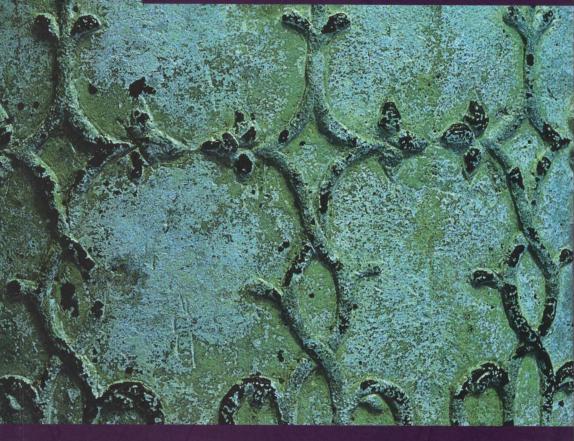
EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA

Algo más que una asignatura

Antonio Bolívar



CRÍTICA Y FUNDAMENTOS

16

ZGAÓ

Asistimos desde los años noventa a un creciente interés, tanto desde la teoría ética como desde las políticas educativas, por la educación para la ciudadanía, interés que surge de la necesidad de formar ciudadanos más competentes cívicamente y comprometidos, mediante la participación, en las responsabilidades colectivas.

La educación para el ejercicio activo de la ciudadanía, tal como la plantea este libro, debe ser entendida en un sentido amplio, no referida sólo a una materia específica. Junto al aprendizaje académico es necesaria la integración y coordinación de los diversos ámbitos de acción (centro, aula, tutoría, comunidad). En este sentido, el libro defiende una corresponsabilidad entre los distintos agentes educativos en donde escuela, familias y servicios sociales y municipales compartan un mismo camino. Además, la educación para la ciudadanía comprende, paralelamente, la educación democrática de los ciudadanos, un conjunto de saberes y de competencias que posibilitan la integración y participación activa en la vida pública; el «currículo básico» indispensable que todo ciudadano ha de poseer al término de la escolaridad obligatoria, lo que incluye también los comportamientos y actitudes propios de una ciudadanía educada, activa y responsable.

En la primera parte del libro («Una ciudadanía activa y responsable en un marco comunitario») se describe el marco teórico actual que fundamenta la educación para la ciudadanía, con propuestas innovadoras sobre su articulación en la escuela y en la comunidad. La segunda parte («La educación para la ciudadanía en el currículo») se centra en tres dimensiones del currículo: las competencias básicas como modo para asegurar una equidad educativa a toda la ciudadanía, la organización de la educación para la ciudadanía en el currículo y, finalmente, un análisis del currículo español de educación para la ciudadanía. La regulación y propuestas oficiales se recogen en los anexos.



EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA

Algo más que una asignatura

Antonio Bolívar



Colección Crítica y fundamentos

Serie Temas Transversales/Educación para la ciudadanía

Directores de la colección: Rosario Cubero, José Escaño, Miquel Essomba, Juan Fernández Sierra, Ramón Flecha, Juan Bautista Martínez Rodríguez, Carles Monereo, Lourdes Montero, Javier Onrubia, Miguel Ángel Santos Guerra, Jaume Trilla

- © Antonio Bolívar
- © de esta edición: Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L. C/ Francesc Tàrrega, 32-34. 08027 Barcelona www.grao.com

1.ª edición: febrero 2007 ISBN 13: 978-84-7827-480-2 D.L.: B-6,138-2007

Diseño de cubierta: Maria Tortajada Impresión: Imprimeix

Impreso en España

Quedan rigurosamente prohibidas, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción o almacenamiento total o parcial de la presente publicación, incluyendo el diseño de la portada, así como la transmisión de la misma por cualquiera de sus medios tanto si es eléctrico, como químico, mecánico, óptico, de grabación o bien de fotocopia, sin la autorización escrita de los titulares del *copyright*.

Índice

	Intr	oducción9
	Dair	mana manta. Uma sindadania astina
		nera parte. Una ciudadanía activa sponsable en un marco comunitario
	yıc	sponsable en un marco comunitario
¥	1.	La educación para la ciudadanía hoy: motivos y razones
		Educación para ¿qué ciudadanía?: modos de entender «ciudadanía»16
		Situar la educación para la ciudadanía hoy
		Contextos y retos actuales
		Des-institucionalización de los procesos de socialización
		La necesidad de individualizarse27
		El neoliberalismo en educación
		Exclusión social en una sociedad dualizada29
		Multiculturalidad
		Sociedad de la información y nuevas tecnologías
		Hacerse cargo de los cambios en las familias
		Aprender a vivir juntos34
	1000	
	2.	
		de las reformas y en las propuestas de innovación
		El Consejo de Europa y la ciudadanía a través de la educación
		El compromiso por lo colectivo
		Situación curricular en los sistemas educativos
		Factor de innovación
	3.	La educación para la ciudadanía en un contexto
	3.	de diversidad cultural
		La educación pública y los valores comunes
		Situar el multiculturalismo en la educación para la ciudadanía
		Educar ciudadanos en un contexto de diversidad cultural
		La educación pública y las identidades culturales
		Interculturalismo: identidad local y educación cosmopolita
		Educar para la ciudadanía como educación intercultural
		r and
	4.	Una tarea compartida y comunitaria
		Una ciudadanía comunitaria
		La familia como primer ámbito
		Los padres y madres: ¿cogestores o clientes?
		Impulsar la participación en el contexto actual

	Redefinir la profesionalidad
	Relaciones y alianzas entre familias, escuela y comunidad80
	Implicación de las familias81
	Modos de implicación de las familias
5.	Algo más que una asignatura. Un modelo democrático
<i>J</i> .	de educación para la ciudadanía
	Una educación democrática
	Vivir la democracia en las escuelas
	Núcleos o ejes que estructuran nuestra propuesta
	Sociopolítico: la educación para la ciudadanía,
	como ámbito aglutinador
	Sociocultural: igualdad, equidad, solidaridad
	Socioeconómico: justicia y solidaridad
	Socioafectivo: autonomía y responsabilidad
	La educación para la ciudadanía en el currículo
	Redes de colaboración intercentros, con familias y municipio 100
6.	Espacios y tiempos de ciudadanía: ¿dónde se juega la educación
	para la ciudadanía en la práctica?
	Tres espacios de aprendizaje de la ciudadanía
	La ciudad como ámbito educativo
	Trabajar para construir capital social y poder relacional
Seg	gunda parte. La educación para la ciudadanía en el currículo
7.	El currículo básico en la educación para la ciudadanía119
	Asegurar una cultura común, como derecho de la ciudadanía 121
	¿Cuál es el currículo básico?
	Competencias básicas de la ciudadanía
	Un concepto de competencia
	¿Qué competencias clave?
	Las competencias básicas en el currículo español
	Rediseñar el currículo a partir de las competencias básicas
	Conjugar la máxima formación con la ambición de justicia social
	Una posición crítica ante el discurso de las competencias
	¿Un uso alternativo en favor de la equidad?
	¿Un uso alternativo en favor de la equidad.
_	Organizar la educación para la ciudadanía en el currículo
8.	Organizar la educación para la ciudadania en el curriculo.
	El currículo en sentido amplio
	Tres contextos y dimensiones para el aprendizaje de la ciudadanía 150
	El currículo formal
	Currículo no formal del centro educativo

	Currículo informal	. 156
	El profesorado de EpC	
	Acción tutorial	
	Grados de desarrollo de una ciudadanía activa	
9.	El currículo de educación para la ciudadanía	. 163
	Nuestra inmediata historia anterior	. 164
	La propuesta actual en la LOE	
	El área/materia de educación para la ciudadanía	
	y los derechos humanos	. 168
	La educación para la ciudadanía en primaria	
	La materia de educación para la ciudadanía en secundaria obligatoria.	
	La educación ético-cívica	
Ane	exos	183
	Anexo I. Educación primaria. Educación para la ciudadanía	. 100
	y los derechos humanos	185
	Anexo II. Educación secundaria obligatoria.	. 105
	Educación para la ciudadanía y los derechos humanos	102
	Educación para la ciduadama y los defechos humanos	. 193
Ref	erencias bibliográficas	. 209

La educación para la ciudadanía hoy: motivos y razones

La educación para la ciudadanía, junto al desarrollo de conocimientos y de la personalidad de los alumnos en otras dimensiones, constituye una de las grandes finalidades de la educación pública; es decir, promover el crecimiento conjunto de los alumnos y alumnas como personas responsables y como ciudadanos activos. Se trata, junto a los conocimientos y valores que le permitan crecer como persona, de potenciar las virtudes cívicas mediante la participación activa en la sociedad democrática. Al fin y al cabo, como subrayaremos posteriormente, crear o construir ciudadanos fue, desde sus inicios, en el mejor imaginario liberal, el objetivo de la educación pública, aun cuando actualmente precise ser reformulado de modo inclusivo para integrar la diversidad cultural.

