

João Boavida
Ángel García del Dujo
Coordenação



Teoria da Educação
Contributos Ibéricos

Pedro Ortega Ruiz

Universidad de Murcia

José Manuel Touriñán López

Universidad de Santiago de Compostela

Juan Escámez Sánchez

Universidad de Valencia

493

La Educación Ciudadana en una Sociedad
Multicultural y compleja

1. La educación en las actuales sociedades complejas

Construir la convivencia en una sociedad más justa y tolerante es uno de los problemas fundamentales que los hombres y mujeres de hoy debemos afrontar. Hoy es urgente la formación de ciudadanos competentes para vivir en una sociedad plural en las formas de pensar y vivir. La visión de un mundo homogéneo y uniforme ha saltado rota en mil pedazos. Estamos asistiendo a una profunda y rápida transformación global como nunca antes se había conocido. La globalización está afectando en su misma raíz a la sociedad desarrollada y menos desarrollada, a los individuos de una y otra orilla en todos los planos: político, económico, social y cultural. La imagen de una sociedad compacta, estructurada en torno a un sistema de valores coherente y unos patrones de conducta socialmente compartidos se ha demorado, incluso en aquellas poblaciones alejadas de las grandes ciudades. La sociedad hipercomunicada ha roto las fronteras y ha abierto espacios de comunicación donde antes sólo había aislamiento y monólogos. En adelante ya nada será igual: costumbres y tradiciones, lengua y religión,

valores y comportamientos, en una palabra, cada cultura se verá contrastada con otras formas de vida como expresiones de otras tantas culturas que reclaman espacios o ámbitos de manifestación. Lo uniforme y homogéneo ha dado paso a lo complejo, plural y mestizo (Ortega, 2004a).

Ante estos cambios se hace más que nunca imprescindible «aprender a existir», no ya sólo «aprender a convivir» para permanecer en pie. Hoy ya no sirve asumir el papel del espectador que observa desde fuera el discuir de los acontecimientos. Tal actitud constituye una tentación y un riesgo que no se debería correr. Quizás sea esta la tarea más urgente que tenga la sociedad actual: educar, equipar a las jóvenes generaciones para afrontar los inevitables riesgos del cambio social y cultural y orientar el rumbo de las transformaciones hacia modelos de una sociedad justa, tolerante y democrática. La educación encerrada en las aulas, enclaustrada, ha de dar paso a una educación entendida como tarea y como proyecto que no acaba en la sola transformación del individuo, sino que implica necesariamente un compromiso de cambio y transformación de la propia sociedad. Toda acción educativa es inseparable de una proyección política y social; es una participación en la tarea y el compromiso de construcción de una sociedad desde parámetros de justicia y equidad. Si la educación es ética y política, la participación en la construcción social le es un componente y tarea inseparable. El sentido de lo social se ha enriquecido en nuestros días por el carácter transnacional de las acciones globales. Ya no hablamos simplemente de derechos sociales que requieren la intervención subsidiaria del Estado con unos medios que no pertenecen a ningún individuo en particular; hablamos, por el contrario, de derechos que reclaman la cooperación positiva de los Estados y la sociedad civil, más allá de las fronteras territoriales. Esto modifica el carácter de territorialidad del Estado y el sentido del compromiso de la sociedad civil (Touriñán, 2004).

Hablar de ciudadanía es abordar la cuestión de la participación social como deber y como derecho. No existen ciudadanos sin derechos y sin deberes cívicos. Muy diversos estudios en torno al concepto de ciudadanía, identidad,

derechos, sociedad global están abogando por la necesidad de un análisis más preciso de dichos términos, y permiten cuestionar, en parte, los resultados a los que nos ha llevado la práctica de procesos de asimilación, segregación, integración y tolerancia multicultural de enclaves étnicos en Estados Unidos, Alemania, Francia e Inglaterra, respectivamente (Harcourt, 2003; Kleinwächter, 2003; Hallak, 2003; Lee, 2003). Los estudios antes mencionados buscan, de manera desapasionada, la respuesta intercultural en el desarrollo abierto de sociedades democráticas multiétnicas y pluralistas. La idea de fondo es llegar a entender que hemos estado utilizando conceptos cargados de inclusores que condicionan desfavorablemente el contexto social de la ciudadanía. En este sentido, nos dice Lee que las expresiones «gente de color» o «diversidad cultural», por ejemplo, no tienden generalmente a incluir a aquellos que se identifican a sí mismos como blancos. «Gente de color» implica que los blancos no tienen color en el uso ordinario del término. «Culturalmente diversos» implica que algunos grupos tienen algo singularmente cultural mientras que otros son simplemente humanos. Este modo de proceder implica, respecto de la interculturalidad, que algunos no tienen déficits culturales y no son sujetos del debate de inclusión o, alternativamente, exclusión. Lo que viene a decir que en el debate de la ciudadanía y de la interculturalidad hemos estado utilizando el concepto «intercultural» con matices ajenos a la interculturalidad (Lee, 2003; Touriñán, 2004; SEP, 2004).

En las sociedades abiertas occidentales, la ciudadanía y la convivencia se han convertido en ejes fundamentales de la educación, porque representan de manera genuina los ámbitos externo e interno de la educación de la responsabilidad con sentido democrático (Popper, 1981; Escámez, 2003; Touriñán, 1998). El sesgo propio de la mundialización, la civilización científico-técnica, la sociedad de la información, junto con el sentido democrático de las sociedades abiertas que se manifiesta en la participación, la autonomía y el reconocimiento y respeto al otro configuran el nuevo marco de pensamiento que justifica el sentido axiológico de la educación para la ciudadanía en nuestro mundo (Touriñán, 2004; SEP, 2004).

Hoy estamos en condiciones de afirmar que la condición de ciudadanía y la convivencia pacífica permiten a los humanos hacer valer su humanidad, porque una sociedad civil es deseable, si sus miembros promueven y gestionan valores y propician líneas de cooperación entre las personas (Escámez y otros, 1998; Ortega, Mínguez y Saura, 2003; Ibáñez Martín, 2004; Pérez Serrano y Pérez de Guzmán, 2004).

En nuestros días, hay cuatro ideas que han modificado el contexto de trabajo y de pensamiento:

- La idea de Tercer Sector (sociedad civil) que, junto con el Estado y el mercado, contribuye a regir los destinos del mundo desde sus agrupaciones como formas de organización (Salamon, 2001).
- La idea de Tercer Entorno (la sociedad-red) que, junto con el entorno rural y el entorno ciudad, configura nuevas posibilidades para la sociedad (Echeverría, 1999). Estas posibilidades han sido analizadas ya desde muy diversos conceptos: como Tercera Comunicación (la audiovisual-virtual, frente a la gestual y verbal), como Tercera Revolución (la del lenguaje de hipertexto-multimedia-digital, frente a la del lenguaje oral y escrito), como Tercer Espacio (el de la pantalla interactiva — la interficie —, frente al del encerado de la escuela y al del libro). Este nuevo «Entorno» genera condiciones icónicas y simbólicas singulares que afectan al lenguaje, la comunicación y la forma de vida (OCDE, 2003; García Carrasco y García Peñalvo, 2002; García del Dujo, 2002; Touriñán, 2004a).
- La idea de Mundialización que, a partir del 11 de septiembre 2001 con el atentado a las torres gemelas, ha empezado a modificar el sentido de la transracionalidad, porque la seguridad ciudadana, el terrorismo internacional y la inseguridad jurídica alcanzan nuevas formas y consecuencias generales para la vida en el planeta (Castells, Giddens y Touraine, 2002).
- La idea de Tercera o Cuarta Vía que, bajo la propuesta de sociedad del conocimiento y de respeto al desarrollo sostenido, propugna hacer

frente a la globalización y a la transformación continua de la vida personal desde el triple objetivo del bienestar económico, la cohesión social y el desarrollo de la libertad (Giddens, 1999; Dahrendorf, 1995; Colom, 2000).

Las circunstancias actuales no son las del siglo pasado. En nuestros días se está creando un espacio mundial en el que las fronteras se hacen transparentes para los intercambios socio-económicos y científico-culturales y se crean las condiciones necesarias para (Gómez Dacal, 2003):

- El resurgimiento de flujos migratorios atraídos por las posibilidades que ofrecen mercados laborales más ricos y desarrollados.
- La aparición de una nueva clase social marginal, el cognitariado, voz con la que se nombra a quienes carecen los recursos cognitivos necesarios para el éxito en la sociedad del país de acogida.
- La posibilidad de creación de un sistema jurídico transnacional que ampara derechos que se establecen, haciendo abstracción del contexto histórico y cultural de cada pueblo, bajo la bandera de los derechos universales del hombre.

