

La **Fundación SM** es una entidad privada creada en 1977 por los marianistas con el objetivo fundamental de devolver a la sociedad los beneficios obtenidos por la empresa editorial Ediciones SM. A partir de este momento y de acuerdo con sus fines institucionales, la Fundación SM trabaja cada año en cuatro áreas: la investigación sobre la realidad educativa, la formación del profesorado para dar respuesta a los nuevos retos educativos, el fomento de la lectura y la escritura entre niños y jóvenes y la atención a menores y jóvenes en situaciones socioeconómicas difíciles. Está presente en Argentina, Brasil, Chile, Colombia, España, México, Perú, Puerto Rico y República Dominicana.

La Fundación SM, fiel a su compromiso con la educación y con los educadores, colabora con la OEI en el programa “Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios” con el interés de provocar la reflexión y apoyar la intervención que de esta reflexión se derive para contribuir así a extender la educación en las distintas sociedades iberoamericanas.

“La educación para una ciudadanía activa, democrática, multicultural, solidaria y responsable es una de las grandes tareas de la sociedad y de los sistemas educativos. En una sociedad tan desigual como la iberoamericana, la formación de ciudadanos libres, cultos y solidarios constituye una de las estrategias principales que puede conducir, por el compromiso colectivo de los diferentes sectores sociales, a superar la pobreza, la marginación y la inequidad”.

Metas Educativas 2021:

LA EDUCACIÓN QUE QUEREMOS PARA
LA GENERACIÓN DE LOS BICENTENARIOS



Educación, valores y ciudadanía



Educación, valores y ciudadanía

Bernardo Toro (coord.)

Alicia Tallone (coord.)

Guillermo Hoyos

Mariano Martín Gordillo

Miquel Martínez

Mercedes Oraisón

Adela Cortina

Urania A. Ungo

Yves de La Taille

Silvia del Solar

Nora Gatica

Luis Carrizo

Ricardo Crisorio

Lucina Jiménez

Amparo Vilches

Daniel Gil Pérez

Gloria I. Rodríguez

Alicia Cabezudo

Metas Educativas 2021:

LA EDUCACIÓN QUE QUEREMOS PARA
LA GENERACIÓN DE LOS BICENTENARIOS

La **Organización de Estados Iberoamericanos** para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) es un organismo internacional de carácter gubernamental dedicado a la cooperación entre los países iberoamericanos en los campos de la educación, la cultura y la ciencia. Su principal objetivo es colaborar con los ministerios de Educación, Cultura y Ciencia de sus Estados miembros con la finalidad de fortalecer sus políticas mediante el trabajo compartido en el desarrollo de iniciativas innovadoras y ejemplares. La OEI pretende tener un papel activo para apoyar esfuerzos, relacionar experiencias y contribuir a que todos los países tengan presente que forman parte de una comunidad de naciones más amplia y enriquecedora, y que la ciudadanía de cada uno se prolonga en la ciudadanía iberoamericana y en la ciudadanía universal.

La misión de la OEI en la década de los Bicentenarios se concreta en la ejecución del proyecto “Metas Educativas 2021”. Su aspiración fundamental es lograr una educación que dé respuesta a demandas sociales inaplazables: lograr que más alumnos estudien, durante más tiempo, con una oferta de calidad reconocida, equitativa e inclusiva, y en la que participe el conjunto de la sociedad. Existe el convencimiento de que la educación es la estrategia fundamental para avanzar en la cohesión y en la inclusión social.

La colección sobre Educación en Valores es una tarea asumida de forma conjunta por la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) y la Fundación SM con objeto de impulsar la reflexión sobre los valores en la educación y la ciudadanía democrática.

EDUCACIÓN, VALORES Y CIUDADANÍA

**Bernardo Toro
Alicia Tallone,**
Coordinadores

**Metas Educativas 2021:
la educación que queremos
para la generación de los Bicentenarios**

© Organización de Estados Iberoamericanos
para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)
Bravo Murillo, 38
28015 Madrid, España
www.oei.org.es
oei@oei.es

© Fundación SM
Joaquín Turina, 39
28044 Madrid, España
www.fundacion-sm.com
fsm@fundacion-sm.com

ISBN: 978-84-7666-220-5 (OEI)
978-84-675-2487-1 (Fundación SM)

Depósito legal:
Impreso en España / *Printed in Spain*
Imprenta

Las opiniones de los autores expresadas en este libro no representan necesariamente los puntos de vista de la OEI y de la Fundación SM.

Queda prohibida, salvo excepción prevista en la Ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con la autorización de los titulares de su propiedad intelectual. La infracción de los derechos de difusión de la obra puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y ss. del Código Penal). El Centro Español de Derechos Reprográficos vela por el respeto de los citados derechos.

Índice

Presentación. <i>Leoncio Fernández Bernardo</i>	11
Preámbulo. <i>Álvaro Marchesi</i>	13
Introducción. <i>Bernardo Toro y Alicia Tallone</i>	17
PRIMERA PARTE: VALORES Y CIUDADANÍA	21
Capítulo 1. Participación y valores ciudadanos. Tesis para la formación política del ciudadano. BERNARDO TORO	23
1. Los principios de la democracia como fuente de valores	23
2. Tesis para la formación política del ciudadano	24
Capítulo 2. Ética, interculturalidad y pluralismo. GUILLERMO HOYOS	29
1. Para una fenomenología de lo multicultural	30
2. El hecho del pluralismo y la ética intercultural	33
3. Comprensión de valores y acuerdo sobre normas	36
4. Ética de la interculturalidad entre la religión y la economía política	38
Capítulo 3. Ciencia, tecnología y participación ciudadana. MARIANO MARTÍN GORDILLO	41
1. Ciencia, tecnología, sociedad y valores	41
a) <i>Las dos culturas</i>	41
b) <i>Educación para la ciudadanía y alfabetización científica</i>	42
2. Inercias y desafíos para una educación ciudadana sobre ciencia y tecnología	43
a) <i>De la anatomía democrática a la fisiología participativa</i>	43
b) <i>Tomar partido, tomar parte, formar parte</i>	44
c) <i>¿Aulas 1.0 para sociedades 2.0?</i>	46
d) <i>Dos paradigmas educativos en disputa</i>	47
e) <i>Aprendiendo a participar en ciencia y tecnología</i>	50
f) <i>Modos de implantación educativa</i>	51
3. Ciencia, tecnología y participación ciudadana: algunas propuestas educativas	54
<i>Hacia la generación de redes entre los espacios curriculares protegidos</i>	54
4. Diez propuestas finales	55
Capítulo 4. Educación y ciudadanía en sociedades democráticas: hacia una ciudadanía colaborativa. MIQUEL MARTÍNEZ MARTÍN	59
1. Algunas consideraciones sobre la formación de ciudadanos y ciudadanas	60

Índice

2. Algunos argumentos sobre la necesidad de la formación ciudadana	62
3. Ciudadanía colaborativa, pluralismo y educación	66
a) <i>El pluralismo como valor fundamental en sociedades democráticas y globalizadas</i>	67
b) <i>Hacia un modelo de ciudadanía colaborativa</i>	68
c) <i>Hacia un modelo de ciudadanía participativa y activa</i>	69
d) <i>Consideraciones finales</i>	71
SEGUNDA PARTE: CONSTRUCCIÓN DE LA CIUDADANÍA	73
Capítulo 5. Individuación y participación: tensiones en la construcción de ciudadanía. MERCEDES ORAISÓN	75
1. Sobre la participación	76
2. Perspectivas en torno a la participación y la construcción de ciudadanía	78
3. El desafío de construir ciudadanía y participación desde y para Latinoamérica	84
4. Participación, procesos de individuación y configuración de ciudadanía	86
5. Una lectura de la participación y la construcción de ciudadanía: tres casos empíricos	88
a) <i>La ciudadanía asistida: entre la participación heterónoma y la acción política instrumental</i>	89
b) <i>La ciudadanía desertada. Individuación versus ciudadanía</i>	90
c) <i>La ciudadanía negociada: individuación y clientelismo</i>	91
6. A modo de conclusión	93
Capítulo 6. Los valores de una ciudadanía activa. ADELA CORTINA	95
1. El capital ético de los pueblos	95
2. Invertir en ciudadanía	97
3. Estimar los valores y saber priorizar	100
4. Valores reactivos	101
a) <i>Cortoplacismo</i>	101
b) <i>Individualismo</i>	102
c) <i>La era del consumo</i>	102
d) <i>Ética indolora</i>	103
e) <i>Cambios que el individualismo introduce en las familias</i>	103
f) <i>La exterioridad</i>	103
g) <i>La competitividad</i>	103
h) <i>Gregarismo</i>	104

Índice

i) <i>La falta de compasión</i>	104
5. Valores proactivos	104
a) <i>Meso- y largoplacismo</i>	104
b) <i>La libertad se dice de muchas maneras</i>	105
c) <i>La ciudadanía del consumidor</i>	105
d) <i>No se debe exigir ningún derecho sin estar dispuesto a exigirlo para todos los demás</i>	106
e) <i>Recuperar la interioridad</i>	106
f) <i>La autoestima</i>	106
g) <i>Sociabilidad</i>	102
h) <i>Reforzar el vínculo que nos une</i>	107
Capítulo 7. Conflictos éticos y cambios sociales: una reflexión sobre la situación actual de las mujeres. URANIA A. UNGO	109
Introducción	109
1. Cambio social y condición femenina en América Latina	110
2. Identidad genérica y conflicto entre valores: cambios en las representaciones sociales	114
Capítulo 8. La deliberación moral. YVES DE LA TAILLE	123
1. La deliberación moral: una dimensión intelectual	124
2. La deliberación moral: dimensión afectiva	128
TERCERA PARTE: EDUCACIÓN EN VALORES	133
Capítulo 9. Autonomía, heteronomía y educación. SILVIA DEL SOLAR / NORA GATICA	135
1. Introducción	135
2. Algunas perspectivas teóricas en torno a la autonomía moral	137
a) <i>El aporte de Kant y el liberalismo</i>	137
b) <i>La autonomía moral como riesgo: el enfoque comunitarista</i>	139
c) <i>Ética discursiva</i>	135
d) <i>El enfoque evolutivo cognitivo y psicoanalítico clásico</i>	141
e) <i>El aporte de Foucault</i>	141
f) <i>Castoriadis: el proyecto de autonomía</i>	144
g) <i>Bauman y la modernidad líquida</i>	145
3. El peso de la tradición heterónoma	146
a) <i>Estado, educación e identidad moral</i>	146
b) <i>Las dificultades de la escuela para desarrollar la autonomía</i>	148
Capítulo 10. El desafío de la convivencia escolar: apostar por la escuela. ALICIA TALLONE	155
1. La función democratizadora de la escuela	155

Índice

2. La convivencia en la escuela	158
3. Escuelas de ayer, escuelas de hoy	159
4. Los ámbitos de incumbencia de la escuela	161
5. El papel de las normas	163
6. La construcción de autoridad: fisuras y dificultades a superar	164
7. Apostar por una escuela democrática	166
A modo de síntesis	168
Capítulo 11. Interdisciplinariedad y valores. LUIS CARRIZO	171
1. Introducción	171
2. Las distintas tendencias sobre interdisciplinariedad	172
3. Las disciplinas y más allá	175
4. La interdisciplinariedad como laboratorio de valores	177
a) <i>La concepción dialógica de lo único y lo múltiple</i>	178
b) <i>La ética de la comprensión</i>	179
c) <i>La reflexividad y la autocrítica</i>	180
d) <i>La solidaridad y la corresponsabilidad</i>	181
e) <i>La humildad en los límites del conocimiento</i>	182
f) <i>La democracia cognitiva</i>	183
g) <i>La cultura ciudadana</i>	184
Capítulo 12. La práctica deportiva y la educación en valores. RICARDO CRISORIO	185
1. Importancia	187
2. Visiones	189
3. Historia	190
4. Actualidad	188
5. Consideraciones	194
6. Ideas	198
CUARTA PARTE: VALORES EN ACCIÓN	201
Capítulo 13. Arte, cultura y ciudadanía: hacia la construcción de valores.	
LUCINA JIMÉNEZ	203
1. Analfabetismos estéticos, fracaso escolar y exclusión social	203
2. El poder del arte y los nuevos analfabetismos estéticos	205
3. Educación artística, valores y conocimiento	206
4. Diversidad cultural, tecnología y lectura del mundo	210
5. Educación artística y ciudadanía cultural	211
6. Redes y cooperación iberoamericana	212
7. Ética, valores y enseñanza del arte	212

Índice

Capítulo 14. La sostenibilidad como expresión y generación de valores.	
AMPARO VILCHES / DANIEL GIL PÉREZ	215
1. Una situación de emergencia planetaria	216
2. ¿Qué medidas adoptar?	220
3. El concepto de sostenibilidad como idea vertebradora	222
4. ¿Son irrelevantes las acciones individuales?	225
5. ¿Cómo podemos contribuir cada uno de nosotros a la construcción de un futuro sostenible?	225
6. El papel educativo de la acción	229
Capítulo 15. Sentimientos y actitudes en la escuela.	
GLORIA I. RODRÍGUEZ	231
Introducción	231
1. Para una fenomenología de los sentimientos y actitudes	232
a) <i>Actitudes en la escuela</i>	233
b) <i>Sentimientos morales</i>	235
c) <i>Valores en la escuela</i>	239
2. Aspectos que se deben desarrollar en la escuela para promover actitudes constructivas	240
a) <i>Promover la aceptación y las relaciones de amistad</i>	240
b) <i>La agencia emocional y la reputación</i>	241
c) <i>Identificación y expresión de emociones</i>	242
d) <i>Deslegitimar creencias que favorecen el maltrato y la agresividad</i>	243
e) <i>Rol como terceros</i>	243
3. Estrategias de aula	244
a) <i>Aprendizaje cooperativo</i>	244
b) <i>Ambientes de aula constructivos y creación de comunidad</i>	245
c) <i>Aprendizaje a través del servicio</i>	247
Conclusión	247
Capítulo 16. Ciudades educadoras, una nueva forma de ser ciudad.	
ALICIA CABEZUDO	249
1. Acerca del concepto de <i>ciudad</i> . Una mirada desde el campo pedagógico .	250
2. Acerca del concepto de <i>ciudad educadora</i>	251
a) <i>Aprender la ciudad</i>	251
b) <i>Aprender en la ciudad</i>	252
c) <i>Aprender de la ciudad</i>	252
3. Las autoridades locales en la ciudad educadora	253
Los autores.	263

P R E S E N T A C I Ó N

La *Fundación SM* es una institución que surge en la sociedad civil iberoamericana con el compromiso de ayudar a mejorar la educación en los países donde está presente. Cumple un gran compromiso ético al entregar en forma de educación y cultura los beneficios generados por la empresa *Ediciones SM*. De esta forma los más de 2.000 trabajadores y profesionales de *Ediciones SM* en Argentina, Brasil, Chile, Colombia, España, México, Perú, Puerto Rico y República Dominicana se sienten comprometidos en la apasionante tarea de conseguir una educación mejor para cada uno de sus países.

La *Fundación SM* entiende la educación como el gran mecanismo de desarrollo individual y social. De tal forma que el elemento diferenciador entre sociedades, países y grupos es el grado de desarrollo educativo alcanzado por las personas que la forman. Al menos en la teoría, nadie discute la educación como un derecho de todo ser humano. Desgraciadamente en los comienzos del siglo XXI descubrimos que en nuestros países ese derecho no se corresponde con una situación de calidad y equidad educativa para todos.

La forma de intervención de la *Fundación SM* es doble. Por un lado promociona y organiza por ella misma actividades y programas de mejora educativa. O bien busca alianzas con otras instituciones con las que se coincide en sus objetivos sociales y educativos. Esta segunda opción es la que tenemos en la alianza convenida con la *O.E.I.* y que se ha traducido en un compromiso de la *Fundación SM* con distintas actividades alineadas en el proyecto *Metas Educativas 2021*.

Como fruto de ese acuerdo presentamos a la gran comunidad educativa iberoamericana la presente publicación *Educación, Valores y Ciudadanía*. Es una publicación que a los valiosos contenidos aportados por cada uno de los autores, suma el ser fruto de una reflexión compartida. Tiene el gran objetivo de provocar el debate, la reflexión y la puesta en práctica de políticas públicas y acciones sociales a favor de la educación en valores y el refuerzo del ejercicio de la ciudadanía.

Y ¿a quién está destinada esta publicación? Me atrevo a proponer como atentos y obligados lectores, en primer lugar, a las personas que tienen o tendrán responsabilidades en la gestión educativa: políticos, técnicos, gestores, y administradores de la educación deberían empaparse de su lectura y extraer conclusiones para mejorar a fin de cuentas la calidad y equidad de la educación. En segundo lugar cualquier investigador, pensador, docente o persona sensible a los temas educativos debería acercarse a esta obra con la intención de empaparse de la reflexión y el debate que contiene.

Leoncio Fernández Bernardo
Director de la Fundación SM

P R E Á M B U L O

Álvaro Marchesi

Secretario general de la OEI

La educación para una ciudadanía activa, democrática, multicultural, solidaria y responsable es en los comienzos del siglo XXI una de las grandes tareas de la sociedad y de los sistemas educativos. En una sociedad tan desigual como la iberoamericana, la formación de ciudadanos libres, cultos y solidarios constituye una de las estrategias principales que pueden conducir, por el compromiso colectivo de los diferentes sectores sociales, a superar la pobreza, la marginación y la inequidad.

No es sencillo que la educación ciudadana alcance sus objetivos, si al mismo tiempo no existe el compromiso del conjunto de las instituciones políticas y sociales con el reconocimiento de todas las personas como ciudadanos con plenitud de derechos. Por ello, aquellas políticas que fomentan la inclusión social, la equidad, la participación, la libertad y los derechos individuales y sociales, son las que mejor contribuyen a que la acción educativa alcance sus objetivos.

No se debe olvidar que la región iberoamericana es una realidad con gran riqueza multicultural y multilingüe. Es necesario, por tanto, avanzar en una ciudadanía multicultural, que defienda el derecho de cada una de las personas a vivir su cultura y su lengua propia. Es preciso cuidar especialmente a aquellos colectivos tradicionalmente olvidados, como las minorías étnicas, las poblaciones originarias y los afrodescendientes. También hay que reconocer el desigual estatus de las mujeres, que viven mayores obligaciones y menos derechos. Todas estas situaciones de diversidad, pero también aún de desigualdad, son un reto y una exigencia a las políticas públicas y al conjunto de la sociedad.

En ocasiones se ha diferenciado entre la educación para la ciudadanía, la educación a través de la ciudadanía y la educación sobre la ciudadanía. Cada uno de estos enfoques es complementario del anterior y todos ellos ayudan a una visión más completa de lo que significa la educación ciudadana. En el primer caso, el énfasis se sitúa en la capacitación de los alumnos para que lleguen a incorporarse de forma activa y responsable a la sociedad. Esto supone asegurar que todos los alumnos alcanzan los aprendizajes básicos para vivir en la sociedad actual, lo que incluye la adquisición de las competencias cognitivas, comunicativas, de conocimiento del mundo actual, éticas, etc., que permitan un suficiente nivel de autonomía y de progreso personal y profesional. Es el significado más amplio de ciudadanía pero también el más exigente, ya que incluye el compromiso de que todos los alumnos terminen de forma satisfactoria su educación básica.

A su vez, la educación a través de la ciudadanía se orienta a que los alumnos aprendan los valores cívicos por medio de su ejercicio en la escuela. En consecuencia, la educación en valores y para la ciudadanía debe tener su concreción en el propio funcionamiento del centro educativo, es decir, debe impregnar y transformar el significado y la acción educativa global de las escuelas, en las que la participación, el respeto mutuo, la tolerancia y la solidaridad con los más débiles, la responsabilidad y la exigencia a los alumnos de sus deberes sean una guía que oriente la adopción de decisiones y las iniciativas de la escuela. No es extraño por ello que numerosos estudios y experiencias vuelvan a colocar como elementos importantes de la acción educativa el cuidado del clima escolar, la organización y el funcionamiento de las escuelas, la convivencia y las relaciones entre los profesores y los alumnos.

Finalmente la educación sobre la ciudadanía resalta que la educación moral y cívica debe completarse a través de la reflexión. La formación del juicio moral de los alumnos y el desarrollo de su autonomía moral han de estar presentes en las diferentes materias que se imparten en la escuela, pero posiblemente también debe de existir un tiempo específico para ello. Sin duda, pues, la reflexión y la deliberación moral son elementos imprescindibles de la educación ética y ciudadana. Pero el conocimiento de los principios morales y de su adecuación a los contextos en los que se desarrolla la conducta humana no puede estar desligado de la educación de los sentimientos y de las emociones morales. La culpa y la vergüenza, la empatía y el altruismo son algunos de los sentimientos que contribuyen a que las personas controlen sus comportamientos, para evitar hacer daño a los otros o para solidarizarse con ellos y ayudarles.

La escuela tiene un papel importante en el desarrollo de la autonomía moral de sus alumnos, en el cuidado de sus emociones y en la apertura de posibilidades para el ejercicio de un comportamiento moral consecuente. La integración social de todos los alumnos, el fortalecimiento de vínculos de amistad, el respeto a las diferencias y a los alumnos débiles, el cuidado de la alfabetización emocional, la participación de los alumnos en las actividades escolares, el aprendizaje a través de formas de cooperación entre iguales, el apoyo de los alumnos más capaces a los que tienen dificultades de aprendizaje, la defensa de la paz, del medio ambiente y de la igualdad de las personas sea cual sea su cultura, su origen y su género, así como determinadas actividades de trabajo comunitario son elementos necesarios para construir comunidades escolares basadas en la responsabilidad y en el comportamiento solidario.

A lo largo de las últimas décadas, la OEI junto con los países iberoamericanos ha colaborado en el fortalecimiento de las instituciones democráticas y en el apoyo a la educación en valores y para la ciudadanía. De forma consecuente, cuando en septiembre de 2008 se presentó el proyecto “Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios”, no podía faltar entre sus metas la potenciación de la educación en valores para una ciudadanía democrática activa, que debe conducir a situar la cultura de la paz, la valoración de la democracia, el respeto al medio ambiente y la igualdad de género entre los objetivos preferentes de la educación escolar. La incorporación de la educación para la ciudadanía en las Metas Educativas 2021 y en sus programas de acción compartidos, surge desde el firme convencimiento de que es una de las más importantes contribuciones que puede hacer el sistema educativo para el fortalecimiento de las instituciones democráticas, para el desarrollo de las personas, para el ejercicio de una ciudadanía responsable y para el desarrollo económico y social de los países.

Preámbulo

Las estrategias principales que se proponen incluyen fomentar la participación en el ámbito escolar, propiciar un clima satisfactorio que ayude a los alumnos a vivir juntos y a ser tolerantes y solidarios, desarrollar programas que fomenten la práctica deportiva como medio para el desarrollo de los valores, potenciar la educación artística para fomentar el conocimiento de diferentes culturas, y colaborar en la creación de una red de instituciones educativas que tengan como objetivo prioritario el desarrollo de políticas para la igualdad de género.

Pero más allá de la formulación de unas metas concretas y de unas estrategias específicas, el significado más profundo del proyecto global es su aspiración de lograr una sociedad más justa a través de la mejora de la educación. El objetivo final, pues, es conseguir una educación que dé respuesta satisfactoria a demandas sociales inaplazables: que más alumnos estudien, durante más tiempo, con una oferta de calidad reconocida, equitativa e inclusiva. Un proyecto que, articulado en torno a la educación, contribuya al desarrollo económico y social de la región y a la formación de una generación de ciudadanos cultos y libres. De esta forma, será posible avanzar de forma decidida hacia la construcción de sociedades justas y democráticas.

El proyecto “Metas Educativas 2021” surge de un ejercicio de responsabilidad de los poderes públicos, conscientes de la desigualdad existente, del retraso histórico de la región iberoamericana y de la necesidad de un esfuerzo decidido para reducir de forma significativa la distancia con las regiones más desarrolladas. No es un proyecto técnico que aspira solamente a gestionar mejor los recursos existentes o incluso los mayores recursos venideros. Es un proyecto con voluntad de transformar la educación y la sociedad, de lograr una educación justa en sociedades justas, para lo que es imprescindible el compromiso del conjunto de la sociedad y el esfuerzo sostenido de los poderes públicos durante al menos una década. Es, por tanto, un proyecto que hunde sus raíces en la esfera de los valores morales y que llama a la responsabilidad, a la participación, al esfuerzo solidario y al compromiso de los países y de las instituciones con mayores recursos a favor de aquellos en situación más precaria. Es, en consecuencia, un proyecto para la construcción colectiva de una ciudadanía democrática desde la apuesta por una mejor educación para todos en sociedades más igualitarias.

INTRODUCCIÓN

Bernardo Toro

Alicia Tallone

El libro que ahora se presenta surge de la reflexión compartida por diversos autores iberoamericanos sobre el sentido de la educación en valores y para la ciudadanía en el mundo actual, marcado por la globalización, la sociedad del conocimiento, las innovaciones científicas y tecnológicas y las crecientes desigualdades. Su objetivo principal es suscitar el debate, la reflexión y el impulso a las políticas públicas y a las acciones sociales que refuercen la formación en valores y el ejercicio de la ciudadanía.

La *primera parte* la inicia Bernardo Toro con una presentación de las principales tesis para la formación política del ciudadano. Su planteamiento básico es que estos valores solo logran su expresión cabal en la organización y en la participación. A partir de ahí formula cinco tesis: ser ciudadano es tener un proyecto ético de participación, a través de la organización es como se logra ser actor social, la organización genera la autorregulación y la protección de los derechos ciudadanos, en las democracias lo público se construye desde la sociedad civil y en esa construcción se reflejan los principales valores ciudadanos y, finalmente, la solidaridad, el cuidado y la compasión son los nuevos valores emergentes de la participación democrática del siglo XXI.

Guillermo Hoyos destaca cómo una ética de la interculturalidad en medio de concepciones y de opciones sociales y políticas muy diferentes tiene que tener como punto de partida el hecho del pluralismo, con el fin de formar y convocar ciudadanos tolerantes y participativos. El capítulo aborda las relaciones entre multiculturalismo, interculturalidad y pluralismo, y pone de manifiesto que sin comprensión intercultural la argumentación moral carece de fuerza motivacional, y que sin pluralismo no se da la democracia participativa.

El texto de Mariano Martín comenta cómo el desarrollo de la actividad tecnocientífica plantea nuevos dilemas axiológicos, siendo innegable la necesidad de tenerlos en cuenta en la reflexión sobre el cambio social y en la construcción de la ciudadanía democrática. La educación es el espacio donde esa interacción puede hacerse más fructífera. La alfabetización tecnocientífica y la educación sobre valores pueden tener de esta forma un interesante campo de intersección en la formación de la ciudadanía, en la que la participación se plantea como un requerimiento ético y político.

La primera parte concluye con el artículo de Miquel Martínez sobre educación y ciudadanía, en el que plantea que la concepción de ciudadanía está cambiando en la sociedad actual

y que es necesario ampliarla. Para ello presenta algunas consideraciones sobre lo que debe ser una propuesta pedagógica que procure formar ciudadanos en sociedades plurales, entre las que cabe destacar la necesidad de comprometer a toda la comunidad educativa en la construcción de buenas pautas de convivencia.

La *segunda parte* comienza con el ensayo de Mercedes Oraisón sobre individuación y participación. En él analiza los procesos de construcción de ciudadanía en el contexto de la globalización, el individualismo y la tecnificación del mundo contemporáneo, así como en un escenario latinoamericano presidido por la vulnerabilidad y la exclusión social. Considera que la ciudadanía no es un estatus formal a priori, ni una condición que se alcanza habiendo conquistado previamente otros derechos, sino un potencial humano que se realiza en la práctica, en la participación genuina, real y efectiva y, en consecuencia, en la posibilidad de acción política.

El artículo de Adela Cortina señala que una fuente esencial de la riqueza de las naciones y de los pueblos es contar con buenos ciudadanos, con ciudadanos activos capaces de forjarse un buen carácter y un buen instinto para lo justo. La ciudadanía es el más firme capital de los pueblos. Su propuesta es que ciudadano es aquel que es su propio señor, el que no es siervo ni esclavo, el que hace su propia vida, pero la hace junto a los que son sus iguales en el seno de la comunidad política. Esta idea conlleva dos valores entretreídos: autonomía e igualdad.

La segunda parte se cierra con la presentación de Urania Ungo, quien plantea una reflexión sobre la relación entre los cambios protagonizados por las mujeres en los últimos treinta años y los cambios en las concepciones del mundo de nuestras sociedades. Afirma que los cambios sociales, económicos, políticos, culturales y simbólicos protagonizados por las mujeres han generado a su vez cambios en la visión tradicional y autoritaria que preside las concepciones del mundo, particularmente en la América Latina y el Caribe. Esos cambios han impugnado los valores, las concepciones, las representaciones y las prácticas sociales.

En la *tercera parte*, Yves de La Taille desde la psicología moral, como área dedicada al estudio de los procesos que llevan a un individuo a legitimar reglas, principios y valores morales que pautarán sus acciones, señala que la deliberación moral no es solo un tema disciplinar. Es un tema complejo que alcanza al juicio moral, al actuar y al querer actuar. No hay educación moral separada de la formación ética. No hay respuestas a la pregunta ¿cómo debo actuar? separada de las respuestas de dos preguntas del plano ético: ¿qué vida quiero vivir? y ¿quién quiero ser? La escuela puede y debe ofrecer oportunidades para que los alumnos aprendan el fenómeno humano complejo que es la moralidad y ayudarlos a estimar opciones de vida para vivir bien.

A continuación, Silvia del Solar y Nora Gatica aportan elementos para la reflexión acerca de la problemática de la autonomía y la heteronomía y su vinculación con la educación. Examinan algunas líneas de reflexión respecto a la autonomía, para presentar después sus propias reflexiones sobre el tema y la identidad moral, terminando con el análisis de la tradición heterónoma en la educación y de las dificultades que vive la escuela para contribuir a la formación de la autonomía.

En el capítulo siguiente, Alicia Tallone aborda el desafío de la convivencia escolar. Su tesis principal es la función ineludible de la escuela como espacio público en la construcción de una convivencia que haga posible los aprendizajes necesarios para la vida en democracia

y el desarrollo integral de los alumnos. Desde esta perspectiva, cuestiones como la posición de los docentes en la relación pedagógica, los climas educativos, lo que se enseña y cómo se enseña, el vínculo entre los alumnos, entre los profesores y entre los profesores y las familias, empiezan a ser visibles y a tomar protagonismo.

La tercera parte finaliza con el artículo de Luis Carrizo, en el que relaciona la interdisciplinariedad y los valores. Plantea en primer lugar la historia y definición del concepto de interdisciplinariedad haciendo un recorrido sobre las distintas etapas de la evolución del concepto. A continuación destaca las transformaciones, exigencias y desafíos del mundo contemporáneo y la necesidad de promover nuevos paradigmas en el ámbito de la educación. Por último aborda la formación para la interdisciplinariedad y propone líneas de capacitación como contribución al quehacer de educadores e investigadores.

En la *cuarta parte* los artículos hacen referencia a diversos ámbitos en los que los valores pueden contribuir a construir subjetividades democráticas. El capítulo de Ricardo Crisorio sobre el deporte y los valores señala que se presta más atención al deporte como espectáculo que como práctica y recomienda analizar con el debido cuidado las diferencias y analogías que existen entre una concepción y otra, pues tienen innegable influencia en la concepción de educación y, más aún, en la de la educación física. Si el deporte está enraizado con la cultura y con el contexto que rodea a los estudiantes, la aportación que puede ofrecer a la educación en valores será innegable, porque en el deporte se encuentran los valores en acción.

Por su parte, Lucina Jiménez señala que la educación artística puede orientar la búsqueda de la escuela básica para la formación y ejercicio de la ciudadanía a partir del reconocimiento y valoración de la diversidad cultural. Plantea que puede contribuir en una alfabetización que va más allá de la lectoescritura de textos escritos, y se extiende hacia los lenguajes musical, kinestésico y visual, los cuales amplían la comprensión del mundo. El arte en la escuela, a partir de metodologías y didácticas apropiadas al aula, puede transformar el ambiente escolar y construir relaciones de responsabilidad, disciplina, trabajo en equipo y autoestima entre niños y niñas, además de crear nuevas relaciones sociales que involucren a la familia y a la comunidad.

Daniel Gil y Amparo Vilches intentan mostrar que la participación en la construcción de un futuro sostenible, haciendo frente a la grave situación actual del mundo, puede ser el objetivo que proporcione a los jóvenes el necesario sentido de la vida. Con este propósito se refieren a la situación de emergencia planetaria, sus causas y las medidas –tecnocientíficas, educativas y políticas– que pueden y deben adoptarse con la mayor urgencia para hacerle frente y contribuir a la construcción de un futuro sostenible. El logro de la sostenibilidad exige la universalización de las tres generaciones de derechos humanos y la asunción de los valores que comportan.

Gloria Rodríguez, a su vez, enfatiza una educación que apoye y promueva actitudes constructivas para que estén en la base de una ciudadanía activa. Educarse en contextos en donde el sentido de comunidad sea edificado de forma intencional y los sentimientos morales guíen el actuar personal es indispensable para este objetivo. Esos escenarios de educación son la escuela y la familia, dos sistemas que se apoyan mutuamente en la finalidad de incorporar a la sociedad a seres humanos constructivos y a ciudadanos que aportan al bienestar propio y al bien común. La escuela debe constituirse en un modelo de lo que será la integración futura del niño y del joven en la sociedad.

Por último, Alicia Cabezudo presenta el proyecto de ciudades educadoras como un instrumento generador de un proceso de participación ciudadana que posibilite la creación de consenso entre los gobiernos de las ciudades y sus habitantes. Se considera la educación como instrumento básico y se propone que la ciudad pase de ser el escenario de la acción educativa para convertirse en agente educador. Se trata de convertir la ciudad en un escenario que educa, nos educa y capaz de generar políticas públicas sistemáticas y coordinadas para desarrollar acciones que multipliquen estas posibilidades.

Primera parte

Valores y ciudadanía

.....
Capítulo 1

Participación y valores ciudadanos

Tesis para la formación política del ciudadano

Bernardo Toro

1. Los principios de la democracia como fuente de valores

Por ser la democracia un invento histórico, una forma de ver el mundo, una cosmovisión construida a través del tiempo, se fundamenta en principios, que son al mismo tiempo criterios para la acción y valores orientadores en la incertidumbre. Estos principios se pueden enunciar así¹:

- *Principio de secularidad*: todo orden social es construido, el orden social no es natural, por eso es posible el cambio.
- *Principio de autofundación*: la democracia es un orden que se caracteriza por el hecho de que las leyes y las normas son construidas por las mismas personas que las van a vivir, cumplir y proteger para la dignidad de todos.
- *Principio de incertidumbre*: no existe un orden ideal de democracia que podamos copiar o imitar; a cada sociedad le toca crear su propio orden democrático.
- *Principio ético*: aunque no existe un orden ideal de democracia, todo orden democrático tiene como norte ético la dignidad humana y el cuidado de la vida. Los derechos humanos son el norte ético de todo proyecto democrático.
- *Principio de la complejidad*: el conflicto, la diversidad y la diferencia son constitutivos del orden democrático.
- *Principio de lo público*: en la democracia lo público, lo que conviene a todos de la misma manera, se construye y se fundamenta desde la sociedad civil.

De estos principios de construcción se puede inferir un conjunto de valores que se requieren a nivel personal y social para hacer posible la democracia:

- Del principio de *secularidad* se infiere *la responsabilidad personal y social*. Para la democracia no existe el destino, todo lo que es una sociedad y lo que en ella sucede son producto de los intereses y de la actuación de los ciudadanos que la conforman. Por eso ellos son los responsables del cambio.

¹ TORO, J. B., *El ciudadano y su papel en la construcción de lo social*. Bogotá, Alcaldía de Bogotá, Instituto Pensar, Pontificia Universidad Javeriana, 2000.

- Del principio de *autofundación* se infiere *la autorregulación personal y social*. La libertad no es posible sino en el orden, pero el único orden que produce libertad es el que yo mismo construyo en cooperación con los otros para la dignidad de todos. La autorregulación es la base de *la libertad y la autonomía*.
- De los principios de *incertidumbre y complejidad* se infiere *el diálogo y la construcción colectiva de agendas y propósitos*. Reconocer al otro como legítimo y diferente, que tiene otras formas válidas de ver y construir el mundo, es el fundamento del diálogo y la posibilidad de visualizar futuros compartidos. Esto supone personas *dialógicas y solidarias*.
- Del principio *ético* se infiere *la trascendencia*. La capacidad de darle sentido a las actuaciones, las instituciones y las decisiones más allá del tiempo y del interés presente es la base de una sociedad que quiere proyectarse con dignidad en el tiempo.
- Del principio de *lo público* se infiere *la equidad*. Por estar fundamentada en la diversidad, la democracia no busca la igualdad sino la equidad; lo cual significa trabajar organizadamente desde la sociedad civil para poder disponer y tener acceso a los bienes y servicios que nos hacen dignos a todos de la misma manera. La equidad en una sociedad depende de la cantidad y calidad de los bienes públicos disponibles.