Continúa siendo un imperativo educar para una vida que permita -por una parte- la realización individual y responsable o, como decía Giner de los Ríos, «en la capacidad de cada uno de dirigir su propia vida»; al tiempo que para poder participar activamente en los distintos ámbitos de la vida (económico, político, social y familiar, relaciones interpersonales públicas y privadas o desarrollo personal), colaborando en la construcción de una sociedad democrática. Una racionalidad autónoma como capacidad para disponer ser actores de su propia vida, contando con los otros y poniéndose en su lugar, desde la modernidad ilustrada en que surge la educación pública, es el objetivo máximo de la educación. En este sentido, el informe Delors propone una educación para la ciudadanía que debe «dar a cada persona la capacidad de participar activamente, durante toda la vida en un proyecto de sociedad». El objetivo de la educación es cultivar la humanidad, como dice Nussbaum (1999), es decir, dotar al ciudadano de las capacidades que le permitan una elección autónoma de su modo de vida.

La educación pública ha tenido entre sus propósitos fundamentales la creación de una ciudadanía, por decirlo con las palabras del libro de Callan (1997), conformada por un conjunto de conocimientos, valores y narrativas compartidas. Por eso, formar a una ciudadanía capaz de convivir en el espacio público significaba hacerlo en una escuela y con un currículo común. Junto a lo anterior, la educación pública, hija del proceso de formación de los Estados nacionales modernos, ha tenido como misión fun-

damental la integración y socialización política de los individuos en una comunidad de ciudadanos. Si bien este proyecto imaginario nunca llegó a realizarse (la escuela, de hecho, no llegó a igualar a la ciudadanía, siendo un medio de reproducción social), además, se ve necesitado de reformulación para integrar las reivindicaciones identitarias y las demandas de reconocimiento cultural. Integrar lo común con lo diverso es también uno de los propósitos de redefinición de la ciudadanía en la escuela pública en el actual momento, donde el principio de igualdad ha de ser compensado con el derecho a la diferencia y lo común conjugado con lo diverso.

La educación pública se configuró, por eso, sobre la base de subordinar las identidades históricas y culturales particulares al proyecto de creación de la ciudadanía nacional. Como dice Castells (1997), el Estado hacía la nación, y no a la inversa. La crisis de los estados-nación, de la familia patriarcal (que transmitía eficazmente los códigos culturales) y de la primera modernidad, hacen difícil (cuando no lo torna imposible) volver a reafirmar dicho papel. De ahí la necesidad sentida de su reconstrucción, sin saber, empero, claramente por dónde haya que ir. Además, el mundo globalizado ha invalidado el discurso basado en las fronteras, como también lo ha sido el de la ciudadanía nacional. De ahí la necesidad de reformular el papel de la escuela en la educación de la ciudadanía, como plantearemos posteriormente, una vez que el Estado-nación pierde sus límites modernos con la globalización e inmigración.

Educación para ¿qué ciudadanía?: modos de entender «ciudadanía»

Cabe entender la ciudadanía como una conjunción de tres elementos constitutivos: la posesión de ciertos derechos, así como la obligación de cumplir ciertos deberes en una sociedad específica; pertenencia a una comunidad política determinada (normalmente el Estado), que se ha vinculado en general a la nacionalidad; y la oportunidad de contribuir a la vida pública de esa comunidad a través de la participación. (García y Lukes, 1999, p. 1)

El concepto de *ciudadanía*, como el de democracia o *civismo*, es complejo y contextualizado sociohistóricamente por distintas significaciones, y puede ser interpretado de diferentes formas. El primer carácter, que señala el texto anterior, es el *jurídico* que, por una parte, garantiza derechos y deberes pero, por otra, es excluyente, dado que se define frente a aquellos (singularmente inmigrantes) que no tienen reconocidos legalmente sus derechos como ciudadanos. El segundo es el *político*, que viene a igualarlo a nacionalidad; mientras que el tercero, más potente, es el que lo liga a la participación en la vida pública.

En sentido general, la ciudadanía se conforma por un conjunto de derechos y deberes que hace que los individuos sean iguales en una comunidad política. Más allá de un estatus legal que suele ser, sin embargo, la primera condición, el ciudadano se caracteriza por un conjunto de conocimiento y actitudes que están en la base de sus virtudes cívicas, que se ejercita como actividad mediante la participación en los asuntos comunes.

La ciudadanía, como vínculo entre el ciudadano y una comunidad política, recuerda Cortina (1997, p. 43), tiene una doble raíz –la griega y la romana– que origina a su vez dos tradiciones: «la republicana, según la cual, la vida política es el ámbito en el que los hombres buscan conjuntamente su bien, y la liberal, que considera la política como un medio para poder realizar en la vida privada los propios ideales de felicidad». Esto da lugar a dos concepciones de ciudadanía:

- 1. Una interpretación *minimalista*, que la entiende en términos formales (estatus legal o jurídico: quién es poseedor del estatus civil y derechos de ciudadano en un país). El ciudadano tiene un estatuto jurídico (que puede ser extendido a minorías), asentado en un conjunto de derechos (y deberes). Es miembro reconocido de una colectividad, lo que implica la pertenencia a una comunidad política, que es justo la que aporta un sentido de pertenencia y el sentimiento de su propia identidad.
- En este marco, propio de una concepción tradicional, la educación cívica se limita a unos contenidos curriculares: dar información de los derechos y deberes, pretendiendo una socialización acrítica en los valores convencionales, como respeto pasivo de lo establecido, en lugar de un ejercicio activo de los derechos políticos. Este tipo de educación (llamada «cívica» o «para la convivencia») se ha cifrado en conocer aspectos institucionales, estructurales, leyes o temas de la justicia. Finalmente, lo que se pretende conseguir es la ciudadanía-como-un-resultado: individuo responsable que cumple sus deberes o, en una perspectiva más amplia, que participa en las instituciones.
- 2. Una concepción *amplia*, por la que lógicamente abogamos aquí, la entiende en términos culturales y políticos como un ejercicio activo más que una condición estática. Un ciudadano es consciente de ser miembro de una comunidad humana (no limitada a un país), comparte un conjunto de valores y comportamientos, obligaciones y responsabilidades, y participa activamente en todos los asuntos de su comunidad. Todas ellas pueden quedar recogidas en el «civismo», como conjunto de virtudes públicas que posibilitan la convivencia.

Más allá de un mero estatus legal, entendemos la ciudadanía como práctica de una actividad moralmente deseable para una revitalización de

la democracia. Esto implica educar en un conjunto de competencias cívicas, en tanto que ciudadano, con una metodología de debate y deliberación sobre los asuntos comunes. Más allá de limitarse a una materia del currículo, promueve explícitamente, en la actividad escolar y fuera de ella, procesos dialógicos de deliberación compartida, participación, toma de decisiones y formación de juicio. Por eso, en este enfoque la ciudadanía es una práctica, un proceso –más que un resultado– de ejercicio de los valores democráticos, como consecuencia de la participación en los diversos espacios sociales, sin quedar confinada a una materia y al espacio escolar. Como tal, el aprendizaje de una ciudadanía democrática es un proceso de aprendizaje social en el espacio público.

