

LA EDUCACIÓN CÍVICA, “EJECUCIÓN” SOCIAL DE LA CULTURA DEMOCRÁTICA

José Ángel López Herrerías

Universidad Complutense

En los últimos decenios, *sobre todo* después del varapalo de la 2a. Guerra Mundial, los discursos políticos, (la Declaración Universal de DDHH, año 1948), los discursos socio-científicos, (Popper, Toffler, Lyotard, Vattimo,...) y los discursos-proyectos pedagógicos (Freire, Lobrot, Lapassade, Mendel, Levinas,...), han insistido en la necesidad de generar socio-culturalmente lo **nuevo** para potenciar una sociedad más libre, justa y solidaria.

Esa *novedad* ha pivotado insistentemente en el entrenamiento y desarrollo de dos vivencias complementarias: a) la experiencia subjetiva de sentirse y saberse **ciudadano** (libre sujeto de derechos y de deberes, igual ante la ley y respetado por los poderes y por las instituciones); b) y el contexto cultural de manejar el valor **poder** como una fuerza simbólica objetiva, radicalmente participada, a través de la experiencia democrática.

Lo que aquí se quiere desarrollar, y en la medida de lo posible clarificar, tiene que ver con estos interrogantes:

- a) ¿en qué medida la ciudadanía es condición de la democracia o al revés?;
- b) ¿qué significan operativa y pedagógicamente ambas experiencias?;
- c) ¿en qué medida nuestra socio-cultura española plantea un escenario educativo de profundización cívica y democrática?, y
- d) ¿en qué consistiría un proyecto peda-

gógico alternativo profundizador de vivencias cívicas y democráticas, como programa de mejora y bienestar en la calidad de vida?

1. LA CIUDADANÍA.

Un corte de la dialéctica histórica de los pueblos occidentales, al menos, nos lleva a la conciencia y vivencia del ciudadano como figura de la historia que *trama* el sentido del quehacer de los individuos y de los grupos. Desde el día 12 de Junio de 1215, fecha de la *Carta Magna* inglesa, hasta el 10 de Diciembre de 1948, día de la *Declaración de los Derechos Humanos*, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas, por no hacer más amplio el abanico, es un continuado esfuerzo por hacer vida la experiencia humana como ciudadano.

Así, el *Habeas Corpus*, de 1679, como expresión del derecho a la libertad del “ciudadano” ante los tribunales; la *Declaración de Independencia de los Estados Unidos de América*, del 4 de Julio de 1776; la *Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano*, del 26 de Agosto de 1789, (ya viene de lejos que las “mejores” cosas se deciden durante el verano, cuando el personal “sestea” y se recupera de los rigores invernales), en cuyo artículo primero se resume y expresa la clave reivindicativa de la construcción socio-cultural: “*Los hombres nacen y viven libres e iguales en derechos Las distinciones sociales no pueden estar*

fundamentadas sino sobre la utilidad común ".Son reproducibles los 17 artículos de la declaración revolucionaria francesa. Sin embargo, sólo recogemos además los artículos 6 y 12, respectivamente: " *La ley es la expresión de la voluntad general. Todos los ciudadanos tienen el derecho de concurrir personalmente o por medio de sus representantes a su configuración...* " y " *La garantía de los derechos del hombre y del ciudadano necesita una fuerza pública; esta fuerza se instituye para bien de todos y no para la utilidad particular de aquéllos a quienes les es confiada* ".

Llegamos a la cumbre histórica del año 1948, *La Declaración Universal de los Derechos Humanos de las Naciones Unidas*. Tras la tremenda experiencia de las dos guerra mundiales, un nuevo canto de exigencia y de cordura en la experiencia de las naciones y de los ciudadanos. El primer considerando del *Preámbulo* es un buen resumen de los esfuerzos y del sentido socio-político del quehacer humano : " *Considerando que el reconocimiento de la dignidad inherente a todos los miembros de la familia humana y de sus derechos iguales e inalienables constituyen el fundamento de la libertad, de la justicia y de la paz en el mundo...* " El artículo primero define radicalmente la ciudadanía: " *Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y en derechos. Están dotados de razón y de conciencia y deben tener los unos hacia los otros un espíritu de fraternidad* ".

La exigencia de demarcación de lo *democrático* y de la *educación cívica* requiere conocer en mayor detalle las líneas de fuerza que sustentan la conciencia y el estilo socio-cultural de la *ciudadanía*. :

- a) **la no-discriminación:** significa esencialmente el reconocimiento de que todo humano es antes que nada un humano. Es un intento de evitar colocar en categorías, en clasificaciones, a los otros, para reservarles mental y/o efectivamente una suerte particular en su vivir cotidiano. Cuando tratamos las cuestiones socio-culturales, eminentemente políticas, esto es, las referidas al orden y estructura del valor *poder*, los otros no son *o el color de la piel, o sus creencias, o sus errores; son radical y básicamente personas, humanos, ciudadanos*.
- b) **la solidaridad:** es la consecuencia alcanzada cuando los derechos humanos se viven en un grupo. Creer y respetar los DD. HH. muestra su exigencia y su eficacia. *Exigencia* porque los derechos del hombre afirman que si cada uno aporta su "grano de arena", su cultura, su visión del hombre, podemos llegar a "liberarnos del terror y de la miseria". *Eficacia* dado que muchas veces, pueblos masacrados, prisioneros,... a lo largo y ancho del mundo, han sobrevivido, han sido liberados,... gracias a la presión de la opinión pública internacional, fuertemente anclada en la lucha por defender la *ciudadanía* en aquellos casos.
- c) **el respeto y la capacidad crítica ante las reglas sociales:** es la defensa de una cierta capacidad crítica ante toda autoridad. No se trata de contestar la autoridad por sí misma, ni de negar su necesidad. Los derechos humanos exigen el respeto de las reglas del juego. No se trata simplemente del poder político, militar o policial, sino de todo poder. El de la publicidad, el de la invitación al consumo, el del bombar-

deo de la agresividad, de la violencia y de lo horrendo...

2. (CONTEXTO RE-ALIMENTADOR DE LA CIUDADANÍA).

El *ciudadano* es variable socio-cultural retroalimentable en un *escenario global-democracia-* que anima la interior-

rización actitudinal del civismo *educación cívica*.

Se es ciudadano cuando se vive en un complejo ecológico de predominante *competencia* cultural democrática y de *ejecución* (Chomski) social *cívica*, que comunicacionalmente se retroalimenta:

(Aplicamos aquí al análisis y a la proyección socio-pedagógica los conceptos lingüísticos de Saussure, “*lengua*” - “*habla*” y de Chomski “*competencia*” - “*ejecución*”, para referirlos respectivamente a la cultura y a la sociedad:

lengua	competencia	CULTURA
habla	ejecución	SOCIEDAD

“*Lengua*” y “*competencia*” son a CULTURA lo que “*habla*” y “*ejecución*” son a SOCIEDAD: la CULTURA es el conjunto de normas, códigos, (*competencias*), que regulan y legitiman la trama de los hechos y actos, (*ejecuciones*), de la SOCIEDAD. La democracia es *competencia* que se realimenta desde la *ejecución del civismo*: desde algún grado de *civismo* se busca la *democracia*, desde la *democracia* se justifica y avala la exigencia y necesidad de más *civismo*).