2. Tesis para la formación política del ciudadano

Tesis básica: *los principios y valores democráticos y la participación logran su expresión y aplicación a través de la organización.*

Poder participar en la sociedad exige estar organizado. Sin organización no hay participación y es en la organización en donde se practican los valores y se aplican los principios. Estos principios y valores delimitan las características de las organizaciones democráticas y orientan sus actuaciones.

Tesis 1: *ser ciudadano es tener un proyecto ético y de participación.*

Si aceptamos que un ciudadano es una persona que es capaz, en cooperación con otros, de crear, modificar o conservar el orden social que ella misma quiere vivir y proteger para hacer posible la dignidad de todos, es fácil entender que la ciudadanía conlleva en sí misma un proyecto ético: hacer posible la dignidad humana, es decir, hacer posible los derechos humanos.

Ser ciudadano implica entender que el orden de la sociedad (las leyes, las costumbres, las instituciones, las tradiciones, etc.) no es natural. El orden social es un invento, una creación hecha por los hombres y las mujeres de la misma sociedad. Y entender que, si ese orden no produce dignidad, se puede transformar o crear uno nuevo, en cooperación con otros.

Lo que me hace ciudadano es poder ser actor social, poder participar, poder modificar o crear órdenes sociales: poder crear o transformar los sistemas de transacciones sociales, económicas, políticas y culturales. Es a través de las transacciones como una sociedad crea, cuida o destruye valor (físico o simbólico). Son los diferentes tipos de transacciones las que vuelven reales e históricos los derechos y deberes de los ciudadanos en una sociedad. “Dime qué transacciones puedes hacer y yo te digo qué tipo de ciudadano eres”. *Participar es poder*

hacer y crear transacciones en función de intereses, individuales o colectivos, orientados por el proyecto ético de dignidad humana. Aquí se entiende por dignidad humana trabajar para crear organizaciones y transacciones que hacen posibles los derechos humanos.

Tesis 2: *es a través de la organización como yo puedo ser actor social, como puedo participar, como puedo hacer transacciones.*

Siguiendo a D. North², podemos decir que las organizaciones son reglas de juego en una sociedad o, más formalmente, son limitaciones ideadas por los hombres y las mujeres y que dan forma a la interacción humana. Por consiguiente estructuran incentivos de intercambio humano, sea político, social o económico.

Cuando queremos saludar a los amigos, comprar naranjas, hacer préstamos, enterrar a los muertos... sabemos cómo hacerlo. Esas reglas o limitaciones que hemos acordado, nos dicen y nos orientan sobre cómo hacer esos intercambios (transacciones) de una forma segura y productiva.

Las organizaciones y las instituciones nos ayudan a reducir la incertidumbre, porque proporcionan una estructura a la vida cotidiana. Constituyen una guía para la interacción humana. Las instituciones definen y limitan el conjunto de comportamientos de los individuos. Estas limitaciones dan forma a la interacción humana. Hasta aquí D. North.

De esto se deducen varias implicaciones:

- Una organización es tanto más útil para la sociedad en la medida en que genera más intercambios que agregan valor (transacciones) con otras organizaciones o con las personas en su vida diaria.
- Las organizaciones generan más transacciones útiles y fáciles cuando tienen reglas bien definidas para interactuar, entre sí o con las personas. Limitan adecuadamente la libertad.
- Por el contrario, cuando las organizaciones y las instituciones tienen reglas que son ambiguas o contradictorias, los intercambios son lentos y costosos en tiempo y dinero.
- Cuantos más intercambios (transacciones) útiles generen las organizaciones, la sociedad es más dinámica y produce más riqueza.
- La participación ciudadana crece cuando las personas pueden hacer más transacciones útiles, ya sean económicas, políticas, sociales o culturales. La burocracia, en sentido negativo, ocurre cuando las organizaciones y las instituciones vuelven las transacciones lentas y costosas. Por tanto, disminuyen la participación del ciudadano.

Otra forma de ver las instituciones³ es definirlas como ordenamientos o reglas orientados a

- solucionar continuamente un problema,
- prevenir continuamente un problema,
- conservar en el tiempo la solución a un problema.

² NORTH, D., *Instituciones, cambio institucional y desempeño económico*. México, Editorial Siglo XXI, 1994, pássim.

³ SEDANO, J.; DÍAZ, P. A., y TORO, J. B., *Teoría del sistema modular y su formulación para un caso concreto*. Bogotá, Universidad Santo Tomás de Aquino, 1978.

Desde este punto de vista, es la comprensión o evolución de los problemas lo que determina y orienta los ordenamientos institucionales útiles para la sociedad.

Si el problema evoluciona o desaparece en la sociedad, las instituciones deben evolucionar o desaparecer (con la invención del automóvil, el caballo dejó de ser relevante para el transporte... fueron desapareciendo las herrerías y apareciendo los talleres).

La burocracia surge cuando la organización institucional pierde de vista el problema social que le dio origen y se dedica a proteger la institución por la institución.

Según Toro⁴, las personas se hacen sujetos sociales y políticos al generar organización, porque crear organización requiere:

- a) Delimitar una identidad que la diferencie y la identifique dentro del todo social. Esto implica aceptar reconocerse como distinto y poder reconocer a los otros en su diferencia.
- b) Crear reglas de inclusión (quiénes pueden pertenecer) y de exclusión (quiénes no pueden pertenecer). Esto implica aceptar reglas internas y externas, entender y obligarse a comportamientos específicos frente a otros y ante sí mismo.
- c) Definir formas y normas de articulación, rearticulación y desarticulación con otras organizaciones, para establecer convenios, contratos, intercambios y concertaciones.
- d) Aprender a hacer planes y proyectos para garantizar la supervivencia y la proyección de la organización. Esto implica aprender a diseñar futuros sociales (con los otros), a cuidarlos y a defenderlos.
- e) Y, quizá lo más importante, se requiere aprender a buscar el reconocimiento en el “todo general”, es decir, en el Estado. Esto implica aprender que el Estado debe reflejar la organización de la sociedad a la que pertenece y que debe estar cerca de ella.

La creación y el desarrollo de las organizaciones son, al mismo tiempo, factor pedagógico para la formación de ciudadanía y el fortalecimiento de la democracia, porque aumentan el tejido social. Y a través de las organizaciones las personas pueden negociar y establecer su futuro... Y poder definir el futuro es la máxima expresión de autonomía, es decir, de ciudadanía.

Tesis 3: *la organización genera la autorregulación, la protección de los derechos ciudadanos y la gobernabilidad.*

Las mayores o menores posibilidades de actuación ciudadana (ser actor social) están relacionadas con el número de organizaciones a las que pertenece activamente una persona, al número de contratos sociales que tenga constituidos. A mayor número de contratos más incidencia social y pública porque puede hacer más transacciones.

Por eso podemos decir que uno de los indicadores de pobreza es no estar organizado. Una persona que no está organizada, es posible excluirla, tiene dificultades para demandar sus derechos, es vulnerable social y políticamente. El primer paso para superar la pobreza es organizarse, ya sea vinculándose a una organización o creando una organización.

⁴ TORO, J. B., “Aprendiendo a construir un orden donde todos podamos ser felices: la democracia”, en *Constitución 1991: Caja de herramientas*. Bogotá, Ediciones Foro Nacional por Colombia y Viva La Ciudadanía, 1992.

Cuando una persona pertenece a múltiples organizaciones (de todo tipo), tiene una mayor protección de sus derechos. Si alguien pretende violarle un derecho a dicha persona, ella puede activar toda su red de organizaciones para ser protegida. Pero, al mismo tiempo, esta persona tiene una mayor autorregulación social y política, porque, si no respeta los diferentes contratos que tiene, la red de organizaciones la excluye.

Saber organizarse, saber asociarse es la ciencia maestra de una sociedad, porque la *asociación organizada produce autorregulación en la sociedad y permite más fácilmente la protección de los derechos.*

Si entendemos la gobernabilidad como la capacidad de una sociedad para darse orden a sí misma a través de las instituciones que ella misma crea y fortalece, es fácil deducir que esta gobernabilidad está relacionada con el número y calidad de organizaciones a las que pertenecen los ciudadanos. Si todos los ciudadanos están organizados, es mayor la autorregulación social y los derechos del conjunto están mejor protegidos, tendrán mejores condiciones para ejercer su ciudadanía y hacer control administrativo y político a las instituciones y gobernantes públicos.

Tesis 4: *en las democracias lo público se construye desde la sociedad civil y en esta construcción se reflejan los principales valores ciudadanos.*

Aquí se define lo público como aquellos bienes, servicios y transacciones que convienen a todos de la misma manera para su dignidad. Desde una visión ética, una sociedad es tanto más equitativa cuanto más bienes públicos pueda construir y gestionar. La calidad ética y abundancia de los bienes públicos son un indicador del grado de desarrollo de la participación y valores ciudadanos en una sociedad.

Es frecuente confundir los bienes públicos con los bienes estatales o suponer que un bien es público porque es estatal. Un bien es público porque conviene a todos de la misma manera: si ese bien, que debiera ser igual para todos, provee a unos de una calidad y a otros de otra, no es público, provéalo quien lo provea. Por ejemplo, en los países latinoamericanos se acepta como normal la existencia de una educación de dos calidades: una educación privada, que se estima de mejor calidad que la educación fiscal o del Estado. Si la educación es un bien público, debe ser de igual calidad para todos, independientemente de quien ofrezca el servicio (Estado o privado). Aceptar y favorecer la existencia de una educación de dos calidades es negar el carácter público de la educación. Poniendo esto en términos de imágenes, la educación es pública cuando el hijo de la señora que trabaja en la casa de un gran empresario va a la misma escuela que va el hijo del empresario... sea la escuela estatal o privada.

El producto máximo de la actuación política del ciudadano en la democracia es la creación y fortalecimiento de los bienes públicos, porque son ellos los que fundamentan la equidad en una sociedad. Por eso es importante que en los procesos de formación para la participación democrática se aprenda a conocer y a saber producir los bienes públicos esenciales (los que hacen posible la dignidad humana): el Estado, la ley, el presupuesto público, los servicios públicos básicos (agua, luz, alcantarillado), la educación, la posibilidad de generar ingresos, la salud, la vivienda, el transporte, la información pública, las comunicaciones, la libertad de pensamiento y de conciencia... y que se entienda que es la sociedad civil organizada la que le da validez y sustentabilidad a todos los bienes públicos.

Los bienes públicos para su existencia y gestión requieren:

- Formación en las competencias para el debate público, como medio para construir la unidad a partir de la multiplicidad de intereses. Es a través del debate como se fortalece el reconocimiento del otro como legítimo diferente, con intereses diferentes.
- Formación para articular y generar la convergencia de intereses y la construcción participada de agendas colectivas para hacer posibles los cambios que favorecen la dignidad humana. Estos procesos son los que fundamentan la cultura de la autorregulación y la trascendencia ética.
- Legitimación y fortalecimiento de los espacios de debate público: parlamentos, asambleas, foros, centros de investigación e información, industrias culturales (editoriales, periódicos, conciertos, TV, radio, etc.).

Tesis 5: *la solidaridad, el cuidado y la compasión son los nuevos valores emergentes de la participación democrática para el siglo XXI.*

La solidaridad, entendida como la capacidad de trabajar colectivamente para lograr metas y objetivos que benefician a otros.

El cuidado de sí mismo, de los otros y del planeta, como la nueva categoría emergente para la sostenibilidad. El cuidado no es una opción, aprendemos a cuidar o perecemos.

Cuando amamos cuidamos y cuando cuidamos amamos [...], el cuidado constituye la categoría central del nuevo paradigma de civilización que trata de emerger en todo el mundo [...]. El cuidado asume una doble función de prevención de daños futuros y regeneración de daños pasados (Leonardo Boff).

La compasión, entendida como la capacidad de prevenir, evitar o disminuir el dolor en los otros y en nosotros.

Las fuerzas impulsoras del cambio (la demografía, la economía, los conflictos sociales, la cultura, la tecnología y el medio ambiente) demandan hoy una nueva gobernabilidad y, por tanto, un ciudadano con nuevos valores personales y políticos: los derechos humanos como norte ético compartido, la autorregulación personal y colectiva (autonomía ética), la solidaridad, el cuidado, el respeto al otro como legítimo y diferente, dialógico y trascendente. Es el desafío de la educación, de los partidos y movimientos políticos y de las industrias culturales.

.....
Capítulo 2

Ética, interculturalidad y pluralismo

Guillermo Hoyos

El III Congreso Iberoamericano de Filosofía “Pluralismo”, celebrado en Medellín entre el 1 y el 5 de julio de 2008, nos permitió comprender cómo sobre la base de la tolerancia tanto religiosa como moral, política y social, es necesario tener en cuenta el hecho del pluralismo, no solo como fenómeno predominante en la mundialización sino como una especie de fundamento ontológico de las relaciones sociales y de nuestro habitar el mundo. Una ética intercultural en medio de concepciones religiosas y morales y de opciones sociales y políticas muy diferentes tiene que tener como punto de partida este hecho del pluralismo, para aspirar a formar y convocar ciudadanas y ciudadanos tolerantes y participativos.

Una descripción fenomenológica de nuestro mundo de la vida en común permite caracterizarlo como multicultural, por cuanto se nos da en perspectivas y cosmovisiones. Reconocerlo como tal nos obliga a relacionarnos interculturalmente, en búsqueda de formas de entendimiento que propicien la cooperación entre los diferentes colectivos que conforman nuestras sociedades complejas. No intentarlo termina en solución violenta de la insociable sociabilidad humana: en el choque de civilizaciones. En este sentido, la ética de la sociedad civil es intercultural en el horizonte de los valores de máximos en busca de una moral de lo justo, que contenga los derechos humanos tanto materiales como civiles y políticos. Comenzaremos nuestras reflexiones por un acercamiento fenomenológico a las relaciones entre multiculturalismo, interculturalidad y pluralismo (1).

La ética, al partir del hecho del pluralismo, se constituye interculturalmente. Su punto de partida es la intersubjetividad del comprender, en el que la comunicación rinde sus mejores resultados, al comprometer como participantes en procesos de entendimiento a los ciudadanos, en cuanto diferentes en sus diferencias y como interlocutores válidos. El diálogo entre diferentes culturas propicia una sociedad abierta e incluyente, en la que se tejen las diversas visiones omnicomprendivas del bien, de la religión, del sentido de la vida, de la filosofía y de la moral. En procesos de comprensión mutua no solo se resuelven las luchas por el reconocimiento, sino que se distinguen los valores de las normas, los primeros por su fuerza motivacional, las segundas por su potencial cognitivo: unos y otras constituyen momentos complementarios en la construcción de sociedad. Es necesario superar la aparente dicotomía entre valores y normas, como si aquellos carecieran de significados cognitivos y estas de alcance universalista y de fuerza transformadora de situaciones concretas. Abordaremos en

una segunda parte el problema de la comprensión de valores diferentes en y entre las diversas culturas como respuesta al hecho del pluralismo (2).

El desarrollo de la ética discursiva, al partir de la comprensión de las diversas culturas, de sus valores de máximos y de la discusión acerca de sus pretensiones de validez, las relativiza, al relacionarlas con pretensiones análogas en culturas diferentes, y fortalece los procesos de deliberación acerca de la riqueza de diversas concepciones del bien y de lo justo. La normatividad de la moral, en cuyo horizonte de universalidad, constituido por la perspectiva de las múltiples culturas, se va tejiendo dialogalmente la ética de la interculturalidad, orienta las interpretaciones y discursos que transforman valores en formas de comportamiento correcto, gracias al principio de justicia como equidad. Esta es la tarea fundamental de la educación en valores para la ciudadanía: valorar el multiculturalismo, para transformarlo en interculturalidad, al reconocer valores de máximos en la génesis de los derechos humanos universales. Analizaremos en la tercera parte la ética discursiva como forma de la interculturalidad, tratando de mostrar que ya en el reconocimiento de lo intercultural en medio de las diferencias está la raíz de la moral (3).

Así la ética discursiva responde al hecho del pluralismo en cuanto reconoce en procesos de comprensión la diversidad de culturas y aprende de todas ellas valores y criterios que, transformados en razones y motivos, pueden llevar al entendimiento mutuo y a ciertos acuerdos mínimos, cuando fuere necesario para la tolerancia y el respeto de personas y de las diferencias e identidades culturales. La interculturalidad logra en el interior de cada cultura relativizar dogmas y abrir perspectivas, a la vez que induce procesos semejantes en otras culturas y entre unas y otras. Se va consolidando así un *ethos* de la comprensión, del pluralismo y de la tolerancia, que prepara el sentido polémico y agónico, necesario para una democracia radical y para una política, que busca en la insociable sociabilidad el reconocimiento de las diferencias y de acuerdos mínimos en torno a la universalidad de los derechos humanos y la legitimidad del Estado de derecho.

Sin comprensión intercultural la argumentación moral carece de fuerza motivacional y es restringida en contenidos normativos. Pero sobre todo, sin pluralismo no se da democracia participativa. Estas deficiencias se manifiestan, entre otros, en campos centrales de la sociedad actual como el de la religión, en el que la argumentación moral ignora el pluralismo, y en el de la justicia, en el que la economía suplanta a la política. Para concluir señalaremos la dirección en la que estos dos aspectos condicionan paradigmáticamente hoy la ciudadanía cosmopolita y exigen, por tanto, una reflexión pluralista desde la filosofía moral y política (4).

1. Para una fenomenología de lo multicultural

Partimos de la apreciación de Edmund Husserl, fundador de la fenomenología, en la Conferencia de Viena de 1935, al referirse a la *Crisis de la humanidad europea* en íntima relación con la que él llama “crisis de las ciencias”, consistente en reducir todo sentido de verdad a una sola de sus formas por parte de cierta concepción reduccionista de la ciencia y la tecnología, desde la cual se malinterpreta la condición humana. El problema del humanismo, la crisis de humanidad está íntimamente relacionada con el estrechamiento de la cultura científica en vísperas de la II Guerra Mundial. Para el fenomenólogo la universalidad y necesidad de la verdad de las ciencias como única verdad deben ser relativizadas, al deconstruir la génesis de la actividad científica a partir de la experiencia en el mundo de la vida, de la cual provienen

también otras pretensiones de verdad, en especial las de las ciencias sociales y las humanidades. Dicha experiencia nos enseña que no tenemos un conocimiento absoluto del mundo, sino que este se nos da siempre en perspectivas, por regiones (mundo objetivo, social y subjetivo) y a partir de múltiples contextos. Del mundo solo tenemos imágenes y cosmovisiones, que corresponden a ontologías regionales, articuladas además en diferentes culturas. Tema que hoy se conoce como multiculturalismo o pluriculturalismo.

El multiculturalismo no siempre fue reconocido como una condición necesaria para una comprensión del mundo no reduccionista, en contra de la que sugería el objetivismo empirista. El mismo multiculturalismo ha sido no pocas veces utilizado para discriminar algunas culturas y absolutizar otras. Ya en los orígenes de la modernidad, precisamente cuando más se acentúa el carácter abierto y plural del mundo y de los saberes objetivo, subjetivo y social referidos al mundo-uno, se enfrentan dos concepciones de cultura, que pretenden excluirse una a otra: la de la Ilustración y la del Romanticismo. Los ilustrados pensaban que el ideal de la humanidad era la confluencia de todas las culturas en la unidad de una cultura universal y racional. Culturas que no aceptaran dicha adaptación, pasaban por premodernas, para decir lo menos. El Romanticismo, por el contrario, pensaba que tal unidad, en lugar de excluir la diversidad de pueblos y naciones, era garantía para que gozaran de reconocimiento las diferencias culturales y se promoviera un sentido de igualdad contra todo intento etnocentrista de superioridad: porque la humanidad es una, ninguna de sus partes puede apropiarse en exclusiva la esencia del humanismo y, en función de ello, imponerse a las otras o negarles sus derechos¹.

Por esa misma época, en vísperas del grito de emancipación hace doscientos años, en 1808 en la Nueva Granada hacía carrera, para caracterizar el multiculturalismo, cierto naturalismo cultural, ciego para la diferencia entre naturaleza y cultura, promovido por el Sabio Caldas:

Una bóveda espaciosa, un cerebro dilatado bajo de ella, una frente elevada y prominente, y un ángulo facial que se acerque a los 90º, anuncian grandes talentos, el calor de Homero y la profundidad de Newton. Por el contrario, una frente angosta y comprimida hacia atrás, un cerebro pequeño, un cráneo estrecho y un ángulo facial agudo son los indicios más seguros de la pequeñez de las ideas y de la limitación. [...] El Europeo tiene 85º y el Africano 70º. ¡Qué diferencia entre estas dos razas del género humano! Las artes, las ciencias, la humanidad, el imperio de la tierra es el patrimonio de la primera; la estolidez, la barbarie y la ignorancia son los dotes de la segunda².

Y también constaba ya entonces, gracias a la sabiduría de Caldas, la siguiente tipología:

Todos los habitantes (cerca de tres millones, incluso los bárbaros) de esta bella porción de la América, se pueden dividir en salvajes y en hombres civilizados. Los primeros son aquellas tribus errantes sin más artes que la caza y la pesca, sin otras leyes que sus usos, que mantienen su independencia con barbarie y en quienes no se hallan otras virtudes que carecer de algunos vicios de los pueblos civilizados. Tales son las hordas del Darién, Chocó, Mainas, Sucumbíos,

¹ MAYOS SOLSONA, G., *Ilustración y romanticismo*. Barcelona, Herder, 2004, p. 333.

² CALDAS, F. J. de, "Del influjo del clima sobre los seres organizados", en *Semanario del Nuevo Reino de Granada*, I. Bogotá, Editorial Minerva, 1942, p. 145.

Orinoco, Andaquíes y Guajira. Los segundos son los que unidos en sociedad viven bajo las leyes suaves y humanas del Monarca español. Entre estos se distinguen tres razas de origen diferente: el Indio indígena del país, el Europeo su conquistador, y el Africano introducido después del descubrimiento del Nuevo Mundo. Entiendo por Europeos no solo los que han nacido en esa parte de la tierra, sino también sus hijos, que, conservando la pureza de su origen, jamás se han mezclado con las demás castas. A estos se conoce en la América con el nombre de Criollos, y constituyen la nobleza del nuevo continente, cuando sus padres la han tenido en su país natal. De la mezcla del indio, del europeo y del negro, cruzados de todos modos y proporciones diferentes, proviene el mestizo, el cuarterón, el mulato, etc., y forman el pueblo bajo de esta colonia³.

En el proceso de reducción de la modernidad a mera modernización terminó por imponerse, como dialéctica de la Ilustración, el paradigma científico naturalista como forma hegemónica de cultura, que hace crisis en el Holocausto. La teoría crítica de la sociedad denunció la intolerancia de una cultura que descalificó como no pertinentes otras culturas y formas de vida en nombre de la raza, la religión, la posición social o las opciones de vida. Por ello, la filosofía cuanto menos funcional, cuanto más impertinente, tanto más filosofía. La crítica de la posmodernidad a la modernidad ilustrada recoge en la segunda mitad del siglo XX el desencanto frente a una cultura del progreso, cuyo mayor éxito ha sido homologar bajo el valor del mercado las demás culturas, considerando muchas de las diferencias como propias de culturas inferiores, discriminando a los discapacitados, considerando a otros como anormales.

El mismo Husserl, sin saber trascender críticamente su fenomenología descriptiva, reduce en 1935 el multiculturalismo, desde la actitud de observador o cronista, a mero fenómeno social:

En el sentido espiritual pertenecen manifestamente también a Europa los Dominios Británicos, los Estados Unidos, etc., pero no los esquimales ni los indios de las exposiciones de las ferias, ni los gitanos que vagabundean permanentemente por Europa⁴.

Esta visión le permite destacar cómo “todos los otros grupos de la humanidad” se motivan a europeizarse,

mientras que nosotros [los europeos] si nos comprendemos rectamente, jamás, por ejemplo, nos aindiaremos⁵.

Y claro, entonces es obvio que

nuestro mundo circundante y el del Papúa son totalmente diferentes, pero no en el sentido en que lo son Australia y Europa⁶.

³ CALDAS, F. J. de, “Del influjo del clima sobre los seres organizados”, en *Semanario del Nuevo Reino de Granada*, I. Bogotá, Editorial Minerva, 1942, p. 22.

⁴ HUSSERL, E., “La filosofía en la crisis de la humanidad europea”, en Íd., *Filosofía como ciencia estricta*. Buenos Aires, Nova, 1981, p. 140.

⁵ *Ibidem.*, p. 142.

⁶ HUSSERL, E., *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie*. Den Haag, Martinus Nijhoff, 1962, p. 548.

Lo anterior nos lleva a preguntarnos por las condiciones de posibilidad de una ética intercultural en sentido cosmopolita: ¿se puede sostener el cosmopolitismo atisbado ya por los estoicos, ciudadanos del mundo, y reafirmado moral y políticamente por Kant, sin urgir el punto de vista moral en las relaciones entre personas diferentes en el mundo-uno, relaciones que se dificultan por darse desde muy diversas culturas, en parte inconmensurables entre sí algunas de ellas? La modernización parece haber logrado generalizar y homogeneizar el sentido de estas relaciones en el mercado, de suerte que la así llamada globalización neoliberal no solo pretende, sino que parece ser la ratificación de que el cosmopolitismo solo es posible y real en términos económicos.

En este sentido tiene razón la línea de pensamiento llamada “estudios culturales”⁷, cuando critica una comprensión prioritariamente descriptiva y funcional del multiculturalismo, por prestarse a la manipulación por parte de modelos económicos neoliberales e incluso a la discriminación por parte de paradigmas pretendidamente objetivos en nombre de ciertos culturalismos naturalistas. Queda por resolver el problema mismo, es decir, la realidad multicultural de las sociedades contemporáneas, tanto a nivel local y nacional como internacional. Frente a esta realidad parece que no basta la tolerancia ni ciertas políticas pluriculturales, sino que es necesario ir a la raíz de las diferencias, a lo que hace aparecer como no pertinentes en una sociedad determinadas culturas, a las que se discrimina y excluye por motivos de raza, estrato social y pertenencia cultural.

2. El hecho del pluralismo y la ética intercultural

Las diferencias culturales se traducen normalmente en injusticias para las minorías, las cuales no pocas veces provocan violencia. Entonces se estigmatizan ciertas diferencias como fundamentalismos y sus manifestaciones violentas como terrorismo. Los conflictos tienden a agudizarse, la tolerancia se agota, se radicaliza la violencia. Cada vez parece menos posible una solución política basada en la comprensión y análisis de los problemas de la desigualdad, la injusticia y la pobreza. Se opta por medidas autoritarias y represivas. Sin pluralismo no hay democracia posible: se la confunde con la hegemonía de las mayorías y el sometimiento de las minorías.

¿Tiene sentido en un horizonte de violencia propiciar perspectivas políticas, inspiradas éticamente, para la solución negociada de conflictos sociales? El mayor problema en estos casos es la tensión que se presenta entre la diferencia y la igualdad, hasta el punto de que las luchas por el reconocimiento de las diferencias no siempre equivalen y van de la mano de políticas de equidad. Se trata de reconocer públicamente las diferencias culturales y sociales, de suerte que estas no sean motivo de discriminación (legal, social o económica), y de buscar al mismo tiempo la equidad desde las diferencias. Nos encontramos aquí con la antinomia propia del pluralismo, entre individualidad y universalidad y en el campo de la ética entre los criterios morales del bien y los de la justicia.

¿Cómo combinamos los reclamos por el reconocimiento de la identidad cultural y las exigencias por más justicia como equidad? El comunitarismo pretende resolver el problema

⁷ HALL, S., “The Multicultural Question”, 2001, en <http://www.ram-wan.net/restrepo/hall/the%20multicultural%20question-open%20university.pdf>

de la identidad social de colectivos pero poniendo en peligro los límites en los que se decide la libertad personal, mientras el liberalismo, al garantizar la igualdad formal, desdibuja la pertenencia social y la sensibilidad moral de los individuos. Quizá una democracia radical comprensiva de las diferencias y participativa en una especie de teleología cosmopolita pueda poner límites a los extremos del comunitarismo y del liberalismo. Esto es posible, si se considera en una nueva lógica política la democracia por venir como el horizonte de universalización de los derechos humanos a partir de las diferencias: derechos tanto civiles y políticos, como sobre todo económicos, sociales y culturales.

Se trata de una lógica política que reconozca como su base en la sociedad civil una ética intercultural de ciudadanas y ciudadanos que resuelven su insociable sociabilidad comprendiendo y deliberando públicamente acerca de sus diferencias culturales, sociales, religiosas y políticas. Esto equivale a aceptar como imperativo, como reto y como tarea, la interculturalidad con todas sus consecuencias: reconocimiento de las diferencias de diversa índole (tradiciones, dioses y demonios, valores, formas de vida, condiciones sociales, etc.) en sus diferencias, inclusive en sus impertinencias, y a través de ellas respeto a las personas como iguales en cuanto personas morales y ciudadanos con los mismos derechos, incluyendo también aquellos mínimos económicos y sociales sin los que no es posible una vida digna. La interculturalidad misma se transforma así en la eticidad de una sociedad pluralista.

En este sentido la interculturalidad como desarrollo del pluralismo supera con mucho la mera cultura de la tolerancia. Si bien muchos de los conflictos generados por la intolerancia frente a fenómenos provocados por diferencias culturales y sociales, que muchas veces se manifiestan violentamente, parecieran poder ser resueltos en sociedades liberales tolerantes, la radicalidad con que se presentan hoy las diferencias, generando injusticias de toda índole y respuestas violentas, exige soluciones más profundas. Quizá por ello lo más relevante de los debates actuales en torno a la tolerancia⁸ es lo relacionado con aquellos tipos de violencia cuyos actores y accionar son tenidos como no tolerables en absoluto. Ahora bien, cuando, justificada o injustificadamente, se señala sin más toda violencia como terrorismo, objeto aniquilable, se niega la posibilidad de interpretar ciertas manifestaciones todavía en aquellos límites de la tolerancia, en los que podría la política proponer soluciones equitativas. En dichos límites, la violencia podría ser comprendida, a partir de principios morales, como reclamo justificado de cambios radicales necesarios en una sociedad excluyente. Habría que aprender que la tolerancia es virtud necesaria para una sociedad que busca en la democracia una pedagogía para la solución de conflictos que no se deben resolver con la guerra. Comprender la necesidad de la tolerancia para el presente exige sensibilidad moral y significa hacer memoria para reconocer que la violencia se debe sobre todo a la intolerancia de una sociedad, ciega y sorda al pluralismo, que legitima un Estado autoritario. La justicia como equidad a la base de una sociedad bien ordenada exige de los gobernantes y de la clase política comprender las causas de las diferencias antes de nivelarlas, negándolas desde ideologías tradicionales y elitistas y teniéndolas como no funcionales para un sentido de progreso basado en mera competitividad.

⁸ HOYOS VÁSQUEZ, G., "De la intolerancia de la violencia a la intolerancia política" y "Tolerar para democratizar la democracia", en *Guaragua. Revista de Cultura Latinoamericana*, 19 (invierno 2004), pp. 9-20 y 41-47, respectivamente.

Para mostrar que el pluralismo es la última justificación de la tolerancia, volvemos a la descripción fenomenológica del modo como se nos da el mundo-uno. Se trata de rescatar un sentido ontológico del pluralismo, radicalizado en relación con el mundo social. Este no solo se nos da en los contextos subjetivo-relativos de nuestras experiencias, sino que el pluralismo es intrínseco a la forma de darse el mundo-uno en el que participamos como diferentes y como miembros de las más diversas culturas. Es necesario, por tanto, asumir el cambio de paradigma, que consiste en un giro radical: partir de una filosofía cuya *vía regia* ha sido la teoría crítica del conocimiento, basada en la reflexión como diálogo del alma consigo misma, y de unas ciencias sociales desde la actitud del observador, para retornar a la experiencia cotidiana en actitud de participantes, que en procesos de comprensión de la pluralidad y de la perspectiva de las imágenes del mundo, definen su propia identidad y buscan en comunicación intersubjetiva resolver los problemas de una sociedad multicultural. Esto equivale a “detrascendentalizar” (Jürgen Habermas) el sujeto de la experiencia fenomenológica, para comprenderlo dialogalmente como participante y, si se quiere ser más radical, volver a la antropología como filosofía primera (Ernst Tugendhat)⁹, en la que se desarrollan comunicacionalmente las capacidades en estrecha unión con la psicología como “el verdadero campo de las decisiones” (Edmund Husserl)¹⁰. Solo con la ayuda de las ciencias sociales críticas y de estudios culturales fundacionales podremos percibir el dato fenomenológico multicultural como manifestación originariamente pluralista de la esencia misma del hombre y buscar soluciones en una historia compartida a la insociable sociabilidad de los humanos en el mundo-uno y en la sociedad civil.

Lo anterior nos obliga a relativizar epistemológica y, sobre todo, prácticamente nuestras posiciones y reconocer las de los demás como también razonablemente defendibles. Es esto lo que lleva a John Rawls a reconocer como punto de partida de la filosofía política el pluralismo y no la moral, aceptando precisamente que incluso la moral y la filosofía, no solo la religión, son plurales, como lo formula en su clásica pregunta:

*¿Cómo es posible que exista por tiempo prolongado una sociedad estable y justa de ciudadanos libres e iguales profundamente divididos por doctrinas razonables, aunque incompatibles, de índole religiosa, filosófica y moral? En otras palabras: ¿cómo es posible que puedan convivir doctrinas omnicomprendivas profundamente opuestas aunque razonables, y que todas ellas acepten la concepción política de un régimen constitucional?*¹¹

La respuesta parte del reconocimiento del hecho del pluralismo en todas las esferas de la vida, la filosófica, la moral, la religiosa, la cultural y la política, para buscarle soluciones posibles a asuntos que no se resuelven acudiendo solo a un sentido cognitivo de la verdad de teorías. Reconocido el pluralismo, es decir, comprendida la pretensión de universalidad y a la vez la relatividad de las concepciones de la vida y de las diversas culturas a las que pertenecemos (valores de máximos), parece posible llegar a un consenso entrecruzado (moral de mínimos), que nos permita vivir en sociedad realizando nuestros máximos y respetando los

⁹ TUGENDHAT, E., *Antropología en vez de metafísica*. Barcelona, Gedisa, 2008.

¹⁰ HUSSERL, E., *Die Krisis...*, op. cit. en *Husserliana XXIX*. Dordrecht-Boston-London, Kluwer Academic Publishers, 1993, p. 121.

¹¹ RAWLS, J., *Political Liberalism*. New York, Columbia University Press, 1993, p. XVIII; GARGARELLA, R., *Las teorías de la justicia después de Rawls*. Barcelona, Paidós, 2001.

de los demás: es la confianza, cemento y profenómeno social, que nos permite a ciudadanas y ciudadanos relacionarnos como extraños.

La problematicidad develada por el pluralismo no solo nos hace conscientes del conflicto propio de la condición humana, sino que puede constituirse ella misma en fuente de recursos para el desarrollo de las sociedades. Lo que pareciera perderse de normatividad en la relativización de los diferentes paradigmas morales¹², culturales o filosóficos, se gana en nuevos sentidos de la vida y recursos motivacionales, que desde los máximos holísticos de las diversas culturas constituyen los mínimos mediante un posible consenso entrecruzado.

3. Comprensión de valores y acuerdo sobre normas

Una teoría del actuar comunicacional que pretenda resolver interculturalmente los conflictos contemporáneos, agudizados por fundamentalismos de diversa índole (naturalista, religiosa y política), no puede quedarse en la mera tolerancia liberal. Esta se supera volviendo al hecho del pluralismo para comprenderlo, teniendo en cuenta que “sin intersubjetividad del comprender, ninguna objetividad del saber”¹³. Esta es la complementariedad entre comprensión y acuerdo con base en el discurso que constituye un actuar comunicacional y que se articula en la ética de la interculturalidad. Detallemos dicha complementariedad.