La ciudadanía es, por eso, la capacidad real para participar en la cosa pública. Además de responsabilidad y capacidad para tomar decisiones, exige la existencia de un espacio público donde los individuos puedan tomar decisiones comunes. Educar para la ciudadanía implica, por tanto, promover oportunidades de participación en los diversos ámbitos de la propia vida escolar, capacitando para reflexionar de modo autónomo sobre la democracia, la justicia social o la mejora de la estructura social establecida. Mediando entre el liberalismo y los comunitarismos, la actual reivindicación del republicanismo cívico puede proporcionar una buena base para dicha reformulación. El ideal republicano de libertad como no dominación (en lugar del liberal de no interferencia), plasmado en un ordenamiento jurídico, precisa «el sostén de las normas cívicas -necesitan el sostén de una virtud ciudadana ampliamente difundida, de una civilidad ampliamente difundida-, si se quiere que sean mínimamente efectivas. La república legal necesita convertirse en una realidad cívica» (Pettit, 1999, p. 361).

Cuando hablamos de educación *para* la ciudadanía (EpC) no nos referimos descriptivamente a la educación de los ciudadanos, sino que –más proactivamente– abogamos por una *ciudadanía activa*, es decir, que –alejados de una posición «minimalista» de la ciudadanía– participa en la amplia esfera de lo público e institucional y, como tal, puede ser un antídoto contra la creciente desafección política. El lenguaje de los derechos ciudadanos, que ha dominado en el mundo occidental, tiene que complementarse con los deberes de implicarse y participar en los asuntos de la comunidad. Por eso, en las democracias occidentales estamos preocupados sobre el mejor modo en que la educación puede contribuir a desarrollar el «capital social» (compromiso cívico, conocimientos, actitudes, relaciones sociales) de los jóvenes. Como señala Pedró (2003):

La educación cívica es, además del eje de una determinada concepción republicana de la educación escolar, un conjunto de prácticas escolares que contribuyen eficazmente a consolidar los valores que cimentan una sociedad democrática. (p. 236)

Cabe preguntarse qué tipo de ciudadano se pretende con la educación para la ciudadanía. Westheimer y Kahne (2004) distinguen tres tipos de ciudadano que, normalmente, están subyaciendo en los programas educativos: un ciudadano responsable personalmente, que cumple con los deberes normalmente estipulados en su comunidad; un tipo de ciudadano participativo, implicado activamente en los asuntos cívicos y sociales de su comunidad; y un ciudadano orientado a la justicia, que, además, juzga críticamente las realidades sociales insatisfactorias y lucha por su transformación. Es preciso, pues, desde una educación crítica plantearse, conjuntamente, a qué tipo de ciudadanía responden las relaciones sociales y educativas que se están dando en el centro.

Giroux (1993, p. 11), haciéndose eco de esta problemática, en un libro sobre el tema, ha abogado por «dar expresión a un concepto crítico de ciudadanía por medio de un modelo radical de educación ciudadana». Recuperar y apropiarse de la educación para la ciudadanía permite desarrollar una educación crítica y emancipatoria. En este sentido apuesta por que los educadores legitimen a las escuelas «como esferas públicas democráticas, como lugares que proporcionan un servicio público esencial para la formación de ciudadanos activos, con el objeto de defender a éstos del hecho de que desempeñen un papel central en el mantenimiento de una sociedad democrática y de una ciudadanía crítica» (p. 59). De este modo, se propugna entender las escuelas como esferas públicas democráticas, que permitan vivenciar la democracia en sentido fuerte. La escuela como espacio público es un contexto y lugar donde las personas pueden hablar, dialogar, compartir narrativas y esforzarse por unas relaciones que abren el ejercicio de una ciudadanía activa.

Desde una dimensión más descriptiva, un informe de Eurydice (2005) sobre la educación para la ciudadanía en los países europeos la define como:

[...] la educación que los jóvenes reciben en el ámbito escolar, cuyo fin es garantizar que se conviertan en ciudadanos activos y responsables, capaces de contribuir al desarrollo y al bienestar de la sociedad en la que viven. Aunque sus objetivos y contenido son sumamente variados, tres son los temas clave que tienen un interés especial. Por lo general, la educación para la ciudadanía pretende orientar a los alumnos hacia a) la cultura política, b) el pensamiento crítico y el desarrollo de ciertas actitudes y valores, y c) la participación activa. (p. 10)

Desde esta perspectiva, en último extremo, una educación para la ciudadanía se orienta a contribuir a formar ciudadanos más competentes cívicamente y comprometidos en las responsabilidades que entraña pensar y actuar teniendo presente las perspectivas de los otros (actuales o futuras). En ese sentido una educación moral se conjunta, como quería Freinet, con una educación cívica: cómo se ha de vivir en un mundo compartido con otros. El

objetivo de toda educación cívica es capacitar a los sujetos con la «habilidad para ver cosas no sólo desde el punto de vista personal sino también según la perspectiva de todos los que están presentes» (Arendt, 1996, p. 233). Como dicen Camps y Giner (1998, pp. 8-9), «el civismo viene a ser aquella ética mínima que debería suscribir cualquier ciudadano liberal y democrático. Mínima para que pueda ser aceptada por todos, sea cual fuere su religión, procedencia o ideología. Ética, porque sin normas morales es imposible convivir en paz y respetar la libertad de todos».

Situar la educación para la ciudadanía hoy

La idea de ciudadanía no debe ir ligada exclusivamente a los derechos individuales –sean éstos civiles, políticos o sociales–, sino incluir al mismo tiempo aquellos vínculos capaces de unir a los ciudadanos con la comunidad: obligaciones o deberes cívicos, que constituirán lo que podríamos llamar la «estructura moral de la democracia». (Camps, 1998, p. 14)

Se suele contraponer, desde Benjamin Constant, la libertad de los antiguos, entendida como participación en asuntos comunes, a la libertad de los modernos, entendida como independencia. El modelo de la *polis* griega o de las ciudades-estado italianas del Renacimiento era un modelo comunitario, mientras desde el liberalismo ilustrado se valora la independencia personal. ¿Cómo conjugar ambas en el ejercicio de la ciudadanía?

La tradición liberal, con su acento individualista en el ejercicio de los derechos, se nos ha mostrado insuficiente, aparte de haber dado lugar a una concepción de la democracia como mercado, con unos ciudadanos pasivos y escasos deberes con lo común. Con su diferenciación de esferas entre lo público y lo privado, la perspectiva liberal tiene problemas para resolver el dilema entre la defensa de la autonomía y libertad personal de un lado, y valores cívicos y comportamientos ciudadanos de otro, dado que la defensa de determinados principios (neutralidad y no injerencia) para que una institución pública como la escuela pueda interferir en los valores individuales. El Estado debe mantener una neutralidad, al menos formal, entre las diversas concepciones de vida buena, siendo su tarea principal proteger los intereses y valores individuales. En estos casos, la educación cívica se reduce a su expresión mínima, conjugada con el pluralismo y la tolerancia. Por último, su hincapié en el procedimiento, más que en los contenidos, aboca a unos ciudadanos pasivos e individualistas.

La insatisfacción con esta herencia moderna ha provocado, desde distintos frentes (movimiento «comunitarista» y, desde otros presupuestos, «republicanismo cívico»), reivindicar la educación para una ciudadanía distinta, más cercana a la «libertad de los antiguos»: la ciudadanía republi-

cana, donde los individuos se sientan («identidad cívica») miembros de una comunidad, vinculados por un conjunto de *deberes cívicos* y no sólo derechos individuales, en la que, por lo tanto, participan en todas sus dimensiones (véase cuadro 1). Desde un concepto de sociedad política, que el posterior triunfo del liberalismo oscureció, se piensa que no bastan leyes o instituciones si no se cuenta con el entramado de las virtudes cívicas de sus ciudadanos, abogando por una ciudadanía activa en la vida pública (que no se identifica con la política).

Cuadro 1. Tradiciones en filosofía, moral y política

Liberalismo	COMUNITARISMO	REPUBLICANISMO CÍVICO
Ciudadanía como un estatus: derechos.	Ciudadanía como senti- miento de pertenencia.	Ciudadanía como una práctica: civismo.
Individualismo.	Multiculturalismo.	Identidad cívica.
Ciudadanos pasivos.	Reconocimiento.	Participación.
Tolerancia y pluralismo.	Identidad cultural.	Deberes y virtudes cívicas.
«Minimalismo cívico».	Ciudadanía «fragmenta- da» o «diferenciada».	Noción «robusta» de ciudadanía.