Este planteamiento de la inter-comunicación de variables tiene que ver con la *concepción estructural~ la causalidad*. La realidad es considerada (Louis Althusser, Etienne Balibar, Nicos Poulantzas) como la existencia de estructuras de dominación en las que tanto las causas como los efectos son elementos que nunca se dan por separado. Dichos elementos no son rígidos ni predeterminados por una esencia básica presente en la sociedad.

La sociedad no posee una ley mecanicista que explique de forma lineal el alcance de la ciudadanía y los consiguientes cambios socio-culturales. La sociedad en su conjunto se construye con las relaciones entre tres niveles distintos y en constante evolución dialéctica: infraestructura, estructura, superestructura: respectivamente, *lo económico*, *lo socio-político* y *lo ideológico* (las ideas y las creencias). Son las tres **Totalidades Relativas Culturales**, que configuran el mundo de cualquier cultura.

COMPLEJO
CONTEXTO
CULTURAL

TT.RR.CC.	económico	FACERE
TT.RR.CC.	sociopolítico	AGERE
TT.RR.CC.	ideológico	SCIRE

En cada situación y momento histórico, la *ciudadanía* es un componente del complejo contexto cultural, eminentemente estructural, interdependiente de la *totalidad relativa cultural: totalidad*, dado que forma parte de un *todo; relativa*, en cuanto que es un complejo interdependiente; *cultural*, porque configuran una determinada y concreta *realidad convivencial* objetiva y subjetiva.

La *vivencia ciudadana* de cada complejo contexto cultural no es la expresión de una esencia, ni un elemento sintomático que aparece en la sociedad, así como así, según interpretaciones anteriores de la causalidad. Es más bien un producto de la *mente humana*, productora y producción de la estructura socio-cultural dominante.

No debemos olvidar que el *estructuralismo* forma parte de una visión no mecanicista del mundo, surgida con Darwin. En el centro de esa visión mecanicista encontramos el evolucionismo y la visión funcionalista de la sociedad.

El estructuralismo *se basa* en el expresionismo, *por oposición* al reduccionismo, en el método sistemático o estructuralista, *por oposición* al analítico, y en la relación probabilística producción-producto, *por oposición* a la rela-

ción *determinista* de causa-efecto.

La *ciudadanía* como una producción-producto de la TT. RR. CC., que se *comunica* con la "competencia" cultural reguladora, "codificante", *-democracia-* y con la "ejecución" social activa, *educación cívica-* de cada momento y situación.

La *democracia* es la plasmación de un estilo *objetivo* de estar regulados los elementos que estructuran la vida de una sociedad, en torno al valor *poder*. *Producto* de un quehacer histórico, evolutivo y dialéctico, es también una *plasmación procesual*, que admite grados de desarrollo y perfeccionamiento.

La *educación cívica* es la vivencia interiorizada, realización *subjetiva*, que posibilita desde los individuos y desde los grupos, la experiencia de la *democracia*.

Constantemente timbrean en nuestros oídos con sonos de exasperación, crítica, tenebrosidad, dificultades,.. los avatares de la actualidad:

- * Que si como ciudadanos, trasfondo de democracia y vivencia de civismo, no parece que tengamos adquiridos los modos valiosos para superar problemas y salir de las crisis.
- * Que si como ciudadanos europeos y, casi, casi, ciudadanos, de alguna manera sí, de la "aldeas global", tenemos

que saber y aprender nuevas responsabilidades y exigencias de participación para que no sea mero nominalismo.

- * Que si el “*mandarinismo*” y la “opulencia prepotente” de la clase política requiere más participación crítica y creativa de todos los ciudadanos, entonces sí más ciudadanos, para superar la dormidera y dejadez en que muchas veces se convierte la “democracia del voto”, no profundizada, escenario potenciador de una “educación cívica” reducida e hipócritamente admitida.
- * Que si el “post-modernismo” de nuestras sociedades desengañadas de la razón funcional y utilitarista requiere un resurgir profundo y entusiasta de nuevos valores, motivos y afanes.
- * Que si el “*oscuro fin de siglo*” requiere “*una revolución no sólo comparable con las exigencias pluralistas de la democracia, sino que le da nueva vida al hacer, ante todo, del enriquecimiento intelectual del ciudadano, su medio y su fin* “. (GALLO, M., : 1991, 170).

¿Cuál es nuestra realidad democrática y cívica, qué caracteres tiene nuestra ciudadanía, síntesis vivencial del escenario democrático y de la interiorización cívica?

Se trata de proponer un proyecto pedagógico alternativo, que desde el análisis de la realidad, plantee las exigencias y las estrategias de cambio animadoras de una nueva conciencia y experiencia de democracia y de civismo.

3. (INVESTIGACIÓN: ANÁLISIS DE LA REALIDAD).

Es la Observación de la realidad (O). La metodología de investigación de

la realidad cambiante en un nuevo proyecto, en este caso, ligada al valor *poder*, la hacemos desde la estructura de la configuración socio-cultural y respecto a los dos ejes retroalimentados y claves de esa experiencia: *democracia* y *civismo*, que se concretan en la vivencia **ciudadana**

3.1. (Lo económico en nuestra democracia y en nuestro civismo).

En nuestra democracia, lo económico, se vive como una experiencia de acumulación individualista y de obsesiva y necesaria? capacidad de tener más. Las competencias culturales y las ejecuciones sociales, que se aprenden desde los primeros momentos de socialización, hacen creer que para ser un buen ciudadano, un buen demócrata, uno debe simplemente permanecer en el espacio prescrito por la idea de *posesión*. Nunca, o casi nunca, para servir a otros.

El *facere* humano es un programa regenerador de riqueza. Cuestión radical relacionada es cómo, para qué, dónde,... se genere esa riqueza. Producir para superar el hambre y evitar la degradación de la naturaleza son hoy dos objetivos formalmente acordados por todos los poderosos y por todos los pueblos. Sin embargo, hay situaciones en las que el civismo socio-cultural aprendido y expandido, desde razones técnicas y políticas, deja mucho que desear en relación al horizonte de la producción.

En España perdemos de forma tradicional más miles de horas que en otros países de nuestro contexto europeo. El año 1992 la cifra fue especialmente exagerada. Es un lujo negativo difícil de mantener y justificar. El triángulo poder político, poder capital y poder organizaciones sindicales muestran desajustes pro-

fundos, cuyo mantenimiento enquistado manifiesta desafortunados índices de irresponsabilidad.

