica del Grupo Bocaracá.* Museo de la Estampa, México, D.F.  
**Bocaracá.** *Museo Etnohistórico de Limón, Limón, Costa Rica.*  
**Bocaracá.** Galería Enrique Echandi, San José, Costa Rica.
- 1991** *Latin American Drawings Today.* San Diego Museum of Art. California, Estados Unidos.  
**Bocaracá.** Museo del Banco Central de Costa Rica. San José, Costa Rica.  
**Bocaracá.** *Serigrafías.* Museo de Pérez Zeledón, San Isidro del General, Costa Rica.  
**Bocaracá.** Casa de la Cultura, Puntarenas, Costa Rica.  
**Bocaracá.** Vestíbulo Teatro Melico Salazar, San José, Costa Rica.
- 1990** *Arte costarricense hoy: Nuevas tendencias.* Miami-Dade Community College. Miami, Florida, Estados Unidos.  
**Bocaracá.** Colegio Internacional SEK. San José, Costa Rica.
- 1989** *Costa Rica en el arte.* Museos del Banco Central. San José, Costa Rica.  
**Bocaracá.** Galería Nacional de Arte Contemporáneo. San José, Costa Rica.
- 1986** *II Bienal Internacional de La Habana.* Museo Nacional de Bellas Artes. La Habana, Cuba.
- 1984** *I Bienal Internacional de La Habana.* Museo Nacional de Bellas Artes. La Habana, Cuba.

## PREMIOS Y MENCIONES

- 1999** *Premio Bienarte.* Galería Nacional. Centro Costarricense de la Cultura, la Ciencia y la Cultura, San José, Costa Rica.
- 1991** **Bocaracá:** Premio Nacional Aquileo J. Echeverría en pintura. Ministerio de Cultura, Juventud y Deportes.  
**Bocaracá:** Premio *Ancora de la Cultura,* Sección de Artes Plásticas, Periódico La Nación, San José, Costa Rica.
- 1992-1995** Beca D.A.A.D. (Servicio de Intercambio alemán) estudios de posgrado en serigrafía (Hannover-Düsseldorf).
- 1991** Premio Certamen de Pintura para vallas: *Arte a lo grande.*
- 1989** Mención de Honor en el *Salón Nacional de Pintura.* Museo de Arte Costarricense. San José, Costa Rica.
- 1987** Premio *Ancora de la Cultura* 85-86. Sección Artes Plásticas. Periódico La Nación. San José, Costa Rica.
- 1985** Beca-Taller por su proyecto *Los insepultos.* Ministerio de Cultura, Juventud y Deportes.
- 1975** Primer y Segundo lugar en Poesía. II Certamen Intercolegial Colegio La Salle. San José, Costa Rica.

# OBRA GRÁFICA

## COLECCIONES

Museum of Latin American Art (MoLAA), Los Ángeles, Estados Unidos.  
San Diego Museum of Art, California, Estados Unidos.  
Miami-Dade Community College, Miami, Estados Unidos.  
Kunstakademie-Düsseldorf, Alemania.  
Museo de Arte Costarricense, San José, Costa Rica.  
Banco Central de Costa Rica, San José, Costa Rica.  
Banco Nacional de Costa Rica, San José, Costa Rica.  
Caja Costarricense del Seguro Social, San José, Costa Rica.  
Colección César Gaviria, Washington, Estados Unidos.  
Colección Ulrich Pegels, San José, Costa Rica.  
Colección Carlos Valverde Retana, San José, Costa Rica.  
Colección Margarita Herdocia, San José, Costa Rica.

