



RESPUESTAS DEL GRUPO DE RECERÇA EN EDUCACIÒ MORAL (GREM) DE LA UNIVERSIDAD DE BARCELONA¹

MIQUEL MARTÍNEZ (*)

RESUMEN. Responden a estas seis preguntas sobre ciudadanía y educación en España varios miembros del Grupo de Recerça en Educació Moral (GREM) de la Universidad de Barcelona. Coordinados por Miquel Martínez, investigador principal del Grupo, colaboran en las respuestas, tal como se indica en cada una de ellas: María Rosa Buxarrais, Xus Martín, Joseph Puig, Monserrat Payá y Jaume Trilla.

ABSTRACT. Several members of the *Group of Research on Moral Education* (GREM), from the University of Barcelona, reply to six questions on citizens and education in Spain. Coordinated by Miquel Martínez, Head of Research in the Group, the following individuals collaborate in the replies: María Rosa Buxarrais, Xus Martín, Joseph Puig, Monserrat Payá and Jaume Trilla.

1.ª PREGUNTA: EL CONCEPTO DE CIUDADANÍA ES HISTÓRICO, ES DECIR, ESTÁ EN PROCESO PERMANENTE DE CONSTRUCCIÓN Y MUY RELACIONADO CON LOS CONTEXTOS EN QUE SE APLICA Y EJERCITA. ESTO SUPUESTO, ¿QUÉ RASGOS CREEN QUE DEBEN CARACTERIZAR AL CIUDADANO EUROPEO DEL SIGLO XXI?

**RESPONDEN: MARÍA ROSA BUXARRAIS
Y MIQUEL MARTÍNEZ**

Antes de responder en sentido estricto a la pregunta formularemos unas consideraciones

previas sobre los valores que, a la luz de las encuestas sobre el tema, parecen caracterizar a la población europea y nos aproximaremos, desde una perspectiva formal, al significado actual de lo que puede entenderse por ciudadanía europea. Concluiremos esta primera respuesta con una propuesta de lo que entendemos debería caracterizar al ciudadano y a la ciudadana europea ideal de comienzos del siglo XXI, y consecuentemente de los ideales que la educación debería procurar en este sentido.

En los últimos años, cambios económicos y sociales han transformado profundamente las sociedades europeas. Con

(1) El Grupo de Recerça de Educació Moral (GREM) de la Universidad de Barcelona es un equipo interdisciplinar que trabaja en temas en torno a la educación moral y democracia desde 1989.

(*) Universidad de Barcelona.

la racionalización, la división del trabajo, la especialización de la fuerza del trabajo, el establecimiento del estado del bienestar y el aumento de los niveles de formación, entre otros desarrollos, se ampliaron las oportunidades de las personas y se alentó su autonomía. Se ha producido una individualización, es decir, los valores, creencias, actitudes y comportamientos tienden a fundarse en la elección personal y no a depender, en último término, de la tradición y de las instituciones sociales y su control social. Estamos inmersos en el proceso de modernización, donde otro de los rasgos que lo definen es la secularización.

Para demostrar, a grandes rasgos, estas afirmaciones podemos basarnos en algunos datos extraídos de la *Encuesta Europea de Valores* donde se comparan los sistemas de valores que sostienen las poblaciones de los estados miembros de la Comunidad Europea.

La individualización y la secularización afectan al papel tradicional de la religión institucional. Las personas se sienten cada vez más ajenas a las iglesias y de lo que las iglesias predicán, y actúan según sus preferencias personales. Esta afirmación puede constatarse en el descenso de la asistencia a la iglesia y de la participación en la vida religiosa.

En el ámbito político, la influencia de los colectivos que determinaban tradicionalmente la orientación política de los sujetos. Las personas escogen, cada vez más, su orientación política a la carta, fundándose en preferencias privadas.

Además, se constata una actitud más crítica con las instituciones y un mayor interés por la política y la participación en la misma. La confianza en las instituciones democráticas ha disminuido en casi todos los países.

La tolerancia respecto de las personas con características, principalmente étnicas, diferentes, ha disminuido. Esta disminución inesperada puede explicarse en términos de una percepción de amenaza

contra intereses individuales. Se siente especialmente esta amenaza en la competencia por el trabajo y la vivienda.

De acuerdo con Inglehart, los valores materialistas, que acentúan el orden y la autoridad, están perdiendo terreno a favor de los valores post-materialistas, que acentúan la influencia del individuo en las decisiones políticas y la libertad de expresión. De igual forma la individualización afecta a los modelos de relaciones primarias, facilitando la cohabitación de distintas opciones que son igualmente válidas para la sociedad, e incrementando la aceptación y legitimación de formas alternativas al matrimonio como por ejemplo el divorcio.

Desde la perspectiva de los resultados de este estudio puede constatarse la existencia de puntos de confluencia entre los distintos países europeos, valores comunes, que pueden llevarnos a pensar en una no muy lejana conciencia de ciudadanía europea, ya que las diferencias que se han encontrado entre países son resultado de factores específicos de cada país y de su carácter histórico-cultural. Sin embargo, conviene destacar que para los españoles Europa continúa siendo un concepto abstracto que aún no representa ninguna identidad definida y la ciudadanía europea una realidad aún incipiente. Estamos ante el comienzo de un proceso evolutivo que desembocará en una u otra realidad según la suerte que corra el proceso de integración europea.

Seguramente para que la ciudadanía europea se desarrolle plenamente y tenga un significado real para los europeos es necesario que una conciencia de identidad europea vaya surgiendo con unos perfiles cada vez más definidos. En esa tarea el papel de los sistemas educativos resulta esencial y determinante. Dahrendorf apuesta por la educación para alcanzar la identidad europea, advirtiendo asimismo que a los europeos aún nos queda mucho para alcanzar la plena ciudadanía europea. Propone una educación que no persiga la

armonización, sino la «convertibilidad», huir de la homogenización es necesario para preservar esas «diferencias fructíferas que suponen la principal característica de Europa».

Desde una perspectiva formal el significado actual de ciudadanía europea esta conformado por un conjunto de derechos:

- Derecho a circular, residir y trabajar en cualquier país de la UE. En la práctica es un derecho limitado por el papel del Consejo Europeo y las legislaciones nacionales, que imponen condiciones de seguros sociales, disponibilidad de recursos económicos, titulación profesional, etc.
- Derecho a votar y a ser elegido en las elecciones locales y en las elecciones del Parlamento Europeo, una disposición importante, pero por ahora poco efectiva.
- Derecho de petición ante el Parlamento Europeo, acceso al mediador europeo, también son procedimientos poco conocidos y utilizados actualmente, y la reclamación ante el Defensor del Pueblo Europeo.
- Reconocimiento y homologación de la participación política. Se establece la posibilidad de una regulación uniforme de las elecciones parlamentarias europeas –actualmente competencia exclusiva de los Estados–, así como el reconocimiento de los partidos políticos de ámbito europeo.
- Extensión de la ciudadanía europea por medio de acuerdos unánimes del Consejo de Europa, según propuesta de la Comisión y previo Informe del Parlamento Europeo. El Tratado de Ámsterdam refuerza algunos de los derechos individuales con nuevas disposiciones sobre derechos fundamentales, derechos de los consumidores y derecho a la información entre otros.