En este contexto, la escuela, la familia y la sociedad civil tienen que propiciar por ellas mismas la posibilidad de preparar a los individuos para su desarrollo. La función educadora requiere la utilización del pensamiento y de la experiencia personal enriquecida por la propia comunidad humana. Esto es así porque se favorece una actividad socialmente organizada en un marco de relaciones inter e intra personales que ayudan a la construcción individual de cada sujeto, con sentido axiológico.

Atendiendo a estos cambios, no debemos olvidar que avanzamos hacia una situación bastante nueva para todos y que la forma de abordar tal desafío debería consistir en una educación auténtica acomodada a las peculiaridades de todos los cambios de los tiempos que nos ha tocado

vivir. La propuesta pedagógica que sustenta esta tesis (Pérez Juste, 2005) se fundamenta en tres ideas básicas: a) el valor del sentimiento de pertenencia a una determinada identidad para contar con una personalidad madura; b) la primacía del respeto, sin condiciones, a la dignidad de la persona, de todas las personas, de cada persona y c) la corresponsabilidad de la sociedad y de sus instituciones en el desafío que representa la pluriculturalidad: la escuela no puede estar sola frente a tal realidad. Y esto es así porque la tarea fundamental de toda educación es la formación integral de la persona.

Si nuestras reflexiones son correctas, podemos concluir que el sentido axiológico en la educación para la ciudadanía sigue siendo una necesidad inexorable: tenemos que orientarnos y aprender a elegir; hay que estar capacitado para optar, porque nuestro proyecto de vida, individual y socialmente, es, de hecho, una cuestión abierta y, de derecho, un compromiso de voluntades, axiológicamente orientado hacia un mundo personal y social mejor (Touriñán, 2005).

Todos estos elementos que venimos comentando configuran un contexto de innovación en el ámbito de las propuestas que va más allá de los modelos interculturales de integración territorial de las diferencias culturales, para aproximarse a la creación de modelos de interacción que unifiquen en cada actuación el reconocimiento de la inclusión y la diversidad como derechos transnacionales: la inclusión transnacional de la diversidad. La propuesta se convierte, de este modo, en una propuesta orientada a la innovación axiológica y en una vía de fortalecimiento personal y de grupo (Ortega y Mínguez, 2001; Escámez, 2003; Touriñán, 2004; SEP, 2004).

El sentido de la pertenencia nos lleva a defender que la educación es elemento fundamental para el éxito de la integración en el mundo, para promover y proteger la identidad cultural y para conseguir personas autónomas capaces de defender y promover los derechos en un mundo globalizado. Pero algo ha cambiado de manera muy significativa en el resultado: las circunstancias actuales no son las del siglo pasado. El reto del sentido axiológico en la educación es pensar en el individuo como ser

capaz de combinar la cultura universalizada y la circundante, realizando desplazamientos de una a otra sin problemas, porque su yo, multifacético, está inevitablemente abierto incluso a influencias procedentes de fuera de su entorno. La cuestión no es el derecho a una cultura universal, sino el derecho a combinar libremente la experiencia personal y colectiva bajo la garantía de reservarse el derecho de entrar y salir en cada oportunidad cultural (Pérez Díaz, 2002; Dahrendorf, 2002; Gimeno, 2001). La propuesta afecta a cada individuo y la decisión del sujeto aparece, de este modo, como una cuestión de derechos y como una cuestión axiológica y de compromiso ético con la dignidad, las libertades, la igualdad, la transparencia, la solidaridad, la justicia, la ciudadanía y la diversidad.

Ahora bien, tan cierto es que el sentido axiológico es una necesidad inexorable en la educación, porque tenemos que orientarnos y aprender a decidir nuestro proyecto de vida, como que las circunstancias del mundo actual han modificado la urgencia y oportunidad de las finalidades, de los procedimientos y de las condiciones de los agentes de la educación en un sentido axiológico definido que afecta a cualquier formación específica, sea la de ciudadanía u otra:

- Desde el punto de vista de los derechos reconocidos, el énfasis en los conceptos de ciudadanía y convivencia ha propiciado una perspectiva nueva en la educación en valores que coloca en el primer plano a finalidades orientadas a optimizar el sentido más básico de la alteridad, del respeto al otro, de lo social, de la democratización, del respeto a la diversidad y de la realización de los derechos de tercera generación (Touriñán, 2004b; Escámez, 2004; Ortega, 2004).
- Desde el punto de vista de las condiciones de los agentes, familia, escuela y sociedad civil afrontan la tarea de la educación con sentido cooperativo ante una responsabilidad compartida en la que el voluntarismo es matizado por el reconocimiento, de hecho, de las responsabilidades sociales corporativas en la educación en valores,

de manera que cada agente institucional asuma pública, privada y socialmente la responsabilidad que le compete (Tourrián, 2003).

- Desde el punto de vista de los procedimientos, parece razonable afirmar que las condiciones de la sociedad actual, marcadas por la globalización, la identidad localizada, la transnacionalidad, las sociedades del conocimiento y las nuevas tecnologías que favorecen la sociedad-red y la comunicación virtual, apuntan al desarrollo de estrategias de encuentro, principios de integración y propuestas de cooperación que refuerzan el papel de los modelos interculturales en el ejercicio de la educación del ciudadano (Tourrián, 2004).

Hay un límite a la elasticidad de la tolerancia en las sociedades abiertas y pluralistas que nos obliga, respecto de la formación del ciudadano, a definir y a decidir contando con dos valores: el valor de la diversidad de la cultura y el valor de la igualdad de los derechos de todos (Pérez Díaz, 2002). La decisión pedagógica en este caso es clara. La escuela debe asumir su responsabilidad cívica. Ya no basta con promover la adhesión al sistema y valores democráticos. Se precisa, sobre todo, impulsar una ciudadanía activa que se sienta parte en la permanente construcción de la sociedad democrática (Jover, 2000; Martínez, 2004). El derecho a la educación se refiere, por tanto, a un ser situado, pero también a un sujeto con capacidad de distanciarse desde y sobre los condicionamientos culturales. Más allá de ciertos significados históricos, el ethos de la subsidiariedad se configura hoy como un compuesto de iniciativa y solidaridad. Es el ethos de una sociedad en la que se prima la iniciativa de abajo hacia arriba, en la que el protagonismo lo adquieren los ciudadanos (Jover, 2002).

El desafío del siglo XXI es el desafío de la mundialización, una «tierra-patria» de todos los humanos en la que las instancias de nivel internacional sean capaces de luchar contra los más graves peligros, sean estos peligros derivados de la globalización o del exacerbado sentido de localidad (Morín, 2002). Tan cierta es esta reflexión que el sesgo radical es la defensa de la

libertad de las personas, que es el reto de la tradición occidental para todas las civilizaciones para que se reformen y evolucionen en esa dirección, garantizando la oportunidad de salir del propio marco; es decir, promover un marco orientado a facilitar la creación de un mundo de emigrantes potenciales y, precisamente gracias a ello, un mundo de gentes capaces de resistir las formas despóticas de la autoridad pública de su propio país, sean estas autoridades políticas, sociales, económicas o culturales (Pérez Díaz, 2002).

La Sociedad Civil actual tiene un papel de singular importancia en la promoción y fomento de la vida ciudadana. El término «sociedad civil» ha sido objeto de muy diversos estudios y, en nuestra opinión, su uso licencioso ha generado ambigüedad contextual y semántica. Hoy hablamos de «sociedad civil socialista» y de «sociedad civil liberal» con la misma convicción que hablamos de «sociedad civil internacionalista». Ahora bien, en el contexto de la mundialización, tiene sentido hablar de «sociedad civil global», «sociedad civil transnacional» y «sociedad civil mundializada». Conviene insistir en que el significado de «sociedad civil» es un asunto complejo, ya que tal expresión no se refiere sólo a las instituciones, asociaciones, grupos o individuos en cuanto tienen intereses y actividades complementarias o contrapuestas a las de las instituciones del Estado.

La sociedad civil se entiende de muchas maneras. Nos parece muy sugerente la tesis que la concibe como un espacio público de acción social distinto del Estado y del Mercado (Walzer, 1993; Giddens, 1999; Barber, 2000). La sociedad civil, así entendida, comparte con el gobierno el sentido de lo público y un respeto por el bien general, si bien, al contrario que el gobierno, no reclama el monopolio de legítima coacción. La sociedad civil comparte con los mercados la idea de la libertad como una cualidad fundamental en las relaciones humanas y en las iniciativas de las instituciones pero, a pesar de ello, no es individualista sino que busca el bienestar público.