## PUBLICACIONES

ROJAS, JOSÉ MIGUEL

- 1986** *Transgresiones*. Carpeta con seis fotolitografías en offset. Editorial FIERAX, Talleres Jiménez y Tanzi.
- 1986** "Costa Rica en la Segunda Bienal de La Habana", en: *Segunda Bienal de La Habana* (catálogo general). La Habana, Cuba, p. 562.
- 1989** "Costa Rica en el arte", en Museo Banco Central de Costa Rica. San José, Costa Rica, p. 340.
- 1990** "Un muro que produce escalofrío (sobre Miguel Hernández)", en *Módulo*, Revista trimestral de Diseño Industrial, Instituto Tecnológico de Costa Rica, noviembre, pp. 32-34.
- 1991** "Tomás Povedano" en *Revista Nacional de Cultura*. Universidad Estatal a Distancia, San José, Costa Rica, número 10, febrero, pp. 34-41.
- 1991** "Entrevista con Luis Fernando Quirós", en *Módulo*, Revista trimestral de Diseño Industrial. Instituto Tecnológico de Costa Rica. pp. 58-63.
- 1996 a** *Museo de Arte Costarricense*. Catálogo general. San José, Costa Rica pp. 142.
- 1996 b** *¡Salvemos el corazón!*. (entrevista a Pedro Arrieta) Catálogo. Galería Enrique Ehandi, septiembre-octubre. Taller de Publicaciones del Instituto Tecnológico de Cartago, Costa Rica.
- 1997 a** "Mágico e histriónico, (acerca de Armando Reverón)", en *La Nación*. Suplemento Áncora, 16 de febrero.
- 1997 b** "Fotógrafo o demiurgo (acerca de Jaime-David Tischler)", en *La Nación*. Suplemento Áncora, 30 de marzo, p. 2.
- 1997 c** "Con furia y sensualidad (acerca de Willem de Kooning)", en *La Nación*. Suplemento Áncora, 13 de abril, pp.1-2.
- 1997 d** "Lichtenstein", en *La Nación*. Suplemento Áncora, 7 de diciembre, p. 5.
- 1997 e** *Museo de Arte Costarricense, XX Aniversario 1977-1997* 1ª ed. Museo de Arte Costarricense. San José, Costa Rica, pp. 140.
- 1988 a** *Fernando Carballo: De lo erótico proscrito y sublimado*. Catálogo de la muestra individual de Fernando Carballo. Galería Nacional de Arte Contemporáneo-Museo de Arte Costarricense. Del 14 de julio al 19 de septiembre.
- 1998 b** *Cuando el ineludible compromiso de la confrontación se vuelve historia. Los Salones de Artes Plásticas: 1972-1973*. Catálogo del Programa Re-visión de un siglo. Volumen 3. Museo de Arte Costarricense. San José, Costa Rica.
- 1999 a** "Latinoamérica. Identidad posible", en *La Nación*. Suplemento Áncora. 11 de julio.
- 1999 b** *Max Jiménez. Un artista del siglo*. Catálogo. Museo de Arte Costarricense. San José, Costa Rica.
- 1999 c** *Alberto Murillo su compromiso con el grabado*. Catálogo. Galería Nacional de Arte Contemporáneo.
- 2000 a** *De Amighetti a la estética de fin de siglo*. Catálogo. Galería Nacional de Arte Contemporáneo.
- 2000 b** *Cuando las mujeres son creadoras*. Catálogo Museo de América, Madrid, España.
- 2001 a** *Coleccionismo y memoria colectiva*. Catálogo para la XXXI Asamblea General de la Organización de los Estados Americanos. Museo de Arte Costarricense.
- 2001 b** *Juan Luis Rodríguez: Cuadernos de viaje*. Programa Artista invitado. Museo de Arte Costarricense.
- 2001 c** *Presentes... ¡siempre!* Programa Artista invitado: Fernando Calvo. Museo de Arte Costarricense.
- 2002** *Un ángel desterrado en el jardín de Heather*. Programa Artista invitado: Miguel Hernández. Museo de Arte Costarricense.

SALIDAS



VIAJA A ESPAÑA

Y OBTÉN UNA BECA

PARA REALIZAR UN POSTGRADO,

DOCTORADO O

ESTANCIA CORTA DE INVESTIGACIÓN

ENTRA A : [www.fundacioncarolina.es](http://www.fundacioncarolina.es)



México

**Prepárate mejor,  
prepárate en España**

