

VIRGINIA GUICHOT REINA\*

## DEMOCRACIA Y EDUCACIÓN: ANÁLISIS CRÍTICO EN LOS ALBORES DEL TERCER MILENIO

### Resumen

Este artículo está estructurado en tres apartados. En el primero, "Democracia como cultura política" reflexionamos sobre el significado que hemos de imprimir a tres términos que creemos esenciales dentro de dicho concepto: comunidad, colaboración y participación, pues apreciamos que, con frecuencia, son tergiversados o se aplican significaciones que no responden a su rol en el apuntalamiento de la democracia. En el segundo, "Repensando el término *ciudadanía* en el Tercer Milenio" se rechaza una concepción de la misma centrada en pensar al ciudadano como un receptor de derechos más que como un actor de la vida comunitaria y se apuesta por una ciudadanía intercultural, que aprecie la riqueza de la pluralidad y la diversidad. Por último, en el epígrafe "La educación para la ciudadanía democrática, algunas orientaciones", señalamos la necesidad de compromiso de la sociedad en su conjunto en una educación en y para la democracia. En este sentido, presentamos proyectos como el de *ciudades educadoras* e indicamos algunas líneas de trabajo dentro de las instituciones para conseguir individuos autónomos, libres y responsables en la construcción de un mundo más humano.

**Palabras clave:** *Democracia, ciudadanía, educación para la ciudadanía democrática, pensamiento pedagógico contemporáneo, ciudades educadoras.*

### Democracy and education: in the dawns of the third millennium

#### Abstract

This article is structured in three parts. In the first, "Democracy as political culture" is reflected on the meaning that is overcome to three terms that are believed essential inside of that concept: community, collaboration and participation, it is appreciated that are frequently distorted or the meanings are applied that do not answer to its role in the aiming of democracy. In the second, "Rethinking the citizenship term in the Third Millennium" a focused conception is rejected on thinking the citizen as a rights' receiver, more that a community life actor and is betted by an intercultural citizenship that appreciates the plurality and the diversity richness. At last, in the epigraph, "Education for a democratic citizenship, some reflections" it is pointed the agreement necessity of the altogether society in education on and for democracy. In this sense, it is presented projects as *educator cities* and is pointed at some branches of work in the institutions to get autonomous, free and responsible subjects in the constructions of a more human world.

**Key words:** *Democracy, citizenship, education for the democratic citizenship and pedagogical contemporary thought, educator cities.*

\* Doctora en Educación. Profesora de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla (España).  
guichot@us.es  
Texto original recibido: 11-09-06 y aprobado: 23-10-06.



## 1. INTRODUCCIÓN

Día a día, al leer las noticias en los periódicos o escuchar los informativos en la televisión o en la radio, nos asalta un sentimiento de indignación por la cantidad de injusticias, de corrupciones, de immoralidades, que afectan nuestro mundo actual. Lo más impactante del caso es que no nos referimos tan sólo a aquellos países en los que, por desgracia –aunque el calificarlo de ese modo no nos debe servir para evadir nuestra responsabilidad en ello–, están dominados por dictaduras, por gobiernos totalitarios, sino que tales males de la humanidad se hallan omnipresentes en aquellas naciones que se califican a sí mismas de demócratas. Y es que, por ejemplo, como señalaba ya hace unos años Jurjo Torres, las nuevas sociedades de consumo promovidas desde las opciones neoliberales, sin recurrir a la fuerza o a la coacción, sino, en gran medida, sobre la base de distorsionar las finalidades de la educación de la ciudadanía y apoyándose en un férreo control de los medios de comunicación de masas, están llevando a los ciudadanos y ciudadanas a hacer dejación de sus derechos cívicos, de su obligación de ser los auténticos constructores de una sociedad orientada hacia los valores de libertad, de respeto activo, de solidaridad, de responsabilidad, de justicia social, en definitiva, los creadores de una comunidad democrática<sup>1</sup>.

Esta indignación precisamente es un síntoma positivo. Significa que aún las fuerzas reaccionarias, aquellas que acaparan la riqueza y el poder de los pueblos, no nos han conseguido deshumanizar del todo. Debiera suponer no sólo la toma de conciencia de las razones que originan estos males en el mundo, sino ante todo la acción, la respuesta comprometida a transformarlo. Paulo Freire

<sup>1</sup> TORRES SANTOMÉ J. (2001). Prólogo a la edición española de *Pedagogía de la indignación* (pp.15 y 16) de Paulo Freire. Madrid: Morata.

siempre decía que las verdaderas acciones éticas y genuinamente humanas nacen de dos sentimientos contradictorios: del amor y de la rabia<sup>2</sup>. A través de este escrito, pretendemos no sólo *denunciar*, elemento importante. Denunciar una sociedad deshumanizada, en la que la democracia es puramente formal, en la que se fortifica el papel de los poderosos; que asume el fatalismo para los países más débiles de la globalización económica<sup>3</sup>. También, y ante todo, deseamos *anunciar*, soñar ese proyecto por el que hay que luchar, en el que el poder político garantice las libertades, los derechos y los deberes, la justicia. Apostar por la *confianza en la capacidad transformadora del ser humano*, en su competencia práctica, en su poder de decidir el mañana, de construir la Historia. Porque ésta ha de ser entendida como tiempo de posibilidad y no de determinismo, para lo que hay que rechazar la ideología fatalista, animada por el discurso neoliberal inmovilizante, que intenta convencernos de que nada podemos hacer para cambiar la realidad tal como se nos presenta.<sup>4</sup>



<sup>2</sup> A. M. ARAUJO (2001). Introducción a la edición española de *Pedagogía de la indignación* de Paulo Freire, *op.cit.*

<sup>3</sup> P. FREIRE. (2001). *Pedagogía de la indignación*, *op. cit.*, pp. 58-59

<sup>4</sup> P. FREIRE. (1999). Primeras palabras. En: *Pedagogía da autonomia. Saberes necessários à Prática Educativa*, 13ª. ed. ed. Paz e Terra.

Este artículo lo hemos dividido en tres grandes apartados. Partimos del hecho de que lo primero por lo que se debe preguntar el educador es por la finalidad de la educación, hacia dónde quiere dirigir su proceso de enseñanza. A nuestro entender, en nuestros días, muchas veces se elude esta reflexión previa bajo el amparo del falso, consenso subyacente en la "búsqueda de una auténtica democracia". Decimos "falso" porque se asume erróneamente que todos poseemos una misma idea de lo que ha de significar la democracia, de los valores que la alimentan, de las competencias que implica, del conjunto de derechos y deberes que exige poner en funcionamiento. Analizaremos, en primer lugar, *qué deberíamos entender por democracia*, lo que nos conducirá a establecer las capacidades o competencias que ha de poseer una persona a la que podamos calificar de demócrata. Dicho término lo conectaremos con el de *ciudadanía*: ¿Qué sentido hay que darle en el siglo XXI? ¿De qué tipo de ciudadanía hablamos en un mundo caracterizado por la globalización y por la multiculturalidad? Por último, vamos a presentar algunas orientaciones que creemos que debe contener cualquier propuesta de educación para la ciudadanía.

## 2. DEMOCRACIA COMO CULTURA POLÍTICA: REPENSAR LOS CONCEPTOS DE COMUNIDAD, COOPERACIÓN Y PARTICIPACIÓN

La reflexión sobre el significado del concepto de *democracia* cobra urgencia en un tiempo en el que se habla por doquier de "crisis de los valores democráticos". Vamos a manejar algunas definiciones, y nos gustaría que se apreciara cuáles son sus implicaciones y cuán alejada está la sociedad actual de una auténtica democracia.

Creemos que se debe reivindicar lo que algunos llamarían el "sentido fuerte" de la democracia, pero que,





para nosotros, es el único admisible: *democracia como estilo de vida*, como forma de existencia en la que colectivamente deliberamos sobre los problemas y las expectativas que compartimos. Democracia como *comunidad* de personas que *cooperan y participan* activamente en la consecución de un bien común, de una mejor calidad de vida para todos, de un mundo más justo. Entendida según estos parámetros, no tiene mucho sentido defender la democracia como algo que poseemos desde hace mucho tiempo, sino que hemos de hablar en términos de construcción, de creación permanente, de *cultura política*, y definirla, tal como señala Rosales, como "el conjunto de prácticas, procedimientos, normas e instituciones con que los ciudadanos se dotan para gobernar los asuntos públicos, y que configura, en definitiva, la vida pública de la sociedad"<sup>5</sup>.

Hay tres términos que queremos subrayar en el concepto de democracia expuesto y que consideramos oportuno analizar para comprender correctamente las implicaciones que conlleva apostar por el estilo de vida democrático: *comunidad, cooperación y participación*. Comenzando por la idea de *comunidad*, es esencial revisar su sentido en una sociedad como la nuestra, caracterizada por el pluralismo, por la multiculturalidad, que, dado el auge de la globalización económica y el avance de las telecomunicaciones, irá en aumento. Si "comunidad" se identifica con formas *unitarias y homogéneas* de vida social, no es un término que nos sirva como categoría deseable para la democracia a la que aspiramos. Ahora bien, podemos tomar la definición de Nisbet que habla de comunidades como "todas las formas de relación caracterizadas por un alto grado de intimidad personal, profundidad emocional, compromiso moral, cohesión

social y continuidad en el tiempo"<sup>6</sup>. Nada apunta a la homogeneidad. Y es que *la "comunidad" que demandamos ha de poder incluir diferencias, tensiones, conflictos, diversas culturas*, porque, de hecho, están presentes en nuestra sociedad, y nuestros proyectos utópicos han de ser viables, realistas. Y entiéndase correctamente el término "utópico": "Lo que no ocupa actualmente lugar alguno, pero se aspira a que lo tenga". No significa, por tanto, algo imposible o irrealizable.

En definitiva, aun respetando indiscutiblemente el afán compartido por la consecución de unos objetivos, unas reglas de juego comunes —elementos que caracterizan la "comunidad"—, en el mundo de hoy hemos de hablar de "comunidad pluralista"<sup>7</sup> o de "comunitarismo no excluyente"<sup>8</sup>. Porque la comunidad democrática debe favorecer la interculturalidad, entendida como "la relación igualitaria entre culturas diferentes, entre pueblos diferentes, que construyen un proyecto común de convivencia y solidaridad"<sup>9</sup>. Relación igualitaria que, como nos dice Paulo Freire<sup>10</sup>, no significa convertir a los interlocutores en iguales, en el sentido de destruir diferencias, de disolver especificidades, sino que se refiere al hecho de que todos son considerados como

portadores de la misma dignidad, con igual disfrute de derechos y deberes, con responsabilidad semejante en la construcción del proyecto social.

Relación horizontal que presta, pues, especial cuidado en respetar la identidad, entendida ésta como suma de pertenencias<sup>11</sup>, pero que, al mismo tiempo, procura crear una pertenencia nueva común a todos los miembros que integran esa sociedad pluralista, una pertenencia que se dirija hacia la comunidad política de referencia. Desarrollo, por tanto, de una pertenencia que no signifique renuncia a las raíces culturales propias, aunque incorpore nuevas formas de entender la vida y rasgos específicos del nuevo contexto cultural. Y el logro de ésta nos va a exigir esfuerzo por la *creación de condiciones sociopolíticas y materiales que posibiliten que todos los individuos integrantes de una comunidad puedan hablar y actuar públicamente*.

Anticipándonos a las conclusiones del artículo, pensamos que, si bien hemos de apostar por *la educación como instrumento* que capacite al diálogo, que cultive las actitudes de tolerancia, de solidaridad, de participación, de crítica reflexiva, no debemos ver en ella la varita mágica que con sólo utilizarla de forma adecuada va a concedernos nuestro deseo de consecución de *una auténtica ciudadanía intercultural*<sup>12</sup>, sino que *necesita el apoyo de unas estructuras sociopolíticas que garanticen su*

<sup>5</sup> J. M. ROSALES. (1993). Democracia y posmodernidad. En: J. Rubio Carracedo (ed.), *El giro posmoderno*. (p.157). Philosophica Malacitana, suplemento 1.