La posibilidad de disfrutar de este conjunto de derechos contribuye a la profundización del que debe ser el auténtico concepto de ciudadanía y a hacer más tangible el sentimiento de pertenencia del ciudadano europeo a la Unión Europea.

En este sentido la Unión Europea, a través de programas específicos como por ejemplo Leonardo II, Erasmus y Sócrates, está dando un impulso efectivo a la implicación de la juventud europea en las instituciones de la Unión y a través de la Carta de los Derechos de la Unión Europea lo logrará en los próximos años con el resto de la población.

No es una tarea muy fácil, pues se trata de construir una identidad, la identidad europea, y Europa se caracteriza por una notable heterogeneidad lingüística y cultural, dos obstáculos a menudo insalvables para dicha construcción. Romano Prodi nos decía en su discurso del pasado 13 de junio, que la diversidad cultural de Europa constituye uno de los pilares donde debe fundamentarse la ciudadanía europea y la conciencia europea aparecerá cuando desaparezcan las fronteras nacionales, proliferen los intercambios culturales e intelectuales y aumenten las comunicaciones y las transacciones económicas.

No podemos abordar la construcción de ciudadanía europea sólo desde la perspectiva de una Europa competitiva. Debemos abordar tal construcción desde un modelo social de Europa que reúna determinadas condiciones.

El mundo que nos corresponde vivir es un mundo caracterizado por un conjunto de cambios de carácter cualitativo que nos obliga a entender las competencias básicas para poder comprenderlo y poder construirnos como personas en este mundo de forma diferente a la de las últimas décadas.

En este sentido la educación debe contribuir de forma eficaz a la construcción de una ciudadanía europea que deberá

moverse, a nuestro juicio, sobre las siguientes coordenadas:

- fidelidad a los principios y valores democráticos, promoción de la participación, de la responsabilidad y del papel activo de los sujetos en los asuntos públicos, y respeto a la diversidad y a la diferencia a favor de una ciudadanía que apoye una mayor inclusión social;
- promoción y cultivo del humanismo occidental y de un tipo de racionalidad asentada en las bases del método científico que genere construcción de conocimiento, creación en diferentes lenguajes y formas de expresión, innovación, desarrollos y aplicaciones tecnológicas que permitan la participación, activa y responsable, de la ciudadanía europea y de Europa en la toma de decisiones a nivel mundial;
- reconocimiento de los objetivos de sostenibilidad y globalidad como propios y apuesta por un modelo de crecimiento equilibrado que reduzca las desigualdades en Europa y a escala planetaria, que sea más inclusivo y no discriminatorio.

2.ª PREGUNTA: EN LA RESPUESTA A LA PRIMERA PREGUNTA HAN ESBOZADO UN CIUDADANO EUROPEO IDEAL. ¿CUÁL ES EL ESTADO DE LA CIUDADANÍA ESPAÑOLA POR COMPARACIÓN A ESE IDEAL? O, MÁS EN CONCRETO, ¿PUEDEN HACERNOS UNA RADIOGRAFÍA DE LA CIUDADANÍA ESPAÑOLA ACTUAL: GRADOS, TIPOS, TENDENCIAS EN EL MODO DE SER Y DE ACTUAR...?

RESPONDE: MARÍA ROSA BUXARRAIS

Indudablemente España se ha consolidado como un Estado nación democrático,

moderno, progresista, descentralizado, próspero e industrializado y secular. Es un Estado del bienestar aún débil, comparado con los países nórdicos, pero que ha experimentado un considerable avance en los últimos veinte años, y posee una actitud claramente proeuropea. En este sentido, España ha conseguido transformar su imagen.

A lo largo de estas décadas una de las cuestiones que ha generado más debate ha sido si en España existe una ciudadanía o varias ciudadanía. Es decir ¿existen diferencias significativas entre las distintas identidades que configuran el Estado Español –catalana, vasca, andaluza, canaria, gallega, valenciana, etc.?– La pregunta se traslada rápidamente al terreno práctico donde se discuten las identidades mencionadas y se formulan cuestiones como por ejemplo, ¿cuál es el grado óptimo de autonomía de cada comunidad?, ¿cuáles son las políticas culturales y lingüísticas que se pueden desarrollar en cada comunidad? ¿de qué forma y hasta qué punto cada comunidad puede participar como actor político dentro de la Unión Europea y otras instituciones supranacionales? Estas son cuestiones cuya respuesta puede ayudarnos a definir dónde estamos, hacia dónde queremos avanzar y hacia dónde no queremos que nos conduzcan.

Argumentaremos la respuesta a la pregunta que se nos formula a partir de un análisis de cuáles son los valores que identifican a cada una de las ciudadanía mencionadas, y si en realidad, se consolidan como tales.

Pensamos desde este punto de partida, que podemos vivir con identidades y ciudadanía múltiples si éstas no son excluyentes, y para que no lo sean deben definirse de acuerdo con principios democráticos que faciliten dicha compatibilidad.

La España democrática no es monopolio de nadie, sino el resultado de la

pluralidad de todos los pueblos que la integran, y que deben ser respetados como tales. El preámbulo de la Constitución Española expresa el deseo de la nación española de «proteger a todos los españoles y los pueblos de España en el ejercicio de los derechos humanos, sus culturas y tradiciones, lenguas e instituciones». En el artículo 2, probablemente el más polémico, evidencia la tensión entre la defensa de la unidad de España y la presión social para que se reconozcan las nacionalidades históricas, como Cataluña, el País Vasco y Galicia: «La Constitución se fundamenta en la indisoluble unidad de la Nación española, patria común e indivisible de todos los españoles, y reconoce y garantiza el derecho a la autonomía de las nacionalidades y de las regiones que la integran y la solidaridad entre ellas». Veinticinco años después de la aprobación de la Constitución, la cuestión continúa siendo tema de debate en las distintas comunidades autónomas. No es el momento ni el lugar para entrar en él.

De acuerdo con los estudios e investigaciones realizadas², y en especial con la dirigida por Eusebio Megías, podemos concluir que los españoles, en general, tenemos unos valores similares, nos atreveríamos a decir comunes. Lo que varía es el lugar que ocupa cada uno de ellos en nuestra jerarquía de valores. Esta variación se constata en función de la comunidad autónoma a la que nos refiramos. Tener unas buenas relaciones familiares, independientemente de

la edad, estudios, estatus social e ideología; creer mayoritariamente que hay un principio superior de garantía e imperativo del orden ético y social, que puede ser Dios; el mantenimiento y cuidado de la salud; obtener un buen nivel de capacitación cultural y profesional; tener éxito en el trabajo y superarse día a día son referencias comunes aunque su ordenación sea diferente. Los valores deseables son la solidaridad, la tolerancia y el apoyo mutuo, pero el tipo de sociedad en que vivimos, intolerante y competitiva, condiciona una cierta renuncia a los valores ideales, que quedan aparcados o sustituidos por otros, como por ejemplo, el individualismo, más funcionales con las exigencias que impone la sociedad. Se inclinan mayoritariamente por la defensa de las libertades individuales, buscan satisfacción de lo que es inmediato.