La trama de la "internacionalización" de la economía y de la "aldea global" de la vida sociopolítica exige todo tipo de esfuerzos en la clarificación y en la corresponsabilidad de los bienes producidos y de los que se dejan de producir. Escaso grado de civismo se expresa si el conjunto de la ciudadanía soluciona los conflictos y urgencias históricas con un "más de lo mismo degradador": no participar adecuadamente en la producción.

En el complejo contexto de la capacidad productiva se palpa muy intuitivo. i. va y globalmente la salud y dinamismo de un pueblo. El afán por hacerse y vivirse hacia el futuro com~tente y solidario con los otros pueblos. Saber y querer (conocimientos y actitudes) producir son los soportes de válida ciudadanía de la "aldea global "

La base de la producción total de un país está constituida por su propia dotación de bienes de capital físico, capital humano, energía, tierra y demás recursos naturales. Por conveniencia, es usual agrupar todos estos factores en tres categorías: *tierra (recursos naturales), trabajo y capital.*

El nivel máximo de producción que puede alcanzar un país también está en función de la *tecnología* que tiene a su alcance. Por eso, hoy se suele citar como cuarto elemento productivo, el capital saber-información-tecnología.

El nivel real de producción de un país y sus tasas de crecimiento dependen tanto del crecimiento cuantitativo de los recursos disponibles como de la mejora en su calidad y de los resultados tecnoló-

gicos. Nadie pone en duda, desde luego, la importancia para el aumento en la producción de elementos como la investigación, la formación y las medidas básicas de salud pública. En definitiva, aspectos que se vinculan con la experiencia "cívica" de la vida cotidiana

3. 2. (Lo social en nuestra democracia y en nuestro civismo).

Las manifestaciones del *agere* socio-cultural indican cómo vivamos y comprendamos el escenario cultural de la democracia y las actitudes sociales del civismo. ¿Qué estilo de ciudadanía manifestamos en la forma de participación democrática y en el estilo de relacionarnos a diario como ciudadanos?

En lo social, nuestra democracia, manifiesta un contexto de acomodación gerencial. No hay expresión viva y clara en los grupos de que la democracia sea un escenario de libertad, participación, responsabilidad y respeto, ni entre los ciudadanos entre sí, ni de los ciudadanos y otros grupos e instancias de poder.

La negación expresada en el párrafo anterior no es entendible de manera absoluta. Evidentemente, de forma relativa. "NO" hay ni los sentimientos ni las vivencias. de caracter democrático en el día a día de la vida social, que pueda hacer satisfactoria y profunda la vida democrática. Ciertamente que lo existente es mejor objetiva y subjetivamente que las experiencias socioculturales de los escenarios políticos privativos de libertad. Pero ¡hay que despertar!

Es la exigencia de la *participación*. Agnes Heller lo expresa con rotundidad: "La virtud intelectual más sobresaliente del buen ciudadano en la época moderna es la virtud de participar en el discurso

racional, la virtud de estar dispuesto a participar en dicho discurso.... La virtud de estar dispuesto a entrar en un discurso racional aumenta, lo mismo que las otras virtudes, mediante la práctica “. (HELLER, A: 1989, 230-1)

“Discurso racional” no quiere decir, según extrapolada y exagerada interpretación, quedarse absorto y aislado en la indagación de las ideas y de las palabras. El discurso racional, que además se incrementa en la práctica, es un estilo de vida, pensamiento y acción, que constantemente “recorre ‘, (“curso’), “desde ‘, (“dis-’), todos los elementos de realidad que intervienen en el recorrido. El discurso racional es un inagotable transitar de la práctica a la contemplación, de la acción al pensamiento, y viceversa, en un afán de clarificación y dominio de los avatares del entorno.

En lo social, nuestro civismo, manifiesta ciertos caracteres de infantilismo, de poco tiempo de experiencia recorrida para haber podido madurar en formas más solventes de realización y encuentro de la vida pública. De la mano del urbanismo, configurados por el monstruo de la gran ciudad, hay un declive del hombre público. Hay el hombre público de la masa, de la fiesta impersonal, de las “salidas” de las “tribus urbanas”, de los espectáculos multitudinarios, cada vez más frecuentes, de la música mercancía en cantidades y en ruidos industriales,... en donde cada público es un desconocido para los demás.

Richard Sennett escribe: “En líneas generales podemos decir que el “sentido de comunidad” de una sociedad con una vida pública vigorosa, nace de esta unión de la acción compartida con un sentido compartido del yo colectivo.

Pero en una época en que la vía pública se está erosionando, esta relación entre la acción compartida y la identidad colectiva se rompe. Si las gentes no se hablan en las calles, ¿cómo habrán de saber quiénes son como grupo?. Podemos decir, en tal caso, que ellos simplemente dejarán de pensar en ellos mismos como un grupo ‘. (SENNETT, R. : 1978, 277).

Nuestra socio-cultura, exigida por los nuevos retos, reacciona espantada con un nervioso encasquillamiento en más de lo mismo. Parece claro que las *acomodaciones aprendidas* no valen para responder a las nuevas decisiones de los contextos migratorios, de los índices crecientes de paro, de la reconocida y superable explotación de las personas y de la naturaleza, de los nuevos estilos y formas de vida del urbanismo,...

3. 3 (Lo ideológico en nuestra democracia y en nuestro civismo).

La ciudadanía que actuamos en el escenario democrático y desde la interiorización cívica de la vida cotidiana en relación con el valor poder viene, cómo no, influida y estructurada por la “visión” que tengamos de esas complejas realidades. ¿Cómo articulamos, desde qué perspectiva y hacia que horizontes pensamos y hablamos, los contextos fundamentales de la complicada vida política de nuestra sociedad en la muy compleja y difícil situación actual?.

Básicamente, pensamos nuestra democracia como el sistema político menos malo y como un hallazgo difícilmente perdible, pero no muy entusiastamente experimentado y vivencialmente alcanzado.

El escenario de la democracia, como mundo objetivo que regula y configura las relaciones de poder de los grupos e instituciones de la sociedad, se nos ofrece como una trama positiva y valiosa. Parece indudable. Sin embargo, esa trama se vive reducida o al menos sesgada hacia la experiencia de lo que se refiere a las libertades y a la participación de los aspectos secundarios y/o subsidiarios de la sociedad democrática. Sobre todo, en un campo, el más fácil y el más demagógico: libertad para hacer lo que se quiera, con escasas contrapartidas de exigencias, deberes y respetos.

Sin embargo, el hacer democrático derivado de una *visión* de la vida pública, comprometida y participativa, anda relativamente inmaduro y lejano. No se vive la vida política democrática como un más cercano e inmediato control y ánimo de esa misma acción política. Hay un cierto conformismo y dejadez para que sean la *clase* política, la *clase* financiera, la *clase* periodística,... quienes tramen y tejan los pasos sucesivos del vivir diario.