<sup>6</sup> R. NISBET. (1990). *La formación del pensamiento sociológico* (p.71). Buenos Aires: Amorrortu Editores.

<sup>7</sup> *Ibid.*

<sup>8</sup> G. DE LA PEÑA. (1998). La modernidad comunitaria. En A. Torres Carrillo. (2002). Vínculos comunitarios y reconstrucción social. *Revista Colombiana de Educación*, nº 43, 61. Bogotá.

<sup>9</sup> C. R. SALINAS VARGAS. (2002). Un nuevo modelo educativo para el siglo XXI: la educación intercultural. En: J. L. Romero Moreno y A. Camacho Herrera (dirs.), *Política migratoria y educación social*. p. 435. Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social de la Universidad de Sevilla, Sevilla.

<sup>10</sup> P. FREIRE. (2001). *Cartas a quien pretende enseñar*, 7ª ed. México: Siglo XXI Editores.

<sup>11</sup> A. MAALOUF. (2001). *Identidades asesinas*. Madrid: Alianza Editorial.

<sup>12</sup> "Ciudadanía" puede entenderse como la facultad individual del ejercicio de unos derechos y obligaciones que repercuten sobre un individuo y su grupo social para el mantenimiento de su estructura normativa y cultural, de modo que permita favorecer la convivencia de dicho grupo social. A dicho sustantivo hemos de unir el calificativo de "intercultural", que nos habla de relación interactiva entre culturas, de conocimiento y reconocimiento mutuo y de aceptación de derechos e identidades diversas.



funcionamiento. Tal como defiende M. Bartolomé: "Un proyecto de educación intercultural sólo es posible en el marco de una sociedad que se ha dado un proyecto social intercultural, es decir, dentro de un marco más amplio que oriente el sentido y la dirección de la acción política, elegido por ese grupo humano"<sup>13</sup>. En concreto, señala como condiciones previas para construir un proyecto de educación intercultural:

- a) tener voluntad política de integración,
- b) avanzar hacia el reconocimiento del carácter pluricultural de la sociedad,
- c) desarrollar políticas educativas, sociales y culturales de conjunto,
- d) repensar el papel y el funcionamiento de la institución escolar, dentro de una concepción educativa más amplia, como puede ser la concepción de ciudades educadoras,
- e) estimar la importancia de los valores en las acciones encaminadas a la construcción de un nuevo tejido social<sup>14</sup>.

Ahora bien, tampoco se hace esa sociedad democrática auténtica sin la educación<sup>15</sup>.

<sup>13</sup> M. BARTOLOMÉ PINA. Identidad y ciudadanía en adolescentes. Nuevos enfoques desde la educación intercultural. En: E. Soriano Ayala (coord.) (2001). *Identidad cultural y ciudadanía intercultural. Su contexto educativo* (p. 78). Madrid: La Muralla, S.A.

<sup>14</sup> *Ibíd.*, p. 79.

<sup>15</sup> "No se construye ninguna democracia seria —lo cual implica cambiar radicalmente las estructuras de la sociedad, reorientar la política de la producción y del desarrollo, reinventar el poder, hacer justicia a los expoliados, abolir las ganancias indebidas e inmorales de los todopoderosos— sin —previa y simultáneamente— trabajar esos gustos democráticos y esas exigencias éticas". P. Freire, *Cartas a quien pretende enseñar*, op. cit., p. 99.



Otra idea básica dentro del concepto de democracia es la de *colaboración*, muy conectada con la de participación y definida como "contribuir, ayudar con otros al logro de algún fin"<sup>16</sup>. Diferentes pensadores señalan la carencia de espíritu colaborativo en nuestra sociedad capitalista, y denuncian el atomismo individualista y la desafección por los problemas comunes característicos de nuestro tiempo<sup>17</sup>. Trasladándonos al campo educativo, se observan obstáculos cara a esta cultura de colaboración, como el predominio de formas individualistas de pensar y ejercer la docencia, en la que el aula se convierte en el espacio único de interés y (pre)ocupación; la organización departamental —sobre todo en la en-

<sup>16</sup> RAE (1992). *Diccionario de la Lengua Española* (p.504). Madrid: Espasa-Calpe, volumen I.

<sup>17</sup> V. CAMPS. (Diciembre de 1997). Educar para la democracia. *Perspectivas*, vol. XXVII, nº 4, 529.

<sup>18</sup> N. BLANCO GARCÍA. (1995). La enseñanza secundaria obligatoria en una sociedad democrática. En: J. Fernández Sierra. (coord.), *El trabajo docente y psicopedagógico en educación secundaria* (p.40). Málaga: Aljibe.

señanza secundaria— que promueve el contacto del profesorado dentro de su propio grupo especializado en función de las materias y que inhibe la colaboración en aspectos educativos globales, no estrictamente restringidos a una disciplina o ámbito de conocimiento; el rechazo a que los estudiantes, los padres e incluso otros profesores puedan contribuir en la organización de la propia enseñanza, etc.<sup>18</sup>. Con relación a la participación de los padres resultan preocupantes los datos que nos aporta José Luis Álvarez Castillo en su escrito "Escuela, familia y comunidad educativa":

La realidad de la mayor parte de las comunidades educativas en nuestro país es que, aunque padres y profesores reconocen la importancia de incrementar su relación, los padres se implican mínimamente en las actividades educativas de los centros, mientras que los profesionales tampoco se esfuerzan demasiado por potenciar el encuentro. La paradoja tiene su base en datos que van mucho más allá de la escasa participación de los padres y madres en las elecciones a consejos escolares, tema que aparece de manera recurrente en la literatura pedagógica y en los informes del Consejo Escolar del Estado. La situación es aún más grave que la que parece indicar la baja participación escolar, si se considera, por ejemplo, según datos publicados en 1998 por el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE), que el 40 por 100 de los padres y madres desconocen la existencia del Consejo Escolar, mientras que el 58 por 100 ignora sus funciones. Es decir, parece que más de la mitad de los padres y madres no están motivados para recabar información sobre el gobierno de los centros docentes, o bien los colegios no proporcionan la información y la orientación suficientes para lograr la implicación parental en la co-gestión del centro<sup>19</sup>.

<sup>19</sup> J. L. ÁLVAREZ CASTILLO. (2004). Escuela, familia y comunidad educativa. En: Ma. M. Del Pozo Andrés (ed.) y otros, *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación* (pp.146-147). Madrid: Biblioteca Nueva.





En el mismo trabajo, Álvarez Castillo apunta la posibilidad de que los centros no estén haciendo grandes esfuerzos por integrar a las familias en la vida escolar o por construir un proyecto educativo conjunto. Aporta datos de un estudio de campo en el que se entrevistó al profesorado de dieciséis colegios de educación primaria de la ciudad de Córdoba (España) y de algunos pueblos de esta provincia, y señala:

Se constató que en una buena parte de los centros no se organizaban actividades que incluyeran la participación familiar, y que era más frecuente que fueran las asociaciones de padres y madres las que llevaran a cabo algunas de estas actividades, si bien solían ser de tipo puntual, de uno o dos días de duración. En cuanto a otros entornos participativos, los padres frecuentaban poco los consejos escolares y las tutorías, mientras que las escuelas de padres y madres eran prácticamente inexistentes. En resumen, en los colegios de esta muestra no existía un programa sistemático de cooperación familia-escuela. Además, la mayor parte de las actividades tenían un carácter formativo, mientras que la dimensión relacional, de comunicación e intercambio entre padres y profesores estaba ausente. *Las actividades formativas iban dirigidas a los padres y a las madres, pero estas iniciativas no servían para construir un contexto comunicativo en el que los profesionales y los padres pudieran aproximarse y comenzar a compartir estrategias educativas y de gestión de la institución escolar*<sup>20</sup>.

Son obstáculos que nos hablan de la exigencia de cambiar tanto las estructuras organizativas como las conciencias, las actitudes, de todos y cada uno de los miembros de la

comunidad. Y ello, evitando la ingenuidad, entendiendo *la colaboración como contribución auténtica en decisiones relevantes*. Por ejemplo, para crear la sensación de que se pide la colaboración de toda la población, se puede ésta restringir a aquellos aspectos que no son controvertidos, que no plantean grandes problemas, como la decisión sobre el color de los autobuses municipales o, en el ámbito escolar, del chándal que el alumnado deberá vestir en clase de Educación Física, o la realización de una actividad antes o después que otra. De esta forma, el resultado es la consolidación de lo que hay, del *statu quo*, pero no se trabaja para cambiar, para avanzar más allá de lo existente, para que realmente la palabra de todos los miembros tenga peso en las decisiones que afectan a la comunidad, sea ésta el Estado, el municipio, el barrio, la escuela o la familia. Tampoco es válida la colaboración por imposición, propia de situaciones en que se delegan responsabilidades mas no poder, y que suelen servir a necesidades burocráticas: "Si el contenido de la colaboración está en adaptar prescripciones externas, pero no se puede entrar en otros ámbitos, en decidir qué se quiere, por qué y qué formas y caminos se desea intentar para lograrlo, entonces es muy posible que la consecuencia de forzar el trabajo común sea la anulación del deseo de colaborar, de cambiar y de mejorar"<sup>21</sup>.

La *participación y colaboración en la toma de decisiones* sobre problemas colectivos implica, para obtener buenos resultados, contar con una información rigurosa y suficiente sobre dichos temas. De hecho, si manejamos una definición muy utilizada de democracia como gobierno

guiado y controlado por la opinión de los gobernados, cobra especial significación el análisis acerca de cómo nace y se forma la opinión pública, opinión *del* público *sobre* la cosa pública —el interés general, el bien común—. En la actualidad, los *mass-media* y sobre todo la televisión son los principales agentes de formación de dicha opinión, y debido a la falta de capacidad crítica que se detecta en gran parte de los ciudadanos, ocasionado por la falta de una educación para los medios de comunicación que permita al sujeto detectar las posibles manipulaciones y huir de ellas, se está poniendo en peligro la propia democracia. Cada vez hay más riesgo de que la opinión pública no sea realmente *del* público sino que sea una opinión heterodirigida y, como señala Sartori, este peligro es mayor debido a que la televisión posee una fuerte capacidad de suplantarse la reflexión por la imagen:

Cuando eran fundamentalmente los periódicos los que plasmaban la opinión pública, el equilibrio entre opinión autónoma y opiniones heterónomas (heterodirigidas) estaba garantizado por la existencia de una prensa libre y múltiple, con muchas voces. La llegada de la radio no alteró este equilibrio de forma sustancial. El problema surge con la televisión y debido a su capacidad de suplantarse la reflexión por la imagen. (...) La televisión es invasora porque supera a los denominados líderes intermedios de opinión y porque anula la multiplicidad de "autoridades cognitivas" que establecen de forma diferente, para cada uno de nosotros, en quién creer, quién es digno de crédito y quién no lo es. Con la televisión la autoridad reside en la visión misma: es la autoridad de la imagen. (...) Lo importante es que el ojo cree en lo que ve, y, por tanto, la autoridad cognitiva más auténtica es lo que se ve. Lo que se ve parece "real" y puede ser considerado como verdad<sup>22</sup>.

<sup>20</sup> Ibid., pp. 147-148. El destacado no aparece en el original.

<sup>21</sup> N. BLANCO GARCÍA. (1995). La enseñanza secundaria obligatoria en una sociedad democrática. En: J. Fernández Sierra. (coord.), *El trabajo docente y psicopedagógico en educación secundaria*, op. cit.

<sup>22</sup> G. SARTORI. La opinión teledirigida. *Claves de razón práctica*, p. 3.