A partir de la *Encuesta europea de valores* evidenciamos un incremento en cuanto al sentimiento de identidad que tienen los ciudadanos de algunas comunidades autónomas, como por ejemplo, catalanes y vascos. Ha aumentado la identificación con el territorio definido como región, país o comunidad autónoma. Sin embargo, podemos observar que esta transformación de los sentimientos de pertenencia locales y autonómicos se han producido a costa de la identificación territorial con España.

Se demuestra, con los datos obtenidos, que los habitantes de municipios

(2) E. Balibar: *Nosotros, ¿ciudadanos de Europa?* Madrid, Tecnos, 2003; J. Díez Nicolás y R. Inglehart: *Tendencias mundiales de cambio en los valores sociales y políticos*. Madrid, Fundesco, 1994; M. Guibernau: *Nacionalisme català. Franquisme, transició i democràcia*. Barcelona, Pòrtic, 2002; Megías, E. (dir.): *Los valores de la sociedad española y su relación con las drogas*. Barcelona, Colecció Estudis Socials. Fundació «La Caixa», 2000; F. A. Orizo y M. A. Roque: *Els catalans a l'enquesta europea de valors. Catalunya 2001*. Barcelona, Institut Català de la Mediterrània, 2001.

más pequeños son los que se identifican más con su localidad o ciudad, mientras que cuanto más grande sea la población, más diversidad de identidades, hecho que pone de relieve una mayor heterogeneidad de los habitantes de las grandes ciudades. Entre las personas de más edad hay una mayor identificación con España.

De todas formas, refiriéndonos a Cataluña, se observa un predominio de identidad compartida (42%), seguida de la identidad principalmente catalana (33%) y la identidad española (25%). Las condiciones que se suscriben para la ciudadanía catalana son mayoritariamente universales y políticas, antes que las puramente adscriptivas. Así, el tono que se deja ver en Cataluña es el de una sociedad moderna, secularizada, individualista, sosegada y conservadora. Argumentos similares podemos extraer de los estudios realizados con la ciudadanía vasca, donde el sentimiento de pertenencia a la comunidad quizás no sea tan compartido, es decir, la mayor parte de los que se sienten vascos no se sienten a la vez españoles. En sentido contrario, quizás podría destacarse el caso valenciano, donde la mayor parte se sienten más españoles que valencianos. Ciudadanos de otras comunidades autónomas, como Madrid y Andalucía, no manifiestan claramente ese sentimiento de pertenencia a múltiples identidades.

En síntesis, la ciudadanía española percibe de manera distinta, según cada comunidad autónoma, el sentimiento de pertenencia a una o múltiples identidades. En este sentido, aquellos ciudadanos que expresan con mayor facilidad adscripción a identidades múltiples son, al mismo tiempo, los que manifiestan un sentimiento europeísta más acusado y, en consecuencia, parecería más próximo al ideal que proponemos.

3.ª PREGUNTA: SUPUESTAS LAS RESPUESTAS ANTERIORES, ¿CÓMO CREEN QUE SE DEBE ORIENTAR LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA EN ESPAÑA? MÁS EN CONCRETO, ¿QUÉ OBJETIVOS Y ACCIONES DE EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA PIENSAN QUE DEBEN PROPONERSE EN LOS DIVERSOS ÁMBITOS EDUCATIVOS?

RESPONDEN: XUS MARTÍN Y JOSEP PUIG

La educación para la ciudadanía es una aproximación –sin duda con importantes particularidades– coincidente con el retorno a la preocupación por la educación en valores, la educación moral, la ética o, incluso, la formación en competencias sociales. La educación para la ciudadanía muestra un especial interés por el conocimiento de las organizaciones políticas, por favorecer la participación ciudadana, y por capacitar a los educandos para que tomen decisiones sobre los asuntos públicos. En definitiva, en ella se incluye la preocupación por dar a conocer virtudes que generen personas responsables y a su vez participativas. Sin embargo, una educación cívica amplia y completa no puede ignorar tampoco cuestiones próximas al ámbito privado, al terreno de las relaciones y de los conflictos interpersonales. Por ello la educación para la ciudadanía y la educación moral pueden fundirse en lo que a continuación denominaremos educación cívico-moral.

LA EDUCACIÓN CÍVICO-MORAL
ES UNA INVITACIÓN

El aprendizaje de la ciudadanía tiene un momento de invitación. La invitación de un adulto a un joven para que entre a formar parte de sociedad. Se trata de un gesto que se formula desde la relación interpersonal y desde el afecto. El aprendizaje de las normas, el desarrollo de competencias

cívicas o la adquisición de virtudes como la responsabilidad y la participación, son más probables que se produzcan cuando los jóvenes aprecian a los adultos que las proponen. Dada la relevancia del factor afectivo en la educación cívico-moral, ésta debería prever y destinar tiempo para favorecer la construcción de lazos de afecto de los educadores con sus alumnos y alumnas.

LA EDUCACIÓN CÍVICO-MORAL REQUIERE
UN TIEMPO ESPECÍFICO Y SISTEMÁTICO
DESTINADO A IMPARTIRLA

Si bien la educación cívico-moral va más allá de la escuela y de lo que podemos hacer en cualquiera de sus clases, nos parece imprescindible destinar un tiempo para trabajar las cuestiones que le son propias de una forma específica y sistemática. Un tiempo que no debería vincularse a una materia concreta, sino a los espacios destinados a la tutoría. Tanto los temas como las dinámicas que se ponen en juego en educación cívico-moral están próximos a los que deben realizarse en las tutorías de grupo: temas relevantes desde el punto de vista personal y social, y dinámicas basadas en el diálogo y la participación. Ello evidentemente debería traducirse en una ampliación del horario de tutoría. Una propuesta concreta sería realizar tres horas de tutoría en grupo, una hora de preparación y tres horas destinadas a las tutorías individuales y a la atención a las familias.

LA EDUCACIÓN CÍVICO-MORAL REQUIERE
LA TRANSMISIÓN DE CONOCIMIENTOS

Entre los conocimientos relevantes encontramos aquellos contenidos de carácter político y económico que los alumnos deben conocer para entender las formas de organización de las distintas sociedades. Temas como la Constitución, el

estado del bienestar, el concepto de Europa, o el porqué y el para qué de los impuestos son algunos ejemplos característicos. Otro tipo de información relevante es aquella que hace referencia a los derechos humanos: el conocimiento de la Carta Universal de los DDHH, de situaciones en las que se conculcan, de organizaciones que velan por su cumplimiento, o de distintas formas de denuncia. Por último entendemos que debe tratarse el tema del multiculturalismo, no tanto para explicar los elementos propios de cada cultura, como para plantear los interrogantes que el conjunto de la humanidad se plantea y los recursos que ofrece cada cultura para enfrentarse a ellos.