Desde el ángulo *comunitarista*, acorde con la reivindicación multiculturalista, se propone un reconocimiento de la identidad cultural que puede abocar a una ciudadanía «fragmentada» o «diferenciada», que quiebra el principio de igualdad moderno (Taylor, 1997). Frente al estatus o posición como sujeto de derechos, el ciudadano se define por un sentimiento de pertenencia a su comunidad, siendo la identidad la base para reivindicar derechos propios. Dice Giner (1998):

El liberalismo fragmenta. El comunitarismo aísla. El republicanismo, en cambio, relaciona. El primero nos concibe como voluntades soberanas y egoístas; el segundo, como seres tribales. Sólo el tercero, sin rechazar la autonomía del individuo ni el fuero de cada comunidad, hace hincapié sobre la naturaleza esencialmente interactiva de la vida social. (p. 171)

Por eso, desde el lado republicano, se apuesta por una ciudadanía, políticamente activa, poseedora de unas virtudes cívicas promovidas tanto por la educación como por las instituciones que favorecen la participación. La res publica concierne a toda la ciudadanía, por lo que la (pre)ocupación por los asuntos públicos concierne a todos los ciudadanos. La participación tiene un valor intrínseco y no sólo instrumental (como en el liberalismo).

Por eso actualmente la tradición de filosofía moral y política que puede apoyar mejor una *noción robusta de ciudadanía* es el llamado «republicanismo cívico», frente al liberalismo y al comunitarismo, por situarnos en las tres grandes corrientes de pensamiento. Como comenta Velasco (2004, pp. 199-200):

Mediante la generalización del status de ciudadano busca configurar una identidad colectiva basada en la participación activa y responsable de los individuos en los asuntos públicos. [...] El ideal republicano está indisolublemente ligado al ejercicio real de la democracia y, particularmente, a prácticas reales tales como la participación en las deliberaciones públicas, la exigencia de publicidad y transparencia en los procedimientos y el ejercicio colectivo de los controles sobre las autoridades.

Los derechos individuales de cada ciudadano (tradición liberal) se ven condicionados por la solidaridad cívica que deben tener con aquellos principios compartidos en una comunidad política. Además, viene a ser una buena alternativa a las propuestas comunitaristas, por asentarse en una identidad cívica y no étnica o cultural, configurada en valores y principios que posibilitan la vida en común. Como señala uno de los reconocidos teóricos (Pettit, 1999, p. 318), las leyes políticas «deben estar encauzadas o incrustadas en una red de normas cívicas, sostenidas por hábitos de virtud cívica y buena ciudadanía –por hábitos, dígase así, de civilidad–, si quieren tener alguna oportunidad de prosperar. [...] Uno de los temas recurrentes en la tradición es que la república requiere una base de civilidad generalizada; no puede nutrirse sólo de leyes».

Nos encontramos, pues, ante una fuerte reivindicación de una dimensión comunitaria de la vida. Es preciso, entonces, la formación de los ciudadanos en aquel conjunto de virtudes y carácter (hábitos) que hacen agradable (además de posible) la vida en común. Se entiende que la educación de los futuros ciudadanos debe tener como objetivo prioritario capacitarlos, conjuntamente, tanto para ser individuos autónomos («aprender a ser») en la esfera pública (herencia liberal ilustrada) como para vivir con aquellas virtudes cívicas necesarias para asumir y profundizar la democracia («aprender a vivir juntos»), como señalaba el informe Delors. Una capacidad propia de juicio debe conjugarse con unos marcos comunes, propios de la identidad comunitaria, que conduzcan a solidarizarse, compartir y colaborar. Se trata, conjuntamente, de fomentar de modo no neutral los valores liberales, pero también de promover un bien común compartido (del que forma parte el individualismo) que pueda aportar la necesaria cohesión e identidad social.

El civismo de los ciudadanos comprende todo aquello que hace posible una convivencia en el espacio público. Como comentan Camps y Giner (1998, pp. 115 y 154), «la democracia es la expresión política del civismo

[...], asumir e interiorizar los valores democráticos o cívicos es la condición de la ciudadanía. [...] El civismo, de hecho, es el nombre de una ética laica, una ética de mínimos compartible por cualquier persona que quiera participar en la vida colectiva». Como la condición de «ciudadanía», el civismo incluye –por una parte– el conjunto de comportamientos propios de una «buena» educación, y –por otro– todos aquellos modos y valores (cultura o éthos) que conforman una cultura pública de convivencia, al mismo tiempo que son expresión de unos determinados valores morales (laicos), sin los que no es posible la vida en común. Si bien no es la instancia única, y sola no puede llegar muy lejos, la educación escolar tiene un papel clave en la enseñanza de lo que Fernando Bárcena (1997) ha llamado «el oficio de ciudadano».

La cuestión se plantea, en nuestro contexto actual y futuro, como qué tipo de cultura será deseable política y éticamente. La oferta de un nuevo currículo tiene que partir –como cuestión prioritaria– de a qué tipo de formación de la ciudadanía aspiramos en esta sociedad del conocimiento, de la globalización o de la reivindicación identitaria. Al menos, será preciso, entre otros, mantener estos principios: abogar por una universalidad que haga posible la convivencia y la igualdad, pero, al mismo tiempo, será preciso respetar y reconocer la pluralidad cultural y diversidad/singularidad de cada persona, todo ello en un mundo globalizado que anula la diversidad y provoca uniformidad o mestizaje. Conjugar el reconocimiento diferenciado de las culturas (y diversidad individual) con la cultura común, que ya no es el proyecto de escuela pública de fines del siglo XIX.

Contextos y retos actuales

El discurso y la apuesta de una ciudadanía activa no pueden construirse al margen de los procesos y contradicciones que operan en nuestro momento social. Vivimos en un proceso de reestructuración de las sociedades contemporáneas occidentales, motivado por los cambios asociados a la globalización, las nuevas tecnologías de la sociedad de la información, la creciente multiculturalidad, la individualización y el consiguiente ocaso de las dimensiones sociales, junto a un auge de una mentalidad neoliberal. Como vamos a describir en este punto, las mutaciones operadas en el contexto social en las últimas décadas reorientan el papel de la escuela, al tiempo que sitúan –entre sus prioridades– la educación para la ciudadanía.

En la esfera social, junto a la reivindicación de identidades culturales vinculadas a los crecientes fenómenos migratorios, motivadas por la globalización, que transforman las sociedades occidentales en multiculturales;

paralelamente, la desigualdad social se incrementa en una sociedad dualizada, lo que hace problemática la convivencia ciudadana. Ello sitúa, en primer plano en las agendas actuales de reformas educativas, las competencias cívicas (sociales e interculturales) necesarias para *interactuar en grupos socialmente heterogéneos*, sin dejarlo a las contingencias de la lógica social.

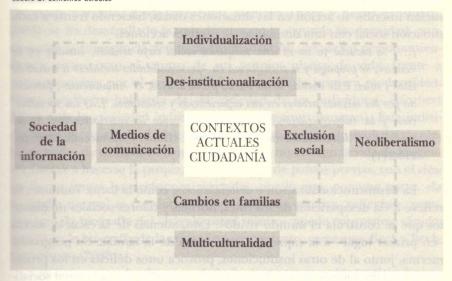
En paralelo a la globalización se requiere apostar por una mundialización de la ciudadanía, en sentido cosmopolita, lo que no obsta para construir –en primer lugar– localmente. Por su parte, los mecanismos habituales de socialización e integración se quebrantan ante la emergencia de una individualización en una sociedad desinstitucionalizada, con una diversificación de estilos de vida, lo que cuestiona la tesis clásica de que la socialización en valores sociales compartidos iba unida a llegar a ser un miembro autónomo de esa misma sociedad.

Vamos a hacer una fenomenología del escenario en que vivimos, describiendo algunos de los síntomas y causas que dibujan un cierto paisaje, destacando algunos de los principales lugares, donde se sitúa la educación para la ciudadanía y la escuela tiene que desarrollar su acción. Para los propósitos de lo que queremos el contexto actual podría estructurarse –tal como aparece en el cuadro 2– con cuatro dobles pilares interrelacionados que, al mismo tiempo, son retos para la educación: cambios en los procesos de socialización (des-institucionalización e individualización), cambios en las familias y multiculturalidad, exclusión social y neoliberalismo, sociedad de la información y medios de comunicación. Este mapa, creemos, diseña los contextos sociales que resignifican la tarea de cuál deba ser la paideía que constituya al individuo en ciudadano.