De entrada, palabra e imagen no se contraponen. Entender mediante conceptos y entender a través de la vista se pueden combinar en una "suma positiva", reforzándose o, al menos, integrándose el uno con el otro. Sin embargo, hoy en día, no existe esa armonía puesto que hay casi un absoluto protagonismo de la imagen, y ésta no da por sí misma casi ninguna inteligibilidad. La imagen debe ser explicada, y normalmente la explicación que se da de ella en la televisión es insuficiente. Como diría Sartori, el *homo videns* desplaza casi por completo al *homo sapiens*, y la consecuencia terrible es una atrofia de nuestra capacidad de entender<sup>23</sup>.

A este poder seductor de la imagen se une otro problema: cada vez más se adopta como criterio principal para seleccionar la información en los programas televisivos que haya imágenes: si no hay nada que filmar no existe la noticia, no se produce la noticia. Tal como indica Sartori, esa exigencia de tener imágenes de todas las noticias lleva a que las informaciones relevantes, que crean opinión pública, se traten en pocos segundos, sin que animen a la reflexión del espectador, y el mayor tiempo se dedique a lo irrelevante:

Al final sucede que terminan por contarnos las elecciones en el Reino Unido o en Alemania rápidamente, en treinta segundos, cuando tenemos suerte, [luego] unas imágenes de alguna historia lacrimosa (...) o truculenta (...) cuyo valor informativo y formativo de opinión es prácticamente nulo. De la media hora que duran los telediarios actuales, dedican veinte minutos a producirnos un hartazgo de crónicas triviales y de noticias que existen sólo porque han sido elegidas e inventadas en las cocinas de los telediarios<sup>24</sup>.

<sup>23</sup> G. SARTORI. (1998). *Homo videns. La sociedad teledirigida*. Madrid: Taurus. Ésta es una de las tesis centrales del libro.

<sup>24</sup> G. SARTORI. G. La opinión teledirigida, *op. cit.*, pp. 4-5.

Hemos de advertir que aquello que desaparece al dedicar tan escaso tiempo a las informaciones relevantes sobre asuntos de interés público es el enfoque del problema al que se refieren las imágenes. Los problemas no son visibles. En general, la imagen que privilegia la televisión es la que "conmueve" a nivel de sentimientos y emociones: asesinatos, violencia, protestas, terremotos, accidentes... Es decir, aun contando con una información que no haya degenerado en subinformación<sup>25</sup> o en desinformación<sup>26</sup>, el problema que nos encontramos es que nos quedamos en ese paso sin llegar a tener conocimiento del asunto. Y, no olvidemos, sólo el conocimiento nos permite comprender la situación, no el dato simple.

Como señalan Monereo y Pozo<sup>27</sup>, hoy en día se corre el riesgo de sustituir el conocimiento por la información. Mientras que la información se encuadraría en un nivel de entendimiento que nos presenta los hechos y los mecanismos primarios de lo que sucede, el conocimiento pasa a otro nivel en el que se reflexiona sobre la información recibida, jerarquiza su importancia significativa y busca principios generales para ordenarla. En el primer caso, se trata de un "prender", de una recolección de datos no relacionados; en el segundo, es un "aprender", una construcción de redes de significados, única que puede conducir a la comprensión profunda de los fenómenos que nos rodean.

<sup>25</sup> Se entiende por tal la información insuficiente que empobrece la noticia sobre la que se informa o incluso una falta de información, la simple eliminación de nueve noticias de cada diez. La subinformación es una reducción excesiva.

<sup>26</sup> Entendida como distorsión de la información, una información manipuladora que induce a engaño al oyente.

<sup>27</sup> C. MONEREO Y J. I. POZO. (2000) ¿En qué siglo vive la escuela?, *Cuadernos de Pedagogía*.

En principio, incluso adquirir información sobre un tema cuesta trabajo, supone un esfuerzo, un coste. Exige una inversión de tiempo y de atención que gratifica, que compensa, sólo cuando la información almacenada llega a una masa crítica preparada para recibirla. Por ejemplo, para apasionarse por el ajedrez es necesario conocer las jugadas; para que guste el baloncesto es necesario entender las reglas del juego. De forma análoga, en política el que ha superado el umbral crítico capta inmediatamente las noticias del día porque entiende al vuelo su significado e implicaciones. Sin embargo, el que no posee un "almacén" informativo debe hacer un gran esfuerzo, no comprende de la misma manera —o no comprende en absoluto— y por tanto se aburre y deja de interesarse por los asuntos públicos.

Además, Monereo y Pozo<sup>28</sup> indican que uno de los retos para la educación en el siglo XXI será la inabarcabilidad e incertidumbre de la información. Constatan cómo, en este siglo, el problema no será poseer la información, sino encontrarla, seleccionarla y ser capaz de utilizarla de manera apropiada. A dicho problema le unen el de la dificultad de establecer la verosimilitud y credibilidad de esa información, con frecuencia parcial e incompleta, cuando no errónea o falsa. En el terreno educativo, el desafío será establecer medidas para que todos los ciudadanos sepan buscar y utilizar información relevante y con garantías de rigor.

Sartori concluye que cada maximización de democracia requiere que el número de personas informadas se incremente y que, al mismo tiempo, aumente su competencia, conocimiento y entendimiento. Si tomamos esta dirección, el resultado es un *demos potenciado*, capaz de actuar más y mejor que antes: si esta dirección se invierte, nos acercamos

<sup>28</sup> *Ibid.*





a un *demos debilitado*, que según el autor, es lo que está ocurriendo, y mantiene que la televisión es una de las causantes principales del empobrecimiento de la información y de la formación del ciudadano, limitando por los procedimientos que emplea, nuestra capacidad de comprender los problemas y afrontarlos racionalmente<sup>29</sup>.

Esbozado el problema de la dificultad en nuestros días de estar bien informados para vivir una auténtica democracia, hemos de avanzar un poco más en el análisis de ese término tan importante en la definición de democracia como el es de *participación*. Ésta supone mucho más que el derecho de los ciudadanos a recibir la más completa y amplia información sobre cómo, cuándo y por qué los administradores de los bienes públicos toman decisiones, actúan y utilizan los recursos colectivos –y en ocasiones hay que sentirse “agradecidos” cuando ello ocurre con la transparencia y claridad exigida–. Implica la capacidad de los ciudadanos para intervenir a todos los niveles en la toma de decisiones sobre dichas actuaciones y usos<sup>30</sup>. Tal proposición nos remite a dos apartados esenciales en los que deseo hacer hincapié: la *urgencia de crear estructuras organizativas, disposiciones, reglamentos que permitan al ciudadano hacer oír su palabra*, junto con la exigencia de *adquirir los valores y las competencias que nos posibiliten ser democráticos*. Ni una ni otra aisladamente.

Si nos limitamos a la primera, ni la mejor de las estructuras ni la más avanzada legislación garantizan por sí solas una auténtica participación de todos los ciudadanos. Las sociedades contemporáneas no se caracterizan precisamente por el entusiasmo organizativo y militante

de la población, por la implicación política, algo que podemos detectar en nuestros contextos más cercanos como son las instituciones escolares: ausencias de miembros en los consejos escolares, falta de candidatos para ser delegados de clase, desunión para protestar contra abusos cometidos por las instancias superiores (profesorado, si son alumnos; inspección o responsables en la administración educativa si son docentes), etc.

Tampoco es suficiente que los individuos posean los valores y las competencias para vivir en democracia (responsabilidad, autonomía, capacidad crítica, participación, solidaridad,...) ya que es necesario que existan posibilidades legales para hacerlo, económicas, culturales. Si hay libertad de expresión pero no estoy capacitado para decir mi palabra, para exponer mi opinión pudiéndola argumentar, si no sé deliberar críticamente, no hay auténtica democracia. Si por expresar mi opinión en contra de las decisiones gubernamentales, se me encarcela, no hay verdadera democracia. Como apuntaba Paulo Freire, hay que evitar tanto el *objetivismo mecanicista*, que atrapa al ser humano en el determinismo de estructuras económicas, políticas, sociales, culturales, y que piensa que basta con la transformación de las mismas para crear una sociedad nueva, como del *idealismo*, volcado en la fe en el poder infinito de la voluntad para crear la realidad<sup>31</sup>.

<sup>29</sup> Si adoptase un marco de referencia mental idealista, separando la conciencia de la realidad, estaría sometiéndola a la última a la primera, como si la conciencia constituyera la realidad. Entonces, la transformación de la realidad se produciría por una transformación de la conciencia. Si adoptase una actitud mental mecanicista, estableciendo una dicotomía similar entre conciencia y realidad, estaría pensando en la conciencia como en un espejo que simplemente refleja la realidad. En cualquiera de ambos casos, estaría negando la concienciación que existe sólo cuando no me limito a reco-

Así pues, se trata, por un lado, de procurar un cambio en las estructuras, que actualmente no están fomentando una democracia de carácter participativo, y, por otro, de transformar las dinámicas de las instituciones educativas, el diseño del currículum –entendido éste en un sentido amplio<sup>32</sup>– para que se nos enseñe a participar, para que aprendamos a participar<sup>33</sup>. Formar ciudadanos democráticos requiere que las instituciones, y entre ellas la escuela, sean lugares adecuados en los que los valores democráticos puedan vivirse, espacios donde se desarrollen experiencias de enseñanza-aprendizaje dirigidas a promover y ejercitar la capacidad de tomar decisiones de un modo reflexivo, y de comprometerse en la realización de

nocer, sino que también experimento con la dialéctica que existe entre objetividad y subjetividad, realidad y conciencia, práctica y teoría”. P. Freire. (1990). Llamada a la concienciación y a la desescolarización. *La naturaleza política de la educación, Cultura, poder y liberación* (p. 166). Barcelona: Paidós-MEC.

<sup>32</sup> La LOGSE contempla la siguiente definición de currículum: “Todo aquello que el medio escolar ofrece al discente como posibilidad de aprender: no sólo conceptos, sino también principios, procedimientos y actitudes; y que comprende, además, tanto los medios mediante los cuales la escuela proporciona esas oportunidades, cuanto aquellos por los que evalúa los procesos mismos de enseñanza-aprendizaje”.

<sup>33</sup> “Si queremos vivir democráticamente, el conocimiento y la forma en que introducimos a los estudiantes en él también deben ser democráticos; ambos –la forma y el contenido– deben responder a los valores y principios que defendemos y proponemos. Respecto al contenido, proporcionando a los estudiantes las herramientas para vivir democráticamente, así como una perspectiva de lo que es posible en el contexto social. En términos de forma, el currículum debería implicar a los estudiantes en la toma de decisiones reales, en un ambiente de igualdad y justicia”. G. Wood. (1988). Democracy and currículum. En: L. Beyer y M. Apple. (eds.). *The currículum. Problems, politics and possibilities* (p. 184). Albany: State University of New York Press.

<sup>29</sup> G. SARTORI. (1998). *Homo videns. La sociedad teledirigida*, op. cit., p. 127.

<sup>30</sup> J. ESCALERA. (2003) ¿Qué participación? *Diario de Sevilla*, p. 12.



conductas responsables y efectivas dentro de una filosofía de respeto y apoyo de los valores y procesos democráticos<sup>34</sup>.

Hay un componente más que queremos mencionar en esa comunidad democrática, deseable y necesaria, y es el propósito de que sea crítica<sup>35</sup>. Un adjetivo que supone tomar conciencia de su carácter al introducir espacios de reflexión sobre sus dinámicas, relaciones y subjetividades que la constituyen. Ello nos llevará a detectar los obstáculos, las resistencias, tanto externas como internas, que dificultan o impiden el buen funcionamiento democrático. Por ejemplo, si un gobierno dedica cada vez menos presupuesto a la educación pública, ¿apuesta por la democracia? Si favorece la contratación en situaciones precarias, ¿estimula la democracia? Si castiga levemente los malos tratos hacia las mujeres, ¿fomenta la democracia? Un proceso de reflexión crítica, pues, que debe permitir conocer y asumir las variables externas e internas que obstruyen la construcción de vínculos solidarios, de lazos que busquen como meta el bienestar colectivo, sin que por ello se pierda el respeto a la individualidad.