En un primer momento se trata de reconstruir la forma originaria de comunicación humana, consistente en el reconocimiento del otro y de otras culturas como diferentes en su diferencia, sin que comprenderlas signifique tener que estar de acuerdo con ellas. Es el ámbito de la hermenéutica en su sentido más amplio, en el que entran en juego los sentimientos, las tradiciones, los valores, las identidades y las diferencias. En el mundo de la vida la sensibilidad moral, como sentir-con (compasión), capta las diferencias, trata de comprender las tradiciones y valores de otras culturas, reconoce sus capacidades, se solidariza con el otro. Si interculturalidad es el reconocimiento de la multiplicidad de puntos de vista, opiniones, concepciones de la vida, de la moral, de la religión y de la filosofía, es en el comprender otra cultura, al abrirse a ella, en cercanías de una imaginación narrativa, donde resolvemos el enigma del pluralismo: la multiplicidad de lo diverso constituye en las diferencias identidad personal y colectiva. El reconocimiento de la constitución intercultural de las sociedades actuales se va consolidando en el autorreconocimiento de la identidad moral de las diversas culturas y comunidades.

Sería deseable que las relaciones sociales se dieran motivadas solo en la comprensión, sin tener que pasar, en casos especiales, al consenso entrecruzado con base en razones y motivos de orden cognitivo, práctico o pragmático. De hecho, ya una actitud pluralista fomenta cierta desobediencia intercultural, que reafirma el sentido de identidad y pertenencia, pero también el de emancipación y transformación, motivando el compromiso moral con las minorías y los oprimidos¹⁴. Pero a veces es necesario intentar ir más allá de la comprensión de los diferentes

¹² RODRÍGUEZ ZEPEDA, J., *La política del consenso. Una lectura crítica de “El liberalismo político” de John Rawls*. Barcelona, Anthropos, 2003.

¹³ HABERMAS, J., *Zwischen Naturalismus und Religion*. Frankfurt a. M., Suhrkamp, 2005, p. 177.

¹⁴ FORTNET-BETANCOURT, R., *Interculturalidad y globalización*. San José, DEI, 2000, pp. 18-19.

puntos de vista para proponer posibles acuerdos sobre mínimos. Aquí la comunicación, sin renunciar al principio del pluralismo, busca constituir, a partir de la mayor inclusión posible de las diferencias, mínimos que permitan reconocer a los máximos como valores de diferentes culturas y personas. El pluralismo aconseja además sobriedad en los criterios universales y necesarios para llegar al entendimiento mutuo. Entendimiento que no será posible, si ya el mismo Estado opta por derrotar en la guerra a sus adversarios, negando desde un principio toda posibilidad de comprensión de las diferencias y búsqueda intercultural de soluciones.

De esta forma la antinomia de la modernidad entre individualismo y universalismo puede ser resuelta dialogalmente desde el pluralismo: en un primer paso comprendemos las otras culturas como pertenencias identitarias omnicomprendivas con pretensiones de universalidad, y en un segundo paso deliberamos y resolvemos discursivamente, políticamente, aquellas normas compatibles con el pluralismo razonable, que faculta el discurso en procura del consenso entrecruzado sobre mínimos: los derechos humanos. La filosofía política denomina este proceso democracia y su resultado Estado de derecho. En la base está la ética de la interculturalidad en sus dos momentos complementarios: el reconocimiento de las diversas culturas en su capacidad para convocar comunidad con base en su sensibilidad moral frente a valores humanos y, en estrecha relación con los valores, la apertura a concertar normas comunes.

La aparente dicotomía entre valores y normas ha suscitado recientemente el interés por la discusión entre Jürgen Habermas y Hilary Putnam. Mientras el primero reclama a su colega partir de un sentido de objetividad naturalista de valores y normas, este reclama a Habermas separar tajantemente las normas de los valores, las primeras con pretensiones cognitivas, los segundos en márgenes de tolerancia en los que la objetividad se desdibuja:

El peligro de la dicotomía entre normas y valores consiste en hacer recaer el discurso valorativo en el terreno de lo no-cognitivo y, por ende, en socavar la pretensión de universalidad de las normas¹⁵.

Si para Habermas se responde al pluralismo desde la comprensión intercultural de los valores y posibles acuerdos sobre normas universalizables, Putnam lleva el pluralismo hasta los límites mismos de la normatividad, enfatizando la continuidad entre valores y normas en el horizonte teleológico del florecimiento humano:

Creo que, bajo las mismas condiciones, es mejor un mundo en el que haya una pluralidad de concepciones (moralmente permisibles) del florecimiento humano que un mundo en el que toda la gente esté de acuerdo en una única concepción. Dicho brevemente, aun cuando la diversidad de los ideales no es obviamente una “norma” en el sentido habermasiano, yo defiendo que, bajo las mismas condiciones, es mejor un mundo en el que haya esta clase de diversidad¹⁶.

Esta radicalización del pluralismo es la que lleva a Putnam a relacionar diversas concepciones de la moral en una especie de dispositivo para un nuevo humanismo:

¹⁵ VEGA ENCABO, J., y GIL MARTÍN, F. J., “Introducción: pragmatismo, objetividad normativa y pluralismo”, en PUTNAM, H., y HABERMAS, J., *Normas y valores*. Madrid, Trotta, 2008, p. 10.

¹⁶ PUTNAM, H., “Valores y normas”, en PUTNAM, H., y HABERMAS, J., *óp. cit.*, p. 49.

*Compara la ética con una mesa con varias patas que, aunque se tambalea cuando el suelo no es llano, es difícil de volcar*¹⁷.

Su mesa se sostiene sobre cuatro patas: en Lévinas encuentra la idea de que la ética es filosofía primera, al motivar mi responsabilidad frente al rostro del otro; Kant aporta la moral universalista e igualitaria; Aristóteles el *telos* del florecimiento humano y Dewey el sentido ético político de la comunicación y la concertación en el espacio público. Lo importante de la complementariedad de estos cuatro enfoques es que permite solucionar la insociable sociabilidad, desde diferentes concepciones del bien en procura de respuestas prácticas a una pluralidad de intereses humanos¹⁸. Se busca el horizonte normativo de los derechos humanos, lo que constituye la propuesta de un patriotismo constitucional y se amplía el pluralismo moral a diversas formas de motivación valorativa.

4. Ética de la interculturalidad entre la religión y la economía política

La discusión contemporánea busca en el pluralismo la clave para solucionar globalmente no solo los problemas entre las culturas dominantes, el Estado de derecho y las minorías de diversa índole, sino especialmente los conflictos en torno a la guerra y la paz. Hay dos factores cada vez más determinantes de dicha conflictividad: los fundamentalismos, sobre todo los de índole religiosa, y las desigualdades económicas violatorias de derechos fundamentales de las poblaciones más vulnerables. Con respecto a los primeros, habría que insistir en que, así como aprendimos tolerancia en las guerras de religión, tendremos que aprender pluralismo para una sociedad postsecular en la lucha de los fundamentalismos. Al mes del 11 de septiembre de 2001 Habermas llama al debate entre fe y razón en medio del cuadrilátero de los fundamentalismos: un naturalismo cientifista, el dogmatismo de las religiones, el fanatismo de los talibanes y la justicia infinita de democracias imperialistas. A este propósito recordaba Reyes Mate no hace mucho a laicistas, que excluyen la religión del debate público, que la Ilustración no inventó ni el sentido de igualdad ni el de justicia, sino que los tradujo de tradiciones religiosas, y nos advierte que

*lo mismo puede ocurrir hoy o mañana con el perdón como virtud política*¹⁹.

Que no es lo mismo que volver a confundir Iglesia y Estado. Lo cierto es que sin reconciliación no parece posible construir la democracia por venir, la que nos oriente hacia la paz perpetuamente. En dicho camino nos indica Derrida que “el perdón es de lo imperdonable”. Tendríamos que pensar que la tolerancia alcanza los límites de lo intolerable y la comprensión va hasta lo no pertinente, para mostrarlo pertinente. La ética de la interculturalidad abre relaciones sociales hasta límites no sospechados, en los que se dan concepciones de la vida en comunidad no necesariamente determinadas solo por la razón y menos todavía solo por el mercado; los valores de máximos en diálogo con la sensibilidad moral y las razones y motivos

¹⁷ PUTNAM, H., *Ethics without Ontology*. Cambridge (Mass.), Harvard University Press, 2004, p. 28.

¹⁸ VEGA ENCABO, J., y GIL MARTÍN, F. J., *óp. cit.*, pp. 42-43.

¹⁹ MATE, R., “El debate Habermas/Flores d’Arcais. La religión en una sociedad postsecular”, en *Claves de la razón práctica* 181 (abril 2008), p. 28.

entre quienes pertenecen a diferentes culturas más o menos musicales religiosamente, pueden ir generando formas cada vez más igualitarias de participación democrática.

De igual manera una ética de la interculturalidad debería tener la fuerza para poder domesticar políticamente el poder económico de las minorías tanto a nivel nacional como internacional y global. No parece justo, ante las crecientes inequidades económicas ocasionadas por el neoliberalismo, que la opción por los derechos humanos propia del pluralismo de los valores de una ética intercultural no logre generar todavía la normatividad y las políticas internacionales que hagan de los derechos económicos y sociales condición necesaria de la justicia como equidad y de la ciudadanía incluyente, en especial hoy cuando la disfuncionalidad económica lleva a la discriminación y exclusión a masas cada vez mayores de subempleados, cuya condición humana es tildada por gobernantes y políticos como la de no pertinentes.

La ética intercultural articulada comunicacionalmente, al partir del hecho del pluralismo, obliga a comprender lo multicultural de las diversas culturas más como riqueza valorativa y motivacional que como obstáculo para la solución de la insociable sociabilidad. Esto mismo compromete en el límite de los valores de máximos la participación de ciudadanas y ciudadanos en procesos democráticos que conduzcan a la constitución de aquellos mínimos que pudieran orientar las luchas por los derechos humanos: desde sus respectivos valores morales, religiosos, filosóficos y políticos, y en procura de normas no solo compatibles con las diferencias sino capaces de valorarlas en su dimensión humana.

.....
Capítulo 3

Ciencia, tecnología y participación ciudadana

Mariano Martín Gordillo

1. Ciencia, tecnología, sociedad y valores

a) *Las dos culturas*

En mayo de 1959 C. P. Snow dictó en Cambridge la célebre Conferencia Rede¹. En ella denunciaba el abismo de incompreensión y recelo que separaba a científicos e intelectuales en su tiempo. El rigor, el pragmatismo y la voluntad de transformar el mundo serían lo propio de la cultura científica, mientras que la imaginación, el esteticismo y el respeto por la tradición caracterizarían a la cultura humanística. Los científicos eran acusados por los humanistas de perderse en los detalles y no atender a los significados más generales. Por su parte, los científicos reprochaban a los humanistas que su obsesión por lo interpretativo les llevaba a menospreciar el valor de la verdad empírica.

Medio siglo después ese distanciamiento entre las dos culturas aún no ha sido superado. Sin embargo, hoy es evidente que la condición humana no puede entenderse al margen de la ciencia y la tecnología. Pero tampoco estas pueden considerarse ajenas a lo social y lo valorativo. La interacción entre la ciencia y la tecnología, por un lado, y la sociedad y los valores, por otro, es, por tanto, bidireccional.

Lo social y lo valorativo están presentes en la actividad tecnocientífica de nuestro tiempo. En ella surgen problemas axiológicos, sobre los que se han de tomar decisiones que no son meramente técnicas. Las cuestiones éticas relacionadas con la investigación biomédica o los dilemas ambientales planteados por las distintas alternativas energéticas son ejemplos que evidencian la necesidad de que la evaluación democrática esté presente en el propio desarrollo de la ciencia y la tecnología.

Pero también es cierto que la reflexión sobre el cambio social o la construcción de la ciudadanía democrática ha de tener en cuenta la magnitud y la naturaleza de los cambios derivados del desarrollo tecnocientífico. Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación han transformado de tal manera las formas de interacción social que las propias definiciones de ciudadanía o de sociedad se ven notablemente afectadas por ellas.

¹ SNOW, C. P., *Las dos culturas y un segundo enfoque*. Madrid, Alianza Editorial, 1977.

Así, la reflexión sobre lo social y los valores es inexcusable para la ciencia y la tecnología. Como también lo es la comprensión de la ciencia y la tecnología para la construcción de cualquier proyecto ético y cívico.

b) Educación para la ciudadanía y alfabetización científica

El propio Snow consideraba a la educación como el escenario más adecuado para favorecer la confluencia entre la cultura científica y la cultura humanística. Hoy esa interacción es más viable, por la afinidad existente entre los campos educativos relacionados con la educación en valores y con la alfabetización tecnocientífica. Aunque la primera tiene seguramente sus orígenes en el ámbito de las enseñanzas humanísticas y la segunda en la enseñanza de las ciencias, ambas tienen un espacio muy fructífero de intersección en su común propósito de favorecer el desarrollo de la ciudadanía democrática, idea central en la definición de los retos educativos del siglo XXI en todo el mundo y, especialmente, en Iberoamérica.

La idea de una educación para la ciudadanía democrática no es nueva. Con formulaciones diversas viene estando presente en la agenda educativa de los países de la región desde hace algún tiempo. Educación en valores, educación sobre derechos humanos, educación moral y cívica o educación para la convivencia son algunas de las divisas con que se identifican proyectos educativos afines y materias escolares similares en Iberoamérica². Además de las variaciones debidas a los tiempos y las modas, tal diversidad de conceptos se corresponde también con énfasis diferenciados en cada contexto.

Sin duda, la idea de una educación para la ciudadanía democrática es especialmente integradora y, por ello, muy pertinente. En este sentido, mantiene también cierta afinidad con propuestas procedentes del campo de la alfabetización científica, como el enfoque de Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS), cuyo propósito principal es promover el aprendizaje social de la participación pública en la orientación democrática de las decisiones sobre ciencia y tecnología³.

Esta vecindad entre la educación para la ciudadanía democrática y los enfoques CTS está siendo favorecida en la actualidad por la creación de nuevos espacios curriculares, que resultan especialmente propicios. La materia de *Ciencia, Tecnología, Sociedad y Valores* en el bachillerato tecnológico mexicano o las nuevas materias de *Educación para la ciudadanía* y de *Ciencias para el mundo contemporáneo* en la enseñanza media española son algunos ejemplos recientes de espacios educativos que favorecen la confluencia entre las tradiciones de las culturas científicas y humanísticas.

² REIMERS, F., y VILLEGAS REIMERS, E., "Educación para la ciudadanía y la democracia: políticas y programas en escuelas secundarias de América Latina y el Caribe", en ESPÍNOLA, V., (ed.), *Educación para la ciudadanía y la democracia para un mundo globalizado: una perspectiva comparativa*. Washington, Banco Interamericano de Desarrollo, 2005 (http://www.oei.es/valores2/prelac_2_reimers.pdf).

³ LÓPEZ CEREZO, J. A., "Ciencia, Tecnología y Sociedad: el estado de la cuestión en Europa y Estados Unidos", en *Revista Iberoamericana de Educación* 18 (1998), pp. 41-68 (www.rieoei.org/oeivirt/rie18a02.pdf); ACEVEDO, J. A.; VÁZQUEZ, Á., y MANASSERO, M. A., "El movimiento Ciencia-Tecnología-Sociedad y la enseñanza de las ciencias", en *Avaluació dels temes de ciència, tecnologia i societat*. Palma de Mallorca, Conselleria d'Educació i Cultura del Govern de les Illes Balears, 2001 (www.oei.es/salactsi/acevedo13.htm).

La alfabetización tecnocientífica y la educación sobre valores pueden, así, tener un interesante campo de intersección en su común propósito de propiciar la formación de la ciudadanía para su participación democrática en las decisiones sobre el desarrollo tecnocientífico. Es precisamente la idea de participación la que resulta más novedosa para las tradiciones educativas de las ciencias y las humanidades. A pesar de sus distancias, ambas han compartido hasta ahora una idea de la educación predominantemente académica y conceptual. Lo procedimental y, especialmente, lo actitudinal han sido subsidiarios, cuando no postergados, en la organización de los contenidos habituales de las enseñanzas humanísticas y científicas.

Pero la educación de los ciudadanos que ya han nacido en el siglo XXI ha de tener fines más amplios que la mera transmisión de los conocimientos heredados. Entre esos fines se encuentra el desarrollo de las capacidades que les permitirán aprender a manejar y manejarse en el mundo, aprender a enjuiciar y a valorar los dilemas que en él se presentan, y también aprender a participar en las decisiones que individual y colectivamente han de tomar en distintas situaciones de la vida social⁴. Se trata de fines que van más allá de los meros aprendizajes conceptuales y que son irreductibles a ellos. Por eso resultan difíciles de asumir por las tradiciones más cristalizadas de las ciencias y las humanidades. Pero también por ello resultan tan propicios para las iniciativas innovadoras, que pretenden tender puentes entre esas tradiciones para hacerlas útiles en la formación integral de los ciudadanos.

2. Inercias y desafíos para una educación ciudadana sobre ciencia y tecnología

a) De la anatomía democrática a la fisiología participativa

A las puertas de la celebración de los bicentenarios de los procesos de independencia, el siglo XXI es el primero en la historia de Iberoamérica que se abre con un nítido predominio de la democracia en la región. Con independencia de las diferentes trayectorias democráticas de cada país, más o menos largas o recientes, más o menos continuas o interrumpidas, hoy cabe señalar que los niveles institucionales de gobierno en la región no adolecen de los problemas de legitimidad que tuvieron en el pasado.

La democracia en Iberoamérica es hoy un hecho. Un hecho imperfecto y mejorable, pero un hecho que permite afrontar los retos del presente con un moderado optimismo, que pocas veces hemos podido compartir en el pasado. Es cierto que nuestra región tiene dificultades específicas, entre las que no es la menor la persistencia de niveles de desigualdad y pobreza que ponen en entredicho el ejercicio efectivo de los derechos de todos los ciudadanos y, por tanto, la esencia misma de la democracia. Es cierto también que precisamente la injusta e inaceptable situación de marginación social de millones de latinoamericanos alienta tentaciones caudillistas y autoritarias, tan frecuentes en nuestra historia, que pueden comprometer el delicado equilibrio entre igualdad social y libertad individual que da sentido a la democracia. Pero, aun con esas dificultades, el predominio de los sistemas democráticos en Iberoamérica

⁴ Un análisis más detallado de esas finalidades educativas puede encontrarse en MARTÍN GORDILLO, M., "Conocer, manejar, valorar, participar: los fines de una educación para la ciudadanía", en *Revista Iberoamericana de Educación* 42 (2006), pp. 69-83 (www.rieoei.org/rie42a04.pdf).

permite, quizá por vez primera en la historia, afrontar los mismos desafíos que se plantean las democracias de otras regiones del mundo.

Entre esos desafíos está el de ir más allá del formalismo de las instituciones democráticas, para materializar y extender los hábitos democráticos a todos los niveles de convivencia. No se trata de cuestionar lo formal, lo normativo y lo institucional de los sistemas democráticos. De hecho, el respeto a las formas, el cumplimiento de las leyes y el fortalecimiento de las instituciones democráticas son condiciones necesarias para el ejercicio de los derechos de los ciudadanos. Pero, siendo condiciones necesarias, no son suficientes para garantizar que todos los ciudadanos viven, conviven y participan de forma efectiva en la democracia. La existencia de una anatomía democrática no garantiza la existencia de una verdadera fisiología democrática en una sociedad. De hecho, algunas de las patologías sociales que ponen en peligro la existencia misma de la democracia, tienen su origen en haber reducido el cumplimiento de la función a la existencia del órgano, en haber entendido que con el establecimiento de estructuras institucionales legítimas la vida democrática estaba garantizada.

Sin duda, la obsesión por el fortalecimiento democrático de las estructuras institucionales, tan necesaria por otra parte, ha servido muchas veces de coartada para postergar los esfuerzos por extender los hábitos y ampliar los cauces de participación democrática de los ciudadanos. No es extraño, en todo caso, este descuido en la promoción de la participación social, ya que la lógica de centralidad y control de los procesos, propia de la historia institucional, puede sentirse cuestionada, si se intensifica la participación ciudadana. Por razones históricas, este recelo quizá sea aún más acusado en nuestro entorno cultural.

Consolidar la anatomía democrática de nuestras instituciones no es incompatible con intensificar la fisiología democrática de nuestras sociedades. De hecho, el descuido del ejercicio democrático cotidiano pone en riesgo la salud de las estructuras institucionales. Si la vida democrática no es percibida como un algo cotidiano que articula y vertebra todos los ámbitos de interacción social, es fácil que descienda entre los ciudadanos el aprecio por las instituciones y los procesos democráticos. Las sociedades democráticas son sociedades vivas y, como en todos los organismos vivos, su supervivencia no está garantizada solo por la coherencia entre sus órganos sino, principalmente, por su saludable funcionamiento cotidiano.

La participación de los ciudadanos en la vida democrática es un requerimiento ético y político, que tiene nuevos desafíos y nuevas oportunidades en el desarrollo tecnocientífico del presente. De hecho, los marcos tradicionales de interacción social están siendo superados por nuevas lógicas, mucho más complejas y flexibles que las propias de la modernidad. Un nuevo desafío que puede ser aprovechado como ventaja, si se pone al servicio de una idea más amplia y compleja de la participación social.

b) Tomar partido, tomar parte, formar parte

Que la participación social es la base de la construcción y del ejercicio de los derechos democráticos parece poco discutible. De hecho, la clave de la democracia desde los griegos estaba en la idea de participación social. La historia de la democracia ha sido, en buena medida, la historia de la ampliación de los sujetos que participan en ella, tanto por la extensión del reconocimiento de las personas con derecho a participar (las mujeres, los jóvenes, los extranjeros...) como por el aumento del número de participantes (desde las pequeñas *polis* hasta los modernos estados nacionales o las comunidades supranacionales). Y es precisamente esta

extensión numérica de la democracia la que comporta los mayores retos y dificultades para hacer efectiva la participación de los ciudadanos. De hecho, muchas veces ha servido de excusa para reducir la idea de participación solo a uno de sus posibles sentidos.

Ese primer sentido de la idea de participación es el que la identifica con *tomar partido*. Es, seguramente, el sentido más habitual de ese concepto: la participación como elección, como votación donde se eligen representantes o se decide entre alternativas. Se trata de una de las dimensiones más clásicas de la participación democrática. Sin embargo, siendo necesaria, resulta limitada, por reducirse a los momentos episódicos en los que, de modo regulado, se toma partido entre varias alternativas. Más allá de esa toma de partido normalizada existen también momentos en los que esta primera acepción de la participación se plantea de un modo más traumático e imprevisto: son las tomas de partido que los ciudadanos hacen, cuando promueven o reclaman cambios mediante protestas y medidas de presión. También esas tomas de partido forman parte de la historia de las democracias. Tomar partido es, por tanto, una de las posibles formas de participación. Seguramente la que requiere un desarrollo menor de las capacidades cívicas y, por tanto, la que compromete menos la labor educativa.

Más relevante para la educación es un segundo sentido, más profundo, de la idea de participación, que no se restringe a momentos puntuales sino que se plantea como algo continuo y sostenido. Sería la idea de participación que hace posible *tomar parte*, de forma no episódica sino cotidiana, en las decisiones relacionadas con la vida ciudadana. Se trata de una participación política pero también cívica y comunitaria, con muchas más posibilidades y marcos de acción que los previstos en las votaciones de los distintos órganos representativos. Ampliando la primera idea de participación, en la que la toma de partido va asociada con la delegación en otros de determinadas decisiones que se les encomiendan casi como especialistas políticos, tomar parte supone el compromiso cotidiano con lo social, que los ciudadanos pueden adquirir como consumidores responsables, como profesionales honestos, como miembros solidarios de diversas instancias de convivencia social. Un compromiso que va mucho más allá del ejercicio de los derechos a elegir y ser elegido, que se extiende a todos los tiempos y espacios de interacción social.

Tomar parte supone participar más en gerundio que en participio. Se trata de una acción continua, compatible con los momentos discretos de elección en las democracias representativas, pero orientada por un compromiso democrático básico que va más allá de esos momentos, que busca tejer una trama democrática continua en todas las situaciones de convivencia cívica.

Ampliar la primera idea de participación a este segundo sentido, que enfatiza la importancia de tomar parte en la vida social, puede tener como consecuencia la generación de una tercera acepción de la participación democrática, que apunta hacia nuevas formas de integración social. Tomar parte en los procesos de la vida cívica propicia el desarrollo de una nueva idea de pertenencia de los ciudadanos en la sociedad. Así, participar acaba significando también *formar parte* de una identidad, que no se deriva solo de las raíces históricas y de las herencias del pasado, sino que se orienta principalmente hacia los proyectos del futuro.

El desarrollo de una idea de la ciudadanía democrática relacionada con el compromiso con los proyectos compartidos en los que los ciudadanos toman parte, es, seguramente, uno de los retos más ambiciosos pero también más interesantes para nuestros sistemas educativos.

Para aprender a tomar partido quizá sea suficiente con una formación que vaya poco más allá de la mera información, pero para aprender a tomar parte y a formar parte es necesario desarrollar otras capacidades diferentes de las competencias conceptuales. Se trata de aprender a convivir, a compartir, a cooperar, a disentir, a discrepar, a discutir, a confrontar, a negociar, a consensuar y también a decidir. Aprendizajes todos ellos que no son posibles sin desbordar los paradigmas educativos tradicionales, basados en lo conceptual. Pero también aprendizajes irrenunciables en una formación ciudadana que responda a los requerimientos de las sociedades democráticas del presente y del futuro.

c) *¿Aulas 1.0 para sociedades 2.0?*

Una educación que permita el desarrollo de nuevas capacidades dialógicas como las requeridas para tomar parte en la vida democrática, no es solo un reto derivado de intenciones éticas, es también la necesaria respuesta para hacer que las instituciones escolares nacidas en la modernidad puedan seguir siendo relevantes en un contexto social tan distinto del que les dio origen. Utilizando una metáfora tecnocientífica, cabe preguntarse si son viables nuestras aulas 1.0 en sociedades que ya son 2.0.

Esa distinción numérica parece remitir a la cultura digital. En efecto, es en la descripción de la reciente evolución de las tecnologías de la información y la comunicación donde ha resultado tan significativa esa distinción de entornos de interacción virtual.

La web 1.0 fue la de los primeros años de internet. Las empresas, las instituciones, las organizaciones ciudadanas e, incluso, muchos individuos entendieron muy pronto que les convenía estar presentes en ese espacio virtual que acababa de nacer. Era el tiempo en el que se multiplicaron las páginas web corporativas, generando un nuevo espacio social virtual. Navegar por internet era entonces visitar páginas web que, más o menos atractivas, más o menos interesantes, exponían contenidos diversos a los visitantes, que en ese primer momento adoptaban el papel de espectadores móviles.

Muy pronto se hizo evidente que internet no iba a ser solo la multitud de escaparates virtuales que caracterizaba a la web 1.0. El navegante virtual dejó de ser un sujeto meramente contemplativo, para convertirse en participante activo en la continua construcción y reconstrucción de ese nuevo mundo virtual en red, que, por serlo, no tenía que respetar las lógicas verticales que, en los entornos tradicionales, presiden la interacción social. Foros, chats, *wikis*, *blogs*, redes sociales y otros muchos escenarios para la interacción virtual fueron sucediéndose, hasta configurar las nuevas formas de interacción social que hoy conocemos como la web 2.0.

No deja de resultar sorprendente que todo este proceso, que supone una verdadera revolución histórica en las maneras de construir y acceder a la información, haya sido desarrollado en tan pocos años. Las instituciones escolares, con sus dos siglos de existencia como espacios con pretensiones de universalizar la educación de niños y jóvenes, apenas han conseguido desbordar la lógica 1.0 que ha venido presidiendo la comunicación en las aulas. La verticalidad en la relación entre el docente y los alumnos, el papel de los libros de texto, los significados y los modos de la evaluación y tantos otros elementos de la vida escolar están dispuestos del modo unidireccional que ha venido caracterizando las formas de interacción social de la modernidad.

Esas aulas 1.0 han sido funcionales para la socialización y educación de los individuos, porque las sociedades también estaban organizadas por formas de relación 1.0. Sin embargo, hoy los niños que se educan en aulas 1.0 ya se relacionan, sin que nadie haya de enseñarles a hacerlo, en los espacios virtuales 2.0. Hoy, como en ningún otro tiempo, se puede poner en cuestión la relevancia y funcionalidad de lo que les puede aportar la institución escolar, si no se revisan a fondo sus formas organizativas y el sentido de sus actividades. El reto de educar para la ciudadanía democrática supone tener que preparar a los niños y jóvenes para sociedades que empiezan a ser 2.0 desde aulas que no han dejado todavía de ser 1.0.

d) Dos paradigmas educativos en disputa

La evolución reciente de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación nos ha ofrecido una distinción muy fértil para comprender algunos de los desafíos que las sociedades del siglo XXI plantean a unas instituciones educativas que se resisten a abandonar del todo las herencias de su creación en el siglo XIX. Será ahora la evolución clásica de la ciencia la fuente de otro concepto que puede ayudarnos a entender los cambios que afectan hoy a la educación: se trata del concepto de paradigma, que Kuhn acuñó para analizar a las revoluciones científicas.

También hace casi medio siglo de la publicación de *La estructura de las revoluciones científicas*, la famosa obra con la que Kuhn⁵ cambió la idea de la evolución de la ciencia, cuestionando los mitos del progreso acumulativo y de la ausencia de factores no epistémicos en la explicación de su desarrollo. Especialmente fértil para ello resultó la introducción del concepto de “paradigma”, una nueva y afortunada noción de alcance mucho más amplio que el de teoría. Un paradigma es el conjunto de hechos, interpretaciones pero también cosmovisiones que comparte una comunidad científica sobre su actividad en un momento histórico dado. Cuando ese paradigma es lo suficientemente comprensivo y no se ve afectado por demasiadas anomalías, aglutina el trabajo de esa comunidad en lo que Kuhn llamaba “ciencia normal”. Sin embargo, cuando las anomalías aumentan, pueden aparecer en la comunidad científica disensiones entre los partidarios del viejo paradigma y quienes defienden otro alternativo. Son los momentos de revolución científica, que Kuhn analizaba con cierto detalle en su obra.

En escritos posteriores Kuhn señaló que la idea de paradigma guardaba cierta relación con las ideas de la percepción de la *Gestalt*, en la medida en que un paradigma es también una forma de percibir y entender una realidad a partir de los elementos de los que se dispone.

Partiendo de esa noción kuhniana, podemos plantear que también en el ámbito educativo asistimos a un tiempo de crisis, en el que el viejo paradigma, aún dominante, presenta excesivas anomalías y disfunciones, que son comprendidas y desbordadas por un nuevo paradigma emergente, que intenta transformar nuestras ideas y nuestras prácticas sobre la educación. La idea de la inconmensurabilidad de los paradigmas, que Kuhn señaló, es también aplicable al caso educativo, ya que desde el viejo paradigma el nuevo se hace inaceptable e incomprensible, al responder a una forma distinta de percibir la realidad. La resistencia al cambio es, así, la tendencia a conservar el único mundo que se conoce. Desde el nuevo paradigma, por el contrario, las limitaciones del anterior son manifiestas y se perciben con

⁵ KUHN, T. S., *La estructura de las revoluciones científicas*. Madrid, Fondo de Cultura Económica, 1977.

claridad las ventajas de la nueva alternativa. Por eso genera tanto desasosiego entre los renovadores la lentitud con que sus nuevas ideas van encontrando acomodo.

Llevando al debate educativo esta noción kuhniiana, podríamos señalar que la historia de la educación escolar ha estado dominada por un *paradigma narrativo-contemplativo*, en el que, hasta ahora, había estado claro qué cabía esperar de la escuela y qué cabía hacer en ella. Básicamente los alumnos y los profesores se encontrarían en espacios funcionalmente bien definidos: los alumnos van a aprender lo que los profesores les van a enseñar. Este paradigma está tan naturalizado que en el imaginario colectivo y en la propia disposición física de la mayoría de las aulas se evidencia esta lógica narrativa (del profesor que, desde su tarima, desarrolla un temario habitualmente recogido secuencialmente en las prescripciones normativas y en los libros de texto) y contemplativa (del alumno que, sentado en filas como espectador no participante, escucha, comprende, estudia y aprende contenidos predominantemente conceptuales de los que, posteriormente, será examinado). En nuestra memoria la escuela ha sido eso y, para muchos, la escuela no puede ser más que eso, el lugar donde se enseñan y aprenden cosas que merecen ser enseñadas y aprendidas.

Sin embargo, hoy en las sociedades 2.0 no está tan clara esta imagen lineal y unidireccional de la enseñanza y el aprendizaje. También sabemos que las instituciones escolares no son lugares naturales o ideales al modo platónico, sino que son, más bien, artefactos institucionales que han sido históricamente dispuestos de un modo, pero que bien podrían tener otra configuración. Es en el contexto de una nueva percepción de los problemas educativos y de los retos a los que se enfrenta la escuela, cuando surge un *paradigma dialógico-participativo* como alternativa al paradigma dominante anterior. Desde este nuevo paradigma los papeles, las funciones y los contenidos escolares son percibidos de forma nueva, advirtiéndose que las propias formas de relación en el aula y las culturas institucionales tradicionales resultan inadecuadas para una educación que responda a los retos del presente.

En el paradigma narrativo-contemplativo, el alumno era un mero receptor pasivo de información ya organizada. En el paradigma dialógico-participativo su papel se concibe como netamente activo. Por su parte, el docente era concebido como el transmisor de unos contenidos en cuya elaboración no había participado, por ser responsabilidad de los expertos que los diseñan, y como el responsable de evaluar los aprendizajes logrados por los alumnos. En el nuevo paradigma su papel es más complejo, ya que no se limita al del actor que representa un guión y constata que el público lo ha asimilado, sino que es más bien el del director de escena de una obra abierta, en la que el guión ha de ser reconstruido en cada función y en la que se ha de contar con la participación del público.

El currículo escolar estaba tan cristalizado en el paradigma anterior, que era encuadrable en libros de texto y publicable en boletines oficiales. Las fronteras entre las disciplinas escolares resultaban casi infranqueables y la saturación de lo conceptual en ellas era tan intensa, que casi solo admitía como forma de evaluación el examen, cuyo interés principal estaba en la acreditación obtenida, es decir, en su valor de cambio. El nuevo paradigma entiende que, lejos de hallarse cristalizado, el currículo tiene la flexibilidad propia de los campos del saber, el hacer y el valorar del mundo exterior a la escuela, integrando lo axiológico junto con lo epistémico, y teniendo como justificación principal no el valor de cambio de la acreditación sino el valor de uso de una formación efectivamente funcional.

El marco relacional en el paradigma anterior era coherente con los roles y los contenidos descritos, por eso dominaba en él una lógica vertical y unidireccional, que presidía una rígida

organización institucional, centrada más en la enseñanza que en el aprendizaje. Por el contrario, en el paradigma dialógico-participativo las interacciones son mucho más complejas, con trabajos cooperativos y relaciones multidireccionales, lo que define unas instituciones mucho más contextualizadas y permeables a las realidades de su entorno. Su finalidad no es solo la enseñanza y la acreditación de algunos sino, principalmente, la educación integral de todos.

	Paradigma narrativo-contemplativo	Paradigma dialógico-participativo
Alumno	Receptor de información.	Participante en procesos abiertos.
Profesor	(Re)transmisor de información y evaluador de aprendizajes.	Dinamizador de procesos de interacción educativa.
Currículo	Cristalizado disciplinariamente. Predomina lo epistémico. Con valor de cambio.	Flexible y en reconstrucción continua. Integra lo epistémico y lo axiológico. Con valor de uso.
Relación educativa	Lineal y unidireccional. Institucional. Orientada a la enseñanza.	Reticular y multidireccional. Contextualizada. Orientada a la educación.

El aprendizaje de la participación plantea nuevos retos educativos, que son inabordables desde el paradigma narrativo-contemplativo dominante en las aulas hasta ahora. Frente a él, se trata de propiciar una nueva articulación de los contenidos, de los procedimientos de trabajo y de las relaciones en el aula, que cabría definir en el marco de un nuevo paradigma, que resulta inconmensurable con el anterior. Un paradigma dialógico-participativo, en el que la lógica vertical, unidireccional, secuencial y conceptual propia del anterior se vea superada por una lógica reticular, en la que sean habituales en el aula los trabajos cooperativos y las relaciones multidireccionales que desborden la clásica presentación seriada de los contenidos conceptuales. Se trata de superar el secular predominio de las aulas 1.0 (herederas de los escenarios de tarima y pizarra), para propiciar nuevos escenarios educativos en clave 2.0. Sin embargo, la idea de unas aulas reales con relaciones 2.0 en las instituciones escolares parece aún utópica y revolucionaria. Cambios que toman solo unos años en las relaciones sociales generadas por las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, parecen necesitar décadas en los espacios de las viejas tecnologías de la educación presencial.

La superación del paradigma narrativo-contemplativo, aún dominante en nuestras aulas, es, seguramente, uno de los retos más importantes a los que se enfrenta la educación hoy. Además, es la condición para poder hacer efectiva esa educación para la participación democrática requerida por los dilemas que plantea el desarrollo tecnocientífico del presente.