Des-institucionalización de los procesos de socialización

La escuela, como prototipo de institución moderna, ha sido uno de los pilares fundamentales para la socialización e integración social y –como taltambién uno de los dispositivos fundamentales para la reproducción de las sociedades modernas. Por ello, se ha constituido en uno de los mecanismos privilegiados para socializar individuos a través de un proceso de interiorización de normas externas. Que esto se haya interpretado como una emancipación (Durkheim, por ejemplo) o como una reproducción clasista (sociología crítica de Bourdieu y Passeron) no cambia los presupuestos de partida. Socializar, en la tradición clásica de la sociología, da lugar a la autonomía en la medida en que los individuos interiorizan los principios normativos generales. La educación pública ha estado, pues, en el núcleo duro de esta acción de producir individuos: al tiempo que integra en el mundo cultural y social (ciudadanos) consigue una autonomía moral o una racionalidad autónoma (pensar por sí mismo).

Cuadro 2. Contextos actuales



De este modo, explica la sociología clásica (Parsons, Merton), el individuo incorpora los valores del sistema social, al tiempo que llega a ser autónomo. La socialización permitiría que los sujetos adquieran, por medio de las instituciones (escuela, familia, iglesia), los valores que aseguren el funcionamiento social. Se postulaba una homología entre valores sociales y llegar a ser un miembro autónomo de esa misma sociedad. El individuo, correctamente socializado, debe ser capaz de actuar autónomamente, al tiempo que se adecua a las normas sociales establecidas. El libro La educación moral de Durkheim podría ser la mejor muestra de estas tesis para la escuela pública. Desde otro ángulo, el psicoanálisis, por un lado, y la teoría evolutiva de Piaget, por otro, daban cuenta perfecta de la socialización y subjetivización.

Esto es, justo, lo que –como ha destacado la sociología actual, especialmente la escuela francesa de Touraine– ha empezado a dejar de funcionar: la socialización no marcha paralela a la individualización. Así, Dubet y Martuccelli (2000) han puesto en cuestión que, en una sociedad desinstitucionalizada, se pueda seguir manteniendo las tesis de la sociología clásica de la socialización (proceso de interiorización normativa y cultural). El proceso actual de *des-institucionalización* permite cuestionar la tesis socializadora.

La construcción moral de los individuos ya no vendría dada por la interiorización de la autoridad moral de las normas y autocontrol que les permitía ser unos miembros de la sociedad. De hecho se estaría produciendo una disociación entre el proceso de socialización y, la complementaria, de que llevado con éxito crea individuos libres y responsables. Esto hace que los individuos, en ausencia de modelos prescriptivos institucionalizados, suelan inscribir su acción en las situaciones dadas, haciendo frente a cada situación social con una diversidad de posibles acciones.

[...] la escuela ya no es una máquina social cuyo sentido, situado en la «cima», se propaga y se transforma en «personalidades sociales» a través de ritos y roles. Este sentido se ha vuelto problemático, es «inmanente», fabricado por los mismos actores en sus experiencias y relaciones. [...] La socialización y la subjetivización se separan, así como la interiorización de los modelos y el distanciamiento con los mismos. (Dubet y Martuccelli, 2000, pp. 210-211)

La desinstitucionalización o *desocialización*, como la llama Touraine, se refiere a «la desaparición de los roles, normas y valores sociales mediante los que se construía el mundo vivido». Esto, además de la escuela, afecta –en primer lugar– a la capacidad educadora de la familia. Su progresiva merma, junto al de otras instituciones, provoca unos déficits en los procesos de socialización primaria, lo que torna más difícil la tradicional socialización secundaria de la escuela, que se ve obligada a asumir también la primera. Las instituciones habrían perdido la capacidad de marcar en parte las subjetividades, con la progresiva debilidad para regular las conductas; lo que –en el plano personal– se vive como una pérdida de apoyaturas que orientaban las conductas de los sujetos. Las nuevas formas de regulación familiar son, sin duda, más débiles en los procesos de socialización porque, inmersa ella misma en la individualización de la sociedad del riesgo, apelan a que sus hijos construyan creativamente sus propias trayectorias.

Hay, entonces, una tensión entre las normas de la institución escolar y los códigos de la cultura juvenil. Si antes esta cultura juvenil debía dejarse en la puerta de la escuela, hoy no es así. La escuela que integraba a la ciudadanía ya no puede funcionar del mismo modo. Esto hace especialmente penosa la tarea de educar. Si las reglas ya no están dadas y los antiguos ajustes han desaparecido, la propia motivación de los alumnos ha de ser construida por el maestro (Dubet, 2006). Éste tiene que construir primero la relación que, después, le permita enseñar. Como comentan Tedesco y Tenti Fanfani (2002):

En las condiciones actuales, los agentes pedagógicos no tienen garantizada en la escuela el respeto y el reconocimiento de los jóvenes. Pero la autoridad pedagógica, entendida como reconocimiento y legitimidad, sigue siendo una condición estructural necesaria de la eficacia de toda acción pedagógica. El problema es que hoy el maestro tiene que construir su propia legitimidad entre los jóvenes y adolescentes. Para ello debe recurrir a otras técnicas y dispositivos de seducción. Trabajar con adolescentes requiere una nueva profesionalidad, que es preciso definir y construir. (p. 12)

La necesidad de individualizarse

De modo paralelo, desde la escuela alemana (Beck y Beck-Gernsheim, 2003), se ha desarrollado la tesis de que, en la segunda modernidad, estamos ante la emergencia de una individualización, donde las personas tienden a verse como el centro de sus propios planes de vida, frente a preocupaciones por el grupo social propias de la primera modernidad. Otros sociólogos hablaron de «la sociedad de los individuos» (Norbert Elias) o de la «sociedad individualizada» (Zygmunt Bauman). Esta individualización, resultado de las instituciones clásicas (y, consiguientemente, los modelos de comportamiento externos) ya no marcan la vida de las gentes, fuerza a hacerse la propia vida al margen de pautas previas, con el riesgo de no tomar las decisiones acertadas, por lo que, por una parte, «la biografía normal se convierte, así, en biografía electiva, reflexiva», pero, por otra, la biografía del «hágalo usted mismo» puede convertirse rápidamente en la biografía de la crisis. En este contexto, comentan Beck y Beck-Gernsheim (2003):

No sería exagerado afirmar que la lucha diaria por una vida propia se ha convertido en la experiencia colectiva del mundo occidental. Expresa lo que queda de nuestro sentimiento comunal. [...] La ética de la realización personal es la corriente más poderosa de la sociedad moderna. [...] Los individuos se convierten en actores, constructores, juglares, escenógrafos de sus propias biografías e identidades y también de sus vínculos y redes sociales. (pp. 69, 70 y 71)

El impulso de la *individualización*, propio de la *modernización reflexiva*, motiva la necesidad de construirse la propia biografía individual, más allá de cánones institucionalizados. Mujer y hombre, en la segunda modernidad, experiencian una necesidad imperiosa de individualizarse, a través de una autodeterminación, en la búsqueda continua de autorrealización e identidad. Del mismo modo, el alumno construye su vida con «categorías zombis», entre las que se encuentran la escuela, la familia o el vecindario; de una biografía marcada por las instituciones o el contexto de nacimiento, con un ciclo de vida predeterminado, se está pasando, con la ampliación de espacios opciones y posibilidades sucesivas de autorrealización.

Esta individualización, que no se puede asimilar con «individualismo» posesivo o con la autonomía ilustrada, conlleva una transformación de la relación de los proyectos colectivos. Lo que indica que, aunque los problemas sociales existan del mismo modo, ahora el modo de hacerles frente es de modo individualizado o biográfico (es el individuo el que es responsable). En otros términos: la política primera se vuelve individual, y las soluciones políticas se han de dar de modo biográfico.