<sup>34</sup> X. TORRES SANTOMÉ. (1991). *El currículum oculto* (p.200). Madrid: Morata.

<sup>35</sup> S. KEMMIS. (1993). La formación del profesorado y la extensión de las comunidades críticas. *Investigación en la escuela*, nº 19.

## 2. REPENSAR EL TÉRMINO "CIUDADANÍA" EN EL TERCER MILENIO

El concepto tradicional de "ciudadanía" resulta restrictivo e insuficiente frente a las exigencias cívicas y sociales que caracterizan el orden social vigente (el fenómeno de la globalización, las reivindicaciones de paridad de los géneros de los movimientos feministas, la progresiva multiculturalidad de las ciudades, la crisis del Estado de bienestar, las desigualdades norte-sur, etc.). Nos preguntamos entonces, ¿qué características ha de poseer la ciudadanía que se exige en los albores del tercer milenio? ¿Hacia qué tipo de ciudadanía hemos de encaminarnos?

El término *ciudadanía* implica el reconocimiento pleno y la búsqueda real y efectiva de derechos tanto civiles (libertades individuales), como políticos (participación política) y sociales (trabajo, educación, vivienda, salud, diversas prestaciones sociales...) que han de ir unidos a la exigencia de asunción de responsabilidades por parte del sujeto. Este antiguo vocablo empieza a adquirir cada vez más actualidad desde la década de los noventa del siglo pasado, viéndose acompañado de diversos adjetivos según el marco que tuviese de referencia: nacional, supranacional, cosmopolita...

La actualidad del concepto parece deberse, en opinión de algunos expertos en filosofía política, a la necesidad, en las sociedades posindustriales, de generar entre sus miembros un tipo de *identidad* en que se reconozcan y que les haga *sentirse pertenecientes* a ellas, porque este tipo de sociedades adolece de un déficit de adhesión por parte de los ciudadanos al conjunto de la comunidad, y sin esa vinculación resulta imposible responder conjuntamente a los desafíos que a todos se presentan<sup>36</sup>. Si esa dificultad se

<sup>36</sup> A. CORTINA. (1998). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía* (p.22). 2ª. ed. Madrid: Alianza Editorial.

da en los diferentes estados nacionales, mucho más en este Estado supranacional que es la Unión Europea. De hecho, éste es el gran reto que se plantean ahora sus estados miembros, ya que la creación de un espacio político no depende sólo de la viabilidad de un proyecto estructurado de acuerdo con las exigencias de legitimidad, como la creación de una Constitución Europea, sino, sobre todo, de las posibilidades de encontrar el vínculo cultural que permita crear una comunidad sobre la cual construir ese espacio cívico común.

El problema es grave, como hace ya algunas décadas detectó Daniel Bell, debido al *Individualismo hedonista* imperante en nuestro mundo desarrollado<sup>37</sup>. Los individuos, movidos tan sólo por el interés de satisfacer toda clase de deseos sensibles en el momento presente, no sienten el menor compromiso por la comunidad, y, por consiguiente, no están dispuestos a sacrificar sus intereses egoístas en aras de la cosa pública. Hay una desafección por los problemas comunes fomentada por un sistema económico capitalista neoliberal, de fuerte arraigo en nuestro entorno.

Nos enfrentamos, entonces, al reto de lograr la necesaria *cohesión social* que posibilite llevar adelante los proyectos políticos y económicos; una cohesión que no puede lograrse mediante una legislación coercitivamente impuesta, sino sobre todo a través de la libre adhesión y participación de los ciudadanos.

Este problema se suele agravar en sociedades que reúnen en su seno varias culturas. La diversidad de creencias y de símbolos puede dificultar la convivencia, aunque, fundamentalmente, es el hecho de que con frecuencia una de esas culturas sea la dominante y el resto quede relegado, dando pie a una distinción

<sup>37</sup> D. BELL. (1977). *Las contradicciones culturales del capitalismo*. Madrid: Alianza Editorial.





entre "cultura de primera" y "culturas de segunda" que provoca sentimientos de injusticia y desinterés por las tareas colectivas. Difícil, si no imposible, es saberse y sentirse ciudadano cuando la propia cultura es excluida. Tal como señala Cortina,

si la ciudadanía ha de ser un vínculo de unión entre grupos sociales diversos, no puede ser ya sino una ciudadanía compleja, pluralista y diferenciada y, en lo que se refiere a sociedades en que conviven culturas diversas, una ciudadanía multicultural, capaz de tolerar, respetar o integrar las diferentes culturas de una comunidad política de tal modo que sus miembros se sientan "ciudadanos de primera"<sup>38</sup>.

Nos encontramos, en tal caso, con el desafío de procurar que los diferentes miembros de una comunidad interioricen el tipo de valores y comportamientos que supone el término "ciudadanía", miembros que, a su vez, pueden proceder de culturas diferentes. Valores como la libertad, la igualdad, la solidaridad, el respeto activo o la disposición a resolver los problemas comunes a través del diálogo; comportamientos como la búsqueda de información acerca de los temas que afectan a la vida política, social, económica y cultural o la participación en los asuntos públicos. Ahora bien, tendremos que preguntarnos *qué es imprescindible para que nazca y crezca esa civilidad necesaria*. A mi entender, la solución radica en obtener la sintonía de los dos actores sociales que entran en juego: la sociedad correspondiente y cada uno de sus miembros. De ahí que el grupo social donde se integre el individuo, su comunidad sociopolítica, ha de organizarse de tal modo que consiga generar en cada uno de sus miembros el sentimiento de que pertenece a ella, de que la sociedad se preocupa por él y, en consecuencia, la convicción de que

vale la pena trabajar por mantenerla y mejorarla. "*Reconocimiento* de la sociedad hacia sus miembros y consecuente *adhesión* por parte de éstos a los proyectos comunes son dos caras de una misma moneda que, al menos como pretensión, componen ese concepto de ciudadanía que constituye la razón de ser de la civilidad"<sup>39</sup>.

¿Sobre qué base deberíamos de intentar edificar el núcleo de adhesión? Como ya mencioné, creo que el soporte serían unos *mínimos de justicia*<sup>40</sup> compuestos por los valores que todos los miembros de una sociedad pluralista comparten, al menos como ideales deseables. Valores como la libertad, la igualdad, la solidaridad, el respeto activo, estarían entre ellos. Además, creemos que hay que primar un procedimiento para decidir estos mínimos, para dilucidar estas exigencias irrenunciables con vistas a legitimar la adhesión a una determinada comunidad: el *diálogo*, en este caso, como parte esencial de la denominada *ética del discurso*.

La ética discursiva se inscribe en una antigua tradición dialógica que valora mucho el lugar de la palabra en la vida humana y, sobre todo, la palabra puesta en diálogo dirigido a la búsqueda cooperativa de la verdad y la justicia<sup>41</sup>. Dicha ética defiende que no podemos tener por justa una

norma si no podemos presumir que todos los afectados por ella estarían dispuestos a darla por buena tras un diálogo celebrado en condiciones de simetría. Las normas que favorecen únicamente los intereses de un grupo o de varios en detrimento de los restantes son normas injustas, y la sociedad que se orienta por ellas sin pretender una transformación es una sociedad injusta<sup>42</sup>.

El diálogo se convierte, pues, en requisito imprescindible para cualquiera que desee averiguar qué normas o instituciones son justas. Este diálogo, que en principio afecta a las personas concretas, exige asimismo la comprensión de los distintos bagajes culturales de los interlocutores, en cuanto a que forman signos de su identidad. Es imposible discriminar qué intereses son universalizables —y no sólo grupales— sin tratar de entender los factores por los cuales los interlocutores se identifican. En este sentido, afirma Cortina<sup>43</sup>, el diálogo intercultural es una exigencia *a priori* de la razón impura, es decir, una razón forjada a lo largo de la historia mediante el diálogo entre culturas y tradiciones.

Entablar un diálogo significa estar a la vez dispuesto a aceptar las condiciones que le dan sentido, requisitos que Freire sintetizaba en encuentro, relación horizontal, curiosidad

<sup>39</sup> *Ibid.*, p. 25.

<sup>40</sup> Estos mínimos compondrían lo que Rawls en *Teoría de la justicia* llama "concepción moral de la justicia para la estructura básica de una sociedad" y Adela Cortina denomina "ética de mínimos" o "ética mínima" (*Ética mínima*, 1986. Madrid: Tecnos).

<sup>41</sup> Se puede detectar en esta valoración del diálogo la herencia del socratismo, la afirmación kantiana de que sólo son exigencias morales aquellas que pueden ser universalizadas; la hegeliana de que cada individuo deviene persona a través del reconocimiento del que otros le hacen objeto, y una tradición religiosa: la convicción cristiana de que el espíritu se revela en la comunidad.

<sup>42</sup> "Hay una razón suficiente para defender este aserto. Su prueba es la de emprender una discusión pública a nivel mundial sobre cuándo las normas son justas y comprobar si algún grupo o país se atreve a sostener con argumentos que son justas las normas que favorecen intereses grupales en detrimento de las restantes personas. Constatemos, por el contrario, cómo todos los interlocutores intentarán mostrar que lo que defienden responde a intereses universalizables, aunque en la práctica pueda descubrirse que existe una auténtica incoherencia entre su discurso y su acción". A. Cortina. (1998). *Ciudadanos de mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*, op. cit., p. 214.

<sup>43</sup> *Ibid.*, pp. 214-216.

<sup>38</sup> A. CORTINA. (1998). *Ciudadanos de mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*, op. cit., p. 178.



epistemológica, humildad, fe en los seres humanos, confianza y amor<sup>44</sup>. Y, desde esta perspectiva, ningún interlocutor está legitimado para negar a sus interlocutores potenciales la posibilidad de expresarse ni para asignarles, *a priori*, un puesto de inferioridad. Llegamos a la clave para dilucidar los *mínimos de justicia*:

Mínimos de justicia serían entonces, pues, aquellos que precisamos potenciar para que los interlocutores puedan dialogar en pie de igualdad, y cualquier rasgo cultural que ponga en peligro la defensa de esos mínimos pertenece al ámbito de lo rechazable y denunciado. No surgen tales mínimos de una tradición política determinada, como la liberal, sino de una racionalidad impura, entañada en el mundo de la vida de las distintas culturas a fines de este siglo XX. De ahí que, *para ir determinándolos, sea necesario entablar diálogos reales entre las distintas culturas, y no imponerlos desde una cultura determinada*<sup>45</sup>.

Sería responsabilidad del Estado asegurar un espacio público autónomo en el que entablen un diálogo abierto los diferentes grupos culturales. A través del diálogo deberían, no sólo luchar por el reconocimiento de sus derechos, sino sobre todo estar dispuestos a aclarar responsablemente qué aportaciones realiza su propuesta para un crecimiento de la riqueza humana, para mejorar la calidad de vida de todos los miembros de la comunidad.

Hasta el momento, hemos puesto de manifiesto la necesidad de experimentar sentimientos de justicia en la sociedad para llevar a la práctica los comportamientos exigibles como ciudadano. Sin embargo, parece que, siendo una condición necesaria, no

es suficiente. Hemos de unir otro tipo de sentimiento: el de *pertenencia a una comunidad*. Y es que únicamente quien se siente miembro de una sociedad concreta, que propone una determinada forma de vida, un estilo de vida, aquel que se sabe reconocido como uno de los suyos por la comunidad y cobra su identidad como miembro de ella, puede sentirse motivado para integrarse en ésta como sujeto activo<sup>46</sup>.