Tal concepción tiene el atractivo de reivindicar para la sociedad civil un lugar de encuentro para la acción social entre y fuera de dos sectores muy poderosos, el Estado y los mercados que, con frecuencia, dejan

indefensos a los ciudadanos. Cuando el gobierno se apropia de «lo público» en exclusividad, el auténtico público, el «tú» y el «yo», deja de pensar de sí mismo como un «nosotros», y los políticos y los burócratas se consideran los únicos representantes de los intereses generales. La política se profesionaliza y la opinión e intereses de la ciudadanía no encuentran los cauces de expresión e influencia para ser tenidos en cuenta. Si bien el Estado es un poderoso Leviatán, que trata de engullir el apetitoso y variado pastel de la vida de las sociedades, no podemos caer en la ingenuidad de considerar que los mercados significan necesariamente libertad y prosperidad para los ciudadanos. Los mercados controlan con mano de hierro la vida de las gentes y de las instituciones sociales buscando el beneficio y la rentabilidad económica de los grandes emporios financieros y empresariales, a veces con el empobrecimiento de sectores de población y de países enteros. La desigualdad es uno de los rasgos estructurales de la economía de la globalización. Las diferencias entre los ciudadanos del Norte y del Sur y, en el seno de cualquier sociedad, entre quienes casi todo lo tienen y quienes carecen de casi todo, han aumentado exponencialmente en el último cuarto de siglo.

La concepción de sociedad civil que defendemos reclama el carácter público de su ámbito puesto que, aunque sus instituciones o asociaciones se constituyen por la libre decisión de sus miembros y sus actividades se realizan de forma voluntaria como grupos asociados libres, esas asociaciones se diferencian del sector privado en la búsqueda de un bien común; sus actividades son voluntarias y, sin embargo, no están privatizadas.

No hay que confundir lo público con lo estatal. La sociedad civil está formada por asociaciones de ciudadanos que deliberan en común y generan proyectos de acciones en común para solucionar problemas comunes o alcanzar metas compartidas de desarrollo; en ese sentido, su ámbito de actuación es público. También las instituciones de la sociedad civil asumen compromisos de actuación social cuando el gobierno no lo hace o no puede hacerlo o se puede hacer mejor desde tales asociaciones. Las instituciones de la sociedad civil pretenden, como objetivo fundamental, el fomento

del autogobierno de los ciudadanos. Por ello, lo que tendrían que hacer los gobiernos, que quieran mantener sociedades vigorosas, es limitar y descentralizar su poder promoviendo una sociedad civil activa.

Sin embargo, la sociedad civil no debe sustituir las funciones del gobierno ni el compromiso o la responsabilidad de cada individuo consigo mismo y con los demás. Respecto al primer asunto, es conveniente distinguir entre la descentralización del poder y la privatización del mismo en manos de una entidad privada. Cuando el gobierno delega o comparte su poder con las instituciones de la sociedad civil, potencia la labor de esas instituciones en los escenarios en los que ejercen sus actividades y estimula la responsabilidad de los ciudadanos. Cuando el gobierno abandona sus responsabilidades y privatiza el poder, deposita su confianza en las fuerzas del mercado, que se caracterizan por tener como objetivo la ganancia o interés propio, y abandona la responsabilidad por los intereses públicos. Los gobiernos que descentralizan su poder estimulan la participación de las asociaciones de la sociedad civil, sin abdicar del poder y la responsabilidad por los asuntos generales para los que han sido elegidos; los gobiernos que privatizan el poder, en asuntos de bienestar público, con frecuencia abdican de sus responsabilidades políticas y sociales.

La idea que defendemos de sociedad civil es normativa, se refiere a cómo la sociedad civil «debería ser» si queremos sociedades profundamente democráticas. Tal como la entendemos, la sociedad civil puede establecer los límites sobre el gobierno sin ceder los bienes públicos a la esfera privada y, al mismo tiempo, controlar el deseo de ganancia, a veces inhumano, que circunda a los mercados sin ahogarse en los vapores de un grande y todopoderoso gobierno.

¿Quiénes conformarían ese espacio intermedio o sociedad civil? Todo tipo de asociaciones constituidas por personas que deliberan en común sobre sus problemas e intereses para también actuar en común tratando de responder a los mismos. Tales asociaciones, para conformar la sociedad civil, tienen que reunir determinadas condiciones: estar abiertas a la incorporación de

nuevos miembros que compartan los mismos problemas e inquietudes y que están dispuestos a colaborar en los fines de la asociación, ser inclusivas o que no nieguen a los ciudadanos la posibilidad de pertenencia por razón de religión, etnia, género o situación económica y, como tercera condición, deben hacer valer cierto grado de igualdad entre sus miembros.

Reconstruir la sociedad civil, en los países con gobiernos democráticos, no requiere de una nueva arquitectura cívica, sino colocar a las instituciones en el lugar que les corresponde. Donde ya existe un sector cívico se debe desplegar una serie de estrategias y leyes para asignarle un lugar donde crecer. Donde sólo existe la sociedad civil en el deseo de las gentes o en las leyes, pero no en la realidad social, es conveniente la puesta en marcha de métodos y estrategias que ayuden a sembrar instituciones cívicas por todo el entramado social. Entre esos métodos y estrategias, las propuestas pedagógicas tienen, sin lugar a dudas, su importancia y a ellas dedicaremos la última parte de este artículo.

Sociedad civil y ciudadanía son términos de significado equivalente en cuanto se refieren a individuos e instituciones cuyos derechos o deberes están garantizados o exigidos por las leyes de un Estado, o deberían de estarlo. Precisamente por eso, conviene no olvidar que, en cualquier caso, cuando hablamos de construir la sociedad civil, estamos enfatizando que lo que caracteriza a la sociedad civil es la participación y la responsabilidad de sus miembros en los asuntos sociales mediante diversas y plurales organizaciones (Salamon, 2001; Ortega, 2004a; Escámez y Gil, 2001; Tourifián, 2002 y 2004).

2. ¿Qué ciudadanía?

El discurso pedagógico sobre la educación ciudadana no puede limitarse al ámbito de las solas formas de participación desde la educación. Debe trascender el marco de las estrategias para preguntarse por otras cuestiones

indispensables en la reflexión pedagógica: participar, ¿en qué sociedad?, ¿para qué? Sólo después de responder a estas preguntas tiene sentido la cuestión: ¿cómo participar? Compartimos la opinión de bastantes pedagogos que afirman que padecemos una grave carencia de un marco teórico en la educación para la ciudadanía que se extiende a todo el discurso de la educación social. Se constata que se ha puesto más interés en el desarrollo de estrategias o procedimientos didácticos que en la reflexión teórica sobre el modelo de sociedad, sobre el para qué. Y, si no se tiene claro el modelo de sociedad, en el que necesariamente se inscribe la acción educativa, las estrategias didácticas corren el riesgo de la contradicción permanente o de la inoportunidad. No es posible plantearse siquiera la necesidad de educar ciudadanos sin hacernos una pregunta: ¿para qué sociedad?

En este trabajo defendemos el modelo de una sociedad integrada en la que todos los individuos gocen de los mismos derechos y tengan análogos deberes, independientemente del lugar de nacimiento, etnia, cultura o religión. Propugnamos, por tanto, un modelo de ciudadanía diferenciada e intercultural. Ahora bien, el hecho de que no sea defendible la propuesta de un marco cultural común comprensivo de todas las culturas, ni sea tolerable la imposición de una cultura particular a todas las demás, no significa que un «cierto marco común» no sea necesario y conveniente, y que no pueda llegarse a él. Es lo que Habermas (1999) denomina «cultura política común» a ser compartida por todos los miembros de una sociedad democrática, cualquiera que sea su lugar de nacimiento, cultura o religión. Sostiene Habermas que debe desvincularse la integración ética de los grupos y subculturas, con sus propias identidades colectivas, de la integración política de carácter abstracto que abarca a todos los ciudadanos por igual. Esto implica la aceptación de los principios constitucionales tal como vienen interpretados por la autocomprensión ético-política de los ciudadanos y por la cultura política del país de acogida, pero no la necesaria interiorización de los modos de vida, las prácticas y las costumbres propias del país receptor. Y nos previene el autor del peligro de una valoración universal de cada cultura:

La protección de las tradiciones y de las formas de vida que configuran las identidades debe servir, en último término, al reconocimiento de sus miembros; no tiene de ningún modo el sentido de* una protección administrativa de las especies. El punto de vista ecológico de la conservación de las especies no puede trasladarse a las culturas. Las tradiciones culturales y las formas de vida que en ellas se articulan se reproducen normalmente por el hecho de que convencen a aquéllos que las abrazan y las graban en sus estructuras de personalidad (p. 210).

Aquí se defiende la necesidad de mantener una política común que se identifica con los principios básicos fundadores del sistema democrático, cuyo desmoronamiento constituiría su acta de defunción, junto al derecho a la diversidad de formas de vidas y de culturas de los ciudadanos.