La vida de cada uno es una vida reflexiva. La reflexión social—el procesamiento de información contradictoria, el diálogo, la negociación, el compromiso— es casi sinónimo de vivir la propia vida. Se necesita una gestión activa para vivir

la vida en contexto de exigencias en conflicto y en un espacio de incertidumbre global. La autorrealización y la autodeterminación no son en absoluto metas meramente individuales; a menudo son también soluciones públicas, el lado inverso del problema que todos los sistemas parciales descargan en los ciudadanos cuando los consideran de repente «maduros y responsables». (Beck y Beck-Gernsheim, 2003, pp. 75-76)

En esta situación, el otro lado de la individualización es una desintegración de la ciudadanía, lo que Touraine (2005) llama «el ocaso de lo social». Plantear entonces la educación para la ciudadanía es, por una parte, contrarrestar estas tendencias, pero, por otra, saber que hemos de funcionar con nuevas modalidades de gestión de lo social, que no pueden obviar la *individualización*, procurando revincular o reincrustar las nuevas formas de vida individuales con las sociales.

El neoliberalismo en educación

Una creciente ola de actitudes y pensamiento, que podemos llamar «neo-liberal», está conduciendo a una cierta mercantilización del espacio social y de los servicios públicos. Cuando la educación pública deja de ser un modo propio de socialización de la ciudadanía, el asunto se torna en cómo proporcionar más eficientemente mejores servicios para atraer a los potenciales clientes. En estos casos, de una institución que contribuye a construir la identidad ciudadana se pasa a una institución «de servicios», que ofrece a elección por los padres. Como dice Gentili (1997, p. 60), «se reconceptualiza la noción de *ciudadanía* mediante una revalorización de la acción del individuo en cuanto *propietario* que elige, opta, compite para acceder (comprar) un conjunto de propiedades-mercancías de diversa índole, siendo la educación una de ellas. El modelo de hombre neoliberal es el ciudadano privatizado, responsable, dinámico: el consumidor».

El ciudadano, cuya verdadera condición reivindicamos, queda redefinido como individuo que se realiza a sí mismo mediante actos de elección, siendo libre y autónomo en la medida en que puede dar un sentido a su vida a través de sus elecciones. Los valores propios del dominio público (igualdad, justicia y ciudadanía) se cuestionan por la introducción de elementos del mercado (consumo, clientes). De este modo, muchas familias (particularmente de las llamadas «nuevas clases medias») abdican de su condición de ciudadanos que participan activamente con el centro para la mejora de la educación, para pasar a ser clientes que buscan la calidad del producto, a elegir entre los centros que más les satisfacen. El cliente se caracteriza por elegir el producto diseñado y realizado por otros, el ciudadano participa en configurar la educación requerida para sus hijos, sin limitarse a elegirla. En este segundo caso, la elección estaría basada en la

implicación, participación y responsabilidad directas de los agentes educativos (padres, alumnos y profesores); no en la elección de un producto ya ofrecido, sino en la concepción, planificación y diseño de cómo se quiere que sean estas opciones.

La educación es un bien básico que debe distribuirse con la máxima equidad posible. Un liberalismo, puro y duro, es incapaz de hacer esta distribución equitativa: simplemente la deja regresivamente a la libre elección de los individuos según su capacidad y poder. Esto reclama la intervención activa del Estado para ofrecer un servicio público de educación en condiciones de igualdad para toda la ciudadanía, adoptando medidas compensadoras para los desventajados, en lugar de la lógica mercantilista de evaluar y clasificar por *ranking* a los centros escolares. Si es legítimo (e incluso deseable) que los centros escolares demanden capacidad para configurar su propio desarrollo institucional, una autonomía decretada para todos los actores sociales, en la medida en que parten de una situación desigual, puede, de hecho, dar lugar a una redistribución social regresiva, cuando de lo que se debía tratar es de compensar progresivamente a los más desfavorecidos.

Exclusión social en una sociedad dualizada

Las políticas neoliberales, unidas a la globalización económica, junto a los nuevos factores culturales o étnicos, están provocando –en los contextos más desfavorecidos– un incremento del fracaso y abandono escolar, reflejo a su vez de la exclusión social. Una nueva fractura, más allá del conflicto entre clases sociales, amenaza a la sociedad y centros escolares: el peligro de una nueva «dualización» o «fractura social». Muchas escuelas tienen que lidiar con familias que tienen una precariedad en el trabajo, unido a la crisis urbana de concentración en barriadas marginales de dicha población en riesgo». El informe Delors ya diagnosticaba este grave problema en el futuro inmediato con estas palabras:

No se trata sólo de las disparidades ya mencionadas que existen entre las naciones o entre las regiones del mundo, sino de fracturas profundas entre los grupos sociales, tanto en los países desarrollados como en los países en desarrollo [...]. El desarraigo provocado por las migraciones o el éxodo rural, la dispersión de las familias, la urbanización desordenada, la ruptura de las solidaridades tradicionales de proximidad, aíslan y marginan a muchos grupos e individuos. (pp. 56-57)

La «dualización» de la sociedad entre personas incluidas y personas excluidas (que rozan el 18-20% en España y Europa) está abriendo la brecha de modo creciente. Ya no sólo entre países desarrollados y en vías de desarrollo, donde las diferencias –además de escandalosas moralmente– se

agudizan, como muestran los informes de la ONU, sino en el interior de las propias sociedades desarrolladas, especialmente en sus grandes núcleos urbanos. Nuestras sociedades están dando lugar a una doble clase de ciudadanos: unos, incluidos e integrados; y otros, excluidos, con un amplio grupo intermedio, expuestos a la «vulnerabilidad social». Este último grupo, de no actuar por medio con políticas sociales y escolares agresivas con dispositivos de redistribución, se desliza progresivamente hacia la exclusión social.

El reto es que un fenómeno exterior a la escuela (exclusión social) no se reproduzca como interno a la escuela (exclusión escolar), lo que exige, paralelamente, la intervención decidida de la acción pública en otras dimensiones. Pues si el llamado «fracaso escolar» suele corresponderse, más mayoritariamente, con alumnos que viven en determinadas condiciones de existencia, «es obligado reconocer que, en gran medida, nos estamos refiriendo a un fenómeno que tiende a ser social y culturalmente construido» (Escudero, 2002, p. 139). Las políticas de orientación neoliberal, ahora bajo el discurso de la «calidad», colocan a un número creciente de alumnos en una situación de «vulnerabilidad social» (término preferible al anglosajón «en riesgo»), dado que su participación en instituciones sociales como la escuela no supone sacarlos de la situación en que se encuentran ni movilidad social, agudizando -por lo tanto- su exclusión y marginación. Esta vulnerabilidad social suele seguir una espiral en la que, tras verse fracasados en la escuela, seguirán experiencias igualmente negativas con el mundo laboral, el sistema judicial, etc.; en definitiva, el cierre del círculo que conocemos por exclusión social.

Mientras tanto, la institución escolar debe hacer frente a este conjunto de problemas, sabiendo que el problema no es escolar sino primariamente social, y donde la escuela no puede quedar relegada a un papel paliativo. En este contexto, el discurso de la «igualdad de oportunidades», propio de las décadas de los setenta y ochenta, cuando aún se creía en los efectos igualadores de la escuela, ahora –en época de incertidumbre– se transforma en cómo garantizar la «cohesión social». La (re) producción de las desigualdades sociales y escolares tiene que ser pensada en la década del noventa en términos de evitar la exclusión, paliarla o hacerla menos visible. Las familias y alumnos que se sitúan en la línea de exclusión y riesgo sociales, en el fondo, conllevan el estatus de los no-ciudadanos, afectando –por lo tanto– gravemente a la educación para la ciudadanía.

Multiculturalidad

Los cambios demográficos que están ocurriendo en los países occidentales, en especial baja natalidad y fuerte inmigración, están dando lugar a que

nuestras sociedades crecientemente se estén convirtiendo en multiculturales, es decir, la presencia creciente en nuestra sociedad de grupos culturalmente heterogéneos, dependiente su cuantía de cada contexto escolar. Así, el rostro del alumnado de la escuela pública ha cambiado en los últimos años, como consecuencia del incremento de la población extranjera y la consiguiente diversidad cultural en las aulas.