Para que ese sentimiento de pertenencia pueda ser experimentado por los diferentes miembros de una sociedad multicultural, un valor que debemos fomentar es el de *solidaridad*. No una solidaridad defensiva –hacer causa común frente a otros– sino inclusiva, es decir, descubriendo que la causa de quien vive a nuestro lado es nuestra propia causa y desde el convencimiento de que la diversidad es también un valor<sup>47</sup>. Esta solidaridad está apoyada en la *tolerancia*, sin la cual es inviable una experiencia democrática auténtica. Hay que entender bien el sentido de esta palabra. No significa ponerse en *connivencia* con lo intolerable, encubrir lo intolerable, soportar la presencia no muy deseada de mi contrario. No puede ser invocada para justificar atentados a los valores supremos de la persona, a veces amparada en la cobardía a enfrentarse a los fuertes y poderosos en perjuicio de los más débiles<sup>48</sup>. La tolerancia es la virtud que nos enseña a convivir con lo que es diferente, a aprender con lo diferente, a respetar lo diferente<sup>49</sup>. Definición que

<sup>47</sup> "Con la solidaridad conviene llevar cuidado, ya que sólo es un valor moral cuando no es solidaridad grupal, alérgica a la universalidad, sino solidaridad universal, es decir, cuando las personas actúan pensando no sólo en el interés particular de los miembros de un grupo, sino también de todos los afectados por las acciones del grupo". A. CORTINA. (1998). *Ciudadanos de mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*, op. cit., p. 244.

<sup>48</sup> Ver por ejemplo el temor de ciertas naciones europeas a enfrentarse a ciertas acciones estadounidenses que suponen una injerencia inadmisibles en el gobierno de países menos poderosos, muchos de ellos del Tercer Mundo.

<sup>49</sup> En la Declaración de Principios sobre la Tolerancia, aprobada por la Unesco en el marco de su aniversario cincuenta (1945-1995), se aporta la siguiente definición del término: "La tolerancia es el respeto, la aceptación y la estima de la riqueza y diversidad de las culturas de nuestro mundo, de nuestras formas de expresión y de nuestras maneras de manifestar nuestra cualidad de seres humanos".

<sup>44</sup> P. FREIRE. (1986). *La educación como práctica de la libertad*, 7ª. ed. (p.104). Madrid, Siglo XXI.

<sup>45</sup> A. CORTINA. (1998). *Ciudadanos de mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*, op. cit., p. 215.

<sup>46</sup> Cfr. A. MACINTYRE. (1987). *Tras la virtud* (Barcelona: Crítica) o M. J. SANDERL. (1982). *Liberalism and the Limits of Justice*. (London: Cambridge University Press).





valora positivamente la diversidad, la cultura de ése que no soy yo pero con el que comparto la característica esencial de la *humanidad*. Hay que contemplarla como respeto activo, como interés positivo por comprender los proyectos de asociaciones, pueblos, culturas, distintos a los nuestros, por ayudarlos a llevarlos adelante, siempre que representen un punto de vista moral respetable. Porque la tolerancia implica, además, establecer límites, principios que deben ser respetados: no todo vale<sup>50</sup>. Supone respeto, disciplina, ética. Es, ante todo, el *reconocimiento de los derechos universales de la persona y de las libertades fundamentales de los demás*. En un mundo marcado por la desigualdad, es una *actitud constructiva* en defensa de la libertad ajena, de su dignidad como persona. Aquí me parece muy acertado mencionar la reflexión que hace Amin Maalouf acerca de la necesidad de defender el *principio de reciprocidad* como base de una convivencia democrática en sociedades multiculturales. Dicho autor señala que los miembros de las diferentes culturas han de sentirse respetados: yo te acepto y busco enriquecerme con los aportes culturales precisamente porque experimento que tú también me aceptas y que tienes la misma actitud que yo al buscar enriquecerte con mi bagaje cultural. Se apunta, por consiguiente, a una reciprocidad que se sustenta en deseo de equidad, de justicia social, y deseo de eficacia. El principio de reciprocidad ha de estar en la base de toda tolerancia sincera<sup>51</sup>.

<sup>50</sup> M. TRIMARCHI defiende la necesidad de poner límites a la tolerancia, que estarían representados por el respeto a los derechos humanos. De otro modo, la tolerancia podría justificar el atentado a la propia dignidad. M. TRIMARCHI. (1994). Il concetto di "tolleranza" contradice il rispetto dei diritti umani. En: *Cultura e Natura*, nº 3, 5 Roma.

<sup>51</sup> AMIN MAALOUF. (2001). *Identidades asesinas* (pp. 50 y ss.). Madrid: Alianza Editorial.

Ambos valores, tolerancia y solidaridad, se van creando y consolidando a través del diálogo; de ahí nuestra apuesta por su uso en el mundo educativo, y en general, en todos los ámbitos de nuestra vida. Un diálogo que va desarrollando vínculos afectivos entre los sujetos dialógicos, quienes pueden reconocerse mutuamente como diferentes al tiempo que crean unos valores comunes que impregnan el tejido social de las acciones colectivas. Diálogo que nos abre las puertas para una identidad ciudadana, una identidad que ha de incluir la interculturalidad, y que busca un consenso en la planificación de un proyecto social donde todos se sientan responsables en la participación cara a su construcción.

En definitiva, lo que está en crisis, lo que ya no sirve, es una ciudadanía más centrada en concebir al ciudadano como un receptor de derechos que como un actor de la vida comunitaria, en tanto que la participación es un valor fundamental de la democracia; al igual que es rechazable una ciudadanía más preocupada por buscar la homogeneidad cultural que en apreciar la riqueza de la pluralidad y la diversidad que nos hacen libres<sup>52</sup>.

<sup>52</sup> F. CABRERA Y OTROS. (2000). Evaluación del Proyecto Epikourus de inserción sociolaboral de inmigrantes. *Revista de Investigación Educativa*, vol. 19, nº 2, 621-627. Asimismo, Beck hace hincapié en el tema en su artículo "El milagro europeo" que se inicia con las siguientes palabras: "¿En qué consiste la actitud ilustrada en los albores del siglo XXI? En tener el valor de hacer uso de nuestra propia "mirada cosmopolita", es decir, de asumir nuestras múltiples identidades. Y eso supone vincular las formas de vida derivadas del idioma, el color de la piel, la nacionalidad y la religión con la conciencia de que, en medio de la inseguridad radical que impera en nuestro mundo, todos somos iguales y a su vez cada uno es distinto al resto". U. BECK. (MARZO 27 DE 2005). El milagro europeo. *El País*, p. 13.

### 3. LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA DEMOCRÁTICA, ALGUNAS ORIENTACIONES

Estos múltiples retos que hemos señalado que se le presentan a nuestra sociedad—articular deseo de comunidad y democracia, búsqueda de integración y pluralidad, identidad y respeto a la diferencia—, se han de trasladar a la escuela. Nadie nace demócrata; la democracia hay que enseñarla y uno de los ámbitos es la institución escolar. Ella debe convertirse en una comunidad democrática si quiere forjar ciudadanos demócratas, para lo que tendrá que proporcionar experiencias democráticas, situaciones que pongan en juego las actitudes exigidas para una verdadera democracia. Y con ello, no cumple sino su compromiso político, su compromiso en pro de ese mundo más justo donde impere el estilo de vida democrático. Compromiso que le ha de llevar, además, a buscar la unión como *comunidades críticas políticas*, que las transforme en fuerzas sociales con capacidad de incidir en las políticas públicas, en la orientación de la sociedad en su conjunto<sup>53</sup>. En último término, ésta es su aspiración: una sociedad más humana, más libre.

Esta necesidad de incidencia dentro de las políticas públicas ha de conducir a los educadores a la unión con grupos y movimientos sociales externos a la escuela que denuncian las injusticias sociales y luchan por un mundo más justo. No es de extrañar, puesto que partimos de que

<sup>53</sup> Compromiso que puede llevar a superar los límites del propio Estado, como señala Torres Carrillo: "El hecho de compartir comunes sentimientos de indignación frente a las injusticias contra las que se lucha, así como el compartir y construir convicciones, valores y utopías, hace que los partícipes de estas redes y movimientos, se sientan partícipes de una hermandad que va más allá de las fronteras de los Estados". A. Torres Carrillo. (2002). Vínculos comunitarios y reconstrucción social. p.58.



la educación debe de ser entendida como un proceso profundamente humanizador, basado en la formación de ciudadanos que integren en su identidad el fomento de la paz, de la convivencia, de la justicia, de la libertad, en definitiva, de todos los llamados "derechos humanos". Una educación sustentada en una ética arraigada en los valores que sostienen la democracia<sup>54</sup> y que nos revele esa verdad primera de que, ante todo, somos ciudadanos del mundo y nada que allí ocurra nos es ajeno.

En este sentido, cobra especial fuerza el concepto de *ciudad educadora*, que tal como señala Jaime Trilla, "acoge e interrelaciona procesos educativos formales, no formales e informales. (...) Es un entramado de instituciones y lugares educativos. Los nudos más estables y obvios están constituidos por las instituciones formales de educación (escuelas, universidades, etc.). Pero coexisten con ellas, por un lado, todo el conjunto de intervenciones educativas no formales (organizadas a partir de objetivos explícitos de formación o enseñanza pero fuera del sistema de enseñanza reglada: educación en el tiempo libre, auto-escuelas, etc.) y, por otro lado, el difuso y penetrante conjunto de vivencias educativas informales (espectáculos, publicidad, relaciones de amistad, etc.)"<sup>55</sup>.

Apoiado en dicho concepto, ha visto la luz el *proyecto educativo de la red de Ciudades Educadoras*, creado como instrumento generador de un

<sup>54</sup> En la democracia, lo sagrado son los valores, no los mecanismos, no la victoria de la opinión de la mayoría. Si por votación, la mayoría de los ciudadanos de un país decidiese la legitimidad del maltrato a los niños o a los ancianos, por ejemplo, se estaría violando la base misma de la democracia.

<sup>55</sup> TRILLA BERNET, J. (1990): Introducción al documento "La Ciudad Educadora", I Congreso Internacional de Ciudades Educadoras, Ayuntamiento de Barcelona, p. 13.

proceso de participación ciudadana que permita la construcción de consenso sobre prioridades educativas y la asunción de responsabilidades colectivas en materia de educación, ya que entiende la participación como base de la convivencia democrática<sup>56</sup>. El proyecto asume que la formación es posible desde muchos ámbitos de la vida cotidiana, puesto que las personas aprenden y se educan en el transcurso de toda su vida. La ciudad pasa de ser un simple escenario de la acción educativa a convertirse en agente educador, articulando la complementariedad de los ámbitos y momentos de la educación.

Tal como indica Alicia Cabezudo<sup>57</sup>, aprender de la ciudad, o sea, tomar a ésta como objeto de aprendizaje, consiste en organizar y dar profundidad al conocimiento informal que de ella se adquiere espontáneamente

<sup>56</sup> Dicho Proyecto parte de la base de la creciente dificultad que tienen los actuales habitantes de nuestras ciudades para identificarse con el entorno en el que viven y trabajan, ya que cada vez son menos los que viven y trabajan en el mismo lugar en que nacieron debido a la creciente movilidad que caracteriza a la población. Parece que la ruta que transitamos cotidianamente determina nuestro conocimiento de la ciudad, e incluso la rutina que imprimimos a nuestros movimientos hace que hasta descuidemos dicho conocimiento. Cada grupo de personas recorre apenas sólo pequeños sectores de estos inmensos conglomerados para desarrollar sus tareas habituales. Se pierde así la experiencia de lo urbano, debilitándose los lazos de solidaridad y la idea de pertenencia. Se produce una incapacidad para sentir la ciudad como un bien colectivo al cual el sujeto está vinculado. CABEZUDO, A. (2006): "Ciudad educadora, una manera de aprender a vivir juntos...", III Congreso de Educación para el Desarrollo, Vitoria, documento en prensa.