Es, seguramente, la idea de participación y su aprendizaje social la que puede resultar más oportuna para presidir de una forma educativamente relevante los nuevos espacios para la formación ciudadana. El aprendizaje de la participación supone, por tanto, un compromiso crítico con la superación de las inercias propias de los modos de enseñanza tradicionales. Y no solo en los contenidos propuestos sino, muy especialmente, en los modos de abordarlos. En educación es especialmente cierto que, muchas veces, el medio es el mensaje.

e) *Aprendiendo a participar en ciencia y tecnología*

El aprendizaje de la participación pública sigue siendo, por tanto, un aspecto pendiente en los sistemas educativos. Pero resulta inexcusable tanto en el contexto del aprendizaje de las capacidades que hacen posible el ejercicio de la ciudadanía democrática, como en el de los requerimientos derivados de la ciencia contemporánea. Una ciencia posnormal en una sociedad posmoderna plantea problemas nuevos, que van más allá de los propios de una ciencia normal adaptada a las ideas clásicas de la modernidad.

Como se ha señalado, la idea de participación no alude solo a aspectos relacionados con la educación para la ciudadanía, sino que también tienen sentido en relación con la noción de ciencia. De hecho, la participación, elemento central y definitorio del paradigma dialógico-participativo y casi contradictorio con la lógica del paradigma narrativo-contemplativo, bien puede ser el fin compartido por los enfoques CTS y las propuestas de educación sobre valores en su común apuesta por la educación para la ciudadanía.

Los distintos sentidos de la idea de participación también son aplicables a la relación de los ciudadanos con las decisiones tecnocientíficas. *Tomar partido* es la única alternativa posible cuando la distancia entre expertos y profanos se hace insalvable y a los ciudadanos solo les queda escoger entre actitudes radicalizadas e igualmente ingenuas, como son la aceptación acrítica de cualquier consecuencia de la actividad tecnocientífica (tecnofilia) o su radical rechazo (tecnofobia).

Frente a esta relación polarizada entre la ciudadanía y la ciencia, cabe plantear una segunda forma de relación, en la que sea posible que los ciudadanos *tomen parte* en la evaluación sobre el desarrollo de la actividad tecnocientífica y se comprometan con las decisiones que orientan sus rumbos. Esta nueva relación con la actividad tecnocientífica y las complejidades axiológicas de sus consecuencias tiene la ventaja de favorecer una nueva integración de la ciencia en la sociedad, haciendo posible que cada una de ellas *forme parte* de la otra. Por un lado, que los ciudadanos tomen parte en las decisiones relacionadas con la ciencia implica también una cotidiana apropiación social del conocimiento científico y una asunción de su utilidad para la vida social, pero también implica favorecer el interés social hacia la ciencia que está en la base de la aparición de nuevas vocaciones científicas, tan necesarias para el futuro de nuestras sociedades.

Para ello es necesario articular formas de organización de los contenidos educativos y de interacción en las aulas, dirigidas hacia una verdadera alfabetización científica que incluya, por tanto, el aprendizaje de la participación en las controversias tecnocientíficas. Porque ya no se trata solo de aprender conceptos de ciencia, ni siquiera de adquirir los procedimientos de la ciencia y la técnica. Más allá de esta dimensión fáctica y conceptual de los aprendizajes científicos, se hace necesaria una educación tecnocientífica que integre los elementos valorativos que están presentes en los dilemas de nuestro tiempo, que permita a los ciudadanos aprender a enjuiciarlos y aprender a tomar parte en los procesos que permiten evaluar y controlar democráticamente no solo el ser de la ciencia sino principalmente su deber ser.

Las controversias ya no son lo excepcional y lo marginal de la actividad científica. Como demostró Kuhn, dentro de la actividad de los propios científicos la controversia está cotidianamente presente. Pero eso es así no solo en el sentido de los debates epistémicos, sino también en las implicaciones éticas, sociales y ambientales de la actividad científica. Hoy no es concebible tratar el debate energético, por ejemplo, sin mostrar que en él se dan cita controversias

que no pueden ser resueltas por la mera apelación a conceptos termodinámicos. Las implicaciones económicas, ambientales y sociales de las distintas alternativas generan controversias, para las que aprender a participar es bastante más que aprender a resolver los problemas de un examen de física. Otro tanto vale para los temas de la salud, de la gestión de los recursos, de la ordenación del territorio, de las tecnologías de la comunicación y hasta de las tecnologías de organización social, entre las cuales se halla la propia organización escolar.

Para este aprendizaje de la participación en ciencia y tecnología, desde el enfoque CTS se han desarrollado diversas propuestas, que plantean una reconstrucción de las relaciones de aprendizaje que son posibles en las aulas, con el fin de hilvanar los contenidos conceptuales con los valorativos, lo teórico con lo práctico, lo fáctico con lo propositivo. En suma, se trata de propiciar nuevos espacios de aprendizaje basados en la cooperación en los que sean cotidianos esos infinitivos de aprender a convivir, a compartir, a cooperar, a disentir, a discrepar, a discutir, a confrontar, a negociar, a consensuar y también a decidir que, como se señalaba anteriormente, definen el aprendizaje de la participación en el sentido de aprender a tomar parte.

Estas propuestas no son solo intenciones genéricas, sino que en el ámbito iberoamericano se cuenta ya con experiencias consolidadas de generación de materiales didácticos y desarrollo de iniciativas de formación docente, centradas en el aprendizaje de la participación en ciencia y tecnología a través de simulaciones de controversias tecnocientíficas⁶. Del mismo modo que el laboratorio escolar es a la enseñanza de las ciencias clásicas un simulador de situaciones que facilitan el aprendizaje de la investigación científica, en el aula se pueden construir controversias simuladas, que permiten disponer de los recursos y los procedimientos de interacción que hacen posible el aprendizaje de la participación democrática en la evaluación y control del desarrollo tecnocientífico.

f) Modos de implantación educativa

Esa educación ciudadana en cuestiones relacionadas con la ciencia y la tecnología tiene, como la propia educación sobre valores en general, diversos modos de implantación educativa. La apuesta de muchas reformas por la transversalidad de estos ámbitos en los currículos escolares ha devenido, a veces, en una implantación meramente tangencial de las cuestiones que van más allá de la transmisión escolar de saberes disciplinares. En los últimos tiempos se están promoviendo iniciativas de implantación central de las cuestiones de educación para la ciudadanía y educación sobre ciencia, tecnología, sociedad y valores a través de la creación de materias específicas y evaluables en diversos países.

Seguramente, la dicotomía radical entre la implantación de los temas valorativos como eje transversal o como asignatura en los currículos escolares desenfoca las condiciones que requiere la educación para la ciudadanía democrática en el ámbito escolar. Ambos planteamientos no son excluyentes ni, seguramente, suficientes de forma aislada. De hecho, la incorporación de la educación para la ciudadanía supone repensar de forma profunda la estructura y las finalidades del currículo, lo que afecta en muchos sentidos a la organización escolar. Sin

⁶ Puede encontrarse más información en MARTÍN GORDILLO, M., y OSORIO, C., "Educar para participar en ciencia y tecnología. Un proyecto para la difusión de la cultura científica", en *Revista Iberoamericana de Educación* 32 (2003), pp. 165-210 (<http://www.rieoei.org/rie32a08.pdf>).

duda el clima moral de las instituciones escolares, como el aire que se respira, influye más en la educación cívica que el tratamiento aislado de ese tipo de contenidos. El problema es que la generación de ese clima moral es más compleja que la inclusión de determinados temas en los currículos, lo que no debe hacernos olvidar que por sí solo lo segundo no determina lo primero.

En todo caso, sobre este punto podría plantearse alguna reflexión, partiendo de la experiencia de los últimos años, que permitiría entender lo que puede significar en este momento la creación de espacios sustantivos sobre educación para la ciudadanía en el currículo.

Con mayor o menor énfasis en cada momento y lugar, podrían distinguirse tres modos de implantación educativa de este tipo de temas en nuestros sistemas educativos. Usando una imagen geométrica, cabría distinguir entre una implantación transversal, una implantación tangencial y una implantación central, que es la que ahora parece focalizar más los debates.

La recuperación democrática supuso en muchos países el reconocimiento de la diversidad axiológica en todos los ámbitos y con ella la consideración de la importancia de promover su educación. La *implantación transversal* de los temas sobre valores (que fueron llamados, de hecho, temas transversales) acompañó los primeros impulsos de diversas reformas educativas inspiradas por principios democráticos. La transversalidad fue uno de los tópicos que identificaron los procesos de reforma diseñados y, quizá en parte, fallidamente desarrollados en las últimas décadas. Sin duda, las mejores intenciones no se encontraron siempre con el mejor contexto para su plasmación. La balcanización disciplinar de los centros educativos (que quedó prácticamente intacta en muchas reformas) no era el mejor escenario para hacer viables las loables iniciativas transversales. Así, más allá de los discursos y de algunas experiencias puntuales, la transversalidad ha acabado por atravesar los centros educativos sin afectar grandemente a la realidad de sus prácticas cotidianas. La escuela valora lo que evalúa. Por ello, entre tantas disciplinas evaluables, pocas posibilidades (y poco tiempo) tenían iniciativas no evaluables y, por tanto, consideradas por muchos como postergables en la lógica escolar.

El reconocimiento tácito de las limitaciones de los modelos transversales ha llevado en los últimos tiempos a promover iniciativas puntuales que, sin reservar tiempos ni espacios curriculares, permitieran llevar estos temas a unas instituciones presididas por lógicas organizativas aparentemente refractarias a los mismos. Se trataba de llegar a las aulas sin interferir mucho en las demás actividades, justamente la principal debilidad que parecían presentar los enfoques transversales. La *implantación tangencial* de los temas valorativos es el modelo que, de forma implícita, ha ido sustituyendo en parte a las desfallecidas propuestas transversales. El impulso, en este caso, no siempre ha venido de las administraciones educativas, sino que procede también de otros muchos actores, institucionales o no, interesados en hacer llegar sus propuestas a los jóvenes. Las tutorías, los “Días de...”, las actividades extraescolares, son ámbitos en los que, de manera puntual y pocas veces sistemática, llegan a los centros iniciativas sobre cuestiones muy diversas de carácter valorativo.

El enfoque es tangencial porque muchas veces la iniciativa surge de fuera de la escuela y surte sus principales rendimientos también fuera de ella (no pocas veces en la visibilidad de ciertas políticas). Por su propia naturaleza, siendo estimables y necesarias, no cabe esperar que estas propuestas puedan tener un gran impacto en la formación de los jóvenes. Como mucho, podrán incidir tangencialmente en ella. Muy poco para algo tan importante como la educación de los ciudadanos.

Recuperar los espacios curriculares centrales, los valorados por evaluables, es la tercera alternativa, la que ahora se abre paso con más fuerza y, quizá también, con más polémica. Es la *implantación central* de los temas relacionados con la educación para la ciudadanía. Se trata de reconstruir los currículos de las materias existentes, para orientarlos hacia otros fines (las competencias para la ciudadanía), o de crear nuevas materias dirigidas explícitamente hacia ellos. Mientras se intenta lo primero, no deja de ser oportuno facilitar lo segundo.

Las materias de educación para la ciudadanía son algo así como *espacios curriculares protegidos*, lugares útiles para facilitar el desarrollo de otras iniciativas y, como mínimo, para garantizar el contacto de los alumnos con estas cuestiones. Cumplen un papel análogo al que cabe suponer a los parques naturales en relación con la conservación del medio ambiente. Es evidente que preservar la naturaleza en lugares acotados no es suficiente para afrontar los retos ambientales, pero tales espacios protegidos sirven de referente para orientar acciones y definir horizontes para el deber ser ambiental. En el hábitat escolar, sin la debida protección, las especies axiológicas minoritarias corren el peligro de ser exterminadas por los hábitos de depredadores de otras especies epistémicas sólidamente asentadas en sus nichos disciplinares y que sobreviven siempre a la selección escolar.

No cabe cuestionar que los cambios en la organización educativa son imprescindibles para generar ese clima moral que puede hacer de las instituciones escolares un espacio clave para el aprendizaje de la cultura democrática. Pero ello no es incompatible con una educación para la ciudadanía que pueda tomar la forma de materia escolar. De hecho, esta nueva situación plantea muchas ventajas. Estos nuevos espacios y tiempos curriculares son especialmente propicios para la innovación educativa, algo de lo que nunca está sobrada la escuela. Los entornos escolares siguen presididos por formas de relación centradas en la transmisión vertical y unidireccional de la información: las lógicas 1.0 dominantes en el paradigma narrativo-contemplativo. Por ello cabe saludar como positiva la inclusión de espacios curriculares, valiosos por evaluables, centrados específicamente en los temas de educación para la ciudadanía. Dichas materias son, por su propia naturaleza, oportunidades para desarrollar relaciones educativas alternativas, lógicas 2.0, propias de ese nuevo paradigma dialógico-participativo que tímidamente se atisba en los entornos innovadores de la educación.

La creación de estas materias es, por tanto, una oportunidad para que la forma y la materia educativa sean coherentes. Porque solo se puede aprender ciudadanía democrática en entornos propicios para ello, es por lo que conviene crear al menos esas aulas, esas materias en las que sea posible aprender la democracia y en democracia. Espacios curriculares nuevos, que necesitan unas condiciones mínimas para hacerse sustantivos y relevantes, necesitan como mínimo tiempo. Y, lamentablemente, en muchas ocasiones a estas materias, educativa-mente tan relevantes, no se les asigna el tiempo escolar que precisa un tratamiento digno de sus contenidos.

Como los parques naturales, las materias de educación para la ciudadanía y temas afines pueden ser para muchos alumnos la única oportunidad para tener contacto con esta central dimensión educativa, cuando las inercias de los centros escolares los hacen muchas veces refractarios a la democratización cotidiana de la vida escolar. Pero, además, la creación de estas materias puede suponer una ventaja estratégica, al ser iniciativas que, de manera no concertada pero sí confluyente, se están dando en diversos países. En nuestro contexto iberoamericano, las materias de educación para la ciudadanía, educación ético-cívica, educación sobre derechos humanos, educación CTS, ciencias para el mundo contemporáneo y otras mu-

chas afines en los diferentes países, son una magnífica oportunidad para promover acciones en red. Dichos espacios curriculares afines pueden convertirse en los nodos para conectar docentes, aulas y alumnos que pudieran participar en proyectos conjuntos con tiempos asignados en los espacios escolares. Estos proyectos de trabajo en redes iberoamericanas podrían parecer utópicos hace pocos años, pero son algo viable hoy. Estos espacios curriculares protegidos ofrecen, por tanto, una excelente oportunidad para promover una intensa colaboración entre las aulas de nuestros países: sin duda una de las formas más eficientes de cooperación escolar en red.

La comunidad lingüística y cultural es, además, una enorme ventaja a la que, quizá, no estamos sacando aún el suficiente partido. Si la integración europea pudiera contar con esas condiciones tan favorables, este tipo de iniciativas no serían propuestas deseables sino realidades cotidianas en las aulas de los países del continente europeo. Este tipo de sinergias crean los lazos horizontales que, con la comprensión del otro, el cosmopolitismo y las dosis de relativismo que ello supone en la mejor tradición democrática, estarían en la senda de esa construcción de la ciudadanía iberoamericana, solidaria y abierta al mundo, tan deseable para las generaciones que nacen en los tiempos de los bicentenarios.

3. Ciencia, tecnología y participación ciudadana: algunas propuestas educativas

Hacia la generación de redes entre los espacios curriculares protegidos

La existencia de asignaturas en las que la interacción entre los temas valorativos y las cuestiones tecnocientíficas puede tratarse de modo sustantivo, ofrece una oportunidad para desarrollar acciones que favorezcan el aprendizaje de la participación ciudadana en esos temas. Incluso los propios espacios más habituales de la educación moral y cívica pueden propiciar la incorporación de los problemas tecnocientíficos como casos de análisis relevantes.

Más allá de las oportunidades que ofrece en cada sistema educativo la existencia o la eventual creación de asignaturas que, como se ha señalado, podrían ser verdaderos espacios curriculares protegidos para propiciar esa educación para la participación en ciencia y tecnología, cabe plantear también la conveniencia de promover redes de interacción entre aulas y entre docentes en el espacio iberoamericano. En ese espacio educativo esas asignaturas, con las peculiaridades específicas en cada país, podrían ser los nodos de relación favorecedores de la comunicación de experiencias y la cooperación a muy diferentes niveles. Entre ellos cabría resaltar el interés que podría tener contar con algún espacio virtual de interacción, en el que tanto docentes como alumnos pudieran encontrar recursos sistematizados, propuestas de cooperación con vínculos entre aulas y otras muchas iniciativas que serían impensables hace pocos años, pero que hoy pueden desarrollarse de modo eficiente.

Aulas vinculadas por proyectos, *wikis* para trabajos conjuntos, intercambios de informaciones empíricas entre alumnos de diferentes contextos, equipos de trabajo para el desarrollo conjunto de proyectos en aulas de diferentes países... son solo algunos ejemplos de las múltiples iniciativas fáciles de promover, si se cuenta con materias afines en los distintos sistemas educativos. Ello no significa que deba haber acuerdos en las prescripciones, ni siquiera modelos didácticos transferibles. El sistematismo favorece la eficacia, pero no debe ser confundido

con la rigidez, que, entre otras cosas, no es compatible con el trabajo en red. Por tanto, se trata más de favorecer confluencias que de generar la transferencia de experiencias exitosas, se trata de roturar el campo para que puedan crecer experiencias híbridas y mestizas. Para ello se empieza a contar con lo más importante: materias análogas en distintos entornos y un espacio virtual de comunicación, inimaginable desde las coordenadas de la cooperación internacional sobre educación hace solo una década. Incluso si la llegada a las aulas más carenciadas de los primeros ordenadores coincide con estos usos educativos, no hay duda de que no cabría imaginar mejor comienzo para las experiencias 2.0 escolares y virtuales de los alumnos de esos entornos situados al otro lado de la brecha digital.

La existencia de una web 2.0 facilita enormemente la posibilidad de conectar esas aulas 2.0 orientadas hacia el aprendizaje de la participación ciudadana. Una oportunidad singularmente propicia para ayudar desde el sistema educativo al desarrollo de nuevas formas de pertenencia ciudadana y de integración en proyectos compartidos por los países de una región, que cuenta con el activo de tantas complicidades lingüísticas y culturales. Una red educativa que trabaje tenazmente en esa dirección es seguramente el mejor medio para alcanzar ese fin.

Contamos con algunos escenarios (las materias de este tipo), con buenos guiones (el aprendizaje de la participación) y con un público interesado (los alumnos de hoy, los ciudadanos de mañana). Solo falta conectar esos escenarios y permitir que el público aprenda a participar en ellos.

4. Diez propuestas finales

En lo anterior se ha defendido la conveniencia de promover la confluencia entre las iniciativas propias de la educación en valores y la educación CTS. El aprendizaje de la participación como base para la construcción de la ciudadanía democrática podría ser el fin compartido entre esas dos líneas de trabajo confluyentes. También se ha insistido en la necesidad de superar el paradigma narrativo-contemplativo, propio de las lógicas de interacción social 1.0, hacia un nuevo paradigma educativo de carácter dialógico-participativo, que sintonice con un mundo social que ya interacciona también en entornos 2.0. Asimismo, se ha defendido la oportunidad que supone la incorporación a los currículos escolares de nuevas materias en las que es posible el aprendizaje de la participación democrática sobre ciencia y tecnología y sobre otros temas de interés ciudadano. Entre las ventajas estratégicas que pueden tener esos espacios curriculares protegidos no es la menor la posibilidad que brindan para propiciar nodos de relación en la comunidad iberoamericana en una red para la educación de la ciudadanía democrática.

Concluiremos enunciando de forma breve algunas propuestas o recomendaciones que podrían ser útiles para promover esa superación de las brechas entre las dos culturas a la que se aludía al comienzo y la generación de sinergias entre una educación en ciencia y tecnología abierta a la participación ciudadana y una formación cívica sensible a los retos de nuestro tiempo.

- 1) *La organización de las instituciones escolares debería propiciar la generación de espacios participativos y democráticos.* Difícilmente la escuela puede educar para la vida democrática si su organización interna no está pensada para favorecer la participación cotidiana de todos. La democracia no es un contenido para ser tratado solo en

el aula con la puerta cerrada. Es algo que se aprende, si preside realmente la convivencia cotidiana de las instituciones educativas.

- 2) *Los currículos prescritos deberían ser flexibles y favorecer la creatividad de quienes han de desarrollarlos.* Una norma que prescribe todo, ahoga las posibilidades de ser apropiada y desarrollada por los principales responsables del currículo en las aulas, los docentes. Frente al tecnicismo normativo con pretensiones de exhaustividad, es más deseable una visión del diseño curricular que sugiera y oriente a los docentes, pero les deje libertad para hacerse responsables de su desarrollo efectivo. Por otra parte, la creación de materias orientadas a la educación ciudadana y al aprendizaje de la participación en ciencia y tecnología resulta especialmente recomendable. Como también lo es que su presencia en los currículos cuente con tiempos y recursos adecuados y esté garantizada cierta continuidad en las distintas etapas y niveles.
- 3) *Debería transformarse la interacción y la comunicación en las aulas para superar las inercias propias de la disciplina de las disciplinas.* El orden no consiste en que las mesas estén ordenadas en filas. La atención no se consigue por el silencio. El trabajo tenaz no es incompatible con la cooperación en equipos. Las respuestas de quien enseña no agotan las preguntas de quien aprende. Ideas tan obvias en la vida social han de ser recordadas para la organización de las actividades de enseñanza y aprendizaje en las aulas, porque las inercias heredadas del modo en que se aprendió, tienden a perpetuarse al organizar el modo en que se enseña.
- 4) *Evaluar debería ser mucho más que calificar a los alumnos.* El valor de uso de la evaluación no ha de reducirse a su valor de cambio vinculado con la acreditación. Los objetos evaluables en educación no son solo los alumnos, ni los sujetos evaluadores sus profesores. Si evaluar es valorar lo que se hace, conviene ampliar los elementos evaluados en los sistemas educativos y favorecer también la diversificación de los participantes en los procesos evaluadores.
- 5) *La formación docente debería estar orientada a propiciar el desarrollo de culturas profesionales consolidadas.* Tanto la formación inicial, donde la densidad cultural de partida y la capacitación pedagógica no deben ser descuidadas en los futuros docentes, como la formación continua de los docentes en activo son aspectos que deben ser fortalecidos con iniciativas que consoliden una cultura profesional en la que la responsabilidad y la autonomía sean compatibles con una nítida apuesta por el trabajo cooperativo.
- 6) *La promoción y difusión de experiencias y materiales didácticos debería ser una prioridad para el apoyo a los procesos de enseñanza.* Los docentes diseñan, experimentan y desarrollan propuestas didácticas de gran interés y pertinencia, pero no siempre se difunden ni se comparten. La ausencia de apoyos institucionales al desarrollo curricular por los docentes y de una cultura profesional con condiciones que favorezcan la cooperación cotidiana, hace que muchas experiencias valiosas no sean aprovechadas en lo que merecen. Los expertos en el desarrollo curricular son y deben ser los propios docentes; por eso deben contar con apoyo para experimentar y difundir sus mejores iniciativas didácticas.
- 7) *La promoción de las tecnologías de la información y la comunicación debería ser un medio para la innovación, no un fin en sí mismo.* Como otras novedades artefactuales,

las nuevas tecnologías pueden generar hechizos sobre sus propiedades para promover la innovación escolar. Se trata de medios imprescindibles en la escuela del siglo XXI, pero sus cualidades no son diferentes a las que tienen en el entorno social: mejoran la eficacia y la eficiencia de los procesos y abren nuevas posibilidades de interacción comunicativa, pero su uso debe estar orientado por intenciones educativas bien establecidas.

- 8) *Los contenidos educativos deberían estar abiertos al contexto y propiciar la inclusión de todos en las actividades educativas.* Las paredes del aula no han de ser opacas al entorno. Los problemas y realidades del contexto social son aspectos muy relevantes para una enseñanza que pretenda ser inclusiva. Contextualizar no significa negar el sentido universalizador de la acción educativa. Tan solo supone hacer socialmente significativos los contenidos educativos.
- 9) *La construcción de una ciudadanía democrática iberoamericana debería ser un fin de los sistemas educativos en la región.* La generación de identidades nacionales fue uno de los motivos principales por los que los Estados apostaron por universalizar la educación básica desde el siglo XIX. Hoy esa red institucional ya constituida puede ponerse al servicio de la construcción de nuevas identidades orientadas por proyectos de convivencia para los ciudadanos del futuro. Contar con una amplia comunidad lingüística y cultural es una ventaja evidente en nuestra región. Articular redes de escuelas o de aulas con proyectos de educación ciudadana puede ser un reto apasionante en el contexto de la celebración de los bicentenarios. La identidad iberoamericana del siglo XXI puede tener en esas redes escolares una base firme desde la que desarrollarse.
- 10) *Sigue siendo necesario confiar en la educación y apostar por la escuela.* En un momento en que las cuestiones educativas aparecen en la agenda política como problemas y en el que desde los medios de comunicación se transmite una imagen de crisis generalizada de la educación de la infancia y la juventud, conviene recordar que la educación escolar ha sido históricamente la base del progreso de los pueblos que han apostado decididamente por ella. Y recordar también que, a pesar de que su extensión genere nuevos desafíos, la educación forma parte siempre de la solución y no del problema. Más y mejor educación es, en el medio plazo, la base del progreso social. No podemos esperar a progresar para poder educar, tenemos que educar para poder progresar.

.....
Capítulo 4

Educación y ciudadanía en sociedades democráticas: hacia una ciudadanía colaborativa

Miquel Martínez Martín

Sabemos que puede llegar a ser más difícil consolidar y profundizar en la democracia que luchar por conseguirla. La comunidad iberoamericana en su conjunto y las sociedades democráticas en las que vivimos, poseen una larga tradición en la lucha y defensa de la democracia, así como experiencia suficiente como para constatar que, cuando esta se ha logrado, su fortaleza depende de los niveles de educación de la población y de la transparencia, honestidad y preparación de nuestros gobernantes. Es por esto por lo que a lo largo de los últimos años, en las agendas de las reuniones internacionales y en los programas de los ministerios de educación de la mayoría de países, las cuestiones relativas a la educación para la ciudadanía y a la profundización en los valores democráticos figuran como temas de obligado análisis y debate.

Sin embargo, y a pesar del consenso acerca de su importancia, se trata de un tema que en no pocas ocasiones resulta controvertido. Sobre todo cuando se intentan concretar propuestas en torno a aquellos valores que garantizarían una buena ciudadanía; e incluso a la hora de intentar acordar qué entendemos por ciudadanía o democracia, más allá de coincidir en el uso del mismo término. Por supuesto, la cuestión se complica sobremanera cuando se plantea su introducción en los currículos obligatorios de los sistemas educativos. En este último caso, la educación para la ciudadanía es para algunos algo indeseable e inaceptable; y para otros, deseable y necesario. Los primeros se posicionan en contra, porque consideran que tal propuesta educadora tiene efectos adoctrinadores y que reproduce la ideología dominante del gobierno que la regula. Los segundos se sitúan a favor, porque, al margen de la educación en valores que cada familia pueda ofrecer a sus hijos, mediante la educación para la ciudadanía, a través del Estado, la sociedad se asegura, especialmente mediante la escuela, de que todos los ciudadanos reciben tal formación.

Obviamente se ha dedicado –hemos dedicado– tiempo, palabra y tinta a argumentar posiciones y a debatir para constatar desacuerdos, pero también para alcanzar algunos acuerdos

sobre el tema¹. En los párrafos siguientes presentaré algunas consideraciones sobre lo que –a mi entender– debe ser una propuesta pedagógica que procure formar ciudadanos y ciudadanas en sociedades democráticas, plurales y en época de globalización, así como algunos argumentos sobre la necesidad y la conveniencia de tal formación. En la tercera parte del texto me referiré al pluralismo como valor fundamental en sociedades democráticas, y al aprendizaje colaborativo y a la participación como medios para la construcción de ciudadanía activa y colaborativa.

1. Algunas consideraciones sobre la formación de ciudadanos y ciudadanas

La educación para la ciudadanía y la convivencia requiere de acciones que afecten a toda la población

La educación para la ciudadanía no puede ser un objetivo dirigido solamente a las generaciones más jóvenes, a la infancia y a la juventud. Una de las dimensiones de una ciudadanía buena es una buena convivencia. Y esta es cuestión que concierne también a las generaciones posteriores. Estimar la convivencia como algo valioso depende en gran medida de si se ha crecido en contextos en los que esta ha sido buena. Los contextos de crianza y de educación no formal e informal son espacios de aprendizaje que pueden colaborar eficientemente a alcanzar los objetivos que persiguen el sistema educativo y la escuela, en tanto que ámbitos de educación formal, o que, por el contrario, pueden dificultar e incluso impedir el logro de los mismos. Por ello, proponernos la formación de ciudadanos y ciudadanas supone emprender acciones que afecten a toda la población.

Una formación en ciudadanía que estime la justicia y la equidad, requiere dirigentes que la practiquen

Una ciudadanía buena también vela por los valores justicia y equidad. La lucha por conseguir que cada vez más nuestras sociedades sean comunidades justas y democráticas, y por que la sociedad en general goce de más equidad, es cuestión de todos. Pero en especial lo es de aquellos que tienen más capacidad de decisión y a los que, por tanto, les es más exigible responsabilidad social y responsabilidad ética. El comportamiento de los gobernantes, de los líderes empresariales y sindicales, de los directivos, y también el de los directores de los

¹ En este sentido puede consultarse MARTÍNEZ, M., y HOYOS, G. “Educación para la ciudadanía en tiempos de globalización”, en Íd. (coords.), *La formación en valores en sociedades democráticas*. Barcelona, Octaedro, 2006, pp. 15-48. También, y entre otros, los libros que componen la colección “Educación en valores” promovidos por la OEI y editados entre 2004 y 2007 en colaboración con la Editorial Octaedro de Barcelona y que hemos dirigido con Guillermo Hoyos, del Instituto PENSAR de Bogotá.

Más recientes, también son de interés los trabajos presentados al XXVII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación de las universidades españolas, que, celebrado en noviembre de 2008, trató monográficamente el tema “Educación y Ciudadanía” y que se encuentran recogidos en VALVIVIELSO, S., y ALMEIDA, A., (eds.), *Educación y ciudadanía*. Las Palmas de Gran Canaria, Anroart, 2008; GIL CANTERO, F., “Ciudadanía y humanidad. La educación en el *dissenso*” y BARBOSA, M., “Educação, cidadania e sociedade civil. Repensando sentidos e articulações em tempos de mudança”, en *Teoria de la educación. Revista Interuniversitaria* 20 (2008).

medios de comunicación genera modelos, formas de actuar y de pensar, susceptibles de ser imitados a pequeña escala y con un efecto multiplicador. De esta forma, su comportamiento puede contribuir a que nuestras sociedades y la sociedad en general sean más equitativas e inclusivas o, por el contrario, incrementar las desigualdades y propiciar más vulnerabilidad y exclusión social. En suma, diríamos que generan un clima social que afecta al mundo del trabajo y al de la familia, y que puede contribuir a que la ciudadanía más joven estime la justicia y la equidad como algo valioso y además posible, o a que, por el contrario, en el mejor de los casos reconozca estos elementos como valores, aunque ajenos a este mundo y, por ello, escasamente factibles.

Conviene establecer alianzas entre los diferentes agentes de socialización potencialmente educadores como, entre otros, la familia, los medios de comunicación y la comunidad local o la ciudad, con el objetivo de generar más confianza activa y capital social

Hay factores con una potente incidencia en la formación en valores de los más jóvenes y también en su formación como ciudadanos, que conviene tener en cuenta. Entre ellos, la familia, los amigos y compañeros, los espacios de ocio y diversión, los entornos de juego, aprendizaje y comunicación, y el reflejo que los medios de comunicación proporcionan de los valores, cosmovisiones, modelos y estilos de vida de los líderes políticos y personalidades del mundo de la cultura, el deporte y el espectáculo. La construcción de las diferentes identidades personal, comunitaria a nivel local, de país y nación, de Estado y supranacional se teje en las redes sociales –hoy ampliadas gracias al desarrollo de la tecnología y la globalización de la información– y se consolida mediante la práctica social y comunicativa en la comunidad de la que nos sentimos miembros.

Los procesos de aprendizaje social que acontecen en los contextos de educación informal, pueden ser tan potentes o más que los que nos proponemos en los contextos de carácter formal, y la continuidad educativa entre contextos que se genera, si estos comparten expectativas y valores, es un factor que puede consolidar vínculos de confianza entre los miembros de una comunidad, fomentar la aceptación de normas y crear más capital social. Sin estos ingredientes es difícil que los miembros de una comunidad se interesen por ser buenos ciudadanos y que las generaciones más jóvenes comprendan la necesidad y el auténtico sentido de su formación como tales.

Conviene abordar la educación para la ciudadanía no solo como una actividad curricular

Por todo lo expuesto anteriormente, conviene abordar la educación para la ciudadanía no solamente como una actividad curricular específica con un temario concreto y un horario determinado. Ni siquiera como un conjunto de actividades organizadas sistemáticamente de manera transversal en las diferentes asignaturas o materias de un plan de estudios. Conviene abordar la educación para la ciudadanía, también, desde una perspectiva no formal e informal de la educación. Esto no significa que podamos olvidar su tratamiento curricular específico y su tratamiento transversal; muy al contrario, debemos conservar y cultivar espacios reservados a este fin en los centros docentes, aunque no limitarnos a ellos.

2. Algunos argumentos sobre la necesidad de la formación ciudadana

Una educación de calidad no es posible sin educar en valores que permitan vivir de manera sostenible y sustentable tanto a nivel personal como laboral y comunitario

La educación en la sociedad de la información, que ojalá fuese también la del conocimiento y el aprendizaje continuo para todos, debe permitir que las personas seamos funcionalmente competentes para gobernar nuestras vidas. Debe promover que seamos funcionalmente alfabetos y capaces de movilizar nuestros conocimientos, habilidades y actitudes, para poder regular nuestra vida de forma sostenible y para disponer de criterio propio. La profusión de información, el avance en las tecnologías y la diversidad han provocado que este mundo global –sin fronteras para algunos– haya llegado a cuotas de complejidad tales, que hacen que no pueda ser abordado de forma satisfactoria en clave de simplicidad. Además, nuestra sociedad se caracteriza por mantener, e incluso agudizar, profundas desigualdades en el acceso y disfrute de derechos así como en la exigencia y cumplimiento de deberes. En definitiva, nos encontramos ante un mundo complejo y plural que requiere transformaciones en aras de una mayor justicia y equidad. Es necesaria más formación para poder participar en los asuntos públicos propios de una ciudadanía activa. De lo contrario, ni la sostenibilidad comunitaria, ni tan siquiera la laboral y la personal serán alcanzables en sociedades plurales y diversas como las actuales en esta época de globalización.

Por ello, actualmente, la educación adquiere una relevancia especial para aquellos que creemos que a través de ella es posible la transformación de nuestra sociedad en otra más digna, inclusiva, cohesionada y equitativa. Obviamente será difícil tal transformación si la educación –en primer lugar el sistema educativo en todos sus niveles, desde la educación infantil hasta la universitaria y la profesional– no se plantea con el mismo interés avanzar hacia un modelo que garantice, a la vez que calidad en los aprendizajes, competencia en los jóvenes para una adecuada incorporación al mundo del trabajo, más equidad y más inclusión social. Una sociedad inclusiva, equitativa y digna es aquella en la que sus ciudadanos, además de practicar una ciudadanía activa, son personas con criterio propio, que valoran el esfuerzo y la superación personal en el mundo del estudio y del trabajo, que procuran la felicidad, respetan la diversidad y son capaces de tomar decisiones con responsabilidad. Así pues, la preparación para el mundo del trabajo y la formación para una ciudadanía activa se están convirtiendo en los dos objetivos más relevantes de la educación para las próximas décadas.

Aprender a vivir de manera sostenible a nivel comunitario y ciudadano en un mundo complejo supone aprender a valorar lo más próximo: por una parte, nuestra familia, nuestra cultura, nuestra civilización y nuestro país –mundo de los sentimientos–; saber argumentar su valor, comunicarlo y poder así compartir con otros lo valioso de sus mundos –mundo de la competencia comunicativa y del lenguaje–, por otra; y finalmente, aprender a tener criterio propio, saber optar con responsabilidad en este mundo complejo y diverso, y saber construir conjuntamente criterios y principios de valor compartidos que garanticen la convivencia intercultural en sociedades plurales –mundo de las competencias éticas y ciudadanas–. Estas son, a mi juicio, necesidades formativas que no siempre se aprenden de manera informal e incidental. Por ello y porque es razonable querer garantizar esta formación para toda la población, conviene plantear la necesidad de formar ciudadanos y ciudadanas, y entender que los anteriores objetivos son los primeros que cabe atender en toda propuesta de educación para la ciudadanía.