Cierto, que precisamente el escenario democrático del valor *poder* supone que sea el pueblo quien, como soberano, pueda votar en el tiempo que indique la norma establecida, para elegir a sus representantes y desde ahí animar, controlar y decidir cuál es la marcha y la deriva que toma el *poder* en esa sociedad. Y eso históricamente es una gran conquista.

Hoy vale cualquier cosa aventurera, venturosa, indagadora y reactiva, que como en tiempos pasados de lucha y superación se esfuerce en concretar acciones de mejor democracia que la actual. Democracia mas vivencial, más respetuosa y auténtica con la ciudadanía, me-

nos privilegiada para los grupos de poder, más radicalmente construída desde las proclamas revolucionarias que en su momento la hicieron aparecer,... Democracia menos mantenedora de privilegios, menos distanciada del ciudadano, menos aparato de control por parte de unos pocos respecto de las mayorías votantes. Que, para colmo, en cuanto *mayorías votantes de lo mismo* pueden acabar en *las minorías del voto disidente*.

Ferenc Fehér comenta las *desconfianzas* de H., Arendt respecto de la democracia: "La regla del consenso es para Arendt inevitablemente tiránica. Lejos de ser consensual, las opiniones son irreductiblemente pluralísticas, y se debe dar voz a todas las opiniones en una comunidad política libre. Además, el consenso puede originarse sólo mediante la **regla de la mayoría**, un principio opresivo que no ha de confundirse con el simple instrumento técnico de todos los procedimientos políticos en un tiempo limitado: **la decisión de la mayoría**. La regla de la mayoría significa la opresión de las **minorías**, tanto en la forma de discriminación social sistemática en su contra como en el silenciamiento político de las minorías disidentes". (FEHÉR. F. : 1989, 271-2).

La democracia del voto es la primera y más tierna infancia del espíritu democrático de la acción política humana. En cuanto primera y tierna experiencia no tiene ningún sentido y valor el que quede enquistada en fórmulas alucinógenas de conveniencia, de presión y de justificación, de ciertos grupos organizados.

4. DIAGNÓSTICO.

La propuesta de un proyecto pedagógico alternativo a la realidad dominan-

te requiere un correcto *mapa* :dónde estamos y a dónde queremos ir. El diagnóstico es un intento de hallar un índice (I), una diferencia entre lo Observado (O), la investigación, y lo Esperado (E), aquello que nos proponemos alcanzar, de manera participativa y crítico-creativa.

Hasta ahora, en este desarrollo hemos alcanzado una visión, una Observación de nuestra realidad socio-cultural de la competencia democrática y de la ejecución cívica. Lo hemos investigado en torno a los tres grandes subconjuntos del sistema de la vida cultural: el *facere*, el *agere*, el *scire*, y lo hemos considerado desde un acercamiento mental de no causalidad lineal, sino desde el horizonte interdependiente y constantemente realimentable de la comunicación.

La Europa de los ciudadanos, que en el Tratado de Maastrich defiende un desarrollo de la *educación cívica*, requiere un saber hacer mejor respecto de los entrenamientos socio-culturales que provoquen realmente esa *nueva Europa*.

4.1. Diagnóstico funcionalista y diagnóstico crítico.

En función de la referencia propuesta a lo Esperado el diagnóstico puede ser eminentemente funcionalista o eminentemente crítico.

El diagnóstico funcionalista hace un planteamiento de la referencia con la que se contrasta lo Observado de estilo eficiente, en búsqueda de la utilidad y de la inmediatez. En este diagnóstico funcionalista, el Índice, la distancia entre lo Observado y lo Esperado es menor, que en el diagnóstico crítico-creativo, dado que lo Esperado se ofrece como un logro más simple y cercano.

El diagnóstico crítico, de manera global y superadora, considera la experiencia aprendida en los múltiples contextos socioculturales, no como una cuestión mera o eminentemente social, *ejecución*, sino también cultural, *competencia*.

Es un planteamiento diagnóstico más complejo y comprometido, con un Índice de acción más distante y arduo. No se trata sólo de comparar lo Observado con el funcionamiento cotidiano, sino de interrogarse por los códigos que justifican o faltan para que esos problemas y situaciones estén presentes en el entramado de la convivencia.

Un ejemplo nos acerca a nuestra temática: la mejor vivencia y el buen aprendizaje en torno a la experiencia del valor *poder*. No vale el planteamiento de diagnóstico funcionalista que promueve una alternativa pedagógica de educación cívica para la superación de las inmediatas coyunturas y exigencias: alguna campaña de solidaridad, propaganda para evitar el absentismo electoral, ataques verborreícos a la xenofobia,... Habrá que plantear qué tipo de sociedad y de cultura queremos, qué tipo de ejecuciones y de competencias para animar una nueva socio cultura. En nuestro desarrollo, la democracia es la competencia cultural que anima y facilita la acción cívica social.

4.2. La justicia del liberalismo clásico y la generosidad del liberalismo igualitario.

El liberalismo clásico entiende bien claramente que la "*unidad básica de la sociedad*" es el individuo y no la familia, ni la comunidad, ni el Estado. Daniel Bell, desde este esquema, afirma que los individuos deben ser libres para utilizar los "*contextos sociales*" para sus propios intereses.

El filósofo político Robert Nozick ha tomado esta perspectiva individualista para teorizar sobre los límites del estado justo. En el liberalismo clásico se entiende la relación entre los individuos y la sociedad en términos exclusivamente instrumentales. Es desde aquí de donde surge la virtud de la *justicia*, como compensación funcionalista que el Estado gendarme ejerce para sostener hilvanados el escenario democrático y la vivencia cívica de las sociedades industrializadas.

Como contrapartida superadora de ese planteamiento liberal proponemos un *Esperado* liberalismo igualitario, "a priori" plantado en la *generosidad*, no "a posteriori" reconducido por una utilitarista *justicia*. Este programa del liberalismo igualitario es un equilibrio equidistante entre el liberalismo clásico, que separa en exceso al individuo de la sociedad, siendo ésta un mero instrumento de aquél, y el liberalismo *societario* de Aiasdair MacIntyre y Michael Sandel, críticos del individualismo liberal.

MacIntyre y Sandel (1982) mantienen que la concepción liberal de la persona no es aceptable porque niega que las circunstancias históricas y sociales de los sujetos sean un soporte sustantivo de la identidad personal como realidad moral. Así, MacIntyre se lamenta de que la teoría liberal del "individualismo moderno" considera "los aspectos sociales de la existencia" como "meramente contingentes". MacIntyre caracteriza a los liberales como personas que creen que "I may legally be a citizen of a certain country; but I cannot be held responsible for what my country does or has done unless I choose implicitly or explicitly to assume such responsibility". (MACINTYRE: 1981, 220).