En las circunstancias que nos han tocado vivir, en esta parte del mundo desarrollado, abierta a una fuerte inmigración, la educación ciudadana se entiende como una actuación dirigida a la integración de todos, desde sus diferencias, para la construcción de una sociedad justa y solidaria. Sin integración de todos no hay ciudadanía. Habrá sociedad balcanizada, dividida en guettos, pero no comunidad de ciudadanos. Y la integración de todos ha de hacerse no en «nuestra» sociedad y en «nuestra» cultura, sino en una sociedad distinta que está por construirse, que se va a enriquecer con las aportaciones de otras culturas y van a evitar el estancamiento y el colapso de la cultura dominante de la sociedad de acogida; de lo contrario, ya no hablaríamos de integración, sino de asimilación lavada de todas las formas culturales en la cultura dominante de la sociedad receptora.

La integración no debe ser pensada para hacerse en una sociedad definitivamente hecha, con sus señas de identidad inalterables y con respuestas predeterminadas a las múltiples situaciones cambiantes. La sociedad no es una página ya escrita en la que las leyes, tradiciones, costumbres y valores culturales ya están fijados de antemano, de modo que no cabe otra posibilidad que adaptarse a ellas. Tampoco es una página «en blanco» en la que todo esté por escribir. Más bien es una página que se está escribiendo y en la que todos, inmigrantes y autóctonos, dejan sus señas de identidad (Maalouf, 1999). Algunas líneas de esta página ya están trazadas y deben permanecer: aquellas que

garantizan la permanencia de una cultura política común que se traduce en el respeto al principio de división de poderes, el carácter laico de la leyes y normas que rigen la vida social, la igualdad de derechos civiles, el reconocimiento a la dignidad de toda persona que castiga el maltrato físico y psicológico, etc.

El derecho a la diferencia reconocido en una sociedad democrática se debe reequilibrar con el imperativo de la igualdad, si no se quiere llegar a una sociedad «balcanizada». La política de integración cultural se ha de fundamentar en una concepción universalista de los derechos humanos y las reglas de juego o procedimientos democráticos, fruto de largos y penosos años de lucha contra el despotismo y la intolerancia de todo signo. Ellos constituyen no sólo una herencia inenunciable y el legado fundamental de occidente a la humanidad, sino también un patrimonio básico sobre el que construir la identidad común de la ciudadanía compleja; y cualquier hecho cultural que choque con él queda deslegitimado (Rubio Carracedo, 2003; Escámez, 2004). Construir una identidad común fundamental, sin renunciar a la legítima diversidad de formas históricas de vida, por tanto cambiantes e influenciables, de los individuos y grupos, es una condición inexcusable para una sociedad integrada en la que todos los individuos gocen de los mismos derechos y tengan los mismos deberes. Esta nueva realidad exige un nuevo enfoque y una forma distinta de hacer posible la vertebración de la sociedad y de participar en su construcción. Supone y exige afrontar pedagógicamente la diversidad y la identidad culturales. Es decir, educar para una ciudadanía en una sociedad mestiza y compleja que se construye con las aportaciones plurales de una sociedad también plural y diversa.

Pero la integración no ha de hacerse sólo con los que vienen de «fuera», los «otros». También los de «dentro», los «nuestros», los excluidos del trabajo y de la participación social, los que se consideran que ya no cuentan ni tienen voz para decidir en los asuntos sociales, en los asuntos de todos, aquéllos que la sociedad ha expulsado porque no los considera útiles para el sistema de producción, o los que no participan del pensamiento dominante, también necesitan ser integrados. Constituye un «escapismo» social

mirar hacia fuera e ignorar o ser indiferente hacia lo que sucede dentro. Los cinturones de miseria y pobreza que rodean a las grandes ciudades; las personas abandonadas y solas, excluidas del trabajo; las silenciadas y marginadas por el pensamiento dominante y excluyeme; aquellos que no tienen voz para reclamar sus derechos, constituyen manifestaciones de una alarmante carencia de conciencia ciudadana. No se es *ciudadano* en una sociedad que genera esclavos. La integración ciudadana o es global y afecta a todos, o no es integración

La ética de la apropiación y de la exclusión como matriz identitaria y cultural, construida y reconstruida una y otra vez como ética del individualismo posesivo debe dejar paso a otra ética de la no-apropiación y la inclusión, una ética del don y el dar (Bello, 2004, p.109).

3. La educación ciudadana: propuestas

Es evidente que en el contexto actual de la UE la construcción de una sociedad integrada pasa necesariamente por la integración y participación de todos los grupos culturales en la construcción social, desde la ética y la solidaridad. Ello exige abordar la educación ciudadana desde presupuestos nuevos que hagan posible un nuevo clima en los centros educativos y en el conjunto de la sociedad. La nueva realidad social es profundamente mestiza, heterogénea, plural. Con todas estas aportaciones plurales se ha de construir una nueva sociedad. Ello implica:

3.1. Promover un cambio de actitudes hacia el diferente cultural en los centros escolares y en el Conjunto de la sociedad

Para ello es necesario entender que las diferencias culturales son tan sólo diferencias, aspectos que enriquecen la vida personal y colectiva, pero nada más que diferencias. Sustantivar la diferencia o atribuirle un valor

absoluto es convertir a los educandos, dentro y fuera de la escuela, en títeres culturales, supuestos representantes de una cultura con la que necesariamente se deben identificar; con ello se acaba prescribiendo determinados códigos de conducta acordes con las normas de cada cultura, anulando en los individuos la condición de agentes y creadores de su propia identidad cultural; se está imponiendo a los educandos una identidad cultural que se considera inalterable, estática; se adquieren actitudes xenófobas y racistas que conducen a ver al diferente como un invasor; como alguien que pone en peligro la supervivencia de nuestra cultura y nuestra propia identidad cultural frente al cual el único remedio es una operación de limpieza étnica y cultural.

Desde la sustantivación de la diferencia se pone en marcha un largo proceso de producción social de la distancia, condición previa para la producción social de la indiferencia moral y, acaso, el exterminio del diferente:

Sólo así fue posible generalizar entre los alemanes la convicción de que, por muy atroces que fueran las cosas que les ocurrían a los judíos, nada tenían que ver con el resto de la población y, por eso, no debían preocupar a nadie más que a los judíos (Zubero, 2003, p.145).

Sustantivar la diferencia lleva a centrar las propuestas educativas en las diferencias étnico-culturales, dando lugar a tantos textos curriculares o actuaciones educativas como comunidades étnico-culturales y tantos tipos de escuelas como culturas y etnias, lo que inevitablemente conduce a una grave disgregación social. Conduce a levantar fronteras culturales absurdas e ilusorias porque el futuro del mundo es mestizo, impuro, en el que cada vez nos filtramos más unos en otros. Tal política educativa produce en la cultura minoritaria efectos contrarios a los que se quieren conseguir con semejante propuesta.

La identidad cultural no está hecha de una sola pieza; está compuesta por diversas pertenencias que excluyen la sacralización o naturalización de una de ellas. Y que podamos hablar de una identidad no quiere

decir que necesariamente sea la misma siempre y para toda la vida. Las pertenencias culturales las podemos reordenar, sobre todo en esta sociedad hipercomunicada, y dar lugar a cambios en la identidad. Si antes, en las sociedades tradicionales, la pertenencia a un grupo cultural excluía todas las demás, ahora el individuo puede elegir y participar de varias subculturas, debilitando con ello los lazos o relaciones de filiación con sus grupos originales (Abdallah-Preteille, 2001). Las culturas, en su sentido más radical, se han construido como un estrato geológico en el que simultáneamente se marcan las distintas capas y la porosidad comunicativa entre ellas. Por ello,

el respeto hacia las otras culturas no puede consistir en petrificarlas, hipostasias. De hecho, los pretendidos intentos de mantenerlas impolutas, libres de la influencia occidental, a veces han desembocado en reforzar sus desigualdades y su opresión internas, o en hacerlas volver hacia atrás o caminar sendas no deseadas (Femández Enguita, 2001, p. 54).

3.2. Un cambio de modelo en la educación intercultural

Hasta ahora, el enfoque predominante en la educación intercultural ha sido visto como una acción que persigue el conocimiento, la comprensión y el respeto de las ideas, creencias, tradiciones, lengua, etc. de los individuos y grupos culturalmente diferentes. La cultura de los otros se ha situado en el centro de la acción educativa. Pero, la educación intercultural no se agota en el conocimiento y comprensión intelectual de la cultura del otro, sino que implica necesariamente la aceptación y acogida de la persona del diferente cultural. Defendemos no tanto una pedagogía de la diferencia (categoría ontológica) cuanto una pedagogía de la deferencia (relación ética). Es, por tanto, una educación que entiende la interculturalidad como categoría moral, que hace de la ética de la responsabilidad su punto de partida y se traduce en su praxis en una pedagogía de la alteridad. Se trata de considerar al otro como «otro», no ya exclusivamente en relación a su

cultura y tradiciones. Lo intercultural aquí se fundamenta en una filosofía del sujeto, es decir, en una fenomenología que construye el concepto de sujeto como un ser responsable, inscrito en una comunidad de semejantes en la que nadie es ni puede ser indiferente (Ortega, 2004a). Esto nos obliga a partir de nuevos presupuestos teóricos que definan e identifiquen «de otro modo» la acción educativa. Las diferencias culturales no constituyen el sujeto de la educación intercultural, sino la persona concreta que vive en una cultura y exige ser reconocida como tal.