Además, en un contexto en que lo global ahoga y extinge la diversidad, bajo una mayor homogeneización cultural, está emergiendo un fuerte sentido de reafirmación de lo culturalmente propio, así como de las comunidades particulares de vida. Esto plantea, como tratamos posteriormente, crecientes retos a la educación para la ciudadanía. La escuela pública –basada en una lógica cívica de cultura compartida—, cuando los Estados pierden la homogeneidad cultural, resitúa el sentido de la educación pública. Una escuela que surgió como integración (cuando no asimilación») de las diversas identidades, reivindica hoy conservar dichas adhesiones e identidades culturales en su propio proyecto institucional. La escuela pública, tematizada por Durkheim como la «socialización metódica» de la generación joven en una cultura común, tiene que redefinir su tarea para acoger, de modo inclusivo, las distintas culturas.

Si el proyecto moderno fue subordinar la cultura individual a lo colectivo (por ejemplo, a través de la moral cívica de la escuela), donde las identidades y creencias individuales quedan relegadas al ámbito privado, antes de entrar en la escuela, es evidente que ya tiene que incluir el recocimiento de las diferencias. Es objeto de discusión si dicho reconocimiento ha de entenderse desde el pluralismo identitario (tradición curopea del currículo común como espacio de identidad) o desde la reafirmación de cada cultura en currículos diferenciados (multiculturalismo comoderno americano).

El debate multicultural proviene –en principio– al cuestionar la rescesta democrática que se deba dar al dilema identitario, en la medida en
cesta democrática que se deba dar al dilema identitario, en la medida en
cesta democrática que se deba dar al dilema identitario, en la medida en
cesta democrática que se deba dar al dilema identitario. Es preciso conjugar,
central parte, la libertad necesaria para permitir expresar las identidades
central parte, la libertad necesaria para permitir expresar las identidades
central parte, la libertad necesaria para permitir expresar las identidades
central parte, la libertad necesaria para permitir expresar las identidades
central parte, la libertad necesaria para permitir expresar las identidades
central parte, la libertad necesaria para permitir expresar las identidades
central parte, la libertad necesaria para permitir expresar las identidades
central parte, la libertad necesaria para permitir expresar las identidades
central parte, la libertad necesaria para permitir expresar las identidades
central parte, la libertad necesaria para permitir expresar las identidades
central parte, la libertad necesaria para permitir expresar las identidades
central parte, la libertad necesaria para permitir expresar las identidades
central parte, la libertad necesaria para permitir expresar las identidades
central parte, la libertad necesaria para permitir expresar las identidades
central parte, la libertad necesaria para permitir expresar las identidades
central parte, la libertad necesaria para permitir expresar las identidades
central parte, la libertad necesaria para permitir expresar las identidades
central parte, la libertad necesaria para permitir expresar las identidades
central parte, la libertad necesaria para permitir expresar las identidades
central parte, la libertad necesaria para permitir expresar las identidades
central parte, la libertad necesaria para permitir expresar las identidades
central parte la libertad necesaria para permitir expresar las identidades
central

Sociedad de la información y nuevas tecnologías

Sociedad de la información, junto a las nuevas tecnologías y a la globasoción, además de unos efectos sociales y culturales, está generando un «nuevo espacio educativo» y nuevo modo de mediación cultural («cibercultura»). Nuestro alumnos viven en otro entorno que afecta al modo en cómo se procesa la información y las ideas y, especialmente, lo que hacemos (circular, generar, crear, aplicar, compartir) con dicha información que nos invade. Sin embargo, la sociedad de la información no es, al tiempo, una sociedad del conocimiento, pues esto exige personas capaces de procesar, entender y usar críticamente dicha información.

Éste es el reto educativo de la escuela y del profesorado. No basta el suministro masivo de información para tener una sociedad de conocimiento, si no contamos con una masa de ciudadanos con un espíritu crítico, capaces de «cribar» y jerarquizar las múltiples informaciones circulantes. El conocimiento no reside tanto en las bases de datos como en las personas, en la medida en que sean capaces de comprender y discernir entre las informaciones, pues éstas no llegan a ser conocimientos, si no son asimiladas, entendidas y utilizadas por las personas, que tengan un capital cultural de partida para hacerlo. La construcción de marcos de referencia cognitivos y culturales son previos al uso de los medios, pues sólo a partir de ellos pueden procesarse los mensajes transmitidos. La educación para la ciudadanía también comprende capacitar a las personas para que puedan disponer de unos marcos de referencia para usar las múltiples informaciones y medios.

Echeverría (2002) defiende la tesis de que el «derecho a la educación ha de ser ampliado al espacio electrónico, reinterpretando los valores nucleares de la educación pública en el nuevo espacio social». El tercer entorno, pues, exige una nueva política educativa, que es preciso redefinir para hacer competente a la ciudadanía, dándole los medios para usar y moverse (de modo ético) en este espacio, ampliando el derecho a la educación tradicional y la igualdad de oportunidades. Un espacio, no lo olvidemos, mayoritariamente privado, sometido a las fuerzas económicas y multinacionales. También aquí la escuela ha de luchar, en ocasiones, contra los valores transmitidos por los medios.

Hacerse cargo de los cambios en las familias

Además de nuestra vivencia cotidiana, generalmente, numerosos informes sociológicos han dado cuenta de los cambios producidos en la familia en España el último cuarto de siglo (fragilidad de las uniones con aumento de divorcios, familias monoparentales y recompuestas, incorporación masiva de la mujer al mundo del trabajo fuera del hogar, etc.). Junto a ellos, algunos *factores*, a riesgo de generalizar, han contribuido a una merma de la capacidad socializadora de la familia. Así, se ha ido eclipsando un sentido de identidad y comunidad sobre en qué normas educar: inestabilidad e inseguridad en las pautas de socialización a transmitir, ante su diversidad

y falta de claridad. Los adultos, según la interpretación de la crisis de la educación de Arendt, han perdido la seguridad y la capacidad de definir qué quieren ofrecer como modelo a las nuevas generaciones. Por último, los niños y niñas pasan largas horas fuera del espacio familiar, con otros agentes de socialización y, además, ha disminuido el contacto directo y la convivencia con los padres y hermanos. En fin, para bien o para mal, la familia con la que la escuela ha de lidiar ya no es aquel pequeño núcleo donde el hombre desempeñaba el rol instrumental y la mujer el expresivo, dedicada por entero al cuidado de los hijos.

Esta situación se agrava cuando se acumulan tareas que antes eran asumidas por la familia, llegando a pedir a la escuela lo que la familia ya no está en condiciones de dar (educación moral y cívica, orientación, afectividad). Esta situación convierte a los centros educativos, como ha dicho Tedesco (1995), en una «institución total»: asumen –no sin graves contradicciones– tanto la formación integral de la personalidad (formación moral, cívica y de socialización primaria), como el desarrollo cognitivo con la enseñanza de un conjunto de saberes, ahora más inestables y complejos. Dado que el núcleo básico de socialización ya no está asegurado por la familia, se transfiere a los centros educativos, produciéndose una primarización de la socialización secundaria de la escuela».

Hay una tendencia creciente de las familias a delegar la responsabilidad dentro educativo, dimitiendo –en parte– de sus funciones educativas primarias en este terreno. La apelación a que la escuela eduque en dichas dimensiones no puede, entonces, convertirse en un recurso instrumental por que se transfieren a los centros educativos determinadas demandas y astraciones sociales que, en realidad, tienen su origen y lugar en un contexsocial más amplio (extraescolar); por lo que también deben ser sumidos en estos otros ámbitos sociales e instancias más poderosas (metos de comunicación, estructuras de participación política, valores faminares, etc.), acometiendo acciones paralelas. Si no se desea generar spectativas sociales infundadas de que todos los problemas se van a ver reseltos con la sola acción educativa, dejando a los docentes con una grave esponsabilidad, se debe implicar (también por los propios centros escones) a estos otros agentes sociales (y educativos).

Sin embargo, frente a la queja continuada del profesorado por la escaparticipación de las familias en la educación de sus hijos, determinados málisis sociológicos muestran su alto grado de compromiso así como nivede confianza destacables en la escuela para la educación de sus hijos, e cluso el grado de congruencia percibida entre las actitudes fomentadas el centro y las de las propias familias. Ambas instituciones suelen antener actitudes convergentes. Es verdad que, en los casos de familias desetructuradas, precisamente aquellas que más precisan de dicha coopeción, tales implicaciones no se dan. Pero, como analizamos posterior-

mente, en la educación de la ciudadanía familia y escuela están llamadas a trabajar en común.