<sup>57</sup> CABEZUDO, A. (2006): "Ciudad educadora, una manera de aprender a vivir juntos...", III Congreso de Educación para el Desarrollo, Vitoria, documento en prensa.

y ayudar a descubrir las relaciones y la estructura o estructuras que, a menudo, no aparecen directamente perceptibles; lectura de la ciudad que ha de ser crítica, y que debe facilitar el poder participar en su construcción. El decir "nuestra ciudad", el asumir la ciudad como algo propio, ha de encaminarnos a adjudicarnos la gestión dirigida a resolver o encaminar las demandas, las propias del barrio y las de sus articulaciones con el resto de la ciudad.

Para el logro de las mejores condiciones del ambiente urbano, es pertinente la plena participación de sus habitantes. Todo ciudadano es un interlocutor válido en la toma de decisiones sobre la ciudad. Nadie como él para detectar sus virtudes y sus fallos. Nadie como él para ser una fuerza que, unida en el "nosotros" constituido por los demás miembros de la comunidad, luche por la realización de una mejor calidad de vida en su entorno.

Desde hace unos años, distintas Ciudades Educadoras de América Latina, miembros de la AICE (Asociación Internacional de Ciudades Educadoras), comprometidas con estas ideas políticas, vienen desarrollando programas y proyectos educativos que poseen como eje central la influencia de los espacios urbanos en la vida de las personas, orientándolos para que nos proporcionen un contexto más humano, más libre, más pacífico, más democrático. Señalaremos sólo unos cuantos a modo de ejemplo, cada uno de un país diferente:

- *Diseños participativos de Espacios Urbanos* (Manizales, Colombia): Adecuación de la calle y el parque contiguos al colegio San Juan Bautista de La Salle con participación de diferentes estamentos de la comunidad. El objetivo principal es el de generar el sentido de pertenencia en los ciudadanos a través de un espacio de encuentro y de diálogo entre educadores y habitantes.





- *Buenos Aires, el Río y los chicos* (Buenos Aires, Argentina): Este proyecto se inscribe en los lineamientos del programa de la Secretaría de Planeamiento Urbano de la Ciudad de Buenos Aires, denominado "Buenos Aires y el Río", que desarrolla obras a lo largo de la costa de la ciudad con vistas a su recuperación. "Buenos Aires, el Río y los chicos" es una propuesta de investigación de las ideas y de los conocimientos del alumnado y de una intervención didáctica sobre la temática, que aborda los usos legítimos de río y los derechos del uso público de las costas.
- *Sistema de informaciones* (Porto Alegre-Brasil): Organización y puesta a disposición de la información necesaria para la Gestión y Planificación Urbana de la ciudad a través de una red de cooperativa entre usuarios-productores, de forma que garantice el acceso a la información de acuerdo con las necesidades de los usuarios.
- *Plaza Córdoba: un proceso de remodelación diferente* (Montevideo-Uruguay): Promoción de nuevas formas de relación de los vecinos con su entorno urbano inmediato, mediante la remodelación de un espacio público de manera participativa. La obra fue financiada con recursos municipales pero con planificación y ejecución comunal.

Todas estas experiencias nos hacen apreciar que las ciudades se pueden convertir en auténticos espacios ciudadanos que permiten aprender y enseñar entre todos; espacios de vida que generan relaciones y actitudes, transmiten valores, que pueden encaminarse al logro de una verdadera democracia y de una mejor calidad de vida para todos. Se necesita la colaboración de todos los implicados: el Ayuntamiento como institución, las organizaciones de los barrios, las asociaciones civiles, las iglesias de diferentes credos, las asociaciones de vecinos... "porque cada

una de ellos es una pieza clave en la construcción de la comunidad democrática. Hablamos así de la búsqueda de *alianzas estratégicas* para el logro de nuestros propósitos<sup>58</sup>.

No podemos olvidar el fundamental papel del Estado. Su compromiso en este proceso de democratización en lo referente a la educación pública debiera suponer superar formas autoritarias de conducción, y la aceptación de las ideas de autonomía, responsabilidad y diálogo entre todas las partes implicadas. Asimismo, tendría que asumir su obligación de asegurar una educación, como desarrollo integral de la persona, a todos los sujetos, esforzándose por formar una conciencia social abierta al cambio y a la participación. El sistema educativo público debe pensarse como escuela de ciudadanía, un ámbito donde las políticas de protección y la salvaguarda de los derechos humanos se desarrollen y generalicen como formas habituales de convivencia.

Alicia Cabezudo<sup>59</sup> comenta que las políticas educativas públicas han sido en América Latina un marco y un agente educador de derechos que, ante la tendencia a la concentración de poder, practica la opinión pública y la libertad; ante la propensión al gregarismo, expresa el pluralismo; ante

<sup>58</sup> "Como educadores críticos nos podemos desplazar mas allá de nuestra función social de maestros de escuelas públicas, privadas o de nivel universitario, a modo de poder aplicar y enriquecer nuestros conocimientos y destrezas por medio de participaciones prácticas en esferas públicas de oposición fuera de las escuelas." Giroux, H. (1993): *La Escuela y la lucha por la ciudadanía. Pedagogía crítica de la época moderna*. México, Siglo XXI, p. 63.

<sup>59</sup> CABEZUDO, A. (2006): "Aportes para una discusión sobre la Mercantilización en Educación: Educación Pública, el Derecho al Desarrollo y la actual situación en América Latina", III Congreso de Educación para el Desarrollo, Vitoria, (en prensa).

la predisposición a distribuir desigualmente las posibilidades, defiende la ciudadanía; ante la tendencia al individualismo, se esfuerza por practicar la solidaridad y la participación colectiva. El "entrenamiento democrático" en el ámbito de este sistema es vital para la formación del futuro ciudadano, consciente de sus derechos, responsable de sus deberes y sensible a los problemas mundiales. En esta línea, los proyectos educativos -resultado de políticas públicas para el desarrollo- deben ser organizados como verdaderas propuestas de aprendizaje que generarán la participación activa, la renexión, la reelaboración permanente de los contenidos y métodos, teniendo en cuenta las distintas características de los grupos y la verificación constante con las necesidades de la realidad. Dichos proyectos deberían reunir las siguientes condiciones:

- a) Ser una *experiencia colectiva*, en un entorno de relaciones grupales horizontales.
- b) Ser una *experiencia para resolver problemas*, y no sólo para incorporar información.
- c) Estar basados en *relaciones democráticas entre sus participantes*, que represente o anticipe las relaciones democráticas de la sociedad.
- d) Atender a la *formación de una conciencia democrática* pluralista, defensora de la paz, de la libertad, de la justicia.

Si bajamos a la realidad de los centros escolares, debe ser también patente el compromiso de los educadores en proporcionar experiencias a sus alumnos y alumnas que les capaciten para formarse como auténticos ciudadanos demócratas. Compromiso que, frecuentemente, debería de llevar a los docentes al trabajo en equipo, creando grupos de investigación-acción donde la cooperación, la colaboración y el ejercicio continuado de las virtudes democráticas sean una preocupación constante. Equipos donde se



reflexione acerca de cuestiones vinculadas al triángulo ideología, poder y educación, como qué cuenta como conocimiento válido, sobre la forma en que se transmite y se legitima, acerca de cómo se evalúa, etc, de tal modo que pueda detectarse si se este fomentando una dinámica que contribuye a una educación liberadora o emancipatoria del ser humano, a que éste pueda alcanzar mayor cuotas de libertad, de solidaridad, de tolerancia, de responsabilidad, de decisión argumentada, o se actúa en contra de ese ideal<sup>60</sup>.

Sin duda, la sociedad no puede alcanzar la condición democrática plena en la que todos sus miembros adultos sean sujetos de sus propias vidas, libres, conscientes, responsables, sin que su subsistema de enseñanza se reforme profundamente para conseguirlo. Ello supone cambios en sus objetivos, en sus estructuras, en sus didácticas, en la formación del profesorado, en sus relaciones con el medio que le rodea... Y queremos insistir especialmente en la revisión que ha de sufrir la posición del alumnado, que ha de tener un posicionamiento activo dentro del proceso educativo, abandonando la generalizada posición pasiva de ser educados, enseñados o aprendidos, es decir, la propia de la educación bancaria que tanto detestaba Paulo Freire. En esta línea, nos parece muy interesante la propuesta de Ignacio Fernández de Castro, quien da las siguientes claves de las transformaciones a realizar por el Sistema<sup>61</sup>:

1. Transformar el actual proceso de transmisión e interiorización progresiva en el alumnado de los avances científicos alcanzados en las diferentes materias, por su puesta a disposición como base de información para que puedan, en lugar de ser informados, *informarse*, iniciando así su actividad de conocer como sujetos libres, conscientes y responsables del medio y de las sociedades donde viven y pueden llegar a vivir.
2. Ser el soporte para que, a partir de la información, los alumnos y alumnas realicen la *representación simbólica* (hablada y escrita) *del objeto a conocer* y que esta representación les sirva de base operativa para que efectúen su significación sobre el referente de sus propias necesidades y deseos a satisfacer y cuanto exijan las necesidades y los deseos de los grupos en los que en cada momento se hallan socializados. La mayor dificultad en este punto es lograr que la representación que realicen los alumnos y alumnas del objeto a conocer sea la descripción objetiva más aproximada de la realidad, en tanto que su

significación sea lo más acorde con sus necesidades y deseos o los de los grupos sociales a los que pertenezcan.

3. Realizar la *representación simbólica de cómo el objeto de conocimiento tendría que ser para que sirviera a lo que el alumno o la alumna necesita para vivir como sujeto*, imaginándolo ya ajustado a la satisfacción de las necesidades y deseos que les han servido como referentes para significarle.
4. Los educadores tienen que facilitar que los alumnos y alumnas representen simbólicamente las diferencias que hay entre el objeto tal como ha sido representado por ellos y su nueva representación ajustada a la satisfacción de sus necesidades, para que sobre esta base *diseñe un proyecto de lo que habría que hacer para ajustar lo que es a lo que tendría que ser para conseguir la satisfacción de dichas necesidades y deseos y el plan de trabajo o de acción para realizar el proyecto sobre el objeto y que éste realmente se transforme.*



<sup>60</sup> "Es muy importante comprender cómo el conocimiento y la experiencia se estructuran alrededor de formas particulares de regulación intelectual, moral y social dentro de las diversas relaciones de poder que caracterizan a las escuelas, las familias, los lugares de trabajo, el estado y otras esferas públicas importantes." GIROUX, H. (1993): *La Escuela y la lucha por la ciudadanía. Pedagogía crítica de la época moderna*. op. cit. p. 62.

<sup>61</sup> FERNÁNDEZ DE CASTRO, I. (2006): "Mercantilización del Sistema de Enseñanza", III Congreso de Educación para el Desarrollo, Vitoria, en prensa.





5. Cuando se impone la necesidad de formar un grupo o incluirse en un grupo ya existente para llevar a la práctica la realización del proyecto o, si la práctica se sale de la realidad escolar y de sus posibilidades el poder desarrollarlo, los educadores -y el sistema educativo- debe procurar enseñarles a *asociarse con otros* para llevarlo a cabo sin que su condición de sujetos se pierda en la asociación correspondiente.
6. Ya asociados, se trata de producir el cambio o *realizar el proyecto en la realidad*, para, por último, usar o consumir lo producido. A este respecto, indica Fernández de Castro, que aunque difícilmente, salvo en contadas y limitadas experiencias de laboratorio, puedan realizarse esas actividades dentro de los centros, sí se pueden plantear como preguntas a contestar por los alumnos y alumnas de forma que se les permita adquirir el conocimiento y los hábitos de realizarlos como sujetos independientes, libres, conscientes y responsables.