LA EDUCACIÓN CÍVICO-MORAL DEBE INCLUIR
LOS TEMAS TRANSVERSALES

Partimos de la idea de que los saberes no están exentos de valores. La ciencia, sus contenidos y el modo de abordarlos no son neutrales. Así, los temas transversales buscan conectar la ciencia y los saberes con las preocupaciones y valoraciones humanas. Para ello se propone reconocer y tratar en las aulas escolares aquellos problemas y cuestiones que la sociedad reconoce como prioritarios y especialmente preocupantes, favoreciendo una mirada crítica y una actitud comprometida con relación a asuntos sociales de interés. Y además debe hacerse de forma transversal e interdisciplinar, garantizando que los distintos saberes se implican en la resolución de los problemas que la humanidad o una sociedad en concreto vive como especialmente preocupantes.

LA EDUCACIÓN CÍVICO-MORAL PLANTEA
RETOS QUE DEBEN SER ABORDADOS DESDE LA
INTELIGENCIA MORAL Y LA CULTURA MORAL

La educación cívico-moral considera de forma prioritaria aquellas situaciones o

hechos que suponen un conflicto de valores, ya sean de carácter social o conflictos que las personas viven en sus ámbitos de convivencia más cercanos. Asimismo la educación cívico-moral se ocupa también de favorecer los recursos que permiten enfrentarse a tales conflictos: la inteligencia moral y la cultura moral. Al hablar de inteligencia moral nos referimos a un conjunto de capacidades psicomorales, un conjunto de procedimientos de deliberación y acción moral cuyo uso acertado permite a la persona enfrentarse de forma correcta a los dilemas que se le plantean en su vida cotidiana. Capacidades tales como el autoconocimiento, la empatía, el juicio moral, las habilidades dialógicas, la comprensión crítica, la autorregulación o la toma de conciencia. Por cultura moral entendemos un conjunto de elementos que sirven a la persona de punto de referencia en la resolución de los conflictos. Se trata de guías de valor que surgen como resultado de procesos naturales, que cada sociedad en particular y la especie humana en general ha elaborado a lo largo de la historia. Entre las más significativas encontramos los valores, la Declaración Universal de los Derechos Humanos, los modelos personales, las pautas normativas o las instituciones sociales.

LA EDUCACIÓN CÍVICO-MORAL DEBE HACER UN ESFUERZO POR DETERMINAR NIVELES DE DESARROLLO Y PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN

El trabajo sobre la maduración de los procedimientos morales que conforman la inteligencia moral puede ser más efectivo si somos capaces de determinar niveles o etapas en el desarrollo de cada una de las distintas habilidades o destrezas. Ello permitirá una intervención más cercana y adecuada al nivel en el que se encuentra el alumno. Asimismo deberían establecerse sistemas de evaluación

de carácter cualitativo vinculados a los niveles de desarrollo de las distintas competencias morales que garantizase un mínimo de objetividad y sistematicidad que en ocasiones se escapa a las observaciones más espontáneas de los educadores.

LA EDUCACIÓN CÍVICO-MORAL DEBE SUPONER UN APRENDIZAJE DE LA PARTICIPACIÓN DEMOCRÁTICA

La educación cívico-moral tiene lugar en todos los momentos de la vida de un centro. Además de los espacios específicos destinados a su tratamiento, la vida de una escuela está llena de prácticas de distinta naturaleza que influyen en la formación moral de los alumnos y alumnas que allí se educan. Así, el aprendizaje democrático sólo puede realizarse si el centro crea prácticas que permitan la participación democrática de los educandos: las asambleas semanales, la función de los delegados de clase, los cargos, o la resolución de conflictos son algunos ejemplos. Pero la formación cívico-moral no se centra exclusivamente en la prácticas destinadas a favorecer la participación, sino que también está presente en las prácticas de organización del trabajo. Las agrupaciones de alumnos o los métodos y dinámicas que se utilizan para el aprendizaje de las distintas materias repercuten notablemente en la formación de los chicos y chicas.

LA EDUCACIÓN CÍVICO-MORAL DEBE OFRECER OPORTUNIDADES DE REALIZAR SERVICIOS A LA COMUNIDAD

Participar en proyectos y actividades que supongan un beneficio a la comunidad es una herramienta esencial de formación para cualquier joven. El contacto con la realidad —muchas veces con las realidades más desfavorecidas de una sociedad—, el sentimiento de hacer algo por los demás de

forma desinteresada, y el compromiso personal con la mejora de una realidad concreta, son elementos difíciles de encontrar en propuestas de carácter más académico. Evidentemente las posibilidades de llevar a cabo servicios a la comunidad son muchas y pueden vehicularse desde la escuela o bien desde otras instituciones educativas de carácter no formal. Se trata de un recurso que debería garantizarse en el proceso de formación de todos los jóvenes y que hoy por hoy no está asegurado.

LOS CENTROS EDUCATIVOS PUEDEN COLABORAR EN LA EDUCACIÓN CÍVICO-MORAL DE LOS JÓVENES DE UNA COMUNIDAD MÁS ALLÁ DEL HORARIO LECTIVO

Las instalaciones y recursos de los centros escolares pueden –y deberían– ofrecerse para que alumnos y otros jóvenes o adultos del barrio continúen su formación una vez finalizada la jornada escolar. Actividades deportivas, clases de refuerzo escolar, actividades culturales, o clases de religión atentas a las distintas confesiones religiosas son algunas de las múltiples posibilidades que podrían realizarse como actividades extraescolares abiertas al barrio. Evidentemente ello supone una implicación de las administraciones a la hora de promover y subvencionar actividades de esta naturaleza.

LA EDUCACIÓN CÍVICO-MORAL DE LOS JÓVENES ES EN ÚLTIMO TÉRMINO RESPONSABILIDAD DE LA CIUDAD

Es obvio que las personas no se educan únicamente en los centros creados de forma expresa para educar sino que los efectos educativos de las distintas instituciones sociales y de las formas de relación que se establecen espontáneamente entre los individuos son con frecuencia determinantes. El conjunto de experiencias y posibilidades formativas que garantiza una ciudad a sus ciudadanos acaba con frecuencia por imponerse a los

efectos formativos programados desde los centros de educación formal. Por ello no es exagerado afirmar que el ámbito propio de la educación no es la escuela sino la ciudad. La toma de conciencia de esta realidad, el compromiso de las administraciones con el tema educativo y su preocupación por ofrecer proyectos de ciudad ricos ayudarían a mejorar notablemente la educación cívico-moral de los niños y jóvenes.