Aprender a vivir juntos

El futuro dirá si se trata de un canto de cisne, pues ¿qué porvenir aguarda a una comunidad de ciudadanos, cuando los unos se afirman en sus particularismos étnicos o en su identidad religiosa, y los otros confunden sus deberes de ciudadanos con sus derechos como consumidores? (Schnapper, 2001)

La educación pública se encuentra actualmente en una encrucijada, tanto por los efectos privatizadores de las políticas neoliberales, por la reafirmación identitaria provocada por la globalización, como –más radicalmente– por los propios cambios en la subjetividad de los ciudadanos, ahora ya convertidos mayoritariamente en clientes. Entre la defensa y revitalización de los ideales y valores que la inspiraron se encuentra la tarea de educar ciudadanos, reformulada adecuadamente a los nuevos contextos y realidades sociales de nuestra coyuntura tardo-moderna, como es la respuesta ante la creciente multiculturalidad.

El imaginario de una educación pública, como configuración de la ciudadanía «homogénea» en el siglo XIX, regido por una lógica cívica y una narrativa común o compartida, se ha visto sometido a fuertes críticas en las década del setenta y ochenta, mostrando sus carencias e ideales incumplidos. Proclamó la igualdad de oportunidades y, más bien, fabricó desigualdades, legitimadas socialmente (Dubet, 2005), como la sociología de la educación desde los años setenta se encargó de documentar. Más recientemente, propuestas multiculturales, comunitaristas o mercantiles, ahora incrementadas con la globalización, amenazan seriamente su viabilidad o, en cualquier caso, fuerzan a reestructurarla. De ahí que -creyendo en la necesidad de su adecuación o reformulación-volvamos a repensar los orígenes de la escuela pública moderna, a la vista de los debates actuales, que están desmoronando las creencias fundadoras de los sistemas escolares modernos. Si bien dicho proyecto precisa ser reformulado para hacer frente a las nuevas realidades sociales, también somos conscientes de la fuerte erosión que ha sufrido en el último tercio de siglo pasado, así como de las nuevas preocupaciones a las que era ajeno, y, en especial, de las amenazas que -desde las tendencias neoliberales o multiculturales- se ciernen sobre el proyecto moderno de una educación común.

Nuestro problema, no sólo práctico sino teórico, es que ya no valen las respuestas (incluso progresistas) del pasado. Las grandes narrativas que daban identidad al proyecto educativo de la modernidad y las bases ideológicas que lo sustentaban han sufrido un claro debilitamiento. Así, por

ejemplo, conjugar el reconocimiento diferenciado de las culturas (y diversidad individual) con la cultura común en la conformación de la ciudadanía nacional, supone ir más allá de lo que fue el proyecto fundacional del siglo XIX de la educación pública. Como recordaba Postmann (1999), polemizando contra determinadas posiciones multiculturalistas, la misión esencial de la escuela pública es crear un público que comparta valores comunes, por encima de sus particularidades, no servirlo (en cuyo caso, puede prestar un mejor servicio y quizá más barato que los centros privados):

La idea de educación pública depende por completo de la existencia de narrativas compartidas, así como de la exclusión de narrativas que conduzcan a la alienación y la división. Lo que hace que las escuelas públicas sean públicas, no es tanto que las escuelas tengan objetivos comunes, como que los tengan sus alumnos. La razón para ello estriba en que la educación pública no sirve a un público, sino que lo crea. (p. 30)

Se hace cada vez más necesario enseñar a convivir en sociedades heterogéneas, respetando la autonomía, la pertenencia y la propia identidad cultural; favoreciendo la tolerancia y aprendiendo a vivir en el respeto a la diferencia. La escuela es el primer ámbito (y, a veces, el único) para aprender a vivir en un espacio común. Por eso, lo que da coherencia a la educación pública es aprender a vivir en común en un mundo compartido con otros; es decir, contribuir a formar ciudadanos más competentes cívicamente y comprometidos en las responsabilidades colectivas, lo que entraña pensar y actuar teniendo presente las perspectivas de los otros. La educación de la ciudadanía, entendida en sentido amplio, puede servir para estos propósitos, al mismo tiempo que para seguir dando vigencia a la escuela pública.

En una de las más reconocidas formulaciones de lo que deba ser una educación democrática, Gutmann (2001) señala que ésta debe preparar a todos los alumnos para participar, como ciudadanos políticamente iguales, en la configuración deliberativa del futuro de su sociedad: «Una teoría democrática de la educación se ocupa de lo que podría denominarse «reproducción social consciente», es decir, la forma que los ciudadanos adquieren (o debieran adquirir) la potestad para influir en la educación que formará los valores políticos, actitudes y formas de comportamiento de los futuros ciudadanos» (p. 30). La «reproducción social consciente», como clave de una educación democrática, e caracteriza por tres estándares (no represión, no discriminación y deberación democrática):

1. Precisamente para que la reproducción social sea «consciente», la educación debe ser *no represiva*. Esto quiere indicar que debe cultivar –frente al prejuicio– la libertad de pensamiento, la tolerancia frente a la intolerancia, el respeto mutuo contra el desacuerdo ra-

zonable. Éstas son, conjuntamente, habilidades cognitivas y virtudes que la educación ha de cultivar en los futuros ciudadanos e implica cultivar la reflexión crítica: «la no represión es un principio de libertad negativa. Asegura la libertad de las interferencias en la medida en que sólo prohíbe la utilización de la educación para restringir la deliberación racional o la consideración de formas diferentes de vida» (p. 65).

- 2. En una sociedad que quiera ser democrática, la educación de *todo* niño ha de ser *no discriminativa* por razones de raza, religión, clase, género y cualquier otra característica no relacionada con la educabilidad. Esta no discriminación extiende la lógica de la no represión, de modo que todo alumno reciba la más excelente educación posible: «aplicando estas formas a la educación necesaria para preparar a los niños para la futura ciudadanía (participación en la reproducción consciente de la sociedad), la no discriminación se transforma en el principio de no exclusión. Ningún niño educable debe ser excluido de una educación adecuada para participar en el proceso político que estructura la elección entre buenas vidas» (p. 67).
- 3. Para que la sociedad democrática pueda ser sostenible, se deben instituir prácticas de *deliberación y toma de decisiones* democráticas. La educación debe enseñar las habilidades políticas y virtudes cívicas de toma de decisiones deliberativa, racionales, autogobierno, etc. en una sociedad pluralista, donde la gente puede diferir moralmente. Esto implica incentivar que los estudiantes aprendan cooperativamente y respeten sus razonables diferencias.

Si es preciso aprender y vivir los valores compartidos que constituyen la mejor tradición democrática, también –mediante procesos deliberativos– se debe analizar y reconocer lo no compartido o diferente: pluralidad de modos de vida, distintos puntos de vista en la argumentación, creencias, ideologías. Esto debe motivar la necesidad de llegar a acuerdos en términos mutuamente aceptables, mediante la negociación, contraste y discusión de las distintas posiciones o perspectivas.

En unos tiempos en que asistimos a un cierto ocaso de «lo social», como dice Touraine (2005), en que cada uno deja de representar socialmente su experiencia y los hechos sociales se viven individualmente, se incrementa la necesidad de volver a tejer redes sociales, donde –como dice Bauman (2001)– «los actores individualizados sean «reincrustados» en el cuerpo republicano de la ciudadanía», asunto que, obviamente, no concierne sólo a la escuela, pero que, en conjunción con sus respectivas comunidades, decididamente puede contribuir mediante una educación para la ciudadanía.

Además de las competencias instrumentales básicas, que posibiliten moverse de modo autónomo en el espacio social, la escuela ha de proporcionar las dimensiones principales para el pleno ejercicio de la ciudadanía. Los alumnos y alumnas conviven sin diferencias, toman conciencia de los derechos y obligaciones en una comunidad, asumen e interiorizan hábitos de convivencia ciudadana. De ahí la unión entre una educación en la participación democrática y la educación para la ciudadanía. Es en el espacio social del centro educativo donde se puede aprender y ejercitar la capacidad de diálogo y debate necesarios en la conformación del ciudadano.