De diferente manera, el filósofo americano cree que las personas están decididamente conectadas a la sociedad particular de su experiencia y a las responsabilidades que se siguen de esas ineludibles conexiones. "I inherit from the past of my family, my city, my tribe, my nation, a variety of debts, inheritances, rightful expectations and obligations. These constitute the givens of my life, my moral starting point. This is in part what gives my life its own moral particularity". (MACINTYRE: 1981, 220).

Este liberalismo de la *situación social* (MacIntyre y Sandel) enfatiza, a diferencia del liberalismo clásico, la permanencia y pregnancia en la relación entre las personas y sus situaciones sociales. Cada uno recibimos de nuestra familia y de nuestra nación una "herencia" moral de deberes y de derechos que son los "datos" ("givens", MacIntyre) de nuestras vidas. Los hechos sociales que conciernen a una persona constituyen una parte inherente de la identidad de esa persona como ser humano, no simplemente como alguien que realiza un "papel social", según el liberalismo clásico.

Parece adecuado defender un liberalismo intermedio, que mejor soporte la experiencia sociopolítica de personas autónomas y generosas, como estilos "competenciales" y "ejecucionales" de hacer la vida cotidiana en torno al valor *poder*. Se plantea un liberalismo que soporte la profundización en la mejora del escenario político de la democracia y de la correspondiente vivencia intersubjetiva del civismo. No es ni el liberalismo que permanentemente vincula los individuos a la sociedad, (MacIntyre, Sandel), ni aquel liberalismo clásico (Daniel Bell) que subordina la sociedad a los indivi-

duos.

El criterio discriminador para la búsqueda de ese liberalismo intermedio, punto de referencia **esperado (E)** para la mejora de la vida socio-política como un proyecto de moralidad, descansa en los valores de la autonomía y de la generosidad personales.

La persona autónoma reconoce que hay una dependencia de la sociedad que proporciona el campo real de alternativas. En un contexto sin "contexto", esto es, en una situación de estado de naturaleza, no social, no hay formas de vida que puedan ser elegidas. En definitiva, la autonomía no puede ser ejercitada sino en el horizonte de las diferentes alternativas que promueve la experiencia social. Estas posibilidades son la *señal* de la sociedad liberal. Sin embargo, eso no me determina: experiencia de la autonomía.

Desde un lado, el del liberalismo societario de Sandle y Macintyre, no se trata de los "datos", (de lo "dado"), "givens", que determinan la vida. Es un liberalismo igualitario que se piensa y vive como aquello que ayuda a los jóvenes a descubrir que tienen la oportunidad de elegir entre diferentes opciones (presentes desde la sociedad).

Sin embargo, esa autonomía es complementada con el valor de la generosidad: el proceso de vivir la propia vida es dependiente de las posibilidades de una concreta sociedad. Al vivir la propia vida aparece la exigencia de cooperar con otros (generosidad) porque necesitamos mantener la sociedad desde la que realizamos nuestras opciones (autonomía).

No llegamos a ser autónomos en un esfuerzo de emancipación de la sociedad, como defiende el liberalismo, que consi-

dera al individuo como la unidad básica de la sociedad. Tampoco con la aceptación de nuestra fusión a los hechos sociales, en la forma recomendada por los comunitarios.

Las personas *autónomas* y por ende, *generosas*, como estilos vivenciales alimentadores de la democracia y del civismo, no son consideradas ni como totalmente emancipadas de la sociedad, ni totalmente determinadas por ella. Mejor, desde este horizonte: *haciendo uso de las oportunidades que nos ro:ona la sociedad, que nos hacen posible vivir nuestra propia vida.*

4.3. El diagnóstico crítico basa lo Esperado en la autonomía y en la generosidad.

Respecto de nuestro problema actual, lo Esperado en el diagnóstico funcionalista ve el camino hacia la democracia y el civismo como una participación arrancada desde la individualidad y posteriormente limada por la justicia.

Los supuestos competenciales de la cultura y los aprendizajes ejecucionales de la vida cotidiana se conciben y expresan como un logro que, en todo caso, requiere algunos retoques y reajustes. Logrado el escenario democrático, sobre todo en estados como el nuestro, históricamente dubitativo y ambivalente, parece que hemos llegado a la cumbre perfecta del Himalaya democrático. Sin embargo, creemos que no es esa la realidad.

El diagnóstico crítico respecto de la democracia y de la vida cívica, que animará un programa de aprendizaje innovador en los circuitos de apropiación de la experiencia socio-cultural, se fundamenta en un sentido más radical y exigente de

los valores que sustentan las ideas y las acciones. Dentro del contexto antropológico-social del liberalismo, vemos un liberalismo igualitario basado en la *autonomía* y en la *generosidad*. Valores que animan una constante inquietud de indagación y crítica respecto de las modalidades establecidas de democracia y de civismo.

Desde la *autonomía*, la democracia y la vida cívica no son una conformidad estereotipada de individualismo satisfecho con unos mínimos de exigencia de libertad, muchas veces focalizada en los *mínimos* de la apariencia del poder *hacer lo que se quiera desde los controles e influencias de los estilos sociales, deseados por los circuitos del poder*. Tiene que ser una constante inquietud (autónoma) por saberse exigido desde la libertad corresponsable en un programa de mejora y desarrollo de nuevos estilos convivenciales en torno al valor *poder*.

Desde la *generosidad*, los quehaceres de la vida cotidiana, ya como libres en contexto de democracia y de participantes en relación de civismo, no pueden esperar los reajustes posteriores del poder acordado que vigila, controla y persigue. Es soñable y realizable una conciencia y vivencia de la generosidad, en que la justicia sea cada vez un ámbito más reducido y menos relevante.

5. PROPUESTA PEDAGÓGICA: UN PROGRAMA ALTERNATIVO DE PROFUNDIZACIÓN EN EL CIVISMO Y EN LA DEMOCRACIA.

La mejora cualitativa del espíritu ciudadano, como expansión de una sociocultura menos amenazada de *hambre, ignorancia, explotación e infelicidad*, tiene

que ver con nuevos estilos de civismo y de democracia.

El civismo y la democracia alternativos para los nuevos retos de los tiempos actuales, en que es general la conciencia de que *"con más de lo mismo no vamos a ninguna parte"*, requiere un replanteamiento de la experiencia de la libertad y de los valores, que en relación al *poder*, se derivan de aquélla. *Una libertad* individual que encuentra en el ancho campo social el contexto de posibles elecciones con las que convivir y que se complementa no con el *egoísmo*, frenado por la *justicia*, sino con la *autonomía*, que se expresa y decide en la *generosidad*.