Este cambio de modelo está supeditado a la superación de un enfoque cognitivo que hace descansar la acción educativa en el conocimiento y en la comprensión «intelectual» de las diferencias culturales y étnicas. Nuestra propuesta es que no podemos seguir haciendo recaer la acción educativa en las variables culturales porque con ello seguiríamos perpetuando la concepción sustantiva de la cultura, aumentando con ello el espacio que nos separa. Sólo cuando las diferencias culturales se vean como accidentes que nos acompañan se podrán crear espacios de encuentro que permitan el reconocimiento del otro en todo lo que el otro es. El conocimiento y valoración de la cultura de los otros (tradiciones, costumbres, lengua, etc.) facilitan, pero no necesariamente llevan a la convivencia entre los individuos, a la aceptación de la persona del diferente cultural.

La sociedad ilustrada de la primera mitad del siglo XX asistió emudecida a los mayores crímenes que ha conocido ese siglo. El holocausto judío, el genocidio kurdo, la guerra de los Balcanes, el suicidio judío-palestino, etc., son acontecimientos ocurridos en una sociedad culta que ha olvidado que la ilustración es una barrera demasiado frágil para libramos de la barbarie. Los que se deleitaban con la literatura, la música y el arte de los autores judíos no tuvieron reparo en mirar hacia otra parte, adoptando una posición de tristeza objetiva o de relativismo histórico:

Está comprobado, aun cuando nuestras teorías sobre la educación y nuestros ideales humanísticos y liberales no lo hayan comprendido, que un hombre puede tocar las obras de Bach por la tarde, y tocarlas bien o leer y entender perfectamente a Pushkin,

y a la mañana siguiente ir a cumplir con sus obligaciones en Auschwitz y en los sótanos de la policía (Steiner, 2001, p.49).

512

Las terribles tragedias de este siglo no se han debido a la barbarie ni a la brutalidad de hombres burdos, presos de instintos incontrolados, carentes de instrucción y de formas sociales cultivadas. La Shoah surgió en un país altamente civilizado; el Gulag fue el sucesor de las esperanzas puestas en una sociedad fraterna y justa. El amor por las artes, por la literatura, por la filosofía o por la ciencia, lo mismo que las preocupaciones religiosas, no impiden pactar con la inmoralidad y con la barbarie. En este siglo, en particular, muchos ejemplos atestiguan la monstruosa alianza entre cualidades intelectuales, gusto estético o preocupación espiritual, e inhumanidad (Chalier, 2002).

La cultura europea y sus instituciones no supieron oponerse a la barbarie nazi. Las ideas, aun las más hermosas, sucumben tan pronto como los hombres consideran que sus intereses se ven en peligro. La extrañeza (ser extranjero) no es ninguna propiedad «natural» que acompaña a los individuos o grupos; es una atribución socialmente construida (y por lo mismo se podría haber construido de otra manera) que divide a los individuos y grupos, dentro de una sociedad, entre ellos y nosotros, y lleva, necesariamente, a una percepción distorsionada de la realidad social, generando conflictos de difícil solución.

Seríamos, por tanto, ingenuos si nos dejásemos llevar por los cantos a la comprensión universal, presumiendo un vehículo o cordón umbilical que une civilización y civilidad, humanismo y lo humano (Ortega y Minguez, 2001a), entre conocimiento de lo que son los otros y la aceptación y acogida de los mismos:

Cierto es que los hombres se instruyen en los libros de historia, saben del mal que prevalece en esta tierra, pero este conocimiento no los cambia, no parece que despierte en ellos el deseo y la fuerza de hacerse mejores (Chalier, 2002, p. 15).

Con ello no pretendemos afirmar que el conocimiento que tenemos de los otros y las imágenes que nos formamos de ellos no tengan influencia alguna

en las relaciones afectivas (aceptación y rechazo) que se puedan establecer. Éstas no se establecen directamente con los objetos y las personas, sino con las imágenes que nos construimos de ellos. Pero la respuesta de acogida al otro, de hacerse cargo de él, es decir, hacerse responsable del otro, no es cuestión sólo del conocimiento, es, ante todo, una cuestión de sentimiento moral cargado de razón, de compasión. Y la aceptación y acogida del otro es el camino obligado, la pedagogía para hacer ciudadanos.

3.3. La integración de alumnos procedentes de la inmigración

Es necesario que el profesor y el centro escolar promuevan un clima o atmósfera moral que permita crear espacios de diálogo y encuentro entre los alumnos pertenecientes a diversas culturas y que el inmigrante deje de ser percibido como extraño, etiquetado y clasificado por su cultura. Para ello el profesor no debería tener como primer objetivo, en su tarea docente, que los alumnos inmigrantes descubran que son diferentes de los autóctonos (esto ya les consta a ellos), y mucho menos enseñarles cómo deberían ser diferentes. La acción educativa no debería recaer ni sólo ni preferentemente en el alumno diferente cultural que viene de otros países, pues también los autóctonos son diferentes respecto de los inmigrantes. El clima moral en el centro, si quiere convertirse en una situación educativa, no debe estar pensado sólo para la integración de los diferentes culturales, sino como condición ambiental para el aprendizaje de la tolerancia, de la solidaridad y de la acogida a cualquier otro, también a los autóctonos. Todos deben aprender a acogerse mutuamente. Erróneamente se piensa que la integración afecta sólo a los extranjeros, o a los procedentes de otras culturas o etnias. También los autóctonos deben ser integrados:

La verdadera integración sólo puede lograrse como resultado de la decisión autónoma de las comunidades minoritarias que vean en ese proceso su propio beneficio. Pero entonces no se trata de que las culturas minoritarias se conviertan a una cultura nacional hegemónica, sino que ésta resulte de la comunicación entre todas (Villoro, 1998, p. 138).

La integración es una tarea a compartir por todos los que componen la comunidad escolar. Entre todos deben crear una nueva realidad social con las aportaciones procedentes de las diversas culturas. Una sociedad abierta nunca es igual a sí misma en el tiempo, está en permanente proceso de transformación, y a medida que es más abierta, mejor preparada está para dar respuesta a las nuevas necesidades de los ciudadanos que la integran. La integración implica el mutuo reconocimiento, la mutua aceptación y el compromiso de trabajar en un proyecto común de sociedad. La integración no va en una sola dirección, del extranjero al autóctono, sino que envuelve circularmente a profesores, alumnos y padres:

Entre la sociedad de acogida y los inmigrantes debe darse algo así como una nueva asimilación cultural, transitiva y en un doble sentido (Azumendi, 2003, p. 67).

Y son estas experiencias de solidaridad, hospitalidad y reconocimiento de la propia dignidad las que crean las condiciones ambientales para la integración de todos en el centro. No basta con el conocimiento de otras culturas, ni con la denuncia de prácticas de exclusión o rechazo por la simple pertenencia a otra cultura, etnia o religión. Se hace indispensable la acogida del otro diferente en todo lo que es, que sobrepasa la circunstancia de la diferencia.

El estudio de la cultura de la población inmigrante, de sus condiciones de vida, y sobre todo de las causas que le llevaron a abandonar su tierra y su casa, pueden acercarnos no tanto al conocimiento de la cultura de la población inmigrante cuanto a hacemos más próximos (prójimos) a las personas mismas de los inmigrantes. Responder a la pregunta ¿por qué se emigra? podría darnos alguna clave para entender en toda su profundidad este nuevo enfoque de la educación intercultural. Nos acercaría más a la realidad de las personas con las que estamos llamados a entendernos y convivir. En el estudio de la cultura de los extranjeros es indispensable poner rostro a las diferencias culturales. Estas existen en individuos de carne y hueso. Al igual que el discurso sobre la pobreza y la explotación,

que excluyen del ejercicio de la ciudadanía, ha de hacerse señalando poblaciones, barrios y personas concretas que aleje el peligro de caer en planteamientos de ficción.