Conviene disponer de un espacio para practicar lo que significa ser ciudadano desde los primeros años de escolaridad, así como para reflexionar sobre lo que supone serlo

Además de lo argumentado hasta aquí, quisiera formular otra razón más a favor de la necesidad de educar para la ciudadanía en época de globalización, y en esta ocasión sí que me referiré en especial a la escuela como institución privilegiada. Si revisamos los estudios e informes recientes sobre la calidad de la educación en el mundo, es fácil comprobar cómo en ellos se insiste en plantear ocho ámbitos de aprendizaje: lingüístico, numérico, científico, tecnológico, cultural, aprender a aprender, aprender a emprender y aprender a ser un buen ciudadano. La Unión Europea reconoce estos factores como competencias básicas de la educación. No obstante, algunos pensamos que convendría establecer un noveno ámbito: el de la filosofía para reflexionar sobre los demás, para desarrollar la capacidad de pensar y el espíritu crítico, y para saber justificar los valores morales².

Aprender a ser un buen ciudadano precisa de cierto saber filosófico que, aunque no sea especializado, permita distinguir lo justo de lo injusto, ser prudente en nuestros juicios y distinguir lo que es verdadero de lo que no lo es. No es un saber fácil, pero resulta conveniente y, por ello, es necesario cultivarlo. Educar para la ciudadanía supone apostar por un modelo pedagógico –especialmente en la escuela y a partir de los primeros años de escolaridad– en el que los escolares aprendan a construir y construyan con criterio propio su modelo de vida feliz, aprendiendo al mismo tiempo a contribuir a la construcción de un modo de vida en comunidad justo y democrático. Esta doble dimensión –individual y relacional, particular y comunitaria– debe conjugarse en el mismo tiempo y espacio, si lo que pretendemos es construir ciudadanía y, sobre todo, si esta se pretende construir en sociedades plurales y diversas.

No todos los modelos de vida feliz son compatibles con los modelos de vida justos y democráticos en comunidad. La segunda mitad del siglo XX se ha caracterizado por la lucha y la conquista profundas de los derechos humanos. En el siglo que iniciamos esta lucha debe ser completada –no sustituida, pero sí completada– con la conquista del cumplimiento a fondo de los deberes que, como seres humanos, hemos de asumir en nuestra convivencia diaria.

Las transformaciones sociales y tecnológicas, los movimientos migratorios y el carácter interconectado que acompaña al proceso de globalización que estamos viviendo, plantean a las sociedades más desarrolladas, y concretamente a los sectores más favorecidos de estas, retos que exigen respuestas difíciles de dar de forma natural. Los sectores más favorecidos de nuestro mundo, y en especial los que disfrutamos del llamado “primer mundo”, debemos priorizar en nuestras políticas educativas acciones orientadas a la formación de una ciudadanía activa, que sea capaz de dar respuesta a estos retos. Retos que probablemente supondrán confrontación con la aceptación de límites a comportamientos excesivamente centrados en el derecho a tener derechos y poco comprometidos con los derechos de los demás; es decir, con asumir deberes con la humanidad, cuando estos comporten límites a los derechos propios. Vivimos en una sociedad donde impera la diversidad –diferencia– y es este un factor que puede provocar un aumento de las desigualdades. Avanzar hacia una sociedad inclusiva en contextos de diversidad y de diferencia exige formar no solo ciudadanos que defiendan y luchen por sus derechos de primera y segunda generación, sino que también reconozcan la diferencia como factor de progreso y estén dispuestos a luchar por los derechos de los demás para evitar desigualdades,

² José Antonio Marina ha abierto una discusión sobre este tema en www.movilizacioneducativa.net.

aunque sea a costa de perder determinados niveles de disfrute de estos derechos de primera y segunda generación de los que ahora gozamos algunos, y que en parte son causa de las situaciones de desigualdad en nuestro mundo. Formar una ciudadanía que procure la transformación de nuestra sociedad en una sociedad más justa y equitativa no es fácil y no se trata de un reto que pueda confiarse únicamente a la familia y a los agentes de educación no formal e informal.

Este modelo de ciudadanía activa es necesario y no se improvisa. Ignorar su necesidad solo es propio de sociedades terminales, en las que algunos necios pretenden el logro del máximo beneficio particular en detrimento del bien común, olvidando que incluso el disfrute de los bienes particulares, para que sea feliz y gratificante, precisa de un clima de convivencia y paz, difícil de mantener si olvidamos cultivar y consolidar tal bien común. Educar en función de este modelo de ciudadanía requiere acciones pedagógicas orientadas a la persona en su globalidad, a la inteligencia, a la razón, al sentimiento y a la voluntad. La escuela es la institución que mejor puede desarrollar esta tarea en la infancia y la juventud. La escuela es un buen espacio para aprender a vivir en comunidad, disfrutando derechos y compartiendo deberes, para ser reconocido como persona y reconocer a los otros como tales, para aceptar normas y participar en su transformación y mejora. Pero la escuela también puede ser un espacio donde aprender a ser vulnerable y excluido, donde se enseña a respetar normas en las que no se puede incidir ni trabajar por mejorarlas, donde se aprende a cumplir con lo establecido y a someter la propia voluntad a la del más fuerte. La escuela es una pieza clave en la manera en cómo nos iniciamos en la vida ciudadana.

El trabajo y la familia han sido hasta ahora fuentes de identidad y de promoción de sentimientos de ciudadanía. Hoy en día, la naturaleza cambiante del trabajo por un lado, y, por otro, las diferentes y múltiples variables que configuran los diferentes estilos de vida familiar, han hecho que estos dos factores pierdan en parte su carácter de fuente de identidad. La escuela permanece como uno de los pocos espacios de creación de un cierto sentido de ciudadanía. A pesar de que algunos piensan que este tipo de formación debería formar parte del ámbito privado-familiar, entendemos que, al margen de la lógica influencia de la familia y de las instituciones y organizaciones religiosas y/o políticas, la sociedad ha de garantizar una formación de la infancia y la juventud adecuada y suficiente en este ámbito. Y la escuela es para ello el instrumento óptimo.

Es necesario aprender a estimar los valores de la democracia en sociedades globalizadas.

En época de globalización, la necesidad de contar con unas raíces sólidas que den sentido ético a nuestras vidas e identidades culturales diversas, junto con la búsqueda de criterios que regulen la convivencia y que garanticen la construcción de una sociedad democrática son factores que reclaman un modelo de educación en valores diferente al de épocas anteriores. En párrafos precedentes ya se han apuntado algunos de los valores a considerar, tales como la sostenibilidad frente a la innovación y el crecimiento ilimitado, la interculturalidad ante la diversidad y la segregación cultural, o el fomento de la equidad para hacer frente a la exclusión social. Norbert Bilbeny³, al referirse a estos valores en el marco de valores democráticos en la cultura global, distingue entre valores inherentes, transformaciones negativas y correcciones democráticas. Entre los valores inherentes encontramos conceptos como globalidad informa-

³ BILBENY, N., *Democracia para la diversidad*. Barcelona, Ariel, 1999 (caps. II y III).

tiva, diversidad cultural e innovación. La segunda categoría engloba términos como exclusión social, segregación cultural y crecimiento ilimitado. Y al hablar de correcciones democráticas nos referimos a equidad, interculturalidad y sostenibilidad, por ejemplo. Obviamente la educación no puede por sí sola evitar que la globalización muestre su perfil destructivo y genere transformaciones negativas, pero sí puede contribuir a denunciarlas, e incluso corregirlas, formando ciudadanos y ciudadanas democráticos. La democracia es el mejor aliado. Son necesarios los actos de denuncia y solidaridad, pero sobre todo es necesario formar una sociedad democrática que promueva gobiernos capaces de desarrollar políticas públicas en favor de la justicia, la equidad y la convivencia intercultural.

De nuevo, y con tal de aprender a apreciar y estimar estos valores, es necesaria la escuela. Es necesaria una escuela que forme para la participación activa, que forme en la implicación en la comunidad y, a su vez, en la defensa y profundización de estilos de vida y formas de organizar una sociedad guiada por criterios de equidad, tolerancia y justicia a nivel global. Conviene una escuela que suponga en sí misma un espacio donde degustar los valores que creemos merece la pena aprender, con tal de poder profundizar en la democracia.

Profundizar en la democracia en un mundo globalizado significa avanzar en el logro de los objetivos que marca una concepción activa de la ciudadanía como superación del modelo de ciudadanía propia de las democracias representativas. Es necesario avanzar hacia una concepción de la ciudadanía que vaya más allá de la ciudadanía social planteada por Marshall y que se sitúe en el tránsito entre la sociedad industrial y la sociedad de la información. Se trata de un ideal de ciudadanía propio de democracias participativas, que supone reconocer la insuficiencia de la democracia actual y la necesidad de profundizar en ella. Hablaríamos de una ciudadanía activa, que procura que las personas se comprometan y estén en condiciones de participar en procesos de deliberación y de toma de decisiones en condiciones públicas.

Pero conviene matizar con mayor detalle el significado del concepto *ciudadanía activa*. El carácter polisémico del término “ciudadanía” permite que todos hablemos de él sin referirnos a lo mismo. Por esta razón, entre otras, puede resultar fácil alcanzar acuerdos sobre el papel en cuestiones relacionadas con la ciudadanía y sus derechos; o incluso, referirnos a la educación para la ciudadanía desde posiciones bien diferentes, aun utilizando los mismos términos.

Existen dos posiciones básicas y diferenciadas al respecto. En una de ellas están los que se refieren a una ciudadanía claramente despolitizada y en la otra aquellos que no pueden entender un ideal de ciudadanía sin voluntad política y de transformación social. Nuestra propuesta sobre ciudadanía activa se sitúa en la segunda de las posiciones.

En el fondo, el concepto de ciudadanía tiene que ver con las diferentes concepciones y maneras acerca de cómo nos relacionamos las personas con el mercado y con la comunidad política. En torno a estos tres factores –persona, mercado y comunidad política– se generan distintas percepciones con respecto a la ciudadanía activa. Respecto a las dos posiciones mencionadas, la primera corresponde a una concepción neoliberal de ciudadanía; una concepción despolitizada, en la que se entiende que la ciudadanía como tal no es promotora –ni podrá serlo– de más igualdad ni de más justicia y que se ciñe, en todo caso, al ejercicio de unos derechos civiles y políticos. Esta concepción de ciudadanía comporta educar en el cumplimiento de las normas, en el ejercicio de la responsabilidad –aunque fundamentalmente se refiere a una responsabilidad personal y social, y no tanto a una responsabilidad ética– y en mayor o menor medida es ajena a las cuestiones relacionadas con los derechos sociales y a las iniciativas de participación ciudadana a favor de procesos de transformación social o por una mayor

igualdad. Se trata de una concepción de ciudadanía, como señala Anna Ayuste⁴, que entiende que el paro, la desocupación laboral, la pobreza o la exclusión son algo propio de determinados colectivos y que tienen causas subjetivas, culturales, e incluso –alguien puede llegar a opinar– naturales. Son planteamientos sobre ciudadanía que sostienen que, en principio, no hay necesidad de respuestas sociales a este tipo de temas y en los cuales el ciudadano es fundamentalmente tomado como un consumidor, como un sujeto centrado fundamentalmente en sus intereses. Se trata de un tipo de ciudadanía muy escasa de solidaridad, que a lo sumo contempla la caridad y el voluntarismo. Un modelo de ciudadanía que puede llegar a promover el voluntariado, pero que no integra la solidaridad ni como valor ni como deber. En definitiva, y simplificando, que aboga por una ciudadanía en la que la transformación social no preocupa.

La ciudadanía activa –la que nos ocupa– se sitúa en una posición bien distinta; plantea un modelo en el que la sociedad civil ha de ser la protagonista o en el que, por lo menos, esta debe incrementar su protagonismo en las cuestiones públicas y en la toma de decisiones. Es una concepción sobre la ciudadanía que pretende integrar los derechos civiles y políticos con los derechos sociales. De poco sirve tener derecho a la vivienda y a la educación, si en la práctica no es posible el acceso a ellas. Es una posición sobre el ideal de ciudadanía que hace patente la insuficiencia de los sistemas de democracia representativa y que aboga por una ciudadanía que amplíe los intereses de la sociedad civil hacia un compromiso con la igualdad y la inclusión social.

Por ello, la lista de valores que conviene aprender a estimar para poder profundizar en la democracia, debe incorporar junto a los valores de libertad, diversidad y tolerancia, aquellos que permitan adoptar una actitud crítica ante el mundo, tomar conciencia del mismo, interesarse por comprender sus dinámicas y problemas, compartir y sentir con los demás, confiar en el apoyo mutuo, y actuar de acuerdo con criterios de justicia y solidaridad en su transformación. Un conjunto de valores que no pueden ser aprendidos solo mediante la reflexión y que requieren ambientes de aprendizaje y convivencia impregnados precisamente de dichos valores.

3. Ciudadanía colaborativa, pluralismo y educación

a) El pluralismo como valor fundamental en sociedades democráticas y globalizadas

En otras ocasiones hemos afirmado⁵ que educar es en buena parte una tarea logística y que educar en valores consiste esencialmente en crear condiciones. Estas condiciones deben contribuir al hecho de que en nuestro proceso de construcción personal –que no es solamente individual, sino que se da en la interacción con los otros– aprendamos a apreciar valores, a denunciar su ausencia y a configurar nuestra propia matriz personal al respecto. La tarea de educar en valores consiste, en primer lugar, en crear condiciones que fomenten la sensibilidad moral en aquellos que aprenden, a fin de constatar y vivir los conflictos morales de nuestro entorno tanto físico como mediático. En segundo lugar y a partir de la vivencia y análisis de expe-

⁴ AYUSTE, A., en MARTÍNEZ, M., y PAYÁ, M., (coords.), *La formación de la ciudadanía en el Espacio Europeo de Educación Superior*, 2007, pp. 35-58; GARCÍA, J. L., (ed.), *Formar ciudadanos europeos*. Madrid, Academia Europea de Ciencias y Artes, 1998.

⁵ MARTÍNEZ, M., *El contrato moral del profesorado*. Bilbao, Descleé de Brouwer, 1998.

riencias que como agentes, pacientes u observadores puedan generar en nosotros los conflictos morales en nuestro contexto, educar en valores y para la ciudadanía ha de permitir superar el nivel subjetivo de los sentimientos y, mediante el diálogo, construir de forma compartida principios morales con pretensión de universalidad. Y en tercer lugar, debe propiciar condiciones que ayuden a reconocer aquellas diferencias, valores y tradiciones de la cultura de cada comunidad, que favorezcan la construcción de consensos en torno a los principios básicos mínimos de una ética civil o ciudadanía activa, fundamento de la convivencia en sociedades plurales. Estos principios básicos se refieren a la justicia y son identificados por Rawls como igualdad de libertades y de oportunidades, y distribución equitativa de los bienes primarios.

La persona, en tanto que ciudadana, es sujeto de derechos, deberes y sentimientos. La educación debe ofrecerle recursos para que sepa exigir sus derechos, no conformarse con los silencios de quienes deben responder, asumir sus deberes, sentir moralmente, participar activamente en la comunidad de la que forma parte, reconocer al otro como interlocutor válido para buscar lo justo y construir su vida buscando la felicidad en su comunidad. Educar para la ciudadanía es formar personas con el objetivo de que desarrollen el sentido de pertenencia a su comunidad y sean capaces de priorizar sus acciones en función de criterios de justicia. Tal y como señala Adela Cortina⁶, cada comunidad tiene tradiciones de vida buena, que los ciudadanos tienen que asumir; pero además, un buen ciudadano debe saberse con otros en un proyecto compartido de justicia y ser capaz de deliberar conjuntamente con los otros sobre lo justo y lo injusto.

Por ello, en sociedades democráticas, el valor fundamental que conviene promover es el pluralismo. Este concepto implica algo más que respeto, tolerancia y que, incluso, tolerancia activa. El pluralismo es el valor que nos permitirá profundizar en estilos de vida democráticos –a nivel familiar, social, laboral y comunitario– y el que más puede contribuir a la construcción de nuestra comunidad iberoamericana, así como, a través de ella, a la construcción de una comunidad global más justa y equitativa. Apostar por el pluralismo como valor fundamental y fundamento de la democracia significa apostar por un modelo de construcción de ciudadanía, así como de educación ciudadana, basado en criterios de justicia; aunque también en el reconocimiento del otro y en el valor del cuidado, en reconocer la memoria como una fuente buena y válida en la construcción de nuestra identidad, y en la defensa y profundización de estilos de convivencia intercultural y de construcción de ciudadanía inclusivos. Una sociedad que entienda el pluralismo como valor y que reconozca en igualdad de condiciones a todas las personas que la conforman, es una sociedad que, además de reconocer los derechos de ciudadanía a todos sus miembros, entiende que la ciudadanía es algo abierto y en construcción.

Probablemente debamos comprender así a la comunidad iberoamericana de la que formamos parte. No tanto como una madre o una patria, sino como una cultura en construcción que reconoce las distintas memorias de cada pueblo y nación, que lucha por la igualdad de derechos de todos sus miembros, y que asimismo avanza hacia un modelo de convivencia intercultural inclusivo y construido colaborativamente. Es la nuestra una comunidad que no debería practicar un modelo de convivencia intercultural de corte diferencialista, sino de

⁶ Las referencias explícitas o implícitas a Adela Cortina son frecuentes en nuestro trabajo. Entre sus publicaciones al respecto, me parece de especial interés *Ética de la razón cordial. Educar en la ciudadanía en el siglo XXI*. Oviedo, Ediciones Nobel, 2007, Premio Nacional de Ensayo Jovellanos 2007.

carácter inclusivo. Que no debe preocuparse solamente por una ciudadanía que garantice derechos y exija deberes a cada uno en su lugar, sino que también debe preocuparse por formar una ciudadanía entrenada para construir juntos sentido de pertenencia, nueva ciudadanía. Para ello, conviene avanzar pedagógicamente en el marco de una perspectiva que integre la construcción de modelos de vida basados en la libertad, la justicia y la dignidad, con prácticas de aprendizaje y convivencia que permitan apreciar el valor de la memoria, el de la empatía y la compasión –sentir con el otro y hacerme cargo de él–, y el de la responsabilidad ética como fuentes de convivencia y factores de transformación social y de construcción de ciudadanía. Supone apostar por un modelo de ciudadanía activa y de sociedad democrática basado en la colaboración, el apoyo mutuo, la compasión y la participación.

b) *Hacia un modelo de ciudadanía colaborativa*

Un modelo de ciudadanía y de sociedad democrática basado en la colaboración, el apoyo mutuo, la compasión y la participación precisa situaciones de socialización y aprendizaje colaborativos y participativos. Nos referiremos a continuación a aquellas condiciones que, desde un enfoque pedagógico, permiten avanzar mejor en esta dirección. En concreto, lo haremos en relación a la construcción colaborativa de ciudadanía y a la participación como medio y factor de ciudadanía activa.

Si, de acuerdo con Begoña Gros⁷, la construcción colaborativa del conocimiento supone entenderlo como una continuidad entre lo individual y lo grupal en el aprendizaje, la construcción colaborativa de ciudadanía supone entender los procesos de aprendizaje de esta como una continuidad entre el aprendizaje individual –a través de la internalización–, el aprendizaje en colaboración y el aprendizaje humano de carácter fundamentalmente social, cuyo significado es intersubjetivo y se sitúa en una tradición o cultura.

La historia de las teorías sobre el aprendizaje humano muestra un recorrido que, analizado desde una perspectiva pedagógica, evidencia un desplazamiento del interés por cómo adquirir el conocimiento entendido como algo externo, que está fuera del que aprende, hacia un interés cada vez más elaborado por cómo construir el conocimiento entendido como algo que no está fuera ni es ajeno al aprendiz. Los desarrollos teóricos actuales sobre el aprendizaje humano, y en especial los de la última década, muestran que el conocimiento no solo es construido en interacción –entre sujeto que aprende y medio, o entre sujetos que aprenden–, sino que lo es gracias a la participación social del que aprende, mediante acciones y prácticas en el contexto de aprendizaje.

Para sintetizar estas dos posturas, seguiremos el análisis de Begoña Gros, al referirse a la distinción entre la metáfora de la adquisición y la metáfora de la participación en relación con el aprendizaje humano o, en otras palabras, al debate entre los partidarios de las teorías cognitivas y los de la teoría situada del aprendizaje⁸. Los teóricos del aprendizaje situado sostienen que el conocimiento es parte y producto de la actividad, el contenido y la cultura en la que

⁷ GROS, B., *Aprendizajes, conexiones y artefactos. La producción colaborativa del conocimiento*. Barcelona, Gedisa Editorial, 2008 (especialmente cap. II: “Los itinerarios del conocimiento”).

⁸ *Ibídem*, pp. 63-88. Sobre enculturación, BROWN, A. L.; COLLINS, DUGUID, A. D., y P., “Situated cognition and the culture of learning”, en *Educational researcher* 18 (1989), pp. 32-42. Sobre participación periférica legítima, LAVE, J., y WENGER, E., *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, Cambridge University Press, 1991.

este se desarrolla y se utiliza. Así pues, la actividad y el contexto son factores esenciales en el aprendizaje de manera que, en el caso del aprendizaje de competencias éticas y ciudadanas, podemos afirmar que el buen aprendizaje de tales competencias puede entenderse como un proceso de enculturación, que dependerá de la comunidad o cultura de prácticas sociales en las que la persona está inmersa. De este modo, en el caso de la educación para la ciudadanía, el aprendizaje que fijaremos no será tanto el relativo a la adquisición del conocimiento que explican las teorías de corte cognitivo, sino el derivado de la participación en los contextos y prácticas de convivencia, vida y aprendizaje, ya sea en la escuela, en la familia o fuera de ellas.

Son las acciones y las prácticas que envuelven nuestra actividad cotidiana –la participación social al nivel que sea–, y no los conocimientos adquiridos, las que permiten aprehender y fijar lo aprendido. Aprender ciudadanía es participar en el proceso social de construcción de conocimiento sobre la ciudadanía. Se trata de un aprendizaje que se construye en la relación, como proceso interactivo que tiene lugar en las actividades compartidas de la comunidad.

Por todo ello, las propuestas de educación orientadas al aprendizaje de competencias éticas y ciudadanas deben prestar más atención a las condiciones que conforman la práctica y su estructura. Más incluso que a la estrategia, la técnica o la metodología a emplear. Por esta razón –y de acuerdo no solo con los partidarios de la perspectiva del aprendizaje situado, sino también, y como muy bien señala Begoña Gros, con los planteamientos sobre el aprendizaje de John Dewey–, nuestra propuesta sobre educación y aprendizaje entiende aprender y hacer como acciones inseparables, y la pertinencia del contexto como factor clave del aprendizaje eficaz. Por ello, los contextos que promueven construcción colaborativa del conocimiento⁹, al margen del conocimiento del que se trate –escolar, académico, social, o del tipo que sea–, son buenos espacios para la construcción de una ciudadanía basada en el apoyo mutuo, la confianza activa y la convivencia. Este tipo de contextos suponen un buen espacio para construir ciudadanía colaborativa,¹⁰ que probablemente es la que más necesitamos actualmente en estas sociedades nuestras que procuran profundizar en los valores de la democracia y la participación activa.

c) Hacia un modelo de ciudadanía participativa y activa

La recuperación de los principios pedagógicos de Dewey en el marco de los planteamientos derivados del aprendizaje y la cognición situada supone destacar de nuevo que el aprendizaje humano, en sus diferentes dimensiones, es un proceso de incorporación en una comunidad –de participación genuina– y que, por ello, comporta necesariamente aprender a comunicar y a actuar de acuerdo con las normas del grupo. Si estas reglas están reguladas por criterios

⁹ Sobre la producción colaborativa del conocimiento, GROS, B., y SILVA, J., “El problema del análisis de las discusiones asincrónicas en el aprendizaje colaborativo mediado”, en *Revista de educación a distancia* 16 (2006) (<http://www.um.es/ead/red/16>); ENGSTRÖM, Y., et ál., *Perspectives on activity theory*. Cambridge, Cambridge University Press, 1999; BEREITIER, C., “Situated Cognition and How to Overcome It”, en KIRSHNER, D., y WHITSON, J. A., (eds.): *Situated Cognition Social, Semiotic and Psychological Perspectives*, Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum, 1997, pp. 281-300; SCARDAMALIA, M., “Reflections on the transformation of education for the knowledge age”, en *Teoría de Educación*, (<http://www3.usual.es/~teoriaeducacion>); G. Stahl, (2004) “Building Collaborative Knowing: Elements of a Social Theory of Learning”, en STRIJBOS, J. W.; KIRSHNER, P., y MARTENS, R., (eds.), *What we know about CSCL in Higher Education*. Amsterdam, Kluwer, 2005.

¹⁰ PAYÁ, M.; NOGUERA, E., y CASALS, E. en MARTÍNEZ, M., y PAYÁ, M., (coords.), *óp. cit.*; GARCÍA-GARRIDO, J. L., (ed.), *Formar ciudadanos europeos*. Madrid, Academia Europea de Ciencias y Artes, 2007, pp. 58-80.

de justicia y libertad, será más probable que el que se incorpora como aprendiz, interiorice y aprecie tales valores como guía en sus acciones y comportamientos. De igual forma, si el diálogo, la argumentación y la competencia comunicativa se consideran algo valioso y útil para la vida en grupo, también serán elementos fijados como valiosos para la vida en la comunidad. De ahí que las propuestas de educación para una ciudadanía activa y colaborativa deban reunir las condiciones necesarias para hacer de las propuestas en sí mismas espacios de construcción colaborativa y de participación.

Ahora bien, no todos los espacios de participación preparan para una ciudadanía activa. Algunos incluso inmunizan. Por ejemplo, aquellos que promueven una participación propia de figurantes con fines propagandísticos o que es meramente simbólica. Los autores que analizan conceptualmente el sentido y alcance de la participación social, identifican diferentes niveles al respecto. Así Hart, a partir de una propuesta de Arnstein, propone una tipología en forma de escala de ocho niveles y Jaume Trilla¹¹ establece cuatro categorías de participación.

La tipología de Hart hace una distinción entre los tres primeros niveles y los cinco últimos. En los primeros, la participación es simbólica y, aunque supongan un cierto reconocimiento del sujeto e impliquen una oportunidad para expresarse, esta no sirve realmente para nada. Los cinco últimos son de participación genuina. En ellos los sujetos comprenden el proyecto en el que participan, son conscientes de qué posibilidades y límites tiene su participación, e intervienen voluntariamente.

Por su parte, Jaume Trilla propone cuatro categorías de participación. A las tres primeras las denomina participación *simple*, *consultiva* y *proyectiva*, y a la cuarta, que consiste en participar en la transformación del propio modelo de participación, la identifica como *metaparticipación*. Las cuatro categorías hacen referencia a cuatro modelos de participación auténtica, aunque de diferente complejidad y con un potencial pedagógico diferente en función de nuestra propuesta para avanzar hacia una ciudadanía colaborativa y activa.

El primer modelo –participación *simple*– es propio del que forma parte de un proceso como observador o ejecutor, pero que no interviene en ningún momento en el diseño y preparación del proceso. El segundo –participación *consultiva*– es propio del usuario de un servicio, o del que tiene un derecho particular, al que se le pide que no se mantenga al margen y que dé su opinión. En esta categoría de participación creo que pueden identificarse dos subcategorías: una de carácter básico y que hace referencia a la participación en la reclamación de los derechos y de la calidad de los servicios que como ciudadanos y usuarios nos corresponden, y otra, que propiamente sería la participación consultiva y que podría ser vinculante o no, que consiste en un tipo de participación en la que se pretende escuchar a los sujetos que participan, e incluso en la que se promueve que formulen propuestas, valoren y propongan cambio. De las dos y a pesar de que la que interese más sea la segunda, la primera subcategoría es un tipo de participación que no podemos despreciar. En nuestra sociedad, este tipo de participación, por muy básica y simple que parezca, no siempre ni en todo lugar está reconocida; y cuando lo está, la población no siempre está formada para reclamar sus derechos y denunciar

¹¹ TRILLA, J., y NOVELLA, A., “Educación y participación social de la infancia”, en *Revista Iberoamericana de Educación* 26 (mayo-agosto 2001), pp. 137-164 (<http://www.oei.es/revista.htm>), con referencia a HART, R., *La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica*. Bogotá, Unicef. Oficina Regional de América Latina y Caribe, 1993.

el silencio ante quien corresponda en un lenguaje y modo eficaces. Se trata de un modelo de participación que supone presencia y actividad, un primer nivel de ciudadanía activa que prepara para el logro de categorías de participación más compleja.

La tercera categoría se refiere a la participación *proyectiva*. En este modelo de participación –que no solo no excluye a los anteriores, sino que los requiere– el sujeto no es un simple usuario, sino que es actor y factor del proyecto en el que participa. Este se convierte en un agente activo que participa en el proyecto, en su diseño y planificación, en su gestión y ejecución, y en su valoración. Obviamente, este es el modelo de participación hacia el que interesa avanzar en la construcción de ciudadanía activa. Sin embargo, no siempre es el tipo de participación al que invitan los responsables de gobiernos, administraciones y organizaciones. Conviene proponer espacios de participación genuinos y exentos de demagogia. Espacios no solo de consulta sino de construcción y transformación –participación proyectiva–, y en los que la participación esté asociada a la capacidad de decisión y de responsabilidad de los que participan. Desde nuestra perspectiva pedagógica es preferible no proponer espacios de aprendizaje para la participación, cuando los sujetos a los que se invita a participar no tienen –o no se les otorga– capacidad para decidir sobre los asuntos a tratar. Aprender a participar en escenarios de falsa participación es la mejor forma de inmunizarnos ante la participación y la vida democrática en nuestra sociedad. Son necesarios más espacios de participación proyectiva y también consultiva, que reúnan las condiciones necesarias para garantizar su potencia pedagógica en la formación en ciudadanía activa y participativa.

La cuarta de las categorías –la *metaparticipación*– supone un tipo de participación que afecta al propio proceso, al derecho y a los procedimientos que conforman la participación. Es esta una categoría de participación que conviene considerar en sociedades democráticas y globalizadas como las nuestras, en las que los procedimientos mediante los cuales la ciudadanía participa en las cuestiones públicas son con frecuencia los propios de las democracias formales y representativas, y escasamente los de los modelos de democracia radical y representativa. Es este un tipo de participación consustancial con una concepción de ciudadanía activa y colaborativa como la que compartimos y en la que conviene profundizar.

En definitiva, apostar por una ciudadanía activa, pedagógicamente supone proponer espacios de aprendizaje que permitan construcción colaborativa del conocimiento y prácticas de participación de calidad; es decir, que supongan implicación de los sujetos, información sobre el proyecto en el que participan, conciencia sobre el sentido y alcance del mismo y capacidad de decisión, compromiso y responsabilidad de acuerdo con la formulación de Jaume Trilla al respecto.

d) Consideraciones finales

Si, tal y como hemos afirmado en diferentes ocasiones, las vías de aprendizaje son la práctica, la observación, y la reflexión y construcción personal, las situaciones que comporten colaboración y participación de calidad, así como que favorezcan comprensión crítica de nuestro mundo mediante la observación y la reflexión personal, serán factores de aprendizaje ético y ciudadano.

Por tanto, es importante incidir, tanto desde los ámbitos de educación formal como desde los no formales e informales, en la promoción de competencias que favorezcan construcción colaborativa del conocimiento, argumentación de calidad sobre cuestiones social y éticamen-

te controvertidas, participación y actitudes proactivas, emprendedoras y transformadoras. Por ello, y para finalizar, me voy a referir a cuatro cuestiones que por supuesto tan solo apunto, ya que requerirían un análisis más pormenorizado.

Es difícil avanzar hacia un modelo de ciudadanía como el propuesto sin una ciudadanía bien atendida en sus necesidades básicas. La sostenibilidad personal, familiar y laboral son condiciones para la sostenibilidad comunitaria y la construcción de ciudadanía. No es posible alcanzar los logros propios de una ciudadanía activa, colaborativa y participativa solo formulando propuestas pedagógicas y declaraciones de buenos objetivos. Son necesarias políticas públicas que garanticen una vida digna para toda la población y, en especial, políticas en materia de infancia, familia y salud que hagan realidad más equidad y más inclusión en los países de nuestra comunidad iberoamericana.

En segundo lugar, debemos ser capaces de superar el nivel declarativo sobre lo que debemos promover y hacer en relación con la formación en ciudadanía, y situarnos en un nivel propositivo. Esta ha sido nuestra intención, al proponer entornos de aprendizaje colaborativos y espacios para el aprendizaje de una participación de calidad. En este sentido, conviene que en especial la escuela y el profesorado aborden su tarea también en clave colaborativa y participativa¹².

En tercer lugar, no debemos suponer que solo con propuestas procedimentales sobre la educación podamos lograr los objetivos que nos proponemos. No es posible construcción colaborativa de conocimiento ni participación de calidad sin información y formación sobre los contenidos y proyectos en torno a los cuales gira la colaboración y la participación. Es necesario profundizar en el conocimiento y en la comprensión crítica de nuestro mundo. La educación en sus diferentes ámbitos, y en especial en el ámbito formal e institucional de la escuela y de las instituciones de educación superior, debe proporcionar las claves para comprender este mundo, que es un mundo complejo. El rigor y la densidad cultural deben estar presentes en el discurso escolar y, por supuesto, en el de las instituciones de educación superior. Solo es posible una ciudadanía activa en nuestras sociedades democráticas y en nuestro mundo globalizado si esta es una ciudadanía informada y formada.

Y por último, conviene abordar la formación ciudadana implicándose en la comunidad. En este sentido, las experiencias de aprendizaje-servicio, que combinan aprendizaje de contenidos académicos con prestación de servicios a la comunidad, mediante acciones relacionadas con los aprendizajes de la escuela que contribuyen a la mejora de la calidad de vida en el territorio, suponen un buen modelo de educación en la práctica, de aprender ciudadanía haciendo ciudadanía colaborativa y participativa¹³.

¹² MARTÍNEZ, M., (dir.), *El professorat i el sistema educatiu a Catalunya. Propostes per al debat*. Barcelona, Fundació Jaume Bofill, 2008.

¹³ Sobre el aprendizaje servicio, PUIG, J. M.; BATLLE, R.; BOSCH, C., y PALOS, J., *Aprendizaje servicio*. Barcelona, Octaedro, 2006; M. N. Tapia *Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles*, Buenos Aires, Ciudad Nueva, 2006; Íd., *La solidaridad como pedagogía*. Buenos Aires, Ciudad Nueva, 2000; RHOADS, R. A., *Community Service and Higher Learning. Explorations of the Caring Self*. Nova Cork, State University of New Cork Press, 1997; MARTÍNEZ, M., (ed.), *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona, Octaedro-Centre Aprentatge Server, 2008.

Segunda parte

Construcción de la ciudadanía

.....
Capítulo 5

Individuación y participación: tensiones en la construcción de ciudadanía

Mercedes Oraisón

El propósito de este capítulo es analizar el modo en que las prácticas de participación y los procesos de individuación inciden sobre la construcción de ciudadanía, particularmente en el escenario latinoamericano signado por la vulnerabilidad y la exclusión social.

Postulando la participación como clave para comprender y conceptualizar la ciudadanía, se parte de una reconstrucción del papel que esta cuestión juega en las teorías sobre la ciudadanía. Interesa abordar el modo en que es concebida la participación y la ciudadanía, porque las concepciones engendran representaciones, que a su vez se transfieren a roles y prácticas sociales¹.

Se entiende que es en el terreno de lo simbólico donde se dirimen las identificaciones y posicionamientos que cierran o abren las posibilidades de acción ética, moral y política del sujeto, y que este terreno se constituye y retroalimenta, en un entorno relacional, a partir de las prácticas de participación en las que aquel se ve envuelto. De ahí que se vinculen las formas de individualización social con las oportunidades y experiencias de participación.

En este marco, se asocia la construcción de ciudadanía con los procesos de individuación, tal como lo entienden autores como Mead², Beck³ y Bauman⁴ entre otros, al concebir que en la actualidad la identidad humana se ha transformado de algo dado en una “tarea”, y en hacer responsables a los actores de su realización y de las consecuencias de su desempeño. La individuación de una persona resulta, pues, de sus acciones voluntarias, por lo que supone la decisión individual y la responsabilidad de las elecciones personales.