LA EDUCACIÓN CÍVICO-MORAL ES UNA DEDICACIÓN RENTABLE

La educación cívico-moral de los jóvenes es una de las necesidades prioritarias de cualquier sociedad. Lo es en primer lugar porque asegura la convivencia entre los miembros de una comunidad, una convivencia atenta a las necesidades de todos los colectivos que la configuran. Y en segundo lugar la educación cívico-moral es una necesidad porque sólo las sociedades que gozan de una sana convivencia son capaces también de progresar y conseguir beneficios sociales y económicos que repercutan en el bienestar individual y colectivo. Estos motivos nos llevan a afirmar que educar moralmente es una dedicación rentable además de una exigencia ética imprescindible.

4.ª PREGUNTA: ¿CREEN UDS. QUE LA LEGISLACIÓN EDUCATIVA VIGENTE EN ESPAÑA (LEY DE CALIDAD, LEY DE LAS CUALIFICACIONES Y DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL Y LEY DE UNIVERSIDADES PRINCIPALMENTE) DA PIE, FACILITA O IGNORA LAS PROPUESTAS EDUCATIVAS QUE HAN HECHO UDS. EN SU RESPUESTA A LA PREGUNTA ANTERIOR?

RESPONDE: MIQUEL MARTÍNEZ

La mayoría de consideraciones en relación con nuestra concepción sobre lo que significa educar en la ciudadanía hoy, y que

se han formulado en las respuestas a la pregunta anterior, suponen una apuesta por un modelo pedagógico que no se agota en el que pueda generar y regular una ley o un conjunto de leyes. Sin embargo es evidente que éstas, las leyes, y sobre todo los reglamentos y desarrollos posteriores condicionan de forma notable y a veces determinante la posibilidad o no de determinadas prácticas pedagógicas y las características de los contextos de aprendizaje y de interacción social.

La forma como el profesorado aborda su tarea educadora, y no sólo instructiva, y el clima de las instituciones educativas generan una atmósfera moral adecuada o no para la optimización de las diferentes dimensiones de la personalidad moral y el desarrollo de las competencias éticas necesarias relativas al saber, saber hacer, ser y convivir propios de una ciudadanía como la que pretendemos. La manera como el compromiso moral del profesorado en la formación de ciudadanos y ciudadanas, quede condicionado por el contexto social y de aprendizaje, y en especial la existencia de tiempo, espacio y recursos para el desenvolvimiento de su tarea al respecto, son factores que influyen de forma determinante en la percepción que podamos tener de la escuela como espacio de aprendizaje y formación ciudadana o como espacio de aprendizaje e instrucción orientado al logro de objetivos de carácter propedéutico como mínimo hasta el final de la educación secundaria obligatoria.

La legislación vigente en España y al margen de que sus autores estén o no de acuerdo con las propuestas formuladas en nuestra respuesta a la pregunta anterior, parece ignorar y desde luego no facilita tales propuestas. Las leyes por sí solas no cambian la educación ni siquiera la práctica y la vida cotidiana de las escuelas de un país. Sin embargo las leyes y sobre todo los reglamentos y desarrollos posteriores fomentan un conjunto de condiciones que facilitan e incluso hacen posible o no el

logro de determinados objetivos educativos. En el caso de la educación para la ciudadanía, de la educación cívico-moral y de la educación en valores, son necesarias determinadas condiciones, condiciones que, a nuestro entender, no son propiciadas por el marco legal actual.

No nos estamos refiriendo sólo a condiciones de carácter estrictamente pedagógico, nos referimos también a condiciones sociales y organizativas derivadas del modelo político que enmarca en la actualidad el sistema legal en materia educativa en España. Hemos agrupado a continuación los argumentos que sostenemos en función del tipo de condición que consideramos necesaria para avanzar en nuestro modelo de educación para la ciudadanía.

- Es bueno que el modelo de ciudadanía que promueve la sociedad a través de sus leyes sea coherente con el que se postula como objetivo educativo. La consideración asistencial para el período de atención educativa a la infancia entre cero y tres años es un indicador que lejos de garantizar desde el Estado acciones orientadas al incremento de la cohesión y la inclusión social, genera la percepción social de que los servicios educativos en esta edad no son un derecho para todos los niños y niñas.
- La confianza activa en las instituciones, en su capacidad para tomar decisiones y en la calidad de las mismas cuando éstas incorporan las características, cualidades del contexto acompañada de una exigencia de rendición de responsabilidades, es un modelo que estimula la participación y la implicación en proyectos colectivos. La concentración de competencias en materia educativa por parte del Estado en detrimento de una mayor implicación de las administraciones

autonómicas y locales y de los propios centros en el ejercicio de su autonomía no es el mejor sistema para generar el grado de confianza activa y de implicación social que precisamos en nuestras sociedades y en la práctica de nuestra ciudadanía.

- El aprendizaje de la ciudadanía y en especial aquel que se produce a través de procesos de participación es más eficaz si se practica en los contextos de vida cotidiana y si el ejercicio de la misma, la participación, está presente de forma natural en la dinámica de las instituciones. En lugar de corregir los evidentes defectos y errores presentes en la dinámica y sistema de funcionamiento de los consejos escolares se opta por reducir las competencias de los mismos y prescindir de hecho de los procesos de participación que puedan incidir en el gobierno y gestión de los centros.
- Las propuestas de educación para la ciudadanía en sociedades plurales y diversas como las nuestras insisten en el valor del pluralismo y del respeto a la diferencia. Estas propuestas se ven reforzadas si la diferencia, no la desigualdad, es considerada como valor por los líderes culturales, los líderes políticos y los medios de comunicación en general. Las leyes y acciones de gobierno que identifican calidad con homogeneidad, con mayor control y más uniformidad, y que confunden diversidad con ambigüedad no son las mejores compañías para avanzar en el logro del modelo de ciudadanía que proponemos.
- La propuesta de educación para la ciudadanía que sostenemos se basa en una concepción sobre la

educación de carácter holístico y sistémico. Está formulada desde una perspectiva de globalidad, bajo un enfoque integral y con voluntad pedagógica de atender a la persona que aprende en todas sus dimensiones. El objetivo es entrenar en un conjunto de competencias, conocimientos, destrezas y actitudes que permitan una futura inserción feliz y eficaz en el mundo laboral, del estudio y de la ciudadanía. El logro de este objetivo requiere un conjunto de aprendizajes y un conjunto de orientaciones y un espacio y un tiempo que los garanticen. La falta de objetivos relativos a algunos contenidos de aprendizaje y la ausencia de criterios que aseguren el desarrollo de algunas competencias básicas relacionadas con los dominios del aprender a ser y del aprender a convivir juntos son defectos del actual marco legal. Parece como si lo único que mereciera la pena es la instrucción y la incorporación eficiente al mundo laboral o del estudio. La organización de los espacios de aprendizaje en función del rendimiento por asignaturas puede dificultar no sólo el logro de competencias generales sino incluso el logro de aquellas competencias específicas que obviamente no pueden circunscribirse ni están vinculadas a asignaturas sino a las diferentes áreas del saber y del saber hacer. En este sentido la desaparición del ciclo y del área como espacios de convivencia y aprendizaje, por el curso y la asignatura, no es precisamente un avance.