En definitiva, debemos formar a nuestro alumnado para que pueda convertirse realmente en sujeto de la historia, en productor de conocimiento, en actor social. Nos será necesario enseñarle a participar, a pensar críticamente, a actuar con los otros en prácticas ciudadanas comprometidas y responsables. Ello supone que la dinámica de clase no puede centrarse en clases magistrales, expositivas. Algunas pueden ser útiles para describir derechos y deberes o informar sobre las instituciones democráticas, por ejemplo. Sin embargo, las actividades que se propongan al alumnado, en su mayoría, han de buscar la vivencia experiencial de esas actitudes y habilidades que se piensan como óptimas: actitudes personales en la línea de la defensa y lucha por el bien común, y habilidades políticas, sociales y analíticas necesarias para participar con efectividad en el pro-

ceso de toma de decisiones políticas a cualquier nivel de la vida política y comunitaria<sup>62</sup>.

Por consiguiente, en cuanto a la metodología, se recomienda trabajar con una dinámica que no se quede en lo intelectual sino que abra procesos partiendo de la experimentación y de la vivencia para reflexionar sobre ésta y a partir de ella proponer cambios. Tendría tres momentos: sentir – pensar – actuar. La educación para la ciudadanía es un planteamiento de transformación que pasa por las actitudes y los comportamientos, por la capacidad de acción. El mero conocimiento de la realidad no la modifica, es necesario el compromiso, la implicación. El logro de nuestros objetivos exige "inquietar", en el sentido más positivo

de la palabra: "Si trabajamos la discriminación, revivirla, experimentarla en nuestra propia piel de una manera momentánea y compartida, nos permitirá comprender qué se siente (*sentir*), qué reacciones surgen, qué consecuencias tiene, por qué... (*pensar*) y qué podemos hacer para que sea de otra manera (*actuar*)."<sup>63</sup>

Para la consecución de nuestras metas, tan importante como los contenidos y las acciones concretas que emprendamos, es crear un clima adecuado donde todas las personas se sientan en confianza y con la seguridad suficiente como para implicarse, participar, comunicarse y cooperar. Hay que originar un ambiente donde se armonicen libertad y disciplina, que no son términos antinómicos sino complementarios.

#### Disciplina Democrática

Debe Buscar	Debe Evitar
La cohesión y la integración	La exclusión
La integración	El miedo
La autoestima positiva. "Las escuelas deben poner el énfasis en el éxito y ser lugares en los que los alumnos se sientan felices, se sientan a gusto y seguros, lugares en que todos los estudiantes se encuentran queridos y valiosos" (Curwin y Mandler, 1983, p. 114). En un sentido negativo, tampoco es menos cierto que "a los alumnos que constituyen un problema de disciplina a menudo les falta autoestima" (Curwin y Mandler, 1983, p. 77)	La sumisión La ridiculización o humillación. Como afirmaba Kant: "no apelar jamás, con los niños, a sentimientos negativos, susceptibles de acarrear el desprecio de sí mismos: la vergüenza no puede tener virtud educativa" El silencio como norma constante
La autonomía y la emancipación	El dominio
La empatía	La indiferencia en el trato interpersonal
El cultivo de las buenas relaciones interpersonales	El derrotismo
El aprendizaje cooperativo	La competitividad interpersonal

Cuadro extraído de Jares, X. R. incluido en el capítulo "La educación para la paz y el aprendizaje de la convivencia" en SANTOS GUERRA, M.A. (coord.): *Aprender a convivir en la escuela*. Ed. Universidad Internacional de Andalucía-Akal, Madrid, 2003, p. 95.

<sup>62</sup> Objetivos tomados del programa de ciudadanía activa planteado por ZACK Y BERKOWITZ: *Active Citizenship Today, for High School Teachers*. USA, Close Up Foundation y Constitutional Rights Foundation, 1994.

<sup>63</sup> M. MOROLLÓN PARDO: "La diversidad cultural y sus conflictos, un camino hacia la interculturalidad", en M.A. Santos Guerra (coord.): *Aprender a convivir en la escuela*. Op. cit., p. 83



Para finalizar, señalamos los siguientes principios que N. Blanco cree que deberían fundamentar la actividad de centros que quieran formar ciudadanos democráticos (responsables, autónomos, críticos, participativos y solidarios)<sup>64</sup>:

1. *Proporcionar un medio que facilite y estimule el aprendizaje y el desarrollo social de los estudiantes; un medio que plantee expectativas elevadas respecto a todos los miembros de la comunidad escolar, tanto a nivel de trabajo como de conducta, y un contexto que promueva el compromiso de todos con los derechos humanos, la calidad, la justicia y la equidad.*
2. Tanto respecto a los docentes como a los estudiantes, la escuela debe permitirles *desarrollar un fuerte sentido de respeto y preocupación por los otros, sus opiniones y sus valores.* Y ello suele implicar la existencia de un clima que invite a evidenciar los conflictos, las contradicciones y a resolverlos desde la discusión y el debate.

3. Todas las actividades que se planteen deben contribuir a que los estudiantes *desarrollen sus capacidades intelectuales, afectivas, morales, físicas,...*, sin que ninguna de ellas quede desatendida o sobrevalorada respecto a las demás.

4. *Proponer la participación real*—no meramente formal— de todos los miembros de la comunidad educativa en la toma de decisiones.

5. *Promover y facilitar el trabajo en colaboración*, tanto entre docentes como entre estudiantes, en un clima de respeto y asunción de responsabilidades.

6. *Desarrollar la autoestima, la confianza y la responsabilidad social de los estudiantes.* Para ello, será preciso que la escuela se estructure como un entorno familiar y acogedor en el que aquéllos puedan desarrollar su propia identidad, sin temores y en permanente colaboración con los demás.

7. *Fortalecer las relaciones con el medio en el que la escuela se sitúa:* con el barrio, el pueblo. De esta manera se estará en mejores condiciones tanto para acoger las experiencias de los estudiantes, que procederán en buena medida de ese medio en el que viven, como para influir en la modificación de aquellos aspectos que puedan estar interfiriendo en una educación más completa, más rica, de los estudiantes.

Para llegar al objetivo de una ciudadanía activa y responsable, intercultural, desarrollada en diversos ámbitos (local, nacional, europeo...), se necesita desarrollar un sentimiento de pertenencia que promueva actitudes participativas y prácticas ciudadanas comprometidas y responsables. Ello supone que la dinámica de clase no puede centrarse en clases magistrales, expositivas. Algunas pueden ser útiles para describir derechos y deberes o informar sobre las instituciones democráticas, por ejemplo. Sin embargo, las actividades que se propongan al alumnado, en su mayoría, han de buscar la vivencia experiencial de esas actitudes y habilidades que se piensan como óptimas: actitudes personales en la línea de la defensa y lucha por el bien común, y habilidades políticas, sociales y analíticas necesarias para participar con efectividad en el proceso de toma de decisiones políticas a cualquier nivel de la vida política y comunitaria<sup>65</sup>.

Por consiguiente, en cuanto a la metodología, se recomienda trabajar con una dinámica que no se quede en lo intelectual sino que abra procesos partiendo de la experimentación y de la vivencia para reflexionar so-



<sup>64</sup> BLANCO GARCÍA, N. (1995): "La enseñanza secundaria obligatoria en una sociedad democrática", en FERNÁNDEZ

SIERRA, J.: *El trabajo docente y psicopedagógico en educación secundaria*, Málaga, Aljibe, p. 39.

<sup>65</sup> Objetivos tomados del programa de ciudadanía activa planteado por ZACK Y BERKOWITZ (1994): *Active Citizenship Today for High School Teachers*. USA: Close Up Foundation y Constitutional Rights Foundation.





bre ésta, y a partir de ella proponer cambios. Tendría tres momentos: sentir- pensar-actuar. La educación para la ciudadanía, que ha de ser intercultural, es un planteamiento de transformación que pasa por las actitudes y los comportamientos, por la capacidad de acción. El mero conocimiento de la realidad no la modifica; es necesario el compromiso, la implicación. El logro de nuestros objetivos exige "inquietar", en el sentido más positivo de la palabra: "Si trabajamos la discriminación, revivirla, experimentarla en nuestra propia piel de una manera momentánea y compartida, nos permitirá comprender qué se siente (*sentir*), qué reacciones surgen, qué consecuencias tiene, por qué... (*pensar*) y qué podemos hacer para que sea de otra manera (*actuar*)"<sup>66</sup>.

Para la consecución de nuestras metas, tan importante como los contenidos y las acciones concretas que emprendamos, es crear un clima adecuado donde todas las personas se sientan en confianza y con la seguridad suficiente como para involucrarse, participar, comunicarse y cooperar. Hay que originar un ambiente donde se armonicen la libertad y la disciplina, que no son términos antinómicos sino complementarios.

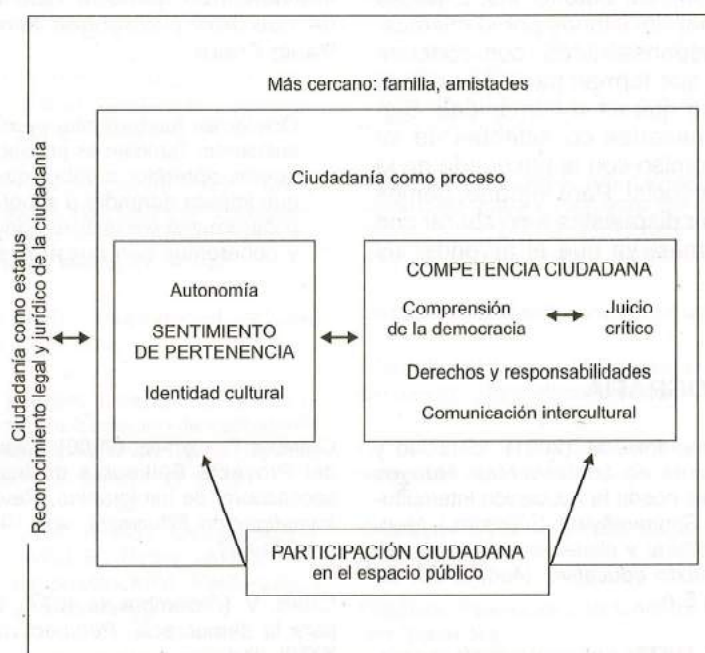
Es función de la institución escolar en todos los niveles y de todos los agentes implicados en la educación formar ciudadanos activos, responsables, críticos, participativos, cuyas interacciones no se queden solamente en contactos sociales, sino que el intercambio de valores, concepciones y experiencias entre unos y otros sean el verdadero motor del cambio de ideas y comportamientos (individuales y colectivos).

No hay que ser iluso y pensar que es suficiente con una actuación en el campo de la educación para conseguir la realización de ese proyecto de una democracia donde todos se sientan respetados, donde todos se consideren ciudadanos activos, donde las diferentes culturas tengan cabida. Las respuestas han de ser globales y no simplistas. La educación para la ciudadanía intercultural

es un pilar poderoso. Mas todo proyecto educativo ha de integrarse en un más amplio proyecto social, que será el que oriente el sentido y la dirección de la acción política elegida por ese grupo humano. En últimas, se trata de una educación integrada en el paradigma de la transformación; una educación para el cambio social cara a un mundo más justo y más humano que el actual.

### CONTEXTO SOCIAL Y POLÍTICO

Organizaciones, grupos políticos...



Modelo teórico para la formación del ciudadano intercultural. Extraído de M. BARTOLOMÉ PINA. (2001). *Identidad y ciudadanía en adolescentes. Nuevos enfoques de la educación intercultural*. En: E. SORIANO AYALA (coord.), *Identidad cultural y ciudadanía intercultural* (p. 100). Madrid: La Muralla S.A.