¹ TAYLOR, Ch., *Imaginario sociales modernos*. Barcelona, Paidós, 2006, pp. 37-38. Tal como lo explica este autor, a menudo sucede que lo que comienza como una teoría mantenida por un grupo de personas, termina infiltrándose en el imaginario social, tal vez primero en el de las élites y luego en el del conjunto de la sociedad. Este imaginario incorpora una idea de las expectativas normales que mantenemos unos respecto a otros, de la clase de entendimiento común que nos permite desarrollar las prácticas colectivas que informan nuestra vida social. Lo que supone también una cierta noción del tipo de participación que corresponde a cada uno en la práctica común. Esta clase de entendimiento es fáctico y normativo, ya que la idea de cómo funcionan las cosas resulta inseparable de la idea que tenemos de cómo deben funcionar y del tipo de desviaciones que invalidarían la práctica.

² MEAD, G. H., *Espíritu, persona y sociedad*. Buenos Aires, Paidós, 1982.

³ BECK, U., *La sociedad de riesgo: hacia una nueva modernidad*. Barcelona, Paidós, 1998.

⁴ BAUMAN, Z., *La modernidad líquida*. México, Fondo de Cultura Económica, 2002.

Por tratarse de una propuesta de indagación que se centra en los modos de configuración de la ciudadanía a partir de las interpelaciones que plantean al sujeto lo social y lo político, para comprender la imbricación entre los tres procesos estudiados se recupera una noción que resulta esclarecedora: la de autonomía política y ciudadana. Definida por Habermas⁵ como la capacidad y posibilidad de los ciudadanos para intervenir en la formulación de los derechos subjetivos mediante la participación en las discusiones públicas acerca del contenido de estos derechos, y en relación con aquellos asuntos que directa o indirectamente les afectan, este concepto pone en evidencia que los procesos de construcción de la ciudadanía crítica, autónoma y activa se entrelazan con las oportunidades de participación genuina de los involucrados a partir del desarrollo de la propia práctica. De este modo, esta noción permite operar desde una doble lógica: a) normativamente, para prevenir contra las intermediaciones y restricciones a la participación ciudadana en asuntos públicos; b) como referente para categorizar los procesos empíricos de conformación de la ciudadanía en el *continuum* de una tensión entre posiciones pasivas y subordinadas, que subrogan su autonomía a otra instancias, a posiciones críticas y emancipadas, que presuponen el ejercicio de la autonomía ciudadana.

A partir de estas reflexiones se propone una interpretación acerca de las configuraciones que se despliegan en las condiciones sociales de alta vulnerabilidad características de nuestra región.

1. Sobre la participación

La cuestión de la participación ocupa, sin duda, un lugar central en los debates sociales y políticos contemporáneos. En América Latina la necesidad de revertir los crecientes procesos de exclusión social, de repositonar al Estado como garante de los derechos subjetivos y sociales, y de revalorizar el rol de las organizaciones de la sociedad civil ha inaugurado un conjunto de discursos en relación con la participación, que presenta gran diversidad en su interior, tanto por los diferentes posicionamientos teóricos como por la heterogeneidad de los actores sociales portadores de los mismos.

En la actualidad, la participación es promovida no solo por los sectores más movilizados y organizados de la sociedad civil, sino también por los ciudadanos individuales, que

*en ocasiones, van percatándose de que no basta con reclamar derechos, sino que es preciso asumir responsabilidades y participar directamente, bien en las distintas esferas como “legos” en la materia (pero como protagonistas en tanto que afectados)*⁶.

Pero también es propiciada por distintas instituciones del Estado como un medio para garantizar la legitimidad, pertinencia y viabilidad de ciertas políticas públicas, y por organismos internacionales encargados del desarrollo de programas sociales que, con la intención de contener probables escenarios de estallido social, se han orientado a atender, además de sus carencias materiales, los aspectos psico-sociales de la población a la que estos programas van destinados.

Por lo general, las estrategias empleadas por estos últimos actores intentan promover la solidaridad entre pares y la elevación de la autoestima, como modo de aumentar el capi-

⁵ HABERMAS, J. 1999.

⁶ CORTINA, A., “La dimensión pública de las éticas aplicadas”, en *Revista Iberoamericana de Educación* 29 (mayo-agosto 2002), p. 49.

tal social y los procesos de empoderamiento de los agentes⁷. El universo discursivo que se configura a partir de tales ideas, entiende los procesos de participación, fundamentalmente, como una transferencia de herramientas que faciliten la instalación de prácticas sociales, productivas y culturales, para permitir el crecimiento y desarrollo de las organizaciones y los grupos, a fin de afianzar capacidades y competencias personales y socio-comunitarias, sin hacer referencia a las causas más estructurales de la pobreza. La participación es vista como posibilidad para incrementar el capital social y, en consecuencia, sería también una herramienta para propiciar la inclusión. Sin embargo, la participación comunitaria es asumida por este enfoque como eje para la resolución de las llamadas “necesidades sentidas”, mediante la puesta en marcha de un conjunto de acciones que, intentando pasar de la marginalidad a la “pobreza digna”, enfatizan un modelo de ciudadanía, que algunos autores⁸ denominan “asistida o tutelada”. Desde este modelo se entiende que los pobres –como construcción de la alteridad– poseen un conjunto de características personales y valorativas (escaso espíritu emprendedor, pasividad, inacción, falta de capacidad para auto-organizarse), por las cuales deben ser asistidos para lograr su mejor desarrollo.

Esta concepción de la participación parece ajustarse sin fricciones a la racionalidad introducida por el neoliberalismo, quien a partir de la utilización ideológica del modelo de democracia participativa ha profundizado la exclusión de amplios sectores sociales de la discusión pública sobre el macromodelo de crecimiento que está tratando de imponer en la región. La participación que se promueve y gestiona desde este marco, opera en función de una doble táctica: delega funciones no esenciales en la comunidad y guarda para uso exclusivo de los organismos de planeamiento económico las decisiones estratégicas, sin discusión ni control democrático⁹.

Contra poniéndose con tal modelo de participación en tanto inclusión disciplinada, se encuentran propuestas como la de la *Investigación Acción Participativa* de Fals Borda¹⁰ y la *Educación Popular* de Paulo Freire¹¹. En ambas, la participación deviene práctica política y metodología para el cambio y la transformación de la sociedad, y se orienta hacia la radicalización de la democracia.

Fals Borda

*reconceptualiza la participación a favor de una abolición de la explotación y dominación; hacia la negación del verticalismo en las relaciones sociales y políticas y contra las autocracias centralistas como oligarquías que han monopolizado el poder en el Estado*¹².

⁷ PUTNAM, R., “La comunidad próspera. El capital social y la vida pública”, en *Zona Abierta* 94/95, 2001.

⁸ BUSTELO, E., *De otra manera. Ensayos sobre política social y equidad*. Rosario, Ediciones Rosario, 2000; DUSCHATZKY, S., (comp.), *Tutelados y asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad*. Buenos Aires, Paidós, 2005.

⁹ MEJÍA, O., “Cultura y valores democráticos en América Latina”, en ORAÍSON, M., (coord.), *Globalización, ciudadanía y educación*. Barcelona, OEI-Octaedro, 2006, p. 18.

¹⁰ BORDA, F., *Conocimiento y poder popular: lecciones con campesinos de Nicaragua*. México, Siglo XXI, 1986.

¹¹ FREIRE, P., *Pedagogía del oprimido*. México, Siglo XXI, 1970.

¹² GABARRÓN, L., y HERNÁNDEZ LANDA, L., *Investigación participativa*. Cuadernos Metodológicos 10. Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS), 1994, p. 37.

Para Freire¹³ la participación popular es la clave para luchar contra el inmovilismo, la apatía y el silencio frente a las diversas formas de explotación y exclusión. La participación es poder para imaginar y transformar el mundo, aquel que nosotros no inventamos, que encontramos hecho. La participación genera esperanza, porque desarma el fatalismo. Concientización¹⁴ y participación son momentos complementarios, que retroalimentan un mismo proceso mediante el cual el hombre se convierte en hacedor de su historia, en sujeto moral y políticamente autónomo.

En consonancia con estas ideas, encontramos las aportaciones de autores europeos que han tenido fuerte impacto en Latinoamérica, como Habermas¹⁵, Mouffe¹⁶ y de Sousa Santos¹⁷ entre otros. A partir de ellos, se postula una noción de participación fundante de un nuevo proyecto de democracia, alternativo al del neoliberalismo, orientado a configurar escenarios de deliberación y comunicación que permitan sensibilizar, concienciar y problematizar las asimetrías y necesidades sociales y formularlas críticamente en términos de demandas políticas. En consecuencia, la participación se asienta en la posibilidad de crear condiciones igualitarias para argumentar y disputar discursivamente visiones y posiciones, así como de generar capacidades para articular y asociarse entre actores de intereses y objetivos similares, con el fin de dar mayor fuerza y genuina representatividad a sus reclamos.

2. Perspectivas en torno a la participación y la construcción de ciudadanía

Tal como se advierte en las consideraciones anteriores, los posicionamientos teóricos e ideológicos en torno a la participación se vinculan directamente con formas de entender la ciudadanía, las prácticas específicas en la que esta se despliega y los sujetos a los que se les atribuye tal condición.

Con base en la noción de participación de la perspectiva crítica que acabamos de presentar –y a la que adherimos–, se delinea un modo de entender la ciudadanía latinoamericana que entra en disputa con la concepción adscriptiva de la ciudadanía, planteada tanto por el liberalismo como por la ciudadanía social. A la vez, pretende reformular y superar ciertas limitaciones, en que algunas formas de ciudadanía sustantiva, como la del republicanismo y el comunitarismo, entienden la participación en la vida política, social y económica de una sociedad.

La propuesta de ciudadanía que planteamos se distancia de la perspectiva liberal fundamentalmente por dos razones: (a) porque la misma vincula esencialmente la ciudadanía con

¹³ FREIRE, P., *El grito manso*. México, Siglo XXI, 2005.

¹⁴ Ibídem, p. 55. Dice que la concientización es la forma más radical de entender el mundo. Supone una toma de conciencia que se caracteriza por la profundidad en la interpretación de los problemas, por la sustitución de explicaciones mágicas por principios causales, por negar la transferencia de responsabilidades, por la seguridad de la argumentación, por la práctica del diálogo, lo que implica un regreso a la verdadera matriz de la democracia.

¹⁵ HABERMAS, J., *Facticidad y validez. Sobre el derecho y el Estado democrático de derecho en términos de teoría del discurso*. Valladolid, Trotta, 1998; Íd., *La inclusión del otro. Estudios de teoría política*. Barcelona, Paidós, 1999.

¹⁶ MOUFFE, Ch., *El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*. Barcelona, Paidós, 1999; Íd., *En torno a lo político*. México, Fondo de Cultura Económica, 2007.

¹⁷ SOUSA SANTOS, B. de, *Reinventar la democracia. Reinventar el Estado*. Buenos Aires, CLACSO, 2005.

el status jurídico, esto es, con la posesión formal de derechos políticos, sin considerar la condición social y las posibilidades reales de los sujetos de ejercer tales derechos, y (b) porque, en estos términos, de ella se deriva una noción débil y restringida de la participación.

a) La concepción adscriptiva de la ciudadanía de corte liberal define dicha condición en términos del status social del individuo o de un grupo, a partir de sus derechos y obligaciones: derechos contra el ejercicio arbitrario del poder estatal y obligaciones en relación con las actividades del Estado. La tradición liberal parte del pacto social del que surge el moderno Estado de Derecho, cuya fuente de normatividad la encontramos en la *Declaración Universal del los Derechos del Hombre y del Ciudadano*. Este instrumento normativo es suscripto por individuos, a los que su condición de ciudadanos hace libres e iguales. La condición de ciudadanos se despliega en los derechos civiles –necesarios para la libertad individual– y los derechos políticos de asociación y voto.

Para Rawls¹⁸, el más importante de los bienes primarios y el único que debería asegurarse, son las libertades básicas, entendidas como el derecho a la participación, a ocupar un cargo público o a influir en las decisiones políticas. Haciendo uso de estos derechos, el ciudadano, como átomo social y único interprete autorizado para decidir en términos de vida buena, puede procurarse todo lo demás. Es decir, basta garantizar las reglas del juego, para que las asimetrías se resuelvan favorablemente para todos, porque, si el procedimiento político es justo, lo demás también.

Si bien la teoría rawlsiana proporciona nuevos elementos para fundar el contrato social, no logra evadirse de la sospecha de que el contrato aporta fundamentos políticos igualitarios sustentando una estructura de desigualdad social. Los derechos civiles y políticos no solo son insuficientes para revertir las situaciones de desigualdad, que conspiran contra la formación plena de la subjetividad moral, ética y política.

b) Por otro lado, la idea de Estado neutral comprometido únicamente con la protección de las autonomías individuales se funda, como lo señala Adela Cortina¹⁹, en la noción moral de autonomía, que constituye el fundamento de la libertad jurídico-política, y por ello esta autora reconoce en el Estado liberal la forma ética del Estado²⁰. Sin embargo, en tensión, su visión instrumental de la política como un medio para realizar en la vida privada los propios ideales de felicidad, postula una noción de ciudadanía débil y restringida.

El ciudadano liberal no participa en la vida pública, a no ser que lo haga cuando le resulte beneficioso para sus asuntos privados, por lo que deja en manos de sus representantes la gestión de tal espacio. El liberalismo político “radical”, como lo llama Cortina, involucra ciertas limitaciones para la construcción de la ciudadanía, la sociedad civil y la democracia, debido a que parece conducir a un fuerte individualismo, en la medida que el Estado liberal

¹⁸ RAWLS, J., *Teoría de la justicia*. México, Fondo de Cultura Económica, 1978.

¹⁹ CORTINA, A., *Ética aplicada y democracia radical*. Madrid, Tecnos, 1993.

²⁰ *Ibídem*, p. 34: “Un Estado liberal debe ser neutral a las distintas concepciones de hombre y de vida buena, mantenidas por los grupos sociales que en él conviven. Lo cual exige practicar una «política de elusión» de las discrepancias. El Estado no puede pronunciarse sobre lo que los hombres son, especificar las características que distinguen a los seres humanos y pasar a potenciarlas políticamente”.

no logra promover adecuadamente un sentido de pertenencia y la vocación de compromiso de los ciudadanos en los asuntos públicos.

Además, muchos liberales, fervientes defensores de la autonomía individual, han dudado que la igualdad de juicio político existiese realmente y de que, caso de existir, su uso generalizado fuera conveniente, y, por lo tanto, promueven explícita o solapadamente limitaciones y exclusiones de aquellos sectores sociales que se consideran políticamente incapacitados o inhabilitados para decidir sobre lo público²¹.

Las sospechas que levanta la participación popular entre los liberales más ortodoxos, revela justamente la contradicción central en la que cae esta perspectiva de la ciudadanía, al dar cuenta de que la mera posesión de un derecho no es suficiente para ser considerado libre e igual en el momento de decidir acerca de los asuntos públicos. El liberalismo parece naturalizar las desigualdades sociales y, de esta manera, justifica las restricciones para intervenir políticamente en aquellos que se encuentran en situaciones de dependencia cultural o económica. Por considerarlos no-libres, son no-iguales para tomar decisiones que afectan a todos.

El pacto en el que cada sujeto delega, de manera racional y voluntaria, su soberanía en el Estado, funda su validez en el hecho de que todos concurren como sujetos de derecho, libres e iguales. Pero la tradición liberal ha hecho una reinterpretación de la doctrina de la voluntad popular a partir de su transposición a la de la voluntad general, que relativiza el postulado anterior. Como muestra Fernández Sarasola²², los liberales han interpretado que la generalidad de esta voluntad tenía un doble contenido: no solo era “general” porque procedía de todos y para todos (elemento cuantitativo), sino también porque reglaba lo mejor para el conjunto (elemento cualitativo). En consecuencia, negaron que todos los individuos pudiesen portar en igual medida la voluntad general. En algunos sujetos esta se hallaba tan sofocada por intereses parciales y egoístas, que nunca podría manifestarse. Por tanto, no todos debían participar en la adopción de decisiones, sino los más idóneos, aquellos que por sus condiciones particulares se hallasen supuestamente en la situación de expresar la voluntad general²³.

²¹ “La idea de implicación política siempre ha levantado sospechas entre los conservadores, que creían –y creen– que la participación intensiva de la ciudadanía divide profundamente a la sociedad en demandas, ambiciones y necesidades excluyentes. El faccionalismo y el conflicto son sus corolarios. Por lo demás, las masas de ciudadanos serían, en ese supuesto, manipuladas fácilmente por demagogos... Los índices de participación señalarían no la fortaleza sino, precisamente, la debilidad del régimen democrático. La alta participación sería, pues, señal de insatisfacción o de deslegitimación del sistema e impactaría negativamente en la gobernabilidad”. (Cf. DEL ÁGUILA, 1991, p. 33).

²² FERNÁNDEZ SARASOLA, I., “Representación, mandato y racionalidad en el pensamiento liberal”, en *Debates constitucionales. Revista electrónica de Derecons*, I, 1999. Disponible en versión digital: <http://constitucion.rediris.es/revista/dc/dc/uno/Sarasola.html>.

²³ KANT, I., *Teoría y praxis*. Buenos Aires, Leviatán, 1984, p. 51-54. Kant va a plantear una doble restricción: el voto censitario y la representación: “Una ley pública que determina para todos lo que debe serles jurídicamente permitido o prohibido, es el acto de la voluntad pública, de la que surge todo derecho y que, por consiguiente, no tiene que cometer injusticia contra nadie. Pero esta voluntad no puede ser otra sino la del pueblo todo (todos decidiendo sobre todos y, por consiguiente, cada uno sobre sí mismo); pues solo con respecto a sí mismo nadie puede ser injusto... Se llama esta ley fundamental, porque solo puede surgir de la voluntad general (unida) del pueblo, el contrato originario.

Lo mejor para la comunidad se obtiene conteniendo los impulsos “democráticos” mediante representantes más reflexivos, que pudieran sancionar leyes más benéficas para la nación. En este contexto el pacto solo es expresión de aquellos considerados aptos para gobernar. Las elecciones populares resultan un mero recurso para encauzar los movimientos sociales y convalidar ficticiamente los programas políticos de la élite.

Estas restricciones también están presentes en la concepción de la *ciudadanía social* y, por lo tanto, en nuestra perspectiva de la participación y la ciudadanía, que también se aleja de este enfoque.

El concepto de ciudadanía social conforma una noción canónica para la sociología. Se funda en una línea de análisis inaugurada por T. H. Marshall sobre la ciudadanía, la clase social y los derechos sociales y económicos. El estudio de Marshall sobre los orígenes británicos del Estado de bienestar propone un esquema evolucionista de la ciudadanía, que deja al descubierto la insuficiencia de las teorías liberales contractualistas como base para la construcción de la ciudadanía moderna.

Los derechos sociales son definidos por Marshall²⁴ como

el derecho a una cantidad módica de bienestar económico y seguridad, hasta el derecho a compartir la herencia social y a vivir como un ser civilizado de acuerdo a los niveles predominantes de la sociedad.

Para este autor la ciudadanía debe promover la atenuación de las clases.

La incorporación de los derechos sociales al status de ciudadano contribuye al moderno impulso hacia la igualdad social.

Por lo tanto, desde esta noción se invierte el orden de prioridades necesarias para la conquista de la ciudadanía. Los derechos políticos no son los esenciales y los únicos que han de garantizarse, sino que son la consecuencia de los derechos sociales fundamentales. Solo quien goza de estos derechos, estaría habilitado para la participación política.

Esta perspectiva pone en cuestión que los pobres, sujetos de la acción de tales instituciones de beneficencia estatal, sean ciudadanos exactamente iguales a todos los demás. Los excluidos sociales, por el contrario, son considerados no-ciudadanos y esta condición parece

Ahora bien, el que tiene derecho de voto en esa legislación se llama ciudadano (esto es, ciudadano del Estado...) y no ciudadano de la ciudad... La cualidad que se exige para ello, fuera de la cualidad natural (no ser ni niño ni mujer), es esta única: que el hombre sea su propio señor (*sui iuris*), por tanto, que tenga alguna propiedad (abarcando bajo este término cualquier habilidad, oficio o talento artístico o ciencia) que lo mantenga; es decir, que en los casos en que es otro quien le permite ganarse la vida, sea necesario que la gane solo por enajenación de lo que es suyo y no consintiendo que otros hagan uso de sus fuerzas, y por tanto es necesario que esté al servicio... de ningún otro que no sea la comunidad.

Pero es necesario también que todos los que tienen ese derecho de voto hagan concordar sus votos con esa ley de justicia pública, pues de lo contrario ocurriría un conflicto de derecho entre los que no hacen concordar sus votos con esa ley... Si, entonces, no se puede esperar esa unanimidad por parte de un pueblo entero y si, por tanto, no se puede esperar alcanzar más que una mayoría de votos, provenientes por cierto de no votantes directos (en el caso de un pueblo grande) sino solo de delegados a título de representantes del pueblo, será el principio mismo que radica en contentarse con esa mayoría, en tanto principio admitido con el acuerdo general, por tanto mediante un contrato, el que tendrá que ser el principio supremo del establecimiento de una institución civil.”

²⁴ MARSHALL, Th., y BOTTOMORE, T., *Ciudadanía y clase social*. Buenos Aires, Losada, 1998.

ser irreversible hasta tanto no se asegure su derecho a ciertos niveles de vida que se consideren básicos para la relación de ciudadanía.

Tal como lo explica Habermas²⁵ para el Estado social, la libertad debe garantizar en primer lugar la justicia social, ya que debe existir una igualdad que permita ejercer esa facultad jurídica. Debido a que la creciente desigualdad social destruye los presupuestos fácticos para un aprovechamiento en igualdad de oportunidades de las competencias jurídicas repartidas de modo igualitario –en los términos en que lo ha planteado el liberalismo–, las normas del derecho privado deben ser materializadas en derechos sociales fundamentales. Pero, en esta materialización, el Estado subroga la autonomía política de los presuntos beneficiarios de tales derechos, por considerar que estos se ven limitados en su libertad para configurar autónomamente su vida²⁶.

Los efectos no previstos del paternalismo del Estado social conducen, en la equiparación anhelada de las condiciones de vida y de las posiciones de poder, a intervenciones “normalizadoras”, que pueden convertir

la pretendida compensación de daño en renovada discriminación [y exclusión²⁷], transformando la garantía de libertad en privación de la libertad²⁸.

La legitimidad y posibilidad de la participación en tal contexto se perciben fuertemente condicionadas por la pertenencia a una clase social, a la posesión o no de un empleo o a la conquista previa de ciertas garantías sociales. Además, el Estado benefactor se ha convertido en un obstáculo fundamental de la participación popular, al profundizar las asimetrías por la utilización arbitraria y discrecional de los recursos de la asistencia, y generar clientes pasivos y funcionales al orden social injusto.

Las tensiones entre ciudadanía y participación que se han planteado en párrafos anteriores, parecen resolverse en una noción de ciudadanía que se ha ido configurando en las últimas décadas, que recupera *la tradición republicana*, al homologar tal condición con la participación en la esfera pública. Este modelo se sustenta en la intervención sin reservas de los ciudadanos en los asuntos públicos y en una opinión pública fuerte, que ejerza el control y la regulación de los poderes e instituciones políticas. Considera que la vida política es el ámbito donde los hombres buscan conjuntamente su bien, esto implica que la propia libertad debe balancearse con las de los demás mediante decisiones racionales colectivas que garanticen a todos un trato igualitario y justo.

La tradición republicana reclama la participación no solo como estrategia de actuación política o como procedimiento contractual, sino como una forma de vida con valor en sí, postula una concepción del ciudadano competente, activo, cooperativo y preocupado por el bien común.

Sin ese sacrificio, que transfigura los apetitos egoístas en una entrega al bien de todos, no podrá realizarse la libertad del sujeto en una comunidad participante... He aquí el parto

²⁵ HABERMAS, J., *La inclusión del otro*, óp. cit., p. 256.

²⁶ Estos supuestos, de alguna manera, se acomodan y refuerzan las sospechas en torno a la participación popular levantadas por el liberalismo.

²⁷ Entre corchetes es nuestro.

²⁸ HABERMAS, J., *La inclusión del otro*, óp. cit., p. 257.

histórico de la ciudadanía, alumbramiento en el hombre de una segunda naturaleza, que debe cargar sobre sus hombros el destino común de la sociedad. Ausente esta conversión espiritual –la renuncia de uno mismo a la preferencia continua del interés de cada cual–, la ciudadanía pierde su razón de ser²⁹.

El ideal participativo asociado a la concepción de la ciudadanía republicana, se funda en una concepción del hombre que refuta fuertemente las teorías liberales restrictivas de la participación, basadas en supuestas comprobaciones empíricas sobre la apatía de los ciudadanos, su egocentrismo natural, su desconocimiento o ignorancia de los mecanismos y problemas políticos, pero también la subsidiariedad que plantea la ciudadanía social.

A diferencia del liberalismo, este enfoque entiende que los derechos políticos, de participación y comunicación, son libertades positivas.

No garantizan la libertad de coacción externa, sino la participación en una práctica común solo a través de cuyo ejercicio los ciudadanos pueden llegar a ser aquello que ellos mismos desean ser: sujetos políticamente responsables de una comunidad de personas libres e iguales.

La perspectiva, pues, es la de la ciudadanía sustantiva, opuesta a la concepción adscriptiva del modelo liberal y del Estado social, ya que se entiende que el ciudadano no es solo sujeto de derechos, sino que es ante todo un miembro de la sociedad civil, esto es, parte de asociaciones que no son ni económicas ni políticas, pero sí esenciales para su socialización y para el desarrollo de su vida y su realización personal. De ahí que se considere la sociedad civil como auténtica escuela de ciudadanía, como un espacio común generado libre y espontáneamente, donde las personas aprenden a participar y a interesarse en las cuestiones públicas.

La razón de ser del Estado no radica primordialmente en la protección de iguales derechos subjetivos [ni en la materialización de los derechos sociales³⁰], sino en la salvaguardia de un proceso inclusivo de formación de la opinión y de la voluntad común, en el que los ciudadanos libres e iguales se entienden acerca de las metas y normas que serían de interés común para todos. Con esto a los ciudadanos republicanos se les exige algo más que una orientación en función de sus propios intereses³¹.

En este sentido, es un aporte de las corrientes que abonan esta noción de ciudadanía, comunitaristas y neorrepublicanos entre otros, la recuperación de la idea de la sociabilidad natural del hombre, de la *res pública*, de las virtudes y el impulso cívicos. La vida social, la convivencia política, precisa que sus miembros –miembros activos– presenten una fuerte disposición a poner la propia existencia al servicio de la cosa pública. Disposición que se alcanza o se potencia mediante el propio ejercicio de la ciudadanía, que

permite generar y mantener vínculos capaces de unir a una comunidad política³².

Sin embargo, a partir de tales ideas surgen las principales objeciones que se hacen a esta perspectiva de la ciudadanía. Por un lado, porque el énfasis en el componente afectivo e iden-

²⁹ Botana, N., *La tradición republicana*. Buenos Aires, Sudamericana, 1984, p. 30.

³⁰ Entre corchetes es nuestro.

³¹ HABERMAS, J., *La inclusión del otro*, *óp. cit.*, p. 234.

³² VELASCO, J. C., “La noción republicana de ciudadanía y la diversidad cultural”, en *Isegoría* 33, 2006, pp. 191-206.

titario corre el riesgo de desembocar en un colectivismo asfixiante. Para Cortina³³ la existencia de una comunidad de consenso fuerte, que propicia entre sus miembros una identidad fundada en la pertenencia a un pueblo, una historia, un linaje y una lengua y en intereses comunes,

suele acabar llevando al monismo, al conformismo y a consensos obtenidos por coacción; con lo que las personas se diluyen en la colectividad, la autonomía personal se esfuma, la ciudadanía se corrompe y el pluralismo desaparece.

Por otro, es una constatación empírica que las sociedades contemporáneas se caracterizan por su débil conciencia social y una fuerte desmovilización y retraimiento de la ciudadanía del espacio público, por lo que el modelo republicano resulta demasiado idealista al hacer depender el proceso democrático de las virtudes de ciudadanos orientados hacia el bien común.

Habermas³⁴ reconoce los aportes relevantes del republicanismo en la formulación de su propuesta de democracia procedimental, justamente porque ambos colocan el proceso de formación de la voluntad y la opinión pública en el punto central, pero en su teoría discursiva no hace depender la realización de una política deliberativa de una ciudadanía capaz de actuar colectivamente, sino de la institucionalización de los procedimientos correspondientes.

3. El desafío de construir ciudadanía y participación desde y para Latinoamérica

Reflexionar en torno a la participación y la construcción de ciudadanía en Latinoamérica obliga a plantear una serie de interrogantes, que visibilizan las limitaciones de las perspectivas de ciudadanía anteriormente analizadas.

El enorme reto que nos interpela es cómo elaborar una propuesta en la que la ciudadanía no resulte, como en los casos anteriores, un proyecto para pocos; cómo pensar en la ciudadanía de los sectores mayoritarios de la población, que se encuentran en situaciones de alta vulnerabilidad, de exclusión social y de asistencia pública; cómo generar participación en contextos de fuerte desvinculación, agudización de las formas de individuación negativas, profundo deterioro de la calidad de vida. En tal escenario, ¿cómo se construyen y se articulan la participación y la ciudadanía?, ¿cómo puede resolverse un proceso que parece ser circular?, ¿la participación viene con una ciudadanía madura o es esta un requisito para que la ciudadanía madure?

En el marco de estas reflexiones se asume que la ciudadanía se verifica no en su carácter adscriptivo, ni tampoco solo en su carácter sustantivo, sino en su carácter activo, es decir, en la participación real y efectiva y, en consecuencia, en la acción política. De tal manera, se considera que la exclusión política es la más injusta y la forma originaria de todos los tipos de exclusión, ya que es la que permite consolidar y reafirmar el statu quo, arrebatando toda posibilidad de influir para transformar la realidad que oprime y somete.

Por ello, reconocemos la relevancia y significatividad de la propuesta de Paulo Freire. Su concepción de la ciudadanía está dirigida a las masas, a aquel pueblo “sin conciencia” o bien a aquella sociedad sin pueblo, que permanece bajo de un estado de anestesia histórica, aliena-

³³ CORTINA, A., *Ética aplicada y democracia radical*, óp. cit., p. 103.

³⁴ *Ibidem*, p. 242.

da, manipulada, dirigida externamente por otros actores, llámense élites gobernantes, Estado benefactor o mercado. Para este autor, ser ciudadano es ser sujeto de la historia, de la propia historia que se construye en primera instancia en la comprensión de la realidad de sometimiento, de deshumanización y negación de la ciudadanía. Y que requiere, en segunda instancia, del compromiso existencial y la responsabilidad para transformar la realidad opresora.

Para Freire³⁵, pues, construcción de ciudadanía y humanización son partes de un mismo proceso, por lo que no es posible subordinar aquella condición a cuestiones como el trabajo, la pertenencia a un pueblo, la posesión de un derecho o la afiliación política. La ciudadanía la supone y las trasciende, en tanto se trata una búsqueda permanente e inacabable de la completitud humana, de una acción emancipadora y transformadora del propio sujeto y de la realidad que lo constituye.

De este modo, la participación política habilita las posibilidades de una auténtica ciudadanía, la que se comprueba en la autonomía política. Este concepto, acuñado por Rousseau, introduce una definición de la libertad que va más allá del principio liberal y que permite dar cuenta del sentido de la ciudadanía en una democracia: lo que no consiste en poder hacer todo lo que no dañe a otro, ni en estarle permitido a uno todo aquello que las leyes del soberano no prohíben, sino en

encontrar una forma de asociación que defienda con toda la fuerza común la persona y los bienes de cada asociado y por la que cada cual, uniéndose a todos, no se obedezca, sin embargo, sino a sí mismo.

La expresión de la voluntad general se verifica en el contrato social, que provee un procedimiento para la expresión de la voluntad a partir del presupuesto irrenunciable del consenso de los ciudadanos como criterio básico de legitimación del Estado democrático.

En este contexto el ciudadano se ubica en un rol protagónico en tanto interlocutor válido, del cual es imposible prescindir para la deliberación y la toma de decisiones sobre los asuntos públicos, esto es, como agente formador de opinión y de acuerdos sobre los aspectos a considerar por las políticas y los organismos técnicos del poder administrativo.

Habermas³⁶ considera que el proceso democrático debe asegurar al mismo tiempo la autonomía privada y la pública, en tanto los derechos subjetivos que garantizan la posibilidad de una vida autónoma no pueden ser formulados adecuadamente, si antes los afectados no participan por sí mismos en discusiones públicas sobre los fundamentos de los aspectos más relevantes para el tratamiento igual y desigual de los casos típicos.

La autonomía privada de los ciudadanos iguales en derecho solo puede ser asegurada activando al mismo tiempo su autonomía ciudadana.

De este modo, se percibe que el ejercicio de la autonomía política es la única herramienta para modificar situaciones en términos estructurales, poniendo en cuestión el diseño de programas políticos tendenciosos, visibilizando las injusticias e inequidades históricas que plantean negaciones a la ciudadanía.

³⁵ FREIRE, P., *Alfabetización y ciudadanía*. San Pablo, Pontificia Universidad Católica de San Pablo, 1996.

³⁶ *Ibidem*, p. 258.

El concepto de autonomía política entrelaza, así, las posibilidades de participación genuina con la construcción de una ciudadanía emancipada, procesos que dependen, a su vez, de procedimientos y mecanismos que permitan su institucionalización. Para Habermas³⁷ el estatus de ciudadano democrático dotado de competencias para elaborar leyes solo se puede fundar con la ayuda del derecho coercitivo:

No hay ningún derecho sin libertades subjetivas de acción reclamables jurídicamente que garanticen la autonomía privada de las personas jurídicas individuales; y no hay ningún derecho legítimo sin la legislación democrática común de ciudadanos legitimados para participar como libres e iguales en dicho proceso.

4. Participación, procesos de individuación y configuración de ciudadanía

Sin duda que el concepto habermasiano de autonomía política es a la vez fáctico y normativo. Es un ideal regulativo que orienta a propiciar prácticas genuinas de participación democrática, pero a la vez proporciona un criterio para describir e interpretar la superación de la exclusión en clave política y ciudadana, a partir de los diferentes grados y formas de aproximación que admite y que traducen posiciones de mayor concientización y empoderamiento.

Con base en esta perspectiva se fundamenta una lectura de la construcción de ciudadanía, que se vincula predominantemente con lo simbólico, esto es, con los procesos de subjetivación que abren o clausuran las posibilidades del sujeto de asumirse como agente de acción política. En este sentido, dicha condición se traduce en un empoderamiento que, a nuestro entender, involucra tres componentes fundamentales: la capacidad para insertarse críticamente en los entornos autoreferenciales, la capacidad para imaginar alternativas y proyectarse en el futuro, y la capacidad para apropiarse de herramientas que permitan transformarla.

En función de estas premisas se concibe que la construcción de ciudadanía se entrecruza con los procesos de individuación que se dirimen en el marco de las experiencias de participación y que configuran representaciones, posicionamientos y prácticas de los sujetos en el espacio público-político.

La individuación³⁸ es un proceso complejo, contradictorio y ambivalente³⁹, que alude a la diferenciación social y al logro de niveles crecientes de autonomía personal –lo que para algunos no es más que una simple apariencia ilusoria–. Habermas, sin embargo, cree que se trata de un dilema que tiene su fuente en la falta de una conceptualización adecuada⁴⁰ y que la única tentativa prometedoras en tal sentido la encontramos, al menos en germen, en Mead.

³⁷ HABERMAS, J., y RAWLS, J., *Debate sobre el liberalismo político*. Madrid, Paidós, 1998, p. 70.

³⁸ Algunos autores llaman “individuación” a la diferenciación de identidades e “individualización” a los procesos de construcción de la autonomía personal.

³⁹ Tal como lo muestran algunos autores, Bauman, Castel, Berger y Luckmann entre otros, la individuación supone la emancipación respecto de formas estereotipadas de comportamiento social, pero esta es una nueva expectativa normativa de la sociedad contemporánea.

⁴⁰ A los científicos sociales les faltan conceptos con que poder dar descriptivamente cobro de una experiencia específica de la modernidad, que les es presente de forma intuitiva.