No porque se considere la justicia como virtud poco valiosa, sino porque entendemos que la raíz de la justicia no tiene porque ser "poner orden donde hay desorden", sino *"animarse y esforzarse por la presencia inicial de una vivencia de acercamiento y generosidad"*. No *justicia social*, como posterior afán justiciero tras la evidencia de unos desmanes y dominios de los más fuertes, sino *igualación generosa* en la raíz de los encuentros y experiencias convivenciales de los ciudadanos.

5.1. El aprendizaje escolar para una sociocultura de mayor libertad, autonomía y generosidad.

La escuela, como un "sistema blando", es el lugar socorrido para que todos los innovadores pretendan a través de ella grandes cambios. El debate de esta cuestión ha sido tema de los últimos lustros. Quienes han puesto en ello su esperanza y quienes han visto que era un sueño falaz.

Desde los críticos de la institución escolar de la década de los setenta, I., Illich,

P., Reimer, Goodman, para quienes la "escuela ha muerto", o "la sociedad debe ser desescolarizada", hasta quienes han visto en la escuela el medio "reproductor" de los grandes paradigmas culturales, P., Bourdieu y C., Passeron, la escuela, "sistema blando", es una institución sometida por el poder establecido, que poca cosa puede hacer que no sea repetir las modas y los modelos dominantes..

"Si los ciudadanos tuvieran nuevas posibilidades de elección, escribe Illich en "La sociedad desescolarizada", si dispusieran de nuevas ocasiones de instruirse, su deseo de encontrar un maestro habría de aumentar,... Se tornarían más capaces de reconocer esa sabiduría que se adquiere a lo largo de una vida... La desaparición del maestro de escuela hará que surjan vocaciones de educadores independientes". (ILLICH, I. 1974, 50). Verdad, que si se extrema puede que explique demasiado y no merezca la pena, ni sea correcto, defenderla.

En el otro lado, algunos esperan mucho de la escuela. Los institucionalistas franceses, M., Lobrot, G., Lapassade,... desde el año 1964, han defendido que el aprendizaje del *calor social*, frente al individualismo, dominante en las relaciones socio-culturales, tenía mucho que ver con el entrenamiento escolar. Por eso, son entusiastas defensores de la vida grupal en las aulas.

Igualmente, Gérard Mendel y Christian Vogt en "Le manifeste éducatif" y, uno de ellos, Mendel (1971) en "Pour décoloniser l'enfant", plantean una escuela y una educación, dentro y fuera de la escuela, basada en el entrenamiento de la autodeterminación, en el desarrollo y aceptación de la *autogestión*. "El princi-

pal problema, indican Mendel y Vogt en la obra citada, en la versión castellana, concierne al reconocimiento de la parte de poder institucional que pertenece, en virtud de su trabajo y de su actividad, a los educandos, y esto desde las primeras clases, desde el jardín de infancia. La escuela debe convertirse en el lugar de verdadera socialización y maduración del niño, al menos en tanto que lugar de adquisición de conocimientos". (MENDEL, G. y VOGT, CH. : 1973, 247).

Parece aceptable, sin embargo, que la escuela como uno de los contextos de transmisión de los saberes y de los modelos (currículum) establecidos pueda realimentar los mensajes comunicados en una dirección o en otra. Cierto que lo más cómodo y común es realimentarse en consonancia con la establecido. No obstante, el sentido de la alternativa pedagógica consiste en proponer la viabilidad y las estrategias de un cambio de dirección en las dominancias existentes.

5. 1. 1. Aprendizajes alternativos básicos en la escuela del liberalismo deontológico e igualitario: desarrollo de la autonomía y de la generosidad.

*** Mantener y fortalecer experiencias de grupalidad: es un intento de transformación de las aulas, grupos inicialmente burocráticos, en grupos sociales, cohesionados en torno a los objetivos alcanzados por el mismo grupo.

La escuela ha vivido excesivamente atenazada y "marginamente" convencida de que la rentabilidad de los aprendizajes dependía de la *individualidad*, *racionalidad* y *posesión privatiza*, de lo allí realizado. La competencia cultural que

sostiene la escuela, bastante inconfesada, oculta y creencialmente asentada, es que aquélla actúa para preparar adecuadamente a los ciudadanos en los utillajes eminentemente profesionales. No es falso. Pero es media verdad. También sirve para entrenar a los ciudadanos en las formas de convivir y de relacionarse dominantes, con el mínimo de entropía, dificultad o desajuste.

Aún son mayoría los trabajos y acciones para aprender que se mantienen en el aula en el contexto de la más contundente individualidad. En contra, hoy, del espíritu empresarial de la "teoría Z", por ejemplo, que entiende la rentabilidad eficaz y eficiente de la calidad total como un producto esperable del entrenamiento grupal, participativo y corresponsable. Difícilmente será soñable un estilo de civismo y de democracia más radical y valioso, como respuesta a los retos de nuestro tiempo, si nos mantenemos entrenados en el horizonte mental y conductual del liberalismo para el que la sociedad es un mero utillaje, y el egoísmo, su patrón, y la justicia, la posterior exigencia de reorganización y superación de los traumas y desafueros.

Ese exagerado individualismo liberal clásico, realimentado en la escuela nacida de los "logros" de las revoluciones burguesas, una misma fuente para un manantial de fenómenos coaligados, encuentra en la escuela un buen "humus", al menos, protector, sino desencadenante. El gran fetiche constructor de la escuela es el circuito *exámenes-actas-secretaría*. Si de los centros escolares desapareciesen o la secretaría, o las actas o los exámenes, sucesiva y diferenciadamente estarían hechas todas las *revoluciones pendientes de lo escolar*.

El máximo componente de ese fetiche mencionado tiene que ver con la graduación establecida en la evaluación. Cualquiera erudito de la cosa diría que es una cuestión de *curriculum semioculto*, cuanto menos, siendo realmente una convención hipócritamente aceptada de forma precrítica, acomodaticia y aseguradora.

Los momentos finales y sumativos de las actividades formativas y procesuales de los alumnos deberían ser enunciados como "*apto o no apto*": este alumno *puede o no puede* hacer esta o aquella cosa, puede o no puede seguir aprendiendo en este campo, puede o no puede acercarse a tal grado de conocimientos. La división *burocrática* de aprobado, bien, notable, sobresaliente, matrícula de honor, o cualquier otra escalera, es una inundación innecesaria, tergiversadora y cómoda, que sustituye el impulso base y originario de la actividad personal por la regulación mecánica y falseada de una tarjeta sustitutoria.

Es un "*buen entrenamiento*" para aprender a aceptar las divisiones y diferencias de la vida social. La potencial autonomía y generosidad aprendibles en la escuela, desde la más tierna infancia, se convierten en posesión egoísta de *mis notas*. *Las notas y el yo en el acta son una unidad indisoluble, alcanzada en la aceptación de la diferencia perseguida y aislada..*

No parece que tenga sentido valorar escalonadamente a los alumnos, desde el horizonte psicopedagógico:

*de un lado, no tiene sentido que fulanito se sepa el teorema de Pitágoras como un cinco, o como un ocho, y así infinidad de ejemplos. ¿Alguien acudiría a un dentista, por ejemplo, que tuvo un

cinco en Física en el Bachillerato, o un cinco en Fisiología en la Universidad?. ¿El que tuvo un cinco coincide con el profesional menos afortunado en el mercado laboral?. Parece que esos interrogantes tienen clara respuesta.