- La convivencia hasta el final de la educación obligatoria de alumnos con ritmos, rendimientos, intereses y ambientes familiares diferentes en

un mismo espacio de juego, relación y aprendizaje es un factor que puede contribuir eficazmente a fortalecer actitudes y disposiciones orientadas a cooperar con los compañeros y las personas de su entorno. Aprender en grupos heterogéneos requiere recursos para atender la diversidad y tiempo del profesorado para el diseño y seguimiento de itinerarios de aprendizaje personales o de agrupaciones flexibles de alumnos. Estas actitudes están altamente consideradas no sólo desde una perspectiva ciudadana sino también desde la perspectiva del mundo del trabajo. La propuesta de itinerarios que la ley contempla no facilita lo anterior. Lo que facilita es la creación de grupos en función del rendimiento en el interior de cada centro y la diversificación institucional, es decir, la existencia de centros diferenciados, en función de los diferentes itinerarios.

- La recuperación pedagógica del valor del esfuerzo personal es uno de los logros que conviene alcanzar en todo programa de formación ciudadana en sociedades plurales, y así se viene argumentando desde hace tiempo. Las propuestas de educación ciudadana deben entrenar en la construcción de modelos de vida buena, feliz, y a la vez justa. Para ello, en ocasiones, es necesario aprender a renunciar a bienes particulares en beneficio del bien común, y aprender a aceptar las contrariedades que pueden surgir a través de la convivencia en contextos caracterizados por la diversidad en las formas de entender el mundo. Educar para la ciudadanía, la solidaridad y el bien común es educar en la libertad pero también en la responsabilidad y en el compromiso de procurar mejores niveles

de inclusión social en nuestros contextos de vida.

La Ley de Calidad se pronuncia a favor del esfuerzo. Sin embargo parece potenciar el esfuerzo de forma casi exclusivamente individual y mediante el suministro de reforzadores positivos, buenas notas, o la evitación de negativos, malas notas. Si bien es cierto que recuperar el valor del esfuerzo es una de las cuestiones que inspira la ley vigente, no se perciben la forma ni se garantizan los recursos necesarios para recuperar el valor del esfuerzo y de la superación personal a través de vías diferentes a la de las «notas». Son necesarias otras vías de refuerzo individual a través de acciones de atención a la diversidad y de motivación que generen ilusión en el que tiene dificultades. Son acciones como éstas las que pueden propiciar un clima afectivo y estable en el que el alumno se sienta aceptado tal como es y motivado para superarse. De igual forma conviene promover vías que estimulen la participación en proyectos colectivos y en el logro de objetivos grupales y compartidos.

- Curiosamente, y a diferencia de la política educativa que puede inferirse de la Ley de Calidad, las orientaciones que se establecen en materia universitaria en relación con el proceso de convergencia europea apuestan por algunas de las cuestiones que defendemos. Aunque los actores de este proceso sean las universidades, las acciones de la administración al respecto pueden contribuir al buen logro del mismo. La voluntad de orientar la formación universitaria en función de la actividad del estudiante, centrándola en el proceso de aprendizaje del mismo y no tanto en la

asignatura y la actividad de enseñanza del profesor es un avance de importancia que está generando debates de especial interés pedagógico en el interior de las universidades y acciones de formación del profesorado que esperamos y deseamos lleguen a buen puerto. La identificación y promoción de competencias básicas generales y específicas en los estudiantes en función de cada área profesional o titulación es otro buen ejemplo de lo que afirmábamos al principio. De nuevo estamos ante una situación contradictoria, que repite la incoherencia que reflejaban la LOGSE y la LRU, con la falta de criterios comunes en la formulación de los modelos pedagógicos, pero invirtiendo los términos: la LOCE promueve una enseñanza segmentada, mientras que el desarrollo previsto de la LOU parte de un modelo docente que fomenta las competencias básicas y transversales de los estudiantes.

- La introducción de la religión o su alternativa obligatoria en el currículo está generando un debate innecesario. Además, provoca confusión y agudiza las posiciones contrarias a la integración de elementos de cultura religiosa o de la consideración del fenómeno religioso y del diálogo interreligioso, como contenidos que deberían ser propios de una escuela laica, plural y moderna. No es, precisamente, un buen escenario para educar en un modelo de ciudadanía abierto a la diversidad.
- Confiamos que el desarrollo de la legislación actual promueva un modelo de formación del profesorado sensible a la dimensión que éste debe tener como educador para la ciudadanía, evitando

modelos excesivamente centrados en su función instructiva. Esperamos también que la responsabilidad y el compromiso moral del profesorado propicie dinámicas de renovación pedagógica que sean capaces de superar las limitaciones de la legislación en materia de educación ciudadana.

5.ª PREGUNTA: PERO NO TODO LO QUE APORTA LA SOCIEDAD ES POSITIVO RESPECTO DE LA EDUCACIÓN CIUDADANA. HAY SITUACIONES NEGATIVAS E INCLUSO ATENTADOS CONTRA ESA EDUCACIÓN. ¿PUEDEN DECIRNOS QUÉ SITUACIONES NEGATIVAS PARA LA EDUCACIÓN CIUDADANA LES PARECEN MÁS IMPORTANTES, POR QUÉ Y QUÉ SE PUEDE HACER PARA PREVENIRLAS Y CORREGIRLAS?

RESPONDE: MONTSERRAT PAYÀ

Antes de intentar responder a esta pregunta, expondremos brevemente desde qué contexto aventuraremos unas respuestas. Este contexto será, aparentemente de forma contradictoria, la *indefinición*, es decir, nos situaremos en el magma social, político, cultural, económico... de la sociedad del estado español de principios de siglo XXI. En consecuencia, muchas, todas o algunas de las cuestiones que seguidamente sugeriremos, podrán ser vistas desde ángulos muy diferentes, con lo que nuestro planteamiento podrá parecer parcial, y posiblemente lo sea, pero es que no creemos posible hacerlo de otro modo, no creemos que en esta materia haya una única interpretación o una única verdad. Y no sólo eso, sino que también pensamos que las interpretaciones plurales o los diferentes puntos de vista contribuyen a crear una visión de la cuestión mucho más compleja, completa y, en consecuencia, válida.