La superación que plantea Mead respecto a otros intentos, radica en haber incorporado en su interpretación el giro lingüístico y pragmático, al considerar que la autoconciencia se forma a través de la relación simbólicamente mediada con otro participante en la interacción. En este sentido, se recuperan fundamentalmente aquellas ideas que explican la individuación como un proceso dialógico, de interacción y de reflexión. Es a partir de la interacción como el Yo (*I*), materializado en la práctica de la auto-observación y auto-reflexión, queda convertido en Mi (*Me*), con lo que la identidad deviene capaz de ser sujeto y a la vez objeto de sí mismo y del otro concomitante. La identidad se conforma, pues, a partir de una regulación autorreferencial del propio comportamiento, en el que las regulaciones instintivas son suplantadas por expectativas de comportamiento normativamente generalizadas, normas que se anclan en el sujeto agente mediante controles sociales más o menos interiorizados. La asunción de la perspectivas de otro se amplía y se convierte en asunción de roles: el Yo (*I*), el *ego*, asume las expectativas normativas del *alter*, no sus expectativas cognitivas. Mead concibe al Mi (*Me*) como el otro generalizado, es decir, como expectativas comportamentales normativamente generalizadas del entorno social, emigradas al interior de la propia persona.

Ahora bien, para Mead⁴¹ en las sociedades primitivas la individualidad se manifiesta por una adaptación más o menos perfecta a un tipo social dado; sin embargo, en las sociedades actuales la individualidad se manifiesta mucho más por el rechazo o realización modificada de los tipos sociales vigentes, es decir, que tiende a ser más diferenciada y peculiar. La individualización resulta, así, producto de la socialización, en la medida en que la autonomía y el modo de vida consciente aparecen como exigencias de la propia cultura y las instituciones.

Los patrones culturales y expectativas sociales de autodeterminación y autorrealización se diferencian además unos de otros, y ello a medida que los sujetos se desplazan hacia los rendimientos propios del sujeto. La formación de la identidad convencional se quiebra con la presión de la diferenciación social y la multiplicación de expectativas de rol, que entran en conflicto unas con otras. El abandono de las convenciones rígidas que viene impuesto socialmente, carga al individuo con sus propias decisiones morales y con un proyecto individual de vida, resultante de la comprensión ética que desarrolla consigo mismo⁴².

La progresiva individuación se mide tanto por la diferenciación de identidades de tipo único como por el crecimiento de la autonomía personal, o individualización. Pero en tanto ser autónomo e individuado, el individuo solo puede cerciorarse de sí desde la perspectiva de los otros. En este caso no dependo del asentimiento de ellos a mis juicios y acciones, sino de que reconozcan mi pretensión de univocidad e incanjeabilidad. Por lo tanto,

la identidad... deja de ser, pues, una connotación referida a los estados interiores, para adquirir validez en la medida en que se exterioriza, porque pasa progresivamente a ser

⁴¹ MEAD, G. H., *Espíritu, persona y sociedad*, óp. cit., p. 221.

⁴² HABERMAS, J., *Pensamiento posmetafísico*. Madrid, Taurus, 1990, p. 222.

*dependiente del reconocimiento de los destinatarios, en la medida en que los otros presuponen capacidad y competencia respecto de mí*⁴³.

En este marco, las formas en que se despliegan los procesos de individuación, involucran una serie de variables, vinculadas con la estructuración de lo simbólico y con el reconocimiento intersubjetivo, que dependen del contexto social, histórico, cultural y político en el que se dan estos procesos, de las experiencias de participación que en él se generen y del peso de sus condicionamientos estructurales. De ahí que se reconoce que la construcción de la identidad plantea una tensión entre el modo en que el sujeto es constituido por los mecanismos de socialización y los recursos que este pueda disponer, para salirse o modificar tal situación, lo que supone múltiples rupturas entre el Mi y el Yo, entre las presiones de adaptación y los desafíos de transformación.

En este punto se recupera nuevamente la perspectiva crítica no determinista, tanto de Freire como de Habermas, quienes –a diferencia de aquellas teorías que plantean una visión unilateral del poder, ejercido por sistemas, grupos o sujetos dominantes para moldear y dirigir a los dominados conforme a sus intereses– destacan la capacidad de resistir, negociar y transformar de los actores sociales, cuando asumen el rol de agentes.

Las posibilidades de la autodeterminación crítica y autorrealización requieren de un proceso de autoentendimiento, que se verifica en las prácticas de participación.

*Cuanto más sea llevado a reflexionar sobre su situacionalidad, sobre su enraizamiento tempo-espacial, más “emergerá” de ella conscientemente, “cargado” de compromiso con su realidad, en la cual, porque es sujeto, no debe ser mero espectador, sino que debe intervenir cada vez más*⁴⁴.

La participación es causa y consecuencia de los procesos de individuación en los que se dirime la ciudadanía, al habilitar (o clausurar) la transición de una posición de paciente a agente de los procesos sociales y comunitarios, en los que se ve involucrado, racionalmente motivado a intervenir en las deliberaciones públicas, desterrando su rol de simple espectador condescendiente de las actividades ciegas y dirigidas externamente por los demás.

5. Una lectura de la participación y la construcción de ciudadanía: tres casos empíricos

En el marco de las conceptualizaciones anteriores, se asume que la ciudadanía capaz de ejercer su autonomía política se juega en la asunción del otro y en el reconocimiento de uno mismo como interlocutor válido, y en la reafirmación de las exigencias derivadas de esta condición en todas las interpelaciones sociales y políticas. De este modo, se reconocen diferentes grados de aproximación a este postulado, que definen distintos posicionamientos sociales y que permiten diversos modos de participación política, desde aquellas funcionales a la hege-

⁴³ ROBLES SALGADO, F., “Contramodernidad y desigualdad social: individualización e individuación, inclusión/exclusión y construcción de identidad. La necesidad de una sociología de la exclusión”, en *Revista Mad* 10 (mayo 2005), p. 7. Disponible en versión digital: www.revistamad.uchile.cl/12/paper03.pdf.

⁴⁴ FREIRE, P., *Educación y cambio*. Buenos Aires, Galerna-Búsqueda de Ayllu, 2002, p. 67.

monía a las más emancipadas capaces de incidir, de alguna manera, en la política pública y transformar la cultura, creando sensibilidad social hacia sus reclamos.

Estas reflexiones sirven de criterio para significar distintas experiencias de participación y su vinculación con los procesos de configuración de la propia identidad y la construcción de ciudadanía. La información que se presenta a continuación ha sido construida mediante sendas entrevistas a fondo, realizadas a madres/tutoras de una escuela de la ciudad de Corrientes, todas ellas beneficiarias de planes sociales, involucradas en una experiencia de intervención social que gestionamos en años anteriores, orientada hacia la creación e institucionalización de espacios de participación comunitaria en el ámbito escolar.

Las entrevistas recogen relatos autobiográficos, que presentan al entrevistador una figura identitaria⁴⁵, a partir de la cual se reconstruyen casos considerados representativos de diferentes tipos de asumir la participación y configurar la ciudadanía en contextos sociales de alta vulnerabilidad.

a) *La ciudadanía asistida: entre la participación heterónoma y la acción política instrumental*

Uno de los casos encontrados se asimila a aquellas situaciones de la que dan cuenta las distintas etnografías de la pobreza. Se trata de una mujer que se coloca en un lugar de total asimetría, identificándose como sujeto asistido, indefenso y subordinado no solo en términos materiales sino también sociales. Podemos asociar este posicionamiento a las formas más extremas de la exclusión social y de individualismo negativo.

En las expresiones siguientes, claramente se observan representaciones que revelan un orden social naturalizado, una visión fatalista del futuro y una actitud de resignación auto-compasiva:

*—Y sí, y a nosotros que somos **pobres nos tienen acostados para abajo**; la verdad es que eso para la gente pobre esta mal, porque sobre que apenas tenemos la moneda para nuestros hijos, nos sacan otra vez ellos;...*

[...]

*—Y **siempre estamos así, nomás, nunca mejora el barrio**. Siempre estamos así en la pobreza no más.*

Las posibilidades de supervivencia dependen de los otros, de la asistencia, de los medios que se consigan, de lo que los otros le den. Los medios materiales son de los otros: del Estado, de las ONG, de instituciones benéficas..., por lo que la asistencia que recibe, profundiza su dependencia. De esta manera, también el futuro depende de la ayuda de otros.

Su relación con lo político es ambigua, fragmentaria y limitada. Se adopta, por un lado, un posicionamiento de sujeto pasivo, funcional al orden, manipulable políticamente.

—¿Y en las próximas elecciones?

⁴⁵ Independientemente de los objetivos particulares que persiguen las personas en las diferentes situaciones, existe siempre una cierta intención de controlar las mismas a través de su definición. Así, en la situación de entrevista, las personas intentan que su actividad transmita a los otros una impresión que a él le interesa transmitir (cf. GOFFMAN, E., *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires, Amorrortu, 2004).

—*Y sí, a ellos, no más, les voy a votar... Porque a mí me ayudó mucho, ellos. La verdad, yo te digo, mediante ellos que me salió mi plan social, mis chicos todos tienen, tuvieron su casita de material, porque yo vivía en un ranchito. Porque yo trabajaba de empleada doméstica y siempre era para comer, y para calzado y ropa, no más. Nunca me alcanzó para comprarme ladrillos y ahora doy gracias que ese plan, mediante eso, ellos tuvieron su casita de material.*

Asimismo, la subordinación se cristaliza y reafirma en la consideración de que es “la política” o los políticos los que le dan o le quitan las posibilidades de salir adelante:

—*Y a veces, te dicen te voy a dar, ¿qué necesitas?, te voy a dar chapa, cartón, mercadería, a veces te pide colchones, si vos le pedís, hace una carta, hace una nota y ahí, **nomás te quedas otra vez, no te dan nada.***

—*¿Y vos qué te sentís cuando pasan estas cosas?*

—*Y me siento, la verdad, desesperada, porque nos engañan, te da bronca, mavale así, viste, porque estás en la misma situación y no salís adelante.*

La participación para ella es, pues, poder expresar lo que necesita y pedir alguna ayuda concreta, es un recurso para procurarse bienes necesarios, que se acaba en cuanto se vuelve estratégicamente ineficaz.

—*¿Cómo vos te organizabas? ¿Cómo empezaste a participar de la campaña de Colombi?*

—*Y bueno, **nosotros le pedíamos, le planteábamos nuestras necesidades del barrio, todo eso.***

[...]

Más antes, sí me iba. Pero es cuando hay votaciones, eso, es que te prometen casa, cosas, esto, aquello y nunca cumplen con el barrio.

De esta manera, la relación política se plantea en términos instrumentales. Desde la prebenda política ambas partes se interpelan como medios para conseguir fines particulares. En el caso de nuestra entrevistada, el Otro, el que le brinda ayuda y la asiste, no tiene una identidad clara, ni significativa, puede ser el partido político, la comisión vecinal, la parroquia católica, la iglesia evangélica o el comedor del barrio. El Otro en esta relación de asistencia es quien tiene los recursos materiales para su subsistencia.

Su lucha se acota estrictamente al plano material, no hay demanda por el reconocimiento de derechos subjetivos y es, además, estrictamente individual, no se vincula a formas de acción colectiva, ni intentos de organización.

Su constitución como sujeto político se encierra en el círculo vicioso de la asistencia y la tutela. Su conciencia del mundo no puede ir más allá de la urgencia de sus necesidades y los mecanismos de supervivencia. Su pobreza genera subordinación, ella se construye como personalmente inerme, desamparada socialmente y ética y políticamente heterónoma, porque cree que ese es el destino inexorable de los pobres.

b) La ciudadanía desertada. Individuación versus ciudadanía

Un segundo caso refleja una posición de automarginación de lo político y un fuerte retraimiento en el espacio privado. Este posicionamiento se alimenta de un total descreimiento en lo político como espacio de lucha y reivindicación, en asociar la política con actividades de corrupción.

—*¿Vos tenés alguna participación política, participás en algún partido político?*

—No, no me gusta... **Es como si fuera que no me importa quien gane, quien no gane.** No me importa, te voy a decir, no sé, no me gusta. Porque para mí todos son lo mismo... son los mismos que roban, son todos los mismos, nomás son. No me interesa. Política, eso, no..., yo me voy y voto por obligación, porque si no, no me iría.

—¿Votás por obligación? ¿Y cómo elegís?

—Y por ejemplo, voy y entro en la cosa oscura, no sé lo que es esa cosa oscura, **y le meto cualquier cosa, y le meto en el sobre y ya me voy.**

En su renuncia a tomar parte en la única cultura política que conoce, la del clientelismo, puede advertirse cierta toma de conciencia respecto del lugar de dependencia y vulnerabilidad en la que esta forma de hacer política coloca. Ella no negocia su voto, no subroga su decisión política.

—Y cuando vos votás, ¿qué expectativas tenés, qué esperás?

—**Ninguna, porque yo me voy a votar por obligación, nomás.** Porque, si yo no trabajo, no tengo plata. **El político te va a dar, pero cuando se acercan las elecciones, eso.** Hay algunos que se van y vienen con la mercadería, con esto, con aquello y no me gusta a mí eso.

Incluso siendo beneficiaria de un plan, no se reconoce como sujeto cooptado por el sistema, destaca su independencia en relación con la política y lo político, y en lo personal se posiciona con cierta autonomía. Ella manifiesta haber elegido la vida que tiene, haberse “juntado”, en lugar de seguir en la escuela, haberse ido de su casa, haber hecho su casa con esfuerzo propio en lugar de vivir con comodidad en la casa de sus suegros, etcétera.

Podemos reconocer en esta entrevistada una fuerte individualización social. Incluso se distingue de los otros beneficiarios de planes sociales, porque ella no tuvo que ceder ni dar nada a cambio, no hizo ningún “arreglo político” para obtenerlo.

—Yo me fui y me anoté nomás allá... y me quedé a la espera no más.

Su concepción de lo político, construida a partir de las prácticas y formas de relacionamiento que le son próximas y en las que se resiste a participar, le impide constituirse como ciudadana y plantear un proyecto de acción política alternativo. Es claro que se identifica a partir de su diferenciación como sujeto no político, lo que le permite asumirse como sujeto ético y moral, pero la solidaridad de sus acciones se encuentra en ámbitos sociales cercanos, su familia, la escuela. Su individuación se produjo a costa de su ciudadanía.

c) **La ciudadanía negociada: individuación y clientelismo**

El tercer caso identificado refleja un sujeto más empoderado, posicionado fuertemente en el campo de la acción, que ha construido una perspectiva de lo político que, si bien se restringe a lo partidario, esto es, a una forma de entender y de ejercer la política, plantea saltos cualitativos respecto de las anteriores, al incorporar dos elementos fundamentales: la idea de contrato y la de derechos sociales.

Esta tercera entrevistada se asume como sujeto político y percibe de alguna manera que del accionar que desarrolle en este terreno, depende su bienestar y el de su familia.

—Yo hablo de progreso, porque la situación del momento, **para poder adelantar, todo depende de cómo vos,** yo hablo de progreso —¿viste?—, para poder tener un ingreso más, para poder estar un poquito mejor de lo que estoy. Pese a todo lo que yo ya tengo, digamos, tengo que acondicionarme un poco más, porque ya tengo hijos grandes, ya van creciendo.

Vincula sus posibilidades de progreso, de manera casi irreversible, con el lugar que ha tenido y actualmente tiene en sus relaciones con lo político (partidario). Se advierte cierta contradicción, debido a que, por un lado, ella quiere distanciarse de sus padres (que hacen política) por su honestidad y altruismo, pero, por el otro, se lee cierto reproche, por no haber sabido aprovechar las oportunidades que su intervención en la política le hubiera procurado.

—*Aparte, soy consciente que la política no dura toda la vida, dura lo que dura un suspiro; cuando está bien, está todo bien; cuando cae esa política, esta todo mal...*

—***Nunca peleé para mí misma...**, nunca pensé en mi propio beneficio, por eso que hoy sigo pobre. Hoy, aún sigo pobre, sin nada. En una casa donde sinceramente da lástima, porque con tanto esfuerzo que trabajé tenía que tener una casa más linda, por lo menos, bien hecha, de material.*

—***Yo creo que mi pobreza es debido a que no supe aprovechar, porque la política es como el tren, pasa una sola vez y, si no la agarraste, ya fuiste.** Si yo hubiese agarrado y aprovechado esa oportunidad que yo tenía en la política..., entonces ahí hubiese tenido una mejor condición.*

Su participación en la política se orienta por la lógica clientelar, aunque en esta lógica ella distingue cierta racionalidad. Si bien actúa en beneficio para del partido, reclutando gente, también lo hace en beneficio de los afiliados, para que estos reciban lo que le corresponde.

—*¿Y cuál era tu rol?, ¿vos qué hacías ahí?*

—***Llevar gente**, ir a ser fiscal de mesa... pasarle a buscar por la casa para ir a votar, a repartir mercadería, **buscar los afiliados** para las distintas reuniones, para mover de un lado a otro, esa era mi participación... En mi barrio y a veces también participábamos con otra gente de otros barrios.*

*Y me lleva a participar en política, los debates de los políticos, que tienen tantas palabras tan ilusas, que dicen tantas cosas y no hacen nada. [...] Y, si me decían: “Vamos a hacer esto”, yo peleaba por eso, para que le den eso que prometieron. O sea, en una palabra, **que no jueguen con la gente. Si prometían que cumplan.** [...] A eso yo me metí a participar en política, a pelear por lo que dicen, que se cumpla.*

A pesar de advertirse cierta legitimación de la lógica clientelar, la que ella refuerza con sus prácticas, también parece percibir que la asistencia no es una solución. Por el contrario, cree que la coloca en un lugar de subordinación, de desigualdad, en el que no se le reconocen los derechos y se le quita la posibilidad para reclamarlos.

—*Deberían pagarte y que si o si trabajas, funcionaría mejor, porque, cuando vos trabajas, por ejemplo, vos podés exigir un sueldo digno; si no trabajas, tenés que agarrar lo que te dan.*

[...]

*Trabajando en la profesión que tenés o trabajando así sea en un supermercado, pero si vos podés tener de acuerdo a eso un sueldo digno. Pero trabajando para el plan, no; el plan es una cierta cantidad, que se divide para cierta cantidad de gente, entonces a todos le da la misma cantidad, y **¿qué podés exigir ahí? Nada, nada, no podés exigir.***

La asistencia, incluso, la corre del espacio público-político y la clausura en el espacio doméstico-privado.

—*Y hoy lo que nos dan es el tema de los planes. Yo tengo el plan “familias”, que es un plan muy distinto al jefe de hogar. **En el plan “familias” se supone que vos tenés que quedarte***

en tu casa, al cuidado de tus hijos nomás... Yo siempre hubiese preferido ser jefe de hogar no más, antes que plan "familias".

Existe en la entrevista cierta idea o intuición del contrato, que le permite posicionarse de manera más consciente respecto de sus derechos, de las estrategias para exigirlos y de las reglas que explican la cultura política de la que ella participa. Sin embargo, tales derechos no se exigen a través de disputas y acciones políticas de reivindicación y reconocimiento. Desde su perspectiva de lo político, encerrada en lo clientelar y partidocrático, los derechos se negocian. De acuerdo a su visión, los ciudadanos son "afiliados" que dirimen su relación con la política en términos de intercambios y prebendas. Los posicionamientos individuales dependen de los recursos que cada uno tenga para canjear.

6. A modo de conclusión

Los procesos de individuación y construcción de ciudadanía se hallan estrechamente ligados. Hasta hace algunas décadas atrás, las instituciones orientaban a los seres humanos en la realidad. Tal como antes se ha señalado con Mead, aquellas eran sustitutos de los instintos, al proporcionar modelos socialmente aprobados a los que las personas recurren para orientar su conducta. Al poner en práctica estos esquemas de acción institucionalizados, el individuo aprendía a cumplir con las expectativas asociadas a ciertos roles, que gozaban de una aceptación generalizada e incondicional. Para Berger y Luckmann⁴⁶ las conciencias individuales internalizan los programas institucionales y estos encauzan las acciones del individuo como algo con sentido para el propio individuo. De esta manera, las estructuras de la sociedad se transformaban en estructuras de la conciencia. La ciudadanía que se construía en este escenario, estaba atada a fuertes convencionalismos, y al parecer reflejaba la perspectiva del buen ciudadano, propia del estadio 4 de Kohlberg, orientada hacia la autoridad, y el mantenimiento del orden y sistema, que configura un sujeto respetuoso de las leyes y las instituciones, funcional a la democracia representativa y a la economía de mercado.

El resquebrajamiento de los grandes relatos que enmarcaban la incorporación de normas y valores, la desintegración de la trama social y el desmoronamiento de las agencias de acción colectiva han impactado de manera profunda e irreversible en la constitución de la subjetividad, instaurando un nuevo escenario, en el que la individuación se vuelve conflictiva y contradictoria.

El tránsito de lo colectivo a lo individual inaugura una época en la que las identidades se definen a partir del propio sujeto. La pregunta por quiénes somos y cómo somos se realiza en un mundo fuertemente deslocalizado, desarraigado, de incertidumbres de presentes y futuros e interpela no a un colectivo sino al propio sujeto.

En el contexto actual la cuestión de la identidad se aleja de todo esencialismo, ya que no se vincula con atributos "dados", preexistentes. La identidad no aparece ya como un dato o como un estatus adquirido. Esta emerge más bien como una pregunta, como un cuestionamiento.

⁴⁶ BERGER, P., y LUCKMANN, T., *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido. La orientación del hombre moderno*. Barcelona, Paidós, 1997, pp. 81 y ss.

Autores como Bauman⁴⁷, Castells⁴⁸ o Svampa⁴⁹ destacan el carácter ambivalente o bipolar de la individuación, ya que a la vez de independencia y emancipación implica desconexión, desafiliación, vulnerabilidad, fragilización, desarraigo. En este sentido, advierten que tales procesos amenazan con fragmentar y polarizar la sociedad, debido a que solo unos pocos, aquellos que su posición social se lo permite, podrían asociar individuación a autonomía e independencia, mientras que otros

*llevan su individualidad como una cruz, porque ella significa falta de vínculos y ausencia de protecciones*⁵⁰.

Esta crisis identitaria tensiona la construcción de ciudadanía, ya que de acuerdo con el modo en que se disponen y significan los diversos elementos simbólicos, aquella se resolverá o en posicionamientos dependientes, desarticulados y fragmentarios, que naturalizan el orden social y legitiman la dominación que los propios sujetos sufren, o bien en posiciones autónomas, que convierten la ciudadanía en un proyecto reflexivo, a partir del cual los sujetos pueden redefinir sus futuros y plantear alternativas.

En este contexto, se asume a la participación como un recurso fundamental para modificar los aspectos simbólicos, permitiendo transitar de la primera a la segunda de las posiciones arribas descritas. De ahí que se reconozca la necesidad de instituir la participación como estrategia de construcción de ciudadanía, mecanismo que asegura el ejercicio de la autonomía política y herramienta para superar situaciones de exclusión.

La participación, tal como vimos, empodera políticamente a los actores e instala la idea de corresponsabilidad y solidaridad. Para de Sousa Santos⁵¹, permite fundar una nueva cultura política y, en última instancia, una nueva calidad de vida personal y colectiva basadas en la autonomía y en el autogobierno, en la descentralización y en la democracia participativa, en el cooperativismo y en la producción socialmente útil. A partir de ella

es posible pensar y organizar nuevos ejercicios de ciudadanía –porque las conquistas de la ciudadanía civil, política y social no son irreversibles y están lejos de ser plenas– y nuevas formas de ciudadanía [...], ejercicios y formas basados en formas político-jurídicas que, al contrario de los derechos generales y abstractos, incentiven la autonomía y combatan la dependencia burocrática, personalicen y localicen las competencias interpersonales y colectivas en vez de sujetarlas a patrones abstractos...

No es sorprendente que, al regresar políticamente, el principio de la comunidad se traduzca en estructuras organizacionales y estilos de acción política diferentes de aquellos que fueron responsables de su eclipse.

⁴⁷ BAUMAN, Z., *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Buenos Aires, Siglo XXI de Argentina, 2005, pp. 71 y ss.

⁴⁸ CASTELLS, M., *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Vol. II: *El poder de la identidad*. México, Siglo XXI, 2003, pp. 32-33.

⁴⁹ SVAMPA, M., (ed.), *Desde abajo. La transformación de las identidades sociales*. Buenos Aires, Universidad Nacional del General Sarmiento-Biblos, 2003, p. 15.

⁵⁰ CASTELLS, R., *La metamorfosis de la cuestión social*. México, Paidós, 1997, p. 477.

⁵¹ SANTOS SOUSA, B. de, "Los nuevos movimientos sociales", en OSAL-CLACSO, *La protesta social en Argentina*, 5 (septiembre 2001), pp. 181-182.

..... Capítulo 6

Los valores de una ciudadanía activa

Adela Cortina

1. El capital ético de los pueblos

Desde sus orígenes en la Grecia clásica la ética occidental se ha ocupado del *ethos*, del carácter¹. El de las personas en primera instancia y más tarde, por analogía, el de los pueblos y las organizaciones. Forjarse un buen carácter, buenas disposiciones para alcanzar las mejores metas vitales, es oficio de prudentes, de aquellos que son inteligentes para las cuestiones prácticas de la vida cotidiana, porque, como bien decía Heráclito de Éfeso: “el carácter es para los hombres *daimon*”². Expresión esta difícil de traducir, que algunos autores han vertido al español como “destino”. Según el carácter de una persona, según el de un pueblo, así acogerán también los desafíos de la fortuna; que sin duda no está en nuestras manos, porque depende de la providencia o del azar, pero sí lo está el modo de hacerle frente.

Eran aquellos los tiempos en que el saber constituía una unidad. En su vertiente teórica se ocupaba sobre todo de lo verdadero, y en la práctica, de lo bueno, pero desde esa intrínseca articulación del ser humano, que es a la vez inteligencia y deseo, afán de verdad y aspiración a la vida feliz. Por eso dirá Aristóteles expresamente que el hombre es inteligencia deseosa o deseo inteligente. Un precedente claro de lo que en nuestros días se ha venido entendiendo de nuevo como “razón sentiente” y como “inteligencia emocional”³.

Sin embargo, al hilo del tiempo esta concepción armónica de la sabiduría fue destruyéndose poco a poco y el saber racional quedó supuestamente en manos de los científicos y los técnicos. Si un pueblo quiere progresar en el concierto universal, inmediatamente se piensa que debe mejorar su economía y, para lograrlo, entre otras cosas, debe incrementar el gasto en el “I+D+I” que se refiere a las “ciencias duras” y las tecnologías. Al parecer, son esas actividades científicas y tecnológicas las que pueden hacernos económicamente competitivos, es la competencia para las matemáticas la que mide el Informe Pisa. Esa es –se dice– la clave del progreso de las personas y la riqueza de las naciones. Lo cual es verdad solo en parte y sabemos que una verdad parcial es pura y llanamente falsedad. Al parecer, nuestros mentores en esto del progreso no han aprendido en libros tan sabios como el de Charles Dickens, *Tiempos*

¹ ARANGUREN, J. L., *Ética*, en *Obras Completas II*. Madrid, Trotta, 1994, pp. 171-180.

² DK 22 B 119, en CUBELLS, F., *Los filósofos presocráticos*. Valencia, Anales del Seminario de Valencia, 1965, p. 299.

³ ARISTÓTELES, *Ética a Nicómaco* (VI, 2, 1139b 4-6). Madrid, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 1999; ZUBIRI, X., *Sobre el hombre*. Madrid, Alianza, 1986; GOLEMAN, D., *Inteligencia emocional*. Barcelona, Kairós, 1996; CORTINA, A., *Ética de la razón cordial*. Oviedo, Nobel, 2007.

difíciles, qué ocurre cuando el progreso científico-técnico se quiere independiente del moral, qué ocurre cuando las ciencias presuntamente rigurosas prescinden de las humanidades.

“Lo que quiero son hechos”, predicaba Thomas Gradgrind en la escuelita que había concebido en el más puro y neto sentido positivista –cuenta Dickens. Y continuaba:

*No enseñéis a esos chicos y chicas sino hechos. Solo los hechos son necesarios en la vida. No plantéis otra cosa y arracad todo lo demás. Solo con hechos podréis formar las mentes de los animales que razonan: nada más les prestará nunca ningún servicio. Este es el principio en el que educo a mis propios hijos, y este es el principio en el que educo a estos niños. ¡Aférrese a los hechos, señor!*⁴.

Solo el conocimiento de los hechos permitía, a juicio de Gradgrind, el progreso de la mente humana, solo ese conocimiento –verificable y falsable– invita a una vida inteligente. Lo demás (valores, una razón sentiente, emociones...) quedaba fuera de una educación de futuro.

Pero los hechos puros no existen en el mundo humano. Siempre se leen a través de interpretaciones, siempre se comprenden desde el carácter del lector, siempre se estiman desde lo que estamos habituados a valorar⁵. De ahí que el final de la novela sea sobrecogedor. Los dos hijos de Gradgrind, educados para apreciar solo los hechos científicos e ignorar valores y razones sentientes, se convierten respectivamente en un delincuente y en una desgraciada, incapaces de preferir algo que les ayude en el camino de la justicia y la felicidad. Porque preferir es valorar, estimar en más o en menos, y es esa una capacidad que no confieren los puros hechos, sino esa razón sentiente que comprende las interpretaciones de los hechos y sabe orientar su vida desde los mejores valores. Saber elegir los mejores valores exige forjarse un buen carácter.

El carácter es para las personas su destino, pero también –por analogía– lo es para los pueblos. Si un pueblo quiere tener algún futuro prometedor, le urge mejorar su investigación en ciencias, en las que se han llamado “naturales” y en las que se han tenido por “ciencias del espíritu”, como también en tecnologías; pero sabiendo que hay una ética de los científicos, desde la que eligen unos problemas y no otros, atienden a unos datos y relegan otros, cuentan con unos métodos y prescinden de los restantes. Le urge también promover su economía, pero tomando nota a la vez de que una auténtica economía, una economía tomada en el pleno sentido de la palabra, es una economía ética⁶. Percatándose, a fin de cuentas, de que investigación, economía, política y la vida toda se hacen desde un carácter, que encamina estas actividades al logro de buenos fines, a la encarnación de los mejores valores, al desarrollo de capacidades óptimas, o pierden ese camino, con pésimas consecuencias para todos.

En estos tiempos de crisis económica global, sobre todo financiera, se hace todavía más patente cosa tan obvia como que la búsqueda inmisericorde del beneficio inmediato, corriendo riesgos incalculables, es un mal público, un perjuicio para todos, empezando por los más vulnerables. No existen las finanzas exentas de valores, no existe la economía productiva

⁴ DICKENS, Ch., *Hard Times*. London, Penguin, 1995, p. 9.

⁵ CONILL, J., *El enigma del animal fantástico*. Madrid, Tecnos, 1991; Íd., *Ética hermenéutica*. Madrid, Tecnos, 2006.

⁶ SEN, A., *Desarrollo y libertad*. Barcelona, Planeta, 2000; J. Conill, *Horizontes de economía ética*. Madrid, Tecnos, 2004.

exenta de valores. La responsabilidad por las decisiones genera confianza y sin confianza no hay economía, mucho menos financiera⁷.

Por eso una fuente esencial de la riqueza de las naciones y de los pueblos, una baza indeclinable para asegurar el futuro en la medida de lo humanamente posible, es contar con *buenos ciudadanos*, con ciudadanos activos capaces de forjarse un buen carácter, un buen instinto para lo justo y lo felicitante. Un instinto para elegir no tanto lo bueno, que tal vez nos sea inaccesible, como lo mejor, que siempre es inteligente preferir⁸.

2. Invertir en ciudadanía

Los miembros de una comunidad política constituyen su principal activo, su capital más seguro. El capital es –recordemos– una activo producido, productivo y duradero, que no se agota con un solo uso, sino que es generador de nueva riqueza. La ciudadanía es el más firme capital de los pueblos⁹. Pero ¿qué significa ser ciudadano?

La noción de ciudadanía es tan antigua en las tradiciones occidentales como la del *polites* griego y el *civis* romano, ambos miembros de pleno derecho de la comunidad política, sea la ciudad, sea el imperio¹⁰. Sin embargo, en la modernidad esta noción y la realidad a la que refiere cobran un fuerte impulso, precisamente porque la ciudadanía es el tipo de vínculo que une a quienes conviven en esa comunidad política, que es ahora el Estado de derecho, desde las diferencias de etnia, lengua, religión o estilo de vida. El vínculo que une a los ciudadanos es el del *demos*, el del pueblo, no el del *ethnos*, no el de la etnia; por eso el Estado y el pueblo permiten integrar las diferencias legítimas sin eliminarlas¹¹. Cultivar esa dimensión común, que no niega las diferencias legítimas, sino que se construye desde ellas, integrándolas, puede ser la clave para ir poniendo las bases de un mundo más justo y feliz.

Claro que no es fácil determinar en qué consiste eso de la ciudadanía. En principio, porque podemos entender la noción de “ciudadanía” en un sentido *descriptivo* o bien en uno *normativo*. Desde un punto de vista descriptivo, la ciudadanía es una forma de pertenencia legal a una comunidad política, la forma plena de pertenencia, que se certifica a través de un documento de identidad o un pasaporte. Otras formas de pertenencia serían las de refugiado, asilado, “trabajador invitado”, inmigrante legal, etc. Sin embargo, al hablar de ciudadanía como apuesta de futuro, estamos entendiendo el término en sentido *normativo*. Nos referimos a lo que sería un ciudadano auténtico, como cuando se dice de alguien que es un “verdadero

⁷ IZQUIERDO, G., *Entre el fragor y el desconcierto*. Madrid, Minerva, 2000; CORTINA, A., (ed.), *Construir confianza*. Madrid, Trotta, 2003; CONILL, J., *Horizontes de economía ética*, *óp. cit.*; GARCÍA-MARZÁ, D., *Ética empresarial*. Madrid, Trotta, 2004; LOZANO, J. F., *Códigos de ética para el mundo empresarial*. Madrid, Trotta, 2004.

⁸ MARÍAS, J. *Tratado sobre lo mejor*. Madrid, Alianza, 1995.

⁹ CORTINA, A., *Ética de la razón cordial*, *óp. cit.*, pp. 12-13.

¹⁰ POCOCK, J. G. A., “The Ideal of Citizenship Since Classical Times”, en BEINER, R., (ed.), *Theorizing Citizenship*. Nueva York, State University of New York Press, 1995, pp. 29-52; HEATER, D., *Ciudadanía. Una breve historia*. Madrid, Alianza, 2007.

¹¹ CORTINA, A., *Ciudadanos del mundo. Una teoría de la ciudadanía*. Madrid, Alianza, 1997, cap. 2; HABERMAS, J., *La inclusión del otro*. Barcelona, Paidós, 1999, pp. 107-135.

amigo”. Y no necesariamente esa persona posee el estatus legal de ciudadanía, puede tenerlo y no ser un auténtico ciudadano, y también tener alguna otra de las formas de pertenencia y, sin embargo, ejercer de ciudadano en el pleno sentido de la palabra¹². Los pueblos, para desarrollarse y prosperar, necesitan contar con verdaderos ciudadanos. Las verdaderas democracias tienen que serlo no solo de votantes sino sobre todo de ciudadanos, y además de ciudadanos activos.

Ocurre, sin embargo, que en los últimos tiempos liberales, republicanos y comunitaristas mantienen discusiones sin cuento para decidir qué sería un ciudadano en el pleno sentido de la palabra. Pero, como no contamos con el espacio necesario para levantar acta de esos debates y ni siquiera son ya demasiado fértiles, nos vamos a limitar aquí a una caracterización muy sencilla pero fecunda: ciudadano es aquel que es su propio señor, el que no es siervo ni esclavo, el que hace su propia vida pero la hace junto a los que son sus iguales en el seno de la comunidad política. Una comunidad que cada vez más se configura como una *cosmo-polis*, y podría encarnar por fin el sueño estoico, cristiano e ilustrado de una ciudadanía cosmopolita. La idea de ciudadano lleva, pues, dos valores entretnejidos en su seno, que son los de autonomía e igualdad. La libertad, entendida como autonomía, es una de las claves del mundo moderno; la igualdad, por su parte, es la virtud soberana. El ciudadano inteligente sabe que vale la pena conquistar la autonomía, pero que solo puede lograrlo junto con los que son sus iguales en el seno de una comunidad política, que cada vez más es universal.

No existe el individuo independiente, eso es una abstracción: existen las personas interdependientes, los países interdependientes. Por eso decía con buen acuerdo Benjamin Barber que los países deberían celebrar el día de la interdependencia, más que el de la independencia. La misma noción de ciudadanía implica “ser con otros”, “ser con los iguales”. Implica la exigencia de construir conjuntamente con ellos la libertad de todos y de cada uno, en el seno de una comunidad política, que se amplía hasta convertirse en una comunidad cosmopolita. No se pueden poner vallas al campo, no se pueden cerrar los límites de la ciudad en una comunidad autónoma, en una nación, ni siquiera en una unión transnacional, sino que cada uno de nosotros es a la vez ciudadano del mundo, miembro de una auténtica cosmópolis.