El sistema escolar tiene que buscar que el *grupo de alumnos* alcance la *aptitud* necesaria para realizar, comprender y potenciar dimensiones de la experiencia y de la propia personalidad. Lo otro es un añadido subrepticio, control y dominio socio-burocrático del sistema escolar, para que éste atienda realmente a los intereses que conviene: entrenar para las conductas liberales individualistas dominantes;

*de otro lado, se argumenta con la "*gran y noble razón*" de la motivación: que los alumnos necesitan valorarse discriminativamente con la "*escalera de colores*" para tener motivación.

El viejo Aristóteles queda por los suelos por la atrevida frase lapidaria: "*todo hombre tiende por naturaleza al saber*", dado que según el argumento motivacional la naturaleza tendería al no saber y se requiere el estímulo externo, artificial y vacío del sentido vivencial de las "*notas*" para animar al personal.

Cierto que en situaciones masificadas, burocráticas y artificiales, como son las vividas en el sistema escolar, la ingerencia de la secretaría y de las actas imponiendo al profesional profesor formas de hacer, es un cambio cómodo de "*tarjetas*" de finalidad, sentido y validez. No es pensable la escuela obligatoria, funcional y burocrática sin el *poder oculto y mantenedor de los exámenes-actas secretaría*. Pero eso no es la carta de naturaleza del deber y poder ser de la escuela.

En concreto, la escuela de la *autonomía y de la generosidad*, por lo menos, debe pensarse y actuarse como un circuito de esfuerzo animoso, grupal y convivencial por aprender unos de otros. Ocurre que eso nos choca porque lo vemos inviable en relación con el escenario global socio cultural. Sólo que este escenario cambiará de competencia a partir de soluciones renovadas en los circuitos sectoriales de la experiencia social.

5.2. El aprendizaje familiar para una sociocultura de más libertad, autonomía y generosidad.

La familia, aún más que la escuela, es institución raíz en el aprendizaje e interiorización de las estructuras cimentadoras de la personalidad, del espíritu personal de cada uno. Por eso mismo es ciertamente relevante el sentido e interés de su influencia, dado que no sólo es estímulo, sino inevitable construcción de sustratos personales.

Sin embargo, precisamente por eso, es una institución procesual y productivamente ambivalente. Es absolutamente imprescindible como núcleo introductor en *humanidad*, de la familia, de la madre, aprendemos "*la lengua madre*", que no es otra cosa que la madre de nuestro espíritu, la lengua que hablamos. En consecuencia, el *mundo* transmitido y vivenciado es fuente de vida sociocultural de manera selladora y relevante.

En la actual experiencia de nuestra economía, sociedad e ideología, la familia vive muy presionada por las exigencias del complejo circuito. Frente a proyectos amplios de esperanza y de posibilidades renovadoras de superación de lastres y de torpezas, con los cuales no se puede seguir hoy hacia delante, se vive la

experiencia inmediata de la desconfianza, del afán evitador de las garras del paro, de la pobreza, de las lacras sociales y de las constantes amenazas de la gran urbe.

La familia urbanita, complicada, impulsada a ser un centro generador de insatisfacción, es un complejo ventilador centrípeto, que quiere liberarse de los males actuales de la vida económica, social e ideológica, a costa de lo que sea. Han centrado sus intereses en el mercado y en la televisión. Traslaticiamente pasa por el "curre" como medio de tener lo necesario para ir del mercado a la tele con suficientes garantías de éxito.

Desde la familia, el civismo y la democracia no han encontrado en los últimos tiempos un muy adecuado campo de entrenamiento para la conquista de más autonomía y generosidad. Cada familia es bastante reducto de estímulos para poder tener, satisfacer las exigencias de las cuentas bancarias y sus intereses activos y poder salir a flote en un potenciado mundo de competitividad de unos contra otros, no de unos con otros.

Tan es así, que en el caso español, mundo tendencialmente pendular, hemos llegado a un nivel de recambio generacional de 1, 3 hijos por mujer, cuando el dato que permite ese recambio es del 2, 1. Tal vez, habría que expresar desde la ironía, que decididamente abiertos a la interculturalidad de la *aldea global* hemos apostado por ella y en los próximos e inmediatos decenios nuestra población, como antaño, será muy mezclada, necesitados de repoblación por una brutal inversión de la pirámide de población.

Hacia el futuro, una de las experiencias más sugestivas que desde la preocu-

pación cívica puede plantearse es trasladar profesionalidad pedagógica a la vida de las familias. A través de la institución escolar y a través de la misma comunidad de vecinos. Una de las salidas profesionales más potencialmente reales y seguras para el pedagogo será atender las múltiples necesidades de las *comunidades de vecinos*: grupos de ancianos, grupos de niños, grupos de señoras, desarrollo de tertulias, clarificación de problemas y posibles soluciones,...

Hay que parar y reflexionar. Es una tarea de sentido eminentemente pedagógico:

- * recuperar los tiempos de diálogo, de intercambio, de disponibilidad de unos para con otros en el contexto inmediato de la familia y en los contextos más mediatos que se derivan de la propia convivencia de las familias: vecinos, ayudas, solidaridad, respeto, confianza, comunicación,...
- * decidir en relación con la propia experiencia familiar un sentido de radical respeto, disponibilidad y apoyo;
- * animar un estilo de acercamiento, que recupere y mantenga el escenario familiar como una posibilidad de constante apertura, convivencia y diálogo.

5.3. (El aprendizaje comunicacional para una socio-cultura de mayor libertad, autonomía y generosidad.

Además de la escuela y de la familia, la televisión es un muy fuerte medio de realimentación socio-cultural, de modo que tendría que ser también, por medio de la tele, que se plantease un nuevo estilo de vida crítica y democrática.

Baste recordar que:

- * poseemos el triste récord de infancia que más tiempo ve la televisión, den-

tro de los límites de la CE;

- * la "tele", como instrumento al servicio de la mercadería consumista, está montada en la apelación a las pulsiones primarias y más fáciles de tentar del complejo humano: o el placer, o la identificación con el héroe, o la grandeza, importancia, aventura, que nos saque de lo cotidiano, o la agresividad, o la violencia, que nos "libere" de nuestras constantes acomodaciones,...;
- * la "tele", además, como medio *visual es mensaje* (McLuhan) y fácilmente nos domina al no requerir de nosotros casi nada, sólo poner el dedo y encenderla, para luego ya quedar "adormilados".