3.4 La participación de los estudiantes

La integración entre todos se hará más fácil si todos se sienten responsables del funcionamiento de la clase y del centro. Ello supone un cambio no sólo en el modelo de educación intercultural, sino en la misma organización del centro. Los distintos enfoques en la educación encuentran su traducción en la vida del centro, en cómo éste está organizado, en cómo funciona. Si es imprescindible la existencia de normas para la convivencia entre todos, éstas, si han de ser asumidas, no pueden ser percibidas como medidas arbitrarias impuestas por quien ostenta el poder. Al contrario, han de ser razonadas, explicadas y, en lo posible, consensuadas. El procedimiento reglamentista o autoritario de ejercer la autoridad sólo genera sumisión, pero no actitud y capacidad para asumir responsabilidades. La ausencia de diálogo, de participación en la toma de decisiones, el carácter impositivo de la disciplina que envuelve la vida de los centros, su estilo a veces policial, desemboca en desentendimiento y búsqueda de la supervivencia de los alumnos, a la espera de tiempos mejores. Es una experiencia necesaria por la que hay que pasar, afirman. Es un modo de iniciar a los educandos en su abdicación del ejercicio de la ciudadanía. Ésta no se aprende, cuando de adulto, se ejercen los derechos ciudadanos. Más bien, es fruto de un proceso de toma de conciencia de nuestros deberes para con los demás, que empieza en el contexto más inmediato, familia y escuela. Cuando el centro escolar demanda más obediencia y disciplina de los alumnos, corre el peligro de alejarse del ideal de formar ciudadanos preparados para la participación, desde la responsabilidad, en la construcción de una sociedad democrática.

Pero se hace necesario no ya sólo un modo distinto de organizar el centro para formar ciudadanos. Implica, además, en el profesor un modo ético de ver al alumno y situarse ante él, no como depositario de los conocimientos a impartir, sino como «alguien» que exige ser reconocido en su singularidad y tratado como tal. Entender la educación, en su raíz ética, como reconocimiento del otro, acompañamiento y ayuda, acogida y donación. Es una manera distinta de entender la escuela como institución educativa en la que la organización escolar, indispensable, se integra también de manera distinta.

3.5. La corresponsabilidad de la familia

La integración como condición de ciudadanía no es tarea exclusiva del centro escolar; ésta debe producirse también en el ámbito familiar. Puede parecer fuera de lugar reivindicar la aportación de la familia en el aprendizaje de la ciudadanía. Nada más erróneo. Sin las experiencias de solidaridad, hospitalidad y reconocimiento de la dignidad de toda persona; sin el aprendizaje del respeto y tolerancia a los modos de pensar y vivir legítimos en una sociedad democrática; sin la preocupación y el respeto por los bienes comunes, es imposible el aprendizaje de la ciudadanía. Y el ámbito privilegiado para estas experiencias es la familia. El aprendizaje de los valores, también de los cívicos, es de naturaleza distinta al de los conocimientos y saberes. Exige la referencia inmediata a un modelo, a una experiencia valiosa. Es decir, la experiencia suficientemente estructurada, coherente y continuada que permita la exposición de un modelo de conducta no contradictoria o fragmentada. Y esto es difícil encontrado fuera de la familia, a pesar de las experiencias negativas (contravalores) que ésta ofrece con frecuencia. El niño no interioriza los valores como uno de otros tantos mundos posibles, sino como el único mundo posible, aquél del que tiene experiencia inmediata en el ámbito de su familia. Éste se implanta

en su conciencia con mucha más fuerza que las experiencias siguientes en socializaciones posteriores (Berger y Luckman, 2001). El aprendizaje de los valores exige, además, un clima de afecto, de comprensión y acogida. El valor se aprende, es decir, uno lo hace suyo, se lo apropia, cuando aparece estrechamente vinculado a la experiencia del modelo y su aprendizaje depende tanto de la bondad de la experiencia cuanto de la aceptación o rechazo que produce la persona misma del modelo.

Las relaciones positivas, afectivas entre educador y educando, se hacen indispensables en el aprendizaje de los valores (Ortega y Mínguez, 2001). En la apropiación del valor hay siempre un componente de amor, de pasión. Por ello, la familia es el medio privilegiado para aprender valores. Pretender educar en la solidaridad, hospitalidad y acogida, al margen del medio familiar, es sencillamente una tarea imposible. Mientras que en el ámbito de la transmisión de saberes existe una amplia tradición y una lógica disciplinar que otorga coherencia a la acción instructiva de la escuela, en la esfera de la formación moral, por el contrario, hay un bagaje mucho más reducido y una menor influencia en comparación con otros entornos sociales como puede ser la familia. Hace sólo unas décadas se confiaba en el poder modulador del sistema educativo capaz de ofrecer experiencias suficientemente ricas para hacer posible en los educandos el aprendizaje de los valores y el desarrollo de una personalidad integrada. Hoy tal espejismo ha saltado por los aires. Ni siquiera en los llamados aprendizajes cognitivos la escuela es autosuficiente. Escuela y familia son instituciones necesariamente complementarias en la educación de las jóvenes generaciones. La preocupación por el medio ambiente, la sensibilidad y la respuesta responsable ante los problemas sociales, la voluntad de participación en las tareas colectivas, la conciencia de pertenencia a una comunidad, se empiezan a aprender en el ámbito de las experiencias familiares.

3.6. La promoción social de la tolerancia

518

La integración social suele venir de la mano de una sociedad tolerante, que hace de la hospitalidad un valor no tanto para ser proclamado cuanto puesto en práctica. Aquella nunca es el resultado de actuaciones aisladas, individuales que, aunque loables en sí, quedan reducidas al solo testimonio de la conducta deseable. Tampoco es el resultado de la voluntad decidida de los que vienen de fuera; es una tarea del conjunto de la sociedad:

El guetto inmigrante (la exclusión del diferente étnico-cultural) lo fabrican también nuestros silencios con él, nuestras huidas de él y nuestros desprecios hacia él. Su etnización la construimos nosotros mismos desde el momento en que no nos interesa nada suyo, salvo al sentirnos molestos por alguno de sus rasgos o hipócritamente escandalizados por algunas prácticas suyas que incluso han sido también nuestras hasta casi ayer mismo (Azumendi, 2003, pp. 165-66).

La violencia con la que la sociedad europea excluye al otro (inmigrante) del espacio de su comodidad identitaria, fundamentada en textos jurídicos por los que se etiquetan a los inmigrantes en legales e ilegales, constituye una nueva forma de quitarnos de encima el peso moral de tener que responder de ellos. Una sociedad xenófoba que rechaza y expulsa toda manifestación étnica y culturalmente diferente, o mejor dicho a los diferentes étnicos y culturales, no puede ser considerada una sociedad integrada. La acción educativa de los movimientos sociales, de las asociaciones de vecinos, de los municipios puede promover un cambio en las actitudes de los ciudadanos que permita la convivencia entre personas accidentalmente diferentes por su cultura, etnia o religión. La acción educativa de la familia y la escuela para promover la integración de todos puede verse notablemente reducida si el conjunto de la sociedad no ofrece experiencias de acogida y hospitalidad a los diferentes culturales. Las actuaciones concretas en los barrios, lugares de trabajo, instituciones, etc., que promuevan la acción mancomunada de los ciudadanos constituyen experiencias muy positivas para el aprendizaje de la ciudadanía. No son suficientes los mensajes y discursos invocando

la necesidad de la comprensión intelectual entre todos. Los valores sólo se aprenden desde y en la experiencia de los mismos. Y la tolerancia para convivir entre todos sólo se aprende cuando es objeto de la experiencia, no cuando sólo se hable de ella. Compartir un mismo modelo de sociedad e implicarse en su construcción va más allá de tener unas determinadas creencias o pertenecer a una determinada etnia o cultura. Implica la voluntad de unir esfuerzos, aun desde la diferencia, con aquellos que se comprometen en la construcción de una sociedad con iguales oportunidades para todos, en igualdad de derechos y deberes.

3.7. La promoción de la responsabilidad social

Participar en la construcción de una sociedad integrada demanda una educación en la responsabilidad, no ya sólo en el ámbito escolar, sino en el contexto social. Lamentablemente, hablar de educación moral no ha sido un discurso frecuente, hasta hace muy pocos años, entre nosotros. No sonaba bien: tenía connotaciones religiosas, moralizantes y de adoctrinamiento. Pese a la importancia que tiene en la formación ética y social de la persona aprender a responder de lo que uno hace o deja de hacer, la llamada a la responsabilidad ha estado ausente del discurso ético y político de los últimos tiempos. La ética hace tiempo que está más centrada en los derechos que en los deberes.