Posiblemente nos hallamos expuestos/as a múltiples acciones que atentan contra nuestra educación o formación ciudadana. Sin ánimo de focalizarlas en los diferentes agentes sociales, desde la gestión política al íntimo ámbito familiar, pasando por los medios de comunicación, cualquier persona puede encontrar fácilmente ejemplificaciones de lo que acabamos de afirmar. Sin embargo, cabe también la lectura opuesta, es decir, creemos que es cierta también la afirmación relativa a que podemos encontrar fácilmente ejemplos de educación ciudadana en éstos y otros ámbitos de la vida. Como evidencia de ello, podríamos referirnos a la reciente movilización masiva ciudadana en contra de la intervención militar en Irak, lo que puede conducirnos a un resurgimiento de lo que hemos denominado un *nuevo movimiento cívico*. Nuevo porque cabe remontarse muchos años atrás para encontrar movilizaciones que aglutinasen a tantas personas, de ideologías diversas, de todas las franjas de edad.

En otro sentido, se deben apuntar las consecuencias o efectos de dichos acontecimientos de tal manera que la concatenación aumenta la complejidad y la lectura divergente –negativa o positiva– del fragmento de la realidad que se analice. Así, por no salirnos del ejemplo anterior, podemos analizar la respuesta de un sector de la clase política a tales movilizaciones, respuesta que fue claramente negativa, al minusvalorarlas, criminalizarlas en algunos casos y, especialmente, al desoír las, al no tenerlas en cuenta, al no acogerlas. El acontecimiento positivo tendría, entonces, su correspondiente consecuencia negativa, y el negativo, la positiva, por minúscula que fuera.

Son muchas las obras que apuntan tendencias sociológicas en materia axiológica y de ciudadanía que, pensamos, pueden ser aplicadas a nuestra realidad. Sin ánimo de recogerlas todas y aun con el riesgo de caer en la reiteración, apuntaríamos en primer lugar el *desconcierto*. En sociedades abiertas y plurales como la nuestra –con mayor o menor grado de apertura–, se hace difícil encontrar verdaderos puntos de referencia o anclajes en torno a los cuales vertebrar las existencias particulares³. Siempre es difícil vivir en la duda, la ambigüedad, la incerteza, aunque sería interesante recoger también la interpretación positiva de esta misma condición: todo –o parte– está por construir, por moldear. Tendríamos ante nuestros ojos un panorama por inventar o reinventar.

Otra característica, en cierto modo relacionada con la anterior, sería la *desazón* a nivel laboral y económico, la sociedad del riesgo e, incluso, del peligro, que marcan nuestro carácter a nivel también de ciudadanía⁴. Aquí, evidentemente, la posibilidad de convivir con tal tendencia y de interpretarla de forma positiva es bastante menor. Siempre se pueden generar resistencias, por supuesto, e intentar alternativas más humanizadoras –por ejemplo, la propuesta del empleo cívico de Beck–, pero realizamos todo ello reconociendo el poder abrumador de la economía en la construcción de la propia identidad, pública y privada. En este sentido, el hecho de que se incluya este factor en numerosas obras no específicamente de economía, nos permite una mejor comprensión acerca de lo que (nos) está pasando y apunta líneas para su superación.

(3) M. Martínez: *El contrato moral del profesorado*. Bilbao, Desclée de Brouwer, 1998; J. M. Cobo: *Navegar el tiempo nuevo*. Madrid, UPCo, 2000.

(4) U. Beck: *Un nuevo mundo feliz: la precariedad del trabajo en la era de la globalización*. Barcelona, Paidós, 2000; R. Sennet: *La corrosión del carácter*. Barcelona, Anagrama, 2000.

Como tercer elemento nos referiremos ahora a la *no asunción de las propias responsabilidades*. Sobre este particular, consideramos que el análisis de Bruckner⁵ es altamente clarificador y generalizable a muchas sociedades o estados. Según este autor, nos encontraríamos formando parte de una sociedad que, cada vez más, tiende a adoptar uno de estos dos papeles: el de criatura o el de víctima. El elemento común entre ambos es el de no considerarnos responsables de lo que nos sucede, al tiempo que exigimos que otras personas sí lo hagan, es decir, que se responsabilicen de lo que nos sucede, nos cuiden, nos protejan, nos recompensen. La tantas veces nombrada *cultura de la queja* sería una de sus consecuencias, así como también una derivación suya: el exigir *todo* a los demás –clase política, instituciones, servicios, compañeros/as, etc.–, sin exigirnos *nada* a nosotros/as mismos/as. También lo sería el considerar la felicidad como un derecho, que *nos deben*, y un deber de cada cual, es decir, una *obligación* (Bruckner, 2001). Nuevamente podríamos anteponer a ello otras realidades, como la de las numerosas asociaciones que, al trabajar porque se reconozcan sus necesidades, sus derechos, nos dan una clara lección de lo que supone tomar conscientemente las riendas de la propia existencia, asumir las consecuencias de la propia situación –aun cuando no se es directamente responsable de la misma– y trabajar por su mejora.

La última característica que recogeríamos –sin ánimo de exhaustividad– sería el *exceso de información* –más o menos sesgada– y el ruido asociado que conlleva ese exceso de información. Ruido entendido

en dos sentidos: porque no suele ser una actividad a la que se dedica atención exclusiva, y porque la rapidez con que se suceden las noticias, unida a la facilidad con que se pasa de un tema a otro, no deja espacio a la elaboración personal –y, en el mejor de los casos, podemos pensar que ésta realmente se produce, aunque no llegue al emisor⁶. Dado el alcance global de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, ahora podemos conocer en tiempo real lo que está sucediendo en las antípodas. La cantidad de información que está a nuestro alcance se ha incrementado de manera exponencial, pero no somos capaces de absorberla. La insensibilidad sería un riesgo asociado a esta característica. Sin embargo, esos mismos medios, que a veces se constituyen en un nuevo factor de discriminación o exclusión social, que parten de un elitismo inicial⁷, son también una poderosa herramienta para la cohesión social y revitalizan la democracia cotidiana, a nivel local y transnacional. Piénsese, por ejemplo, en la gestión del ayuntamiento de Porto Alegre y el foro alternativo al de Davos⁸.

Otras circunstancias serían la sobrevaloración de la dimensión productiva, nada nueva; los cambios en la estructura familiar, no siempre recogidos a nivel de igualdad por las leyes; la desaparición de algunas fronteras territoriales y la aparición de otras, muchas veces no visibles y más segregadoras; la lentitud de respuesta por parte de las instituciones y la excesiva burocratización, muy bien caricaturizada por Larra, y la pérdida de ilusión, confianza e, incluso, fe en nuestras instituciones; así como determinadas acciones y decisiones

(5) P. Bruckner: *La tentación de la inocencia*. Barcelona, Anagrama, 1999; 3.^a ed.

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

(7) M. Castells: *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Vol. 1: *La sociedad red*. Madrid, Alianza, 1998.

(8) <http://www.portoalegre2003.org/> (última consulta, 3/07/2003).

políticas, de una u otra ideología, por los antivalores que encierran, por los atentados que suponen contra las libertades y derechos ciudadanos, con el correspondiente sentimiento de indignación y rabia o impulso y fuerza que generan para seguir trabajando por lo que consideramos ideal o justo.