No se ha divulgado aún entre nosotros lo que intenta D. Wolton : " *La cuestión es saber qué se le puede pedir a la televisión, que puede aportar ella, para qué sirve, pero también saber qué es lo que no se le puede pedir y qué es lo que no se puede esperar de ella. La intención es elaborar una teoría crítica de la televisión y al mismo tiempo tratar de comprender su papel en el espacio ampliado de la comunicación*". (WOLTON, D. : 1992. 12).

La opinión internacional se ha hecho eco de la enorme relevancia e incidencia de los MCS. Así en el informe del Club de Roma de A. King y B. Schneider (1992), *La Primera Revolución Global*, se analiza de manera profunda y acertada, el gran poder de los "medios". Éstos conforman la opinión pública, potencian valores y creencias y hacen entender la realidad de una u otra manera..

Parece evidente que la actitud, (el *querer* respecto de la "tele"), que como ciudadanos tenemos ante este "medio", es un indicador fehaciente de las limita-

ciones de nuestra experiencia cívica y democrática. Una prueba irrefutable es que cuando el conjunto de la sociedad aguanta, calla y dominadamente acepta, son los mismos poderes públicos, los poderes establecidos, los que toman la iniciativa de "que hay que firmar un código deontológico entre el Ministerio de Educación y las Televisiones para la defensa de la infancia".

Es otro perfilado y concreto campo de actividad profesional pedagógica: el de los MCS y, en concreto, el de la Televisión. Decididamente, la "tele" no puede estar al servicio exclusivo de la mercadería, ya sea del *facere, del agere, del scire*, para tener más fácilmente que nunca antes la clientela conveniente, en número, y preparada, en calidad.

En la escuela, en la familia y en la misma "tele", la ingenuidad?!, hay que animar desarrollos educativos que provoquen "*la lectura y la interpretación de los mensajes transmitidos*"; el distanciamiento del "calor" de la imagen, que desde la lectura e interpretación de los códigos desde los que se nos ofrece lo que se nos "vende", desenmascare tanta "manzana" (Lorenz) envenenada. Con el veneno de la ignorancia, de la inconsciencia, de la libertad usurpada, de la alegría prestada,...

Todo está lleno de apelaciones al individuo para distraerle, recompensarle mecánicamente de los jirones de la vida cotidiana y mantener los artificios imprescindibles para "*taponar la conciencia desgraciada*". Se traslada lo que conviene y permite mantener los engranajes de lo establecido como está. Programas de superación, de replanteamientos de perspectiva, de nuevas posibilidades de

leer y entender lo que acaece, casi nunca.

Cívica y democráticamente surgirán nuevos estilos y formas de hacer y de pensar. Pronto ganarán votos en las urnas quienes incluyan en sus programas métodos acertados de subvencionar, regular y promover una televisión mas sensible, amena, alegre y bella. Por el momento lo que hay es la muestra de un inicial no saber qué hacer con "un juguete tremendo que desborda las manos de los ideadores", y que sólo se utiliza para lo más inmediato: ajustar con el menor grado de entropía visible para la organización unas condiciones de vida desestructuradas, artificiales y empobrecidas.

6. PROPUESTAS GLOBALES PARA CONCLUIR:

- * que la ciudadanía dominante, con el estilo (competencia y ejecución) de democracia y de civismo, no es suficiente para responder a los retos, cada vez más radicales y menos succionadores de apariencia, de los nuevos tiempos de la *Europa unida, de la aldea global, de la participación,...* del hambre, de la explotación,...
- * que el planteamiento de las nuevas posibilidades socio culturales tiene que ver con una más radical experiencia y conciencia de la libertad, como esfuerzo de igualdad, autonomía y generosidad, no como individualismo desigualador, que busca, "a posteriori", el "ajuste de cuentas" del afán justiciero;
- * que el facere, el agere, el scire, economía, sociedad e ideología, respectivamente, de nuestra socio cultura, en las respuestas cívicas y democráticas,

muestran fisuras relevantes y significativas, que dificultan el paso hacia nuevas respuestas superadoras de las dificultades actuales, tantas veces señaladas;

- * que la escuela, la familia y la televisión, son, entre otros, escenarios radicales de "actualización y de expresión del espíritu, que nace de la comunicación" y que, por ello, son ámbitos ineludibles de nuevos aprendizajes de autonomía y de generosidad, desde un planteamiento de libertad igualitaria y solidaria;
- * que esos tres ámbitos son claramente potenciales e inmediatos clientes de la profesionalidad pedagógica, -tradicionalmente lo es de la escuela-, como actividad planificadora de programas alternativos a los dominantes;
- * que, en cualquier caso, la vivencia cívica y democrática, que hoy es exigible como ciudadanos del mundo, no es una definición esclerótica de un concepto final, sino una propuesta evolutiva y dialéctica de perfeccionamiento, que requiere el atrevimiento de diseñar y ejecutar nuevas posibilidades de acción en la siempre maleable potencialidad humana.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- BELL, D., (1972). "On meritocracy and Equality", *The Public Interest*, 29-68.
- BRICKER, D. C., Columbia University., (1989) *Classroom life as civic education*, Teachers College, New York.
- CHOMSKI, N., (1971) *El lenguaje y el entendimiento*, Seix Barral, Barcelona.
- GALLO, M., (1991) *Manifiesto para un oscuro fin de siglo*. Siglo XXI, Madrid.
- HELLER, A., FEHÉR, F., (1989) *Políticas de la postmodernidad*. Península Barcelona.

- ILLICH, I., (1974) *La sociedad desescolarizada*. Barral editores, Barcelona
- KAGAN, J., (1981) "The Moral Function of the School", *Daedalus* 110. 3; 151-67
- KING, A., SCHNEIDER, B., *La primera revolución global*. Circulo de Lectores, Barcelona.
- MACINTYRE, A., (1981) "After Virtue: A study in Moral Theory", In: *University of Notre Dame Press*, Notre Dame.
- MALMBERG, B., (1978) *La lengua v el hombre*. Itsmo, Madrid.
- MEAD, G. H., (1986) *Espíritu, persona, sociedad*. Paidós, Barcelona.
- MENDEL, G., (1971) *Pour décoloniser l'enfant*. Payot, Paris
- MENDEL, G., VOGT, CH., (1976) *El manifiesto de la educación*. Siglo XXI, Madrid.
- NOZICK, R., (1974) *Anarchy, State and Utopia*. Basic Books. New York.
- RAWLS, J., (1973) *A Theory of Justice*, Oxford University Press, London.
- SANDEL, M. J., (1982) *Liberalismo and the Limits of Justice*, Cambridge University Press, Cambridge.
- SENNETT, R., (1978) *El declive del hombre público*. Península, Barcelona.
- WOLTON, D., (1992) *Elogio del gran público. Una teoría crítica de la televisión*, Gedisa. Barcelona.