<sup>66</sup> M. MOROLLÓN PARDO: "La diversidad cultural y sus conflictos, un camino hacia la interculturalidad", en M. A. SANTOS GUERRA (coord.): *Aprender a convivir en la escuela*. Op.cit., p. 83



#### 4. REFLEXIONES FINALES

A lo largo de esta disertación hemos pretendido hacer hincapié en la necesidad de revisar el discurso acerca de la democracia como comunidad participativa, para que aclarado lo que ha de significar, actuemos tanto dentro del marco escolar como fuera de él para su consecución. No olvidemos que *educar es enseñar a vivir*. Y ello supone dar al alumnado unos criterios básicos que les permitan actuar como sujetos autónomos, capaces de tomar decisiones por sí mismos, con responsabilidad, con conciencia de que forman parte de un todo superior que es la humanidad. Significa hacerles conscientes de su compromiso con la búsqueda de la justicia social. Para lograrlo, hemos de estar dispuestos a colaborar con los demás, ya que el aprender es

siempre el aprender juntos, o sea, un proceso de relación.

No basta con querer: hay que saber querer. Hay que buscar las estrategias más adecuadas dados nuestros propósitos y tener en cuenta que sólo es posible realizar lo históricamente viable, de forma que no pongamos actuaciones tan alejadas de la realidad que nos rodea que el fracaso ante las mismas nos lleve al desolador fatalismo y a la apatía tan propia de nuestra época. Para finalizar, nos gustaría citar a uno de nuestros pedagogos favoritos: Paulo Freire.

Querer es fundamental pero no es suficiente. También es preciso saber querer, aprender a saber querer, lo que implica aprender a saber luchar políticamente con tácticas adecuadas y coherentes con nuestros sueños

estratégicos. Lo que no me parece posible es hacer nada o muy poco delante de las terribles diferencias que nos marcan. Y en materia de construir para hacer el mundo, nuestro mundo, menos malo, no tenemos por qué distinguir entre acciones modestas o retumbantes. (...) En este sentido, es tan válida y necesaria la presencia de un líder sindical en una fábrica, explicando la razón de ser de la huelga en marcha en la madrugada y frente a los portones de la empresa, como indispensable es la práctica docente de una maestra que en una escuela de la periferia habla a sus alumnos sobre el derecho a defender su identidad cultural. El líder operario en el portón de la fábrica y la maestra en el salón de clase, ambos tienen mucho que hacer<sup>67</sup>.

<sup>67</sup> P. FREIRE. (2001). *Cartas a quien pretende enseñar*, op. cit., p. 78.

#### BIBLIOGRAFÍA

BARTOLOMÉ PINA, M. (2001). Identidad y ciudadanía en adolescentes. Nuevos enfoques desde la educación intercultural. En: Soriano Ayala, E. (coord.), *Identidad cultural y ciudadanía intercultural: su contexto educativo*. Madrid: Ed. La Muralla S.A.

BELL, D. (1977). *Las contradicciones culturales del capitalismo*, Madrid, Alianza editorial.

BLANCO GARCÍA, N. (1995). "La enseñanza secundaria obligatoria en una sociedad democrática", en FERNÁNDEZ SIERRA, J.: *El trabajo docente y psicopedagógico en educación secundaria*, Málaga, Aljibe.

CABEZUDO, A.: "Aportes para una discusión sobre la mercantilización en educación: educación pública, el derecho al desarrollo y la actual situación en América Latina", III Congreso de Educación para el Desarrollo, Vitoria, 2006 (en prensa).

CABEZUDO, A.: "Ciudad educadora, una manera de aprender a vivir juntos", III Congreso de Educación para el Desarrollo, Vitoria, 2006 (en prensa).

CABRERA, F. Y OTROS. (2000). Evaluación del Proyecto Epikourus de inserción sociolaboral de inmigrantes, *Revista de Investigación Educativa*, vol. 19, nº 2, pp. 621-627.

CAMPS, V. (Diciembre de 1977). Educar para la democracia. *Perspectivas*, vol. XXVII, nº 4.

CORTINA, A. (1999). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza Editorial.

\_\_\_\_\_. (2001). *Alianza y contrato. Política, ética y religión*. Madrid: Trotta.

CURWIN, R. L. Y MENDLER, A. N.: *La disciplina en clase. Guía para la organización de la escuela y el aula*, Madrid, Narcea, 1983.

ESCALERA, J. (Junio 16 de 2033) ¿Qué participación? *Diario de Sevilla*, p. 12.

FERNÁNDEZ DE CASTRO, I. (2006): "Mercantilización del Sistema de Enseñanza", III Congreso de Educación para el Desarrollo, Vitoria (en prensa).

FLECHA, R. Y TORTAJADA, I. (1999). Retos y salidas educativas en la entrada de siglo. En: Imbernón, F. (coord.), *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato* (p.18). Barcelona: Grao.

FREIRE, P. (1990). Llamada a la concienciación y a la desescolarización. *La naturaleza política de la educación, Cultura, poder y liberación*. Barcelona: Paidós-MEC.

\_\_\_\_\_. (2001). *Cartas a quien pretende enseñar*, México: Siglo XXI.

\_\_\_\_\_. (2001). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Morata.

GIROUX, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales transformativos. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid: Paidós-MEC.

\_\_\_\_\_. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía. Pedagogía crítica de la época moderna*. México: Siglo XXI.

GÓNZALEZ, T.: "El municipio y la legitimación democrática", en XXII Congreso Iberoamericano de Municipios, La Plata, Argentina, octubre, 1994.





GUICHOT REINA, V. (1996). La educación en los derechos humanos como garantía del estado de bienestar. *Cuestiones Pedagógicas*, 12: 39-48.

\_\_\_\_\_. (2003). Democracia como cultura política: repensando los conceptos de comunidad y participación en los proyectos educativos. *Luces en el laberinto audiovisual*. Huelva: Grupo Comunicar editores. Colectivo Andaluz para la Educación en Medios de Comunicación.

\_\_\_\_\_. (Diciembre de 2003). Docencia y compromiso socio-político: el legado pedagógico de Paulo Freire (1921-1997). *Docencia* (Revista del Colegio de Profesores de Chile), año VIII, Santiago de Chile, pp.63-74.

HANSEN, P. (1998). Schooling a european identity ethno-cultural exclusion and nationalist resonance within the EU policy of "The European dimension of education". *European Journal of Intercultural Studies*, vol. 9, 1: pp. 5-23.

HEATER, D. (1990). *Citizenship. The civic ideal in world history, politics and education*. Londres: Longman.

HEGEL, G. W. F. (1999). *Principios de la filosofía del derecho o Derecho natural y ciencia política*. Barcelona: Edhasa (fragmento: par.75, agregado).

JARÉS, X. (2003). La educación para la paz y el aprendizaje de la convivencia. En: Santos Guerra, M. A. (coord.). *Aprender a convivir en la escuela* (pp.87-106). Madrid: Universidad Internacional de Andalucía-Akal.

KEMMIS, S. (1993). La formación del profesorado y la extensión de las comunidades críticas, *Investigación en la escuela*, nº 19, Madrid.

LAMO DE ESPINOSA, E. (ed.). (1995). *Culturas, estados, ciudadanos*. Madrid: Alianza Editorial.

MAALOUF, A. (2001). *Identidades asesinas*. Madrid: Alianza Editorial.

MACINTYRE, A. (1987). *Tras la virtud*. Barcelona: Crítica.

MARÍN GRACIA, M<sup>a</sup> ANGELES Y RODRÍGUEZ LAJO, MERCEDES. (sem. II de 2002-sem. I de 2003). La construcción de la identidad europea: dimensiones educativas. *Temps d'Educació*, 27: pp. 121-137.

MARINA, J. A. Y DE LA VALGOMA, M. (2000). *La lucha por la dignidad. Teoría de la felicidad política*. Barcelona: Anagrama.

MEAD, G. H. (1972). *Espíritu, persona y sociedad*. Buenos Aires: Paidós.

MILLER, D. (2000). Les dues cares del nacionalisme. En: Gibernau, M. (dir.), *Nacionalisme*. Barcelona: Proa.

MOROLLÓN PARDO, M. (2003). La diversidad cultural y sus conflictos, un camino hacia la interculturalidad. En: Santos Guerra, M. A. (coord.). *Aprender a convivir en la escuela* (pp. 67-86). Madrid: Universidad Internacional de Andalucía-Akal.

PINXTEN, R. (1999). *Identidad y ciudadanía: personalidad, socialidad y culturalidad*. Barcelona: Fundación Cidob.

PUTNAM, R. (Diciembre de 1995). Tuning In, Tuning Out: The Stranger Disappearance of Social Capital in America. *Political Science and Politics*, 27, 4: 667.

REA, A. (1998). *Immigration et racisme*. Bruselas: Complexe.

REIMERS, F. (Sem. II de 2003). La buena enseñanza y la formación de ciudadanía democrática en América Latina. *Revista Colombiana de Educación*, nº 45.

ROSALES, J. M. (1993). Democracia y posmodernidad. En: Rubio Carracedo, J. (ed.), *El giro posmoderno*. Philosophica Malacitana, suplemento 1.

SANDERL, M. J. (1982). *Liberalism and the Limits of Justice*. London: Cambridge University Press.

SANTOS GUERRA, M.A. (coord.): *Aprender a convivir en la escuela*. Madrid, Ed. Universidad Internacional de Andalucía-Akal, 2003.

SARTORI, G. (1998). *Homo videns. La sociedad teledirigida*. Madrid: Taurus.

SORIANO AYALA, E. (2001). La construcción de la ciudadanía intercultural y el avance en el cruce cultural: una respuesta educativa a los conflictos interétnicos. El caso de El Ejido desde la perspectiva escolar. En: Soriano Ayala, E. (coord.), *Identidad cultural y ciudadanía intercultural*. Madrid: La Muralla.

TRIMARCHI, M. (1994). Il concetto di tolleranza contraddice il rispetto dei diritti umani. *Cultura e Natura*, nº 3, Roma.

VILA, D. (otoño de 2004). La reforma de la LOCE revoluciona las aulas. *Revista de MUFACE*, nº 196, 22-29.

VILLORO, L. (1998). *Estado plural, pluralidad de culturas*, México: Paidós.

WOOD, G. (1988). Democracy and curriculum. En: Beyer, L. y Apple, M. (eds.), *The curriculum. Problems, politics and possibilities*. Albany: State University of New York Press.

ZACK Y BERKOWITZ (1994). *Active Citizenship Today for High School Teachers*. USA: Close Up Foundation y Constitutional Rights Foundation.

Sitios en la red donde hay catálogos de materiales para enseñanza de habilidades para la vida en democracia y para la resolución pacífica de conflictos:

Civitas International [www.civnet.org](http://www.civnet.org)

International Bureau of Education [www.ibe.unesco.org/regional/diversity](http://www.ibe.unesco.org/regional/diversity)

Center for Social and Emotional Learning [www.csee.net](http://www.csee.net)

Character Education Partnership [www.character.org](http://www.character.org)

Creative Responses to Conflict [www.cccglobal.org](http://www.cccglobal.org)

Facing History Ourselves [www.facinghistory.org](http://www.facinghistory.org)

Human Rights Education Association [www.hrea.org](http://www.hrea.org)

Fund for Global Awakening [www.ffga.org](http://www.ffga.org)

Peace Games [www.peacegames.org](http://www.peacegames.org)

Resolving Conflicts Creatively [www.esnational.org](http://www.esnational.org)

Seeds of Peace [www.seedsofpeace.org](http://www.seedsofpeace.org)

Voices of Love and Freedom [www.naschools.org](http://www.naschools.org)

Workable Peace [www.workablepeace.org](http://www.workablepeace.org)