Aquí hablamos de «otra moral», la que nos hace responsables de los otros y de los asuntos que nos conciernen como miembros de una comunidad, empezando por la nuestra. Interiorizar la relación de dependencia o responsabilidad para con los otros, aun con los desconocidos, significa descubrir que vivir no es un asunto privado, sino que tiene repercusiones inevitables mientras sigamos viviendo en sociedad, pues no hemos elegido vivir con los que piensan igual que nosotros o viven como nosotros. Por el contrario, hemos venido a una sociedad muy heterogénea con múltiples

opciones en las formas de pensar y vivir. Ello implica tener que aprender a convivir con otras personas de diferentes ideologías, creencias y estilos de vida. Y vivir «con» los otros genera una responsabilidad. O lo que es lo mismo, nadie me es ajeno ni extraño, nadie me puede ser indiferente, y menos el que está junto a mí. El otro forma parte de mí como pregunta y como respuesta. Frente al otro he adquirido una responsabilidad de la que no me puedo desprender; de la que debo dar cuenta. El otro, cualquier otro, siempre está presente como parte afectada por mi conducta en la que se pueda ver afectado, sin más argumento que su vulnerabilidad. No puedo abdicar de mi responsabilidad hacia él; «el rostro del otro me concieme», dice Lévinas (2001, p.181). Pero el otro, en Lévinas, no se entiende ni existe sin un «tercero»:

En la medida en que no tengo que responder únicamente ante el rostro de otro hombre, sino que a su lado abordo también a un tercero, surge la necesidad misma de la actitud teórica. El encuentro con otro es ante todo mi responsabilidad respecto de él... Pero yo no vivo en un mundo en donde sólo hay un «cualquier hombre»; en el mundo hay siempre un tercero: también él es mi otro, mi prójimo» (p. 129).

La relación del otro con el yo no es una relación esencialmente de diferencia en cuanto realidades ontológicas; no es una relación de conocimiento, de intencionalidad o de saber. Al otro y al yo les une una relación profunda de deferencia, de responsabilidad, es decir, ética. La suerte del otro es mi suerte. En la relación ética no hay lugar para la pregunta cainita: «¿Acaso soy yo el guardián de mi hermano?», sino de esta otra: «¿Dónde está tu hermano?», como única vía posible de acceso a una vida humana.

El ciudadano, en tanto que sujeto moral, no puede responder únicamente del hombre singular que tiene delante, de la debilidad de su rostro, y abandonar a su suerte a los demás, si no quiere caer en la inmoralidad y en la confusión entre la debilidad y la tiranía (Chalier, 2002). El ser humano sin el otro, sin las relaciones éticas que le vinculan con los otros no se entiende como sujeto moral. Es esta dependencia que le ata al otro u otros, la necesidad de responder a los demás y de los demás la que le

libera de su ensimismamiento y le hace descubrir su realidad antropológica y le otorga su verdadera dignidad de sujeto humano; es la imposibilidad de la no indiferencia por los demás, en la medida en que dependo de ellos para poder «decirme», es decir, dame un sentido. Es una nueva forma de conocer y situarme o verme frente al otro.

Fuera de esta realidad relacional aquí y ahora, social e histórica, el ser humano es una entelequia. Y en un mundo poblado de «terceros» la respuesta a estos puede ser de indiferencia, de apoderamiento o de reconocimiento y acogida. O lo que es lo mismo: la indiferencia que les niega cualquier estatuto de realidad, el apoderamiento que busca adueñarse de ellos a cualquier precio o la acogida por alguien que se reconoce en el otro. La respuesta ética es la de la acogida y el reconocimiento como un compromiso de transformación de la realidad social. Y en esta tarea, la educación y el sistema educativo tienen mucho que decir; si no quieren convertirse en una herramienta que repite mecánicamente los saberes y las prácticas del pasado:

La educación es el punto en el que decidimos si amamos lo bastante al mundo como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos y los jóvenes, sería inevitable (Arendt, 1996, p. 208).

Educar es hacerse cargo del otro, es compromiso ético y político que nos hace responsables de lo que está pasando para no volver la mirada hacia otro lado, sino asumir el reto de resistir la barbarie y construir, a pesar de todo, una sociedad justa y solidaria.

3.8 La adquisición de competencias para la comprensión intelectual de las claves de funcionamiento de las sociedades complejas

La educación de la ciudadanía tiene como objetivo básico la formación de ciudadanos competentes que participen responsablemente en la construcción

de una sociedad democrática y justa, que esté a la altura de la dignidad humana. Tal formación requiere también la adquisición de conocimientos referidos a los siguientes ámbitos temáticos: las relaciones de los individuos y las comunidades, las sociedades democráticas y las estructuras del poder en las mismas, la igualdad y la diversidad en las sociedades plurales, los conflictos sociales, el sistema de leyes y su relación con las costumbres de la sociedad, los derechos y los deberes de las personas como miembros de las comunidades políticas y de la humanidad.

Son necesarios los conocimientos de las relaciones de interdependencia de los individuos y la comunidad: la configuración de las identidades personales a partir de las identidades colectivas, el sistema económico de una sociedad y las prestaciones sociales que reciben los individuos, las competencias profesionales y ciudadanas que la sociedad demanda a sus miembros, la naturaleza de las acciones políticas, las asociaciones de la sociedad civil y la vitalidad de la sociedad, la naturaleza de las organizaciones del voluntariado y el bienestar de los ciudadanos.

En relación con la democracia y el poder, se tendrían que impartir conocimientos referidos a la naturaleza de las comunidades democráticas, cómo funcionan, qué cambios se están produciendo en la vida de tales sociedades, los actuales desafíos morales, políticos y económicos a las sociedades democráticas, la separación de poderes y la democracia, la fortaleza de las organizaciones civiles y la salud de la democracia.

Sobre la igualdad y la diversidad en las sociedades modernas, son importantes los conocimientos sobre el Estado en las sociedades con etnias o naciones plurales, la igualdad de derechos (con especial referencia a la mujer) y la atención a las diferencias personales o de grupo, las migraciones y la complejidad de las sociedades, la exclusión y la marginación en las sociedades modernas, la calidad y la equidad en los servicios sociales.

También es necesario conocer la naturaleza de los conflictos sociales, las causas que generan los conflictos económicos y culturales, las funciones que desarrollan los conflictos, los procedimientos para la solución o gestión de los mismos.

En relación con las leyes y las costumbres de la sociedad, los estudiantes tendrían que comprender la relación de los sistemas políticos y los procedimientos de legitimación de las leyes, las relaciones entre los sistemas jurídicos nacionales e internacionales, los tribunales internacionales, el funcionamiento y el cambio de las leyes.

El conocimiento de los derechos y las responsabilidades es básico en la formación de los ciudadanos: los derechos civiles, políticos, sociales e interculturales que le son reconocidos a los ciudadanos, las instituciones o asociaciones que promueven la defensa de tales derechos, los procedimientos para la creación o para la pertenencia a asociaciones civiles, la participación en los partidos políticos y sindicatos, las organizaciones del voluntariado y sus ámbitos de actuación, y las organizaciones de cooperación internacional.

Conclusión

La educación para la ciudadanía es indisociable del compromiso ético y político con una comunidad concreta; es inseparable de la participación en los asuntos que afectan a todos los miembros de la sociedad. No es posible construir una sociedad para todos sin la participación de todos, desde la convicción y creencia de que los asuntos públicos nos/me atañen, nos/me afectan, y de ellos también soy/somos responsable/s:

Una democracia ciudadana sólo puede funcionar si la mayoría de sus miembros están convencidos de que su comunidad política es una empresa común de considerable trascendencia, y que la importancia de esta empresa es tan vital que están dispuestos a participar en todo lo posible para que siga funcionando como una democracia (Escámez, 2003a, p. 203).

Sin la conciencia de que la construcción de la sociedad democrática es una tarea que no puede delegarse, las propuestas de participación ciudadana resultan ineficaces. Sin ciudadanos no hay ciudadanía, es decir, vida democrática.

Es evidente que vivimos en una sociedad fuertemente atomizada que vuelve la espalda indiferente a la suerte del otro. La competitividad y el afán de lucro en la sociedad del consumo han postergado los valores de la solidaridad y la compasión como factores indispensables para una vida social con rostro humano. La alternativa a esta forma de vida debería llevar a la construcción de un muro de resistencia fundamentado en la ética del reconocimiento del otro, de la afirmación del otro, de cualquier otro. El choque producido por la epifanía de la miseria y el sufrimiento de muchos, excluidos o expulsados de la sociedad, es una exigencia que no consiente la moratoria de la reflexión sobre la posibilidad de intervenir en su momento adecuado (Chalier, 2002). Es imprescindible, sostiene Dussel (2004), articular una arquitectónica positiva de las mediaciones a favor del otro para reconstruir el sentido positivo y liberador de una nueva política. La sola crítica negativa de un sistema, necesaria y urgente, nos dejaría inermes para responder a las necesidades de los ciudadanos. Es necesario, por tanto, ir más allá de la persona informada, procurando personas que no sólo tomen conciencia crítica de las situaciones injustas, de las dinámicas sociales, económicas y políticas que las generan, de lo que está pasando, sino que son necesarias personas que desarrollen estrategias que les permitan reaccionar ante aquellas situaciones no como víctimas ni dependiendo de otros, sino como ciudadanos activos, con capacidad para dar respuesta a sus propios problemas y a los problemas de sus comunidades políticas.