Compartiendo a rasgos generales el perfil anteriormente dibujado, con mayor o menor grado de acuerdo y con múltiples matizaciones, llegamos ahora al momento en que deberíamos apuntar criterios para su prevención y transformación. La finalidad es contribuir en la construcción de una ciudadanía que permita la convivencia y que desarrolle la dimensión social de la persona implicándola en las cuestiones públicas o comunes, de *todos/as*. Evidentemente, dada nuestra formación, dirigiríamos nuestro foco de atención, esfuerzo y trabajo en la *educación*, y seguramente por eso se nos ha consultado. Pero lo haremos con ciertas reservas, porque creemos que la educación no es la solución o la salida a los problemas sociales. Resulta relativamente fácil atribuirle esas funciones a la cuestión educativa y, por consiguiente, a los agentes educativos –profesorado de infantil, primaria y secundaria especialmente, aunque no sólo–. Sin embargo, otro cantar es dotarlos de medios reales y eficaces para llevar a cabo esas soluciones o respuestas. Por el contrario, consideramos más bien que la solución ha de venir del lado de la gestión *política* en materia social, pero no sólo en materia social. En este punto, quisiéramos retomar la idea de Camps sobre responsabilidad compartida o *corresponsabilidad*⁹.

Partiendo de este supuesto, de la responsabilidad compartida, deberíamos trabajar por desarrollar en los ciudadanos y ciudadanas de todas las franjas de edad, las actitudes, capacidades o valores de la *autonomía*, la *crítica* y el *diálogo*¹⁰. Esa acción educativa debería darse dentro de unas condiciones sociopolíticas que permitieran su cultivo, aplicación y retroalimentación a la ciudadanía, aunque no esperaríamos a que dichas condiciones estuvieran presentes al 100%, sino que empezariamos ya desde las múltiples ocasiones que la vida cotidiana nos ofrece. Se trataría de *educar la mirada*, de crear espacios y momentos para la reflexión, la elaboración, el análisis y la acción consecuente. Para ello contamos no con el *capital social* –término *horribilis* a nuestro modesto parecer–, sino con la *fuerza social*, dentro de la cual la educación podría constituirse en un factor crucial como impulsora de cohesión –aunque nunca en solitario, como ya hemos apuntado anteriormente–. Se trataría de tomar conciencia de que hay un conjunto de intereses comunes compartidos, y que es responsabilidad de todas y cada una de las personas que componemos la sociedad el darles respuesta –sin olvidar que, en algunas materias, siempre habrá agentes más responsables que otros.

La *confianza en la otra persona*, que necesita de su reconocimiento como otro ser a nivel de igualdad de derechos a mí, podría ser el marco global en que situar las acciones educativas y políticas guiadas, entre otros, por los ya citados principios de autonomía, crítica y diálogo. Habermas es uno de los autores que ha desarrollado con mayor amplitud esta idea, a la que ahora asociaríamos

(9) V. Camps: *Los valores de la educación*. Madrid, Anaya, 1994; 2.ª ed.

(10) J. M.ª Puig: *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona, Paidós, 1996. M. Martínez; C. Bujons (coord.): *Un lugar llamado escuela*. Barcelona, Ariel, 2001.

otro elemento clave del mismo autor: la *motivación*, el «anclaje motivacional»¹¹ desde el que plantearse la educación por la ciudadanía, que podría muy bien entenderse como educación sin más, sin ninguna concreción que resulte redundante.

Básicamente, apostamos por la *simultaneidad* y la *interactividad* entre el cambio personal y el cambio institucional, entendidos, lógicamente, como procesos. Esos procesos dobles de cambio se dan en un escenario que, en coherencia con la perspectiva desde la que hemos abordado la pregunta que nos ocupa, admite interpretaciones plurales: puede estar favoreciendo el inicio y puesta en marcha de los mismos, al tiempo que también parece estar perjudicándolos. Hay que empezar a caminar, hay que empezar a trabajar, desde lo que es posible, pero sin perder de vista el horizonte ideal, recogiendo lo ya elaborado por otras personas antes que nosotros/as, perseverando en ello, continuándolo y ampliándolo, asegurando la comunicación de iniciativas, experiencias, alternativas –y, en este último aspecto, creemos que el escenario actual resulta altamente favorable–. Partamos de lo que es posible y de que es posible.

De entre las definiciones de *ciudadano/na* que ofrece el Diccionario de la Lengua Española de la Real Academia nos interesa aquí particularmente ésta: «Habitante de las ciudades antiguas o de los Estados modernos como sujeto de derechos políticos y que interviene, ejercitándolos, en el gobierno del país». Parece que esta definición se queda pequeña con el reconocimiento de tres generaciones de derechos humanos y de otros campos de responsabilidad ciudadana.

6.ª PREGUNTA: SI A USTEDES LES PIDEN QUE HAGAN UNA PROPUESTA DE DEFINICIÓN ACTUAL DEL TÉRMINO CIUDADANO/CIUDADANA EN UN MÁXIMO DE CINCO LÍNEAS PARA INCORPORARLA AL DICCIONARIO, ¿QUÉ DEFINICIÓN PROPONDRÍAN?

RESPONDE: JAUME TRILLA

Por lo visto, una de las definiciones canónicas de ciudadanía es la T. H. Marshall¹²: «La ciudadanía es un estatus otorgado a aquellos que son miembros de una comunidad de manera absoluta. Todos los que gozan de ese estatus son iguales con respecto a los derechos y deberes que dicho estatus confiere.»

Ciudadanía: Condición que una comunidad democrática reconoce a todos sus miembros. Esta condición supone que todos ellos son considerados iguales respecto a los derechos y deberes civiles, políticos y sociales establecidos por aquella comunidad. Puesto que cada vez resulta más pertinente y necesario hablar de comunidad mundial, internacional, etc., debido a los procesos de globalización y mundialización, la condición de ciudadanía debería reconocerse a todos los seres humanos.

Buen ciudadano: Desde una perspectiva pedagógica la definición de ciudadanía es escasamente útil, puesto que la condición de ciudadano no la da la educación: la otorga el simple hecho de formar parte de la comunidad de que se trate (ciudad, nación, estado, Europa o el mundo). Por decirlo así, el ciudadano menos educado no es menos ciudadano que el más educado. Lo que sí interesa desde la perspectiva pedagógica es una

(11) J. Habermas: *La inclusión del otro*. Barcelona, Paidós, 1999.

(12) T. H. Marshall: *Class, Citizenship and Social Development*. Garden City (N.Y.), Anchor Books, 1965.

definición de «*buen* ciudadano», ya que tal definición puede ofrecer pistas teleológicas: el ciudadano debe ser educado, no para convertirse en ciudadano (que ya lo es), sino para convertirse en buen ciudadano. Por tanto, ahí va una definición posible: «Buen ciudadano es aquel que conoce y defiende sus derechos, asume y cumple sus deberes, y además procura que todos ellos se hagan extensivos a quienes todavía no los tienen reconocidos o no pueden ejercerlos».