- Abdallah-Pretceille, M. (2001). *La educación intercultural*. Barcelona: Idea-Books.
- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Península.
- Azurmendi, M. (2003). *Todos somos nosotros*. Madrid: Taurus.
- Barber, B. R. (2000). *Un lugar para todos. Cómo fortalecer la democracia y la sociedad civil*. Barcelona: Paidós.
- Beck, U. (1998). *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Buenos Aires: Paidós.
- Bello, G. (2004). Ética contra la ética. Derechos humanos y derechos de los otros. En Barroso, M. y Pérez Chico, D. (eds.). *Un libro de huellas. Aproximaciones al pensamiento de Emmanuel Lévinas*. Madrid: Trotta, pp.83-110.
- Berger, P. L. y Huntington, S. P. (2002). *Globalizaciones múltiples. La diversidad cultural en el mundo contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- Berger, P. y Luckman, Th. (2001). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Castells, M., Giddens, A. y Touraine, A. (2002). *Teorías para la nueva sociedad*. Santander: Fundación Marcelino Botín.
- Chalier, C. (2002). *Por una moral más allá del saber. Kant y Levinas*. Madrid: Caparrós.
- Colom, A. J. (2000). *Desarrollo sostenible y educación para el desarrollo*. Barcelona: Octaedro.
- Dahrendorf, R. (1995). *La cuadratura del círculo. Bienestar económico, cohesión social y libertad política*. Madrid: Taurus.
- Dahrendorf, R. (2002). *Después de la democracia*. Barcelona, Crítica.
- Dussel, E. (2004). Lo político en Lévinas. En Barroso, M. y Pérez Chico, D. (eds.). *Un libro de huellas. Aproximaciones al pensamiento de Emmanuel Lévinas*. Madrid: Trotta, pp. 271-293.
- Echeverría, J. (1999). *Los señores del aire: Telépolis y el tercer entorno*. Barcelona: Destino.
- Escámez, J. (2004). La educación para la promoción de los derechos humanos de tercera generación. *Encounters on education*, 5, pp. 81-100.
- Escámez, J. (2003a). La educación para la participación en la sociedad civil. *Revista de Educación*, número extraordinario, pp. 191-211.
- Escámez, J. (2003). Los valores y la educación en España: 1975-2001. En Ortega, P. (ed.). *Teoría de la educación ayer y hoy*. Murcia: Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación, pp. 205-237.
- Escámez, J. y GIL, R. (2002). *La educación de la ciudadanía*. Madrid: CCS-ICCE.
- Escámez, J. y GIL, R. (2001). *La responsabilidad en la educación*. Barcelona: Paidós.
- Escámez, J. y Otros (1998). *Educar en la autonomía moral*. Valencia: Generalitat Valenciana.

- Fernández Enguita, M. (2001). *Educaren tiempos inciertos*. Madrid: Morata.
- García Carrasco, J. y García peñalvo, F. J. (2002). Marco de referencia pedagógico en el contexto informacional. *Bordón* 54 (4), pp. 527-543.
- García del Dujo, A. y Martín García, A. V. (2002). Caracterización pedagógica de los entornos virtuales de aprendizaje. *Teoría de la Educación Revista Interuniversitaria* (14), pp. 67-92.
- Giddens, A. (1999). *La tercera vía. La renovación de la socialdemocracia*. Madrid: Taurus.
- Gimeno Sacristán, J. (2001). *Educar y convivir en la cultural global*. Madrid: Morata.
- Gómez Dacal, G. (2003). Educación en contextos multiculturales. *Revista de Ciencias de la Educación* 193, pp. 7-28.
- Habermas, J. (1999). *La inclusión del otro. Estudios de teoría política*. Barcelona, Paidós.
- Hallak, J. (2003). Globalización, derechos humanos y educación. En Núñez, L. y Romero, C. (eds.) *Evaluación de políticas educativas*. Actas del VIII Congreso Nacional de Teoría de la Educación, pp. 127-142.
- Harcourt, W. (2003). The changing face of migration. *Development* 46 (3), 3-6.
- Ibáñez-Martín, J. A. (2004). Programas de educación moral: criterios para su elección y para su puesta en práctica. *Proyecto Educación en valores*. ATEI Proyectos (www. Ateiamerica.com).
- Jover, G. (2000). Educación y ciudadanía: el compromiso cívico de los jóvenes españoles. *Teoría de la Educación Educación y Cultura en la Sociedad de la Información* www3.usal.es/teoriaeducacion, 2.
- Jover, G. (2002). Rethinking Subsidiarity as a Principle of Educational Policy in the European Unión (3-22). En Ibáñez-Martín, J. A. y Jover, G. (eds.). *Education in Europe- Policies and Politics*. Dordrecht: Kluwer Academic.
- Kleinwächter, W. (2003). Global governance in the information age. *Development* 46 (1), pp. 17-25.
- Lee, C. D. (2003). Reconceptualizing Race and Ethnicity in Educational Research. *Educational Research* 32 (5).
- Levinas, E. (2001). *Entre nosotros*. Valencia: Pre-Textos.
- Maalouf, A. (1999). *Identidades asesinas*. Madrid: Alianza.
- Martínez, M. (2004). Seis preguntas sobre ciudadanía y educación para la ciudadanía. *Proyecto Educación en valores*. ATEI Proyectos (www. Ateiamerica.com).
- MORÍN, E. (2002). ¿Una segunda mundialización? *Cuadernos de la Fundación M Botín* 2
- OCDE (2003). *Los desafíos de las tecnologías de la información y las comunicaciones en la educación*. Madrid: MECD-OCDE.
- Ortega, P. y Mínguez, R. (2001a). *La educación moral del ciudadano de hoy*. Barcelona: Paidós.
- Ortega, P. y Mínguez, R. (2001). *Los valores en la educación*. Barcelona: Ariel.
- Ortega, P. (2004). La educación moral como Pedagogía de la alteridad. *Revista Española de Pedagogía* 57 (227), pp. 5-30.
- Ortega, P. (2004a). Cultura, Valores y educación.- principios de integración. En SEP. *La educación en contextos multiculturales- diversidad e identidad*. Valencia, pp. 47-80.
- Ortega, P., Mínguez, R. y Saura, P. (2003). *Conflicto en las aulas*. Barcelona-. Ariel.
- Pérez Díaz, V. (2002). Globalización y libertad. *Cuadernos de la Fundación Manuel Botín* 2

- Pérez Juste, R. (2005). Sociedades multiculturales, interculturalidad y educación integral. La respuesta desde la educación personalizada. *Revista Galega do Ensino*, 13 (45) pp. 387-415.
- Pérez Serrano, G. y Pérez de Guzmán, V. (2004). Valores y juventud. Pautas educativas. *Proyecto Educación en valores*. ATEI Proyectos (www. Ateiamerica.com).
- Popper, K. R. (1981). *La sociedad abierta y sus enemigos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rubio Carracedo, J. (2003). Pluralismo, multiculturalismo y ciudadanía compleja. En Badillo, P. (coord.). *Pluralism, tolerancia, multiculturalismo*. Madrid: Universidad I. de Andalucía-Akal, pp. 173-194.
- Salamon, L. M. y Otros (2001). *La sociedad civil global. Las dimensiones del sector no lucrativo*. Madrid: Fundación BBVA.
- SEP (2004). *La educación en contextos multiculturales Diversidad e identidad*. Actas del XIII Congreso Nacional de Pedagogía. Valencia: Sociedad Española de Pedagogía.
- Steiner, G. (2001). *Extraterritorialidad*. Madrid: Siruela.
- Touriñán, J. M. (1998). Educación y derecho al desarrollo. *Revista Española de Pedagogía*, 56 (211), pp. 415-436.
- Touriñán, J. M. (2002). Educación y gestión cultural. Exigencias de la competencia técnica. *Revista de Educación*, número extraordinario, pp. 179-198.
- Touriñán, J. M. (2003). Sociedad civil y educación de la conciencia moral. *Teoría de la Educación Revista interuniversitaria*, 15, pp. 213-234.
- Touriñán, J. M. (2004). Interculturalismo, globalidad y localidad: estrategias de encuentro para la educación. *Bordón*, 56 (1), pp. 25-47.
- Touriñán, J. M. (2004a). La educación electrónica: un reto de la sociedad digital en la escuela. *Revista Española de Pedagogía*, 62 (227), pp. 31-56.
- Touriñán, J. M. (2004b). (coord.). *Educación en valores*. ATEI Proyectos (www. Ateiamerica.com).
- Touriñán, J. M. (2005). Posibilidad y necesidad de la educación en valores. *Revista Galega do Ensino*, 13: 46).
- Villoro, L. (1998). *Estado plural, pluralidad de culturas*. México: Paidós.
- Zubero, I. (2003). El reto de la inmigración: acoger al otro y ampliar el nosotros. En Zamora, J. A. (coord.). *Ciudadanía, multiculturalidad e inmigración*. Estella-Navarra: Verbo Divino, pp. 135-163.
- Walzer, M. (1993). The civil society argument, en Beiner, R. *Theorising Citizenship*. Albany: State University of New York Press.