Y, naturalmente, en cuanto la noción de *igualdad* entra en la historia, se convierte en revolucionaria, porque paulatinamente vamos descubriendo que los que, al menos en la “moral y la política pensadas” son iguales en dignidad, los que son también iguales en lo legal (“todos son iguales ante la ley”) y en lo político (la democracia reclama el voto igual de todos los miembros del pueblo), no pueden ser radicalmente desiguales en las restantes dimensiones que componen la ciudadanía: en la dimensión social, la económica, la cultural y en la que se refiere a los distintos estilos de vida. Ir desarrollando con justicia estas diversas dimensiones de la ciudadanía es un programa obligado para cualquier cuerpo civil y político que desee ser justo con sus ciudadanos y quiera tener un futuro en el concierto universal. Esto es lo que intenté mostrar en mi libro *Ciudadanos del mundo*¹³.

Los valores nucleares de la ciudadanía son entonces la libertad y la igualdad vividas desde la solidaridad, puesto que solo el apoyo mutuo hace posibles las conquistas comunes.

¹² CORTINA, A., *Por una ética del consumo*. Madrid, Taurus, 2002, pp. 265-269.

¹³ Íd., *Ciudadanos del mundo: hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid, Alianza, 1997.

Y esto revela, como he intentado mostrar en otros lugares, que existe ya de hecho un vínculo entre todos los seres humanos, de forma tal que quien se niega a reconocer el derecho de otros no es que deja de hacer, sino que hace: rompe un vínculo que ya existía. Un vínculo que obliga a quien sabe reconocerlo tanto al respeto activo como al diálogo en situaciones de conflicto¹⁴.

El respeto activo es la actitud por la que estamos dispuestos no solo a tolerar puntos de vista ajenos, sino también a tratar de poner las bases para que los demás puedan mantenerlos, siempre que representen algún punto de vista moral, aunque no sea el mío. Y en lo que hace al diálogo, es la forma de resolver los desacuerdos precisamente con aquellos a quienes se respeta, siempre que las condiciones sean las requeridas para un diálogo justo. No siempre las condiciones están puestas y entonces el diálogo puede ser injusto.

Ciudadanos activos son, entonces, los que valoran la libertad. Pero no solo entendiéndola como independencia, como la posibilidad de disponer de un perímetro de acción sin interferencias ajenas, sino también como autonomía, como la capacidad de orientarse por normas que valdrían para toda la humanidad, asimismo como participación en los asuntos públicos y, por último, como no-dominación¹⁵.

Conocer los derechos que ya nos reconocen la Constitución y las distintas declaraciones, es necesario, pero no suficiente para forjar una ciudadanía crítica, autora de su vida en solidaridad; no basta con conocer el “qué”, sino que es necesario reflexionar también sobre el “porqué”, del que han ido ocupándose distintas teorías éticas. Es necesario apropiarse de convicciones racionales, dispuestas a dejarse criticar y a ejercer a su vez la crítica y, por lo tanto, estudiar a fondo las distintas teorías éticas que han ido arropando el ideal de la ciudadanía.

No se aprende a ser ciudadano activo solo leyendo prospectos, por muy valiosos que sean, ni siquiera conociendo cómo llegaron a elaborarse los productos que figuran en ellos. Ni es de recibo educar emociones y sentimientos, sin aducir con luz y taquígrafos las razones por las que se considera que ciertos valores y conductas son superiores a otros. Educar en la autonomía, en la ciudadanía activa, supone pertrechar a niños y jóvenes también de razones y ayudarles a ponderar cuáles son más poderosas, de forma que puedan ir decidiendo por su cuenta.

Ciertamente, como “el ciudadano no nace, sino que se hace”, es importante empezar desde la escuela a educar en la ciudadanía¹⁶. Hasta dónde debe llegar el Estado en este asunto, dónde se encuentra el límite entre las exigencias de justicia y los ideales de vida buena, no es cuestión fácil de resolver. Pero aquí quería recordar sobre todo que educar no es solo tarea de la escuela, ni siquiera solo de los padres, aunque unos y otros sean también responsables. La sociedad en su conjunto educa, en la medida en que suele optar por unos valores y relegar otros en la vida corriente, suele premiar realmente unas conductas y castigar otras, sean cuales fueren los discursos que pueblan la opinión publicada.

¹⁴ *Ibíd.*; *Íd.*, *Alianza y contrato*. Madrid, Trotta, 2001; *Íd.*, *Ética de la razón cordial*, *óp. cit.*

¹⁵ Estos conceptos de libertad están magníficamente explicitados en CONSTANT, B., “De la libertad de los antiguos comparada con la de los modernos”, en *Íd.*, *Escritos políticos*. Madrid, Centro de Estudios Constitucionales, 1989, pp. 256-285; KANT, I., *La fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Madrid, Espasa-Calpe, 1956; PETTIT, Ph., *El republicanismo*. Barcelona, Paidós, 1999.

¹⁶ RUBIO CARRACEDO, J., *Ciudadanos sin democracia*. Granada, Comares, 2005, cap. 1.

Favorecer unos comportamientos u otros en la vida cotidiana es preferir en realidad unos valores u otros, cultivando de este modo el carácter de los ciudadanos en un sentido determinado, porque la fuerza de la presión social es inmensa, y las gentes están dispuestas a cualquier cosa con tal de lograr la estima social. La estima es –como sabemos– una de las grandes pasiones que dominan a los hombres, y las personas buscan la estima social adaptándose a aquello que recibe el aplauso público. Por eso precisamente es tan importante educar socialmente en una ciudadanía que busque la autonomía desde el trabajo codo a codo con los iguales; es decir, una ciudadanía activa y justa, capaz de preferir lo mejor.

3. Estimar los valores y saber priorizar

La cultura, de alguna manera, se configura desde aquellos valores a los que concedemos prioridad. Los valores son cualidades de las cosas que, para ser captados, necesitan de un sujeto con capacidad de estimarlos: son siempre relacionales. No los creamos partiendo de cero, sino que están en las personas, en las instituciones, en las cosas, y son cualidades reales aunque no físicas. No decidimos que nos agrada la justicia y por eso es un valor, sino que la justicia es una cualidad que existe como valor y, cuando estamos preparados para estimarlo, captamos el valor de la justicia. Son cualidades reales de las personas, las instituciones, las acciones y las cosas, forman parte de ellas, pero no son cualidades físicas, como puede ser la longitud o el color.

Como muy bien decía Ortega, la filosofía occidental ha preferido hablar del ser y del bien antes que hablar del valor, porque es este un tema sumamente lábil y complejo. Tal vez por eso, y a pesar de que Kant nombrara el valor absoluto de las personas y el valor relativo de los instrumentos, los valores más conocidos en el mundo moderno fueron los económicos¹⁷. Solo más tarde entró en liza la filosofía del valor y sobre todo la ética de los valores, que inauguró Max Scheler¹⁸.

En lengua hispana y en esto de los valores contamos con una tradición intelectual muy valiosa, en cuya nómina figuran al menos José Ortega, Xavier Zubiri, Eugenio D’Ors, José Luis Aranguren, Pedro Laín, Julián Marías, Riseri Frondizi... Desde ella sabemos que los valores no los inventamos sin base alguna en la realidad, sino que “los hay”, “valen”. Son cualidades de las personas, las acciones, las instituciones o las cosas, que atraen cuando son positivos y repelen cuando son negativos. Como la justicia o la libertad, que atraen, mientras que la injusticia y la dominación repelen. Son cualidades que nos permiten acondicionar el mundo, haciéndolo habitable, porque mal se viviría en un mundo sin solidaridad o sin belleza, como se malvive en un edificio sin ventanas, con mugre y mal olor. Pero hay valores de diverso tipo, desde los religiosos y los intelectuales a los estéticos, los vitales y los de utilidad.

Valores éticos, por su parte, serían –a mi juicio– aquellos que cualquier persona o cualquier pueblo puede apropiarse, porque dependen de su libertad, está en su mano apropiár-

¹⁷ ORTEGA Y GASSET, J., “Introducción a una estimativa. ¿Qué son los valores?”, en *Obras Completas*, VI. Madrid, Revista de Occidente, 1973, pp. 315-335.

¹⁸ SCHELER, M., *Ética*. Madrid, Caparrós Editores, 2001.

selos y, además, debe incorporarlos, si es que quieren considerarse humanos¹⁹. Jugar bien al tenis no es un deber moral, afirmaba Wittgenstein en su *Conferencia sobre Ética*, pero, si digo una mentira escandalosa, no puedo responder a quien me critique que no quiero comportarme mejor, sin que su réplica sea: “¡Pues debería hacerlo!”²⁰.

Ahora bien, aspirar a esos valores e incorporarlos en la realidad cotidiana significa forjarse un carácter dispuesto a hacerlo, por eso no basta con memorizar textos, por buenos que sean, sino que es preciso aprender a degustar los valores que, como los buenos vinos, más se aprenden por degustación que por instrucción.

Por eso la ética de los valores afirma que los valores son captados por una suerte de estimativa; que, de la misma manera que tenemos unos sentidos para captar el color, el olor o el sabor, tenemos una capacidad –la estimativa– que nos lleva a estimar los valores. Esta capacidad no se identifica, en principio, con las facultades de conocer intelectualmente, que van dirigidas al mundo del ser, porque el valor pertenece a un orden distinto. “Estimar” no es lo mismo que “entender” o “calcular”. Es captar valores positivos y negativos, y saber priorizarlos de tal manera que en la jerarquía situemos en el nivel más alto los valores positivos que realmente son más elevados. Saber estimarlos correctamente significa saber situarlos en la jerarquía.

Por eso, cuando una persona tiene atrofiada la estimativa, es incapaz de degustar los valores, como es incapaz de disfrutar del buen vino quien carece de paladar. Pero es preciso recordar que la enología es un tipo de saber que se desarrolla y que requiere un cierto aprendizaje, como también la estimativa requiere un cierto aprendizaje y un proceso de degustación.

En definitiva, una cultura se caracteriza por su estimativa, es decir, por su forma de priorizar valores, de poner unos en primer término y otros, en último lugar.

¿Qué valores tienen una gran presencia en nuestro momento y cuáles importa cultivar para generar una ciudadanía activa? A mi juicio, podría hablarse de unos “valores reactivos”, presentes en exceso, y de unos “valores proactivos” que, a mi juicio, merece la pena cultivar. Los valores reactivos generan un mundo reaccionario; los proactivos, un mundo creador. De ellos nos ocupamos a continuación, advirtiendo –claro está– de que la relación no pretende ser exhaustiva, ni tampoco relacionar cada valor reactivo con uno proactivo.

4. Valores reactivos

a) Cortoplacismo

En nuestra época impera el corto plazo y eso imposibilita la forja del carácter, que precisa del medio y largo plazo. El mundo de la empresa es un buen ejemplo de ello, porque es preciso tomar decisiones ya, antes de que las tome el competidor. No es extraño, pues, que se produzcan crisis financieras, como la que se ha ido revelando poco a poco, desde que agentes económi-

¹⁹ CORTINA, A., *El mundo de los valores. Ética y educación*. Bogotá, El Búho, 1997; Íd., *Educación en valores y responsabilidad cívica*. Bogotá, El Búho, 2002; Íd., *Ética de la razón cordial*, óp. cit., cap.6.

²⁰ WITTGENSTEIN, L., *Conferencia sobre ética*. Barcelona, Paidós, 1989.

cos desaprensivos tomaron rápidamente decisiones irresponsables, que están perjudicando a todos, sobre todo a los más débiles.

La cultura cortoplacista impera en la toma de decisiones, pero también en la forma de disfrutar de la vida. Lo explicaba con gran acierto Daniel Bell en *Las contradicciones culturales del capitalismo*, al recordar cómo la invención de la tarjeta de crédito cambió nuestras vidas, permitió consumir ya y pagar a medio y largo plazo, con lo cual la estructura de nuestro tiempo cambia y lo más importante no es apoyarse en el pasado para proyectar el futuro, sino disfrutar el presente y aplazar los pagos para el futuro, a poder ser *ad calendas graecas*²¹.

La idea clásica del *carpe diem* (“disfruta el momento”) hace que el presente se apodere de nosotros y perdamos, entre otras cosas, algo esencial de nuestro horizonte: el arte de hacer promesas. Decía Nietzsche con razón que el hombre es el único animal capaz de hacer promesas. Las promesas son para el futuro, los compromisos y las responsabilidades son para el futuro. Cuando el presente se pone en primer lugar y es casi el tiempo único, se van perdiendo las nociones de compromiso y de responsabilidad. La responsabilidad, como decía Kierkegaard, pertenece fundamentalmente al modo de vida ético, a diferencia del modo de vida estético, que responde a ese *carpe diem* del disfrute ya, ahora, que deja aparcada la promesa.

b) Individualismo

En las sociedades del mundo moderno impera el individualismo. Sin duda, la modernidad es la era del individuo: en ella la idea de comunidad se retira a un segundo puesto y emergen los derechos de los individuos con toda su fuerza²². Junto a esta emergencia del individuo, gana terreno una forma determinada de entender la libertad: la libertad como independencia, como no interferencia, lo que se ha llamado la “libertad negativa”, que tan bien explicó Benjamin Constant en su célebre conferencia *De la libertad de los antiguos comparada con la de los modernos*, como hemos comentado. Lo que caracteriza al mundo moderno –dirá Constant– es poner en primer lugar la libertad negativa, la libertad entendida como independencia, como no interferencia: cada persona tiene derecho a un ámbito, en el que actúa sin que nadie esté legitimado para interferir en él. Es, pues, una libertad de hacer en ese ámbito y, a la vez, el derecho a que los demás le dejen hacer en él. Esta es la forma de libertad que más aprecia el mundo moderno, la que adquiere prioridad sobre las demás formas de entender la libertad. Muy cercana a ella se encuentra la idea de libertad como libertad de consumir.

c) La era del consumo

Nuestro tiempo ha llegado a denominarse “la era del consumo” y nuestras sociedades se caracterizan por ser “sociedades consumistas”, como intenté analizar en *Por una ética del consumo*²³. En efecto, hemos llegado a creer que una sociedad es más libre cuantas más posibilidades de consumo tiene; que la posibilidad de consumir una gran cantidad de mercancías es la base de información para calibrar el nivel de libertad de esa sociedad y su nivel de felicidad.

²¹ BELL, D., *Las contradicciones culturales del capitalismo*. Madrid, Alianza, 1977.

²² CONILL, J., *El enigma del animal fantástico*. Madrid, Tecnos, 1991; RENAUT, A., *La era del individuo*. Barcelona, Destino, 1993.

²³ CORTINA, A., *Por una ética del consumo*, óp. cit.

Y, justamente, las poblaciones más vulnerables en este sentido son niños y jóvenes, no solo porque están en camino de forjar su voluntad, sino porque la presión de los grupos de edad sobre ellos es enorme. En ese contexto es en el que se entiende el aumento del consumo de drogas, que no solo se relaciona con la curiosidad por vivir nuevas experiencias, sino también con la presión social y necesidad de reconocimiento en el grupo.

d) *Ética indolora*

Decía Lipovetsky en *El crepúsculo del deber* que la nuestra es una época de *ética indolora*. Las gentes están dispuestas a exigir derechos, pero no a pechar con las responsabilidades correspondientes, no a asumir obligaciones. No interesa el discurso de los deberes, repugnan los sermones, pero no por ello podemos afirmar que estemos en una época carente de ética, porque la gente sí que exige sus derechos²⁴. Pero, si los ciudadanos no asumen sus responsabilidades, difícil será que vean protegidos sus derechos, por mucho que los reclamen.

e) *Cambios que el individualismo introduce en las familias*

Es cierto que existen cambios estructurales en las familias actuales y que estos cambios conllevan una gran cantidad de riesgos²⁵. Pero –a mi juicio– el valor del individualismo, que se introduce también en las familias, es el mayor valor de riesgo. Porque lo esencial en una familia, sea cual fuere el tipo de familia, es que quienes entren a formar parte en ella, estén dispuestos a asumir las responsabilidades por los demás miembros y por sí mismos.

Y no deja de ser curioso en este sentido que en las encuestas en que se pregunta a los jóvenes por sus valores, la familia resulte ser el valor más apreciado²⁶. A fin de cuentas, es en ella donde los jóvenes encuentran un lugar seguro, una salvaguarda económica, incluso la ayuda para encontrar un puesto de trabajo. Pero en familias cuyos miembros estén dispuestos a disfrutar de las ventajas y, sin embargo, no están dispuestos a asumir las responsabilidades, los más vulnerables quedan desprotegidos.

f) *La exterioridad*

La exterioridad es uno de los grandes valores de nuestro tiempo. Vivimos en un mundo volcado a la exterioridad, un mundo que ha perdido la capacidad de reflexión. El “chateo” por internet, el teléfono móvil, los *blogs*... hacen del intento de apropiarse de sí mismo por la reflexión algo extraño. Y, sin embargo, la reflexión y la interioridad son fundamentales para los seres humanos, sin ellos es imposible adueñarse de la propia vida y apropiarse de sí mismo. Sin ellos acabamos expropiándonos, poniéndonos en manos de otros o de otras cosas.

g) *La competitividad*

El valor de la competitividad no triunfa solo en la vida económica, en la existencia de los tiburones y de los jóvenes ejecutivos, sino también en la vida del arte, el deporte, en la necesidad de tener éxito por encima de otros. Los juegos de suma cero, en los que lo que unos

²⁴ LIPOVETSKY, G., *El crepúsculo del deber*. Barcelona, Anagrama, 1994.

²⁵ ALBERDI, I., *La nueva familia española*. Madrid, Taurus, 1999.

²⁶ ELZO, J., *Los jóvenes y la felicidad. ¿Dónde la buscan? ¿Dónde la encuentran?* Madrid, PPC, 2006.

ganan lo pierden los otros, son los habituales para ser un deportista o un cantante de éxito. Emprender una lucha a muerte por el primer puesto es la opción que parece insustituible por cualquier otra, con lo cual se rompen los vínculos entre las personas, que ya solo se ven mutuamente como adversarias, como competidoras, no como gentes con las que merece la pena cooperar.

h) Gregarismo

El hombre es un animal social, pero no debería ser un animal gregario. Ser gregario es, como decía Nietzsche, ser *animal de rebaño*. El animal de rebaño es el que carece de convicciones propias, el que busca ante todo y sobre todo ser aceptado por el rebaño. Como decía Maslow, todos los seres humanos tienen necesidad de ser aceptados por el grupo, esta es una necesidad psicológica. Pero una cosa es la necesidad de ser aceptado en un grupo y otra bien diferente la necesidad gregaria de buscar el calor del rebaño. En un mundo gregario se desvanecen las convicciones, las propuestas ilusionantes, y triunfan la reacción, lo políticamente correcto, el afán por alinearse con la mayoría, el miedo a la soledad. Es un mundo reaccionario.

i) La falta de compasión

La falta de compasión es uno de los valores negativos de nuestro tiempo. Es verdad que la palabra “compasión” resulta dudosa, porque se asocia con una cierta condescendencia de gentes bien situadas, que se compadecen de las que se encuentran mal y les van a echar una mano.

Pero la compasión es *padecer con otros en el sufrimiento y en la alegría*, y parece que en nuestra cultura hemos perdido el sentido de la compasión por los que sufren y la capacidad de alegrarnos con los que disfrutan. Hemos roto los vínculos, los que llevan a compadecerse del que está en un mal momento, a regocijarse con el que tiene motivos de gozo.

Y, sin embargo, sin el sentido de la compasión es difícil estimar el valor de la justicia. No se valora la justicia, cuando no hay sentido de la compasión. El que no tiene capacidad de compadecer al que sufre, de compadecer al vulnerable, tampoco tendrá un paladar adecuado para apreciar lo justo. Y me temo que hemos perdido nuestro sentido de la compasión y por eso nos falta también sentido de la justicia. Esta es una de las ideas centrales de *Ética de la razón cordial*.

5. Valores proactivos

a) Meso- y largoplacismo

El primero de esos valores que permite a las personas apropiarse de sí mismas, en vez de expropiarse, consiste en valorar proyectos de medio y largo plazo, que es el tiempo humano. El regate corto, la decisión improvisada, la maximización del beneficio en el momento presente en detrimento del futuro, el disfrute del corto plazo sin pensar en el largo... no guardan relación alguna con la capacidad humana de anticipar el futuro, de valorar opciones contando con él, de crear nuevas posibilidades ganándole la mano al futuro.

Decía Aristóteles con buen acuerdo que disfrutamos más con aquellas actividades que exigen la mayor cantidad posible de facultades a poner en juego. Es aburridísimo –por poner un ejemplo– jugar horas y horas al juego de la oca, que no requiere sino tirar los dados. Mientras que el ajedrez exige concentración, capacidad de anticipar jugadas, creatividad, intuición y reclama largos entrenamientos. Cuanto más facultades se ponen en marcha, más felicitante es la actividad, cuanto menos facultades se ejercitan, más insulsa acaba siendo.

Es importante fomentar proyectos a medio y largo plazo, proyectos con sentido. Como decía Nietzsche, los hombres buscamos más el sentido que la felicidad. Hasta el sufrimiento puede soportarse, si se le encuentra un sentido. Es preciso recuperar ese sentido de los proyectos vitales, tanto en el caso de los jóvenes como en el de los adultos, porque al fin y al cabo, los jóvenes acaban imitando lo que ven en los adultos.

b) La libertad se dice de muchas maneras

No hay individuos aislados. Por eso propongo, en principio, en vez del individualismo de libertad negativa a secas, un personalismo de libertad positiva. La libertad positiva no es la del perímetro en el que yo actúo sin que nadie interfiera, sino que es la libertad de la participación en la vida común.

En la Atenas clásica eran ciudadanos los que tenían el derecho a participar activamente en las decisiones y ser libre era tener derecho a participar. Hoy día esta idea parece desfasada, porque se aprecia más la libertad entendida como independencia, como tener un ámbito en el que hago lo que quiero, sin que nadie interfiera. Queda fuera de este concepto la libertad entendida como participación, que acabamos de mencionar. Pero también queda fuera de él la libertad entendida como autonomía, que implica que yo soy la dueña de mi vida, la que escribe su propia novela. Y también la libertad entendida como no dominación de unos sobre otros.

Son estas tres formas de libertad las que realmente empoderan a las personas, las que les llevan a enfrentar el futuro creativamente, a estar en su pleno quicio y eficacia vital²⁷; las que permiten construir juntos una sociedad en la que la gente podamos mirarnos directamente a los ojos, en que nadie tenga tanta fuerza que pueda dominar a los otros, ni nadie tan poca que sea dominado por los demás.

c) La ciudadanía del consumidor

Ciertamente, la noción de ciudadanía es originariamente política. Pero no es menos cierto que quien es ciudadano auténtico, no puede dejar de serlo en lo económico: aquel al que “le hacen” la vida económica no es su propio señor, junto con sus iguales, sino que es siervo, es vasallo. Por eso he propuesto en otro lugar que los consumidores asumamos nuestra condición de ciudadanos y hagamos uso de las mercancías desde nuestra libertad, desde el sentido de la justicia y desde nuestros proyectos de felicidad. El ciudadano no puede ponerse al servicio de los productos del mercado, sino que ha de servirse de ellos para apropiarse de sus mejores posibilidades vitales. Por eso, es preciso propiciar no solo un comercio justo sino también un consumo libre, justo, responsable y felicitante²⁸.

²⁷ CORTINA, A., *Ciudadanos del mundo*, *óp. cit.*, cap. 7. Ver también obras citadas en nota 103.

²⁸ Íd., *Por una ética del consumo*, *óp. cit.*, sobre todo cap. 10.

d) No se debe exigir ningún derecho sin estar dispuesto a exigirlo para todos los demás

Frente a la idea de la *ética indolora*, importa potenciar la idea de que no se debe exigir un derecho que no se esté dispuesto a exigir para los demás. Extendiendo la formulación kantiana del imperativo categórico “obra de tal manera que quieras que la máxima de tu acción se convierta en ley universal”, convendría afirmar que quien desee exigir un derecho, debe estar dispuesto a exigirlo universalmente. La fórmula sería entonces: “exige para ti aquellos derechos que estés también dispuesto a exigir para los demás, y nunca reclames un derecho en el que no estés dispuesto a asumir tu cuota de responsabilidad”.

e) Recuperar la interioridad

En una ocasión, en la ciudad mexicana de Puebla participé en un congreso cuyo rótulo era “Crisis del futuro humano y pérdida de la interioridad”. Y creo que era un título muy adecuado a la realidad, porque hemos perdido la capacidad de reflexionar y, con ella, la capacidad de hacer, como decían los estoicos, examen de conciencia. “Examen de conciencia” significaba –y significa– pensar en la propia vida y preguntarse si al fin y al cabo se es realmente feliz o no, qué se está haciendo con la propia existencia, si a fin de cuentas llevamos el tipo de vida que nos gustaría llevar o si más bien son otros los que están escribiendo el guión de nuestra novela. Sin esa autorreflexión mal podemos apropiarnos de nosotros mismos y de nuestras mejores posibilidades, estamos en continuo estado de expropiación.

f) La autoestima

La autoestima es un gran valor, qué duda cabe. Como bien decía John Rawls, es uno de los bienes básicos, que cualquier persona desearía tener para llevar adelante su vida. Sin autoestima una persona apenas tiene fuerzas para enfrentar los retos vitales, para proyectar, para crear. De forma tal, que las sociedades que deseen ser justas, han de poner las bases sociales para que las personas puedan estimarse a sí mismas.

Evidentemente, la autoestima no es sobre-estima: quien se esfuerza por demostrar su superioridad sobre los demás constantemente, carece de la elemental autoestima razonable, que es a lo más que pueden aspirar las personas, limitadas todas a fin de cuentas. Este es un capítulo central en el consumo competitivo de drogas, cuando el consumidor quiere demostrar su superioridad. Fomentar la autoestima responsable es una clave imprescindible.

g) Sociabilidad

El gregarismo es un mal consejero. Mostraba Aristóteles en el libro I de la *Política* cómo el hombre es un animal social, a diferencia de los animales, que solo son animales gregarios. Los animales son solo gregarios –decía– porque solo tienen voz, que les sirve para expresar el placer y el dolor. Sin embargo, los hombres son sociales porque tienen también *lógos*, *palabra*. Y la palabra es la que nos sirve para deliberar conjuntamente sobre lo justo y lo injusto, sobre el bien y sobre el mal.

Es social, pues, el que tiene la capacidad para reunirse con las demás personas y deliberar con ellas sobre lo justo y lo injusto, lo bueno y lo malo. Y añadía Aristóteles: “Eso es la casa y eso es la ciudad”. La casa, la comunidad doméstica y la comunidad política son el conjunto de personas que deliberan conjuntamente sobre lo justo y lo injusto, no el gregarismo del animal del rebaño.

Reforzar los vínculos familiares (“la casa”) es central para cualquier ser humano y sobre todo para los jóvenes y los mayores, que son los grupos más débiles y vulnerables. La familia responsable sigue siendo una auténtica red de protección.

h) Reforzar el vínculo que nos une

Los seres humanos llegamos a reconocernos como personas, porque otros nos reconocen como tales. Al fin y al cabo, el niño sabe que es una persona, porque sus padres, sus maestros, sus amigos lo reconocen como persona. No existe un individuo abstracto: existe la persona en sociedad, que se sabe persona, porque otros la han reconocido como tal y ella misma es capaz de reconocer a los otros.

La categoría básica real de nuestras sociedades no es, entonces, el individuo sino el reconocimiento recíproco de sujetos, la intersubjetividad. Como bien decía Hegel, la categoría básica de la sociedad no es el individuo, sino sujetos que se reconocen como personas, que ya están vinculados entre sí. Aprender a degustar los vínculos que nos unen, es entrar en el camino de una ciudadanía realista y proactiva, capaz de construir su autonomía en solidaridad con los que son sus iguales.

.....
Capítulo 7

Conflictos éticos y cambios sociales: una reflexión sobre la situación actual de las mujeres

Urania A. Ungo

Introducción¹

La movilización de las mujeres a lo largo de todo el siglo XX y en particular la acción del feminismo durante las tres últimas décadas han producido una indiscutible nueva existencia en los escenarios latinoamericanos: la presencia activa de la lucha de las mujeres por sus derechos y los cambios sociales y culturales –conflictivos, ambivalentes, problemáticos–, que hoy son evidentes.

En lo que sigue se intentará una aproximación a establecer la relación entre los cambios protagonizados por las mujeres en esos últimos treinta años con los cambios en las concepciones del mundo de nuestras sociedades, vale decir con el evidente trastueque de códigos éticos y sus manifestaciones expresas, con el objeto de ir reflexionando sobre cómo han procesado –y procesan– las sociedades latinoamericanas tales fenómenos y cómo ellos, a su vez, se expresan en las representaciones y visiones sociales, y, en consecuencia, hasta qué punto hoy nos encontramos con cambios evidentes en el tejido que conforman las prácticas cotidianas, las relaciones entre los géneros y la vida social misma².

La idea central que guía lo que sigue a continuación consiste en afirmar que los cambios sociales (económicos, políticos, culturales y simbólicos) protagonizados por las mujeres en nuestra América y en el mundo, han generado a su vez cambios en la visión tradicional y autoritaria que preside las concepciones del mundo, particularmente en la América Latina y el Caribe.

Esos cambios han impugnado, de hecho, los valores, las concepciones, las representaciones y las prácticas sociales. Han producido –a la vez que son producto– nuevas subjetividades e identidades de género, donde lo viejo y lo nuevo coexisten en lucha, abierta o velada. Cuestionada esa visión, han sido afectadas por dichos cambios la moral, la moralidad, los códigos y criterios, y el nivel en que son juzgados tales actos, el nivel ético.

¹ Este capítulo, ampliado y revisado por la autora, fue publicado en FERNÁNDEZ RIUS L., (coord.), *Género, valores y sociedad. Una propuesta desde Iberoamérica*. Barcelona, Octaedro-OEI, 2005.

² LAGARDE, M., “Claves identitarias de las latinoamericanas en el umbral del Milenio”, en *El Siglo de las Mujeres*. Isis Internacional Ediciones de las Mujeres, 28 (octubre 1999).

Sostengo que el universo de las concepciones del mundo y los valores que las presiden, son hoy el territorio de una vasta e intensa lucha ideológica y moral, cuyas tensiones se expresan de múltiples modos, y que estas tensiones están presentes en todos los ámbitos de la vida social.

Y que todo ello, a su vez, se evidencia de distintas formas y en diversos niveles, que van desde los mensajes que difunden los medios de comunicación de masas, en las canciones populares, en las relaciones familiares y cotidianas, hasta en la literatura y en las nuevas figuras ideológicas que pueblan los productos culturales que se elaboran hoy en el continente.

Es importante decir que tal intento implica necesariamente una visión que rompe fronteras disciplinares, que supone cruces categoriales y construye un objeto conceptual, que permite de algún modo aproximarse a lo inmedible. Son inmedibles las nuevas relaciones y prácticas sociales que se han ido produciendo, dados los cambios protagonizados por las mujeres. Es, sin embargo, visible que los viejos y tradicionales códigos morales latinoamericanos, presididos por valores patriarcales, no alcanzan a dar cuenta completa de los nuevos problemas éticos. Problemas éticos, que enuncian luchas entre valores –particularmente éticos–, y que se manifiestan como una moralidad en transición, contradictoria, ambivalente y a veces hasta paradójica; todo ello con enormes costos existenciales para todas las personas y en particular para las agentes y protagonistas de tales cambios, las mujeres.

Desde esta perspectiva, el concepto central, inmanente, es que tales cambios expresan cambios de valores, vale decir, conflictos entre valores y en absoluto son producto del ejercicio de la “moralidad dudosa”. Con ello quiero decir que no son el acto picaresco de burlar las normas y códigos vigentes y salir indemne –de larga data en la historia de la literatura sobre todo ibero- y latinoamericana–, sino su puesta en cuestión, su cuestionamiento e impugnación de facto y la posibilidad de una nueva proposición, a veces enunciada y otras veces implícita.

Como se verá, el presente es, desde el ángulo epistemológico, un arriesgado intento, que defiende como válido de realizar, si se piensa en la riqueza analítica que producen los cruces disciplinares y conceptuales. Y sí se observa que la dimensión moral es parte importante de la subjetividad individual y social, y que dichos cambios representan avances sociales e históricos de honda significación. En todo caso, esta es una exploración inicial, donde la literatura producida por las mujeres será muy importante, para mirar un poco más dentro de cambios, que ya sabemos que están aquí, pero aún no sabemos que tan sólidos o consistentes son.

1. Cambio social y condición femenina en América Latina

En nuestra época, la vida cotidiana ha empezado a rebelarse. Y no mediante gestas épicas como la Toma de la Bastilla o el Asalto al Palacio de Invierno, sino de maneras menos deslumbrantes pero también menos episódicas, hablando cuando no le corresponde, saliéndose del lugar asignado al coro, aunque conservando su fisonomía propia. El símbolo por excelencia de esta rebelión es el movimiento de liberación femenina, justamente porque la mujer ha sido siempre el símbolo por excelencia de la vida cotidiana³.

³ NUN, J., “La rebelión del coro”, en *Nexos* 46 (octubre 1981).

Durante todo el siglo XX la movilización de las mujeres es un fenómeno visible y, en no menor medida, un dato de especial relevancia, sobre todo en las regiones que participan de algún modo de la visión occidental del mundo, y profusamente analizado. Particularmente en América Latina, luego de obtenido el derecho a la ciudadanía, que se produjo –en la mayoría de los países por las movilizaciones sufragistas– al fin de la II Guerra Mundial, esa herencia política significó y se expresó como un visible aumento de la participación femenina en organismos políticos, sindicales, estudiantiles y gremiales de diversos modos. Como afirmó Julieta Kirkwood, esas movilizaciones, producto de condiciones legales y políticas legadas por el sufragismo, se caracterizaron por guardar un “silencio” sobre la propia condición, en tanto expresaban sus opciones políticas prácticas en coyunturas específicas⁴.

Aquí lo significativo es que el legado sufragista, si se examinan los documentos y sus pensamientos, se dirigía más a hacer del voto y del derecho a la ciudadanía un instrumento que hiciese posible la ampliación de las libertades y derechos de las mujeres en el marco de los derechos establecidos y en el horizonte de transformar integralmente su condición. Evidentemente, las luchas de las sufragistas latinoamericanas, como dice Briseida Allard, transformaron el campo de lo público en formas aún no suficientemente analizadas⁵. Y legaron a las mujeres posibilidades de acción política, que, como se vio en las décadas siguientes, aumentaron la presencia femenina en organizaciones y movilizaciones de diversa índole y significación política.

Sin embargo el “silencio” sobre la propia condición fue la norma en esos años posteriores. Silencio que acabará, como ya he dicho en otro lugar, en los años setenta y ochenta con la aparición del feminismo latinoamericano y caribeño contemporáneo.

Nacido el feminismo latino caribeño en un contexto en el cual se hacía inconcebible su surgimiento, logró crear en condiciones que se pensaban imposibles (dictaduras, ascensos de las crisis institucionales y políticas, guerras insurreccionales y crisis económicas casi permanentes) un movimiento continental, cuya historia hoy es objeto de grandes discusiones. Discusiones que se han polarizado en los distintos Encuentros, sobre todo a partir de los procesos políticos generados a raíz de los resultados de la IV Conferencia Mundial sobre la Mujer de 1995, el Post-Beijing.

En estas tres décadas el feminismo no ha hecho más que crecer, desarrollarse, expandirse... No solo hay hoy una legitimidad ganada a pulso en los espacios políticos –desde las “cuotas electorales” hasta las coaliciones inter-partidarias– sino también espacios académicos –estudios de la mujer, de género– en las universidades de la mayoría de los países, así como existe una viva discusión intelectual sobre los supuestos y paradigmas de la ciencia, de las visiones y la representación del mundo y de las mujeres en el arte y la literatura.

En los medios de comunicación de todo tipo, una nueva imagen femenina reemplaza a la tradicional, la antigua madre abnegada toda familia y trabajo doméstico por la profesional exitosa/esposa/madre/etc. En todos estos años se han producido un gran conjunto de convenios, normas internacionales y leyes nacionales sobre temas fundamentales de la agenda del movimiento.

⁴ KIRKWOOD, J., *Ser política en Chile: los “nudos” de la sabiduría feminista*. Santiago de Chile, Cuarto Propio, 1990.

⁵ ALLARD, B., *Mujer y poder: escritos de sociología política*. Panamá. IMUP, 2002.

Particularmente, el feminismo latinoamericano logró convertir la violencia contra las mujeres en un asunto público, de gran legitimidad social y política y, al contrario de lo que ocurre con otras políticas públicas, este sí es un tema que puede politizar la región de lo privado. Es también un buen ejemplo de la recepción social que lima las dimensiones más transformadoras⁶.

Lo significativo es que durante estos treinta años la acción política de las feministas y las mujeres organizadas ha producido grandes efectos, tales que hacen posible hechos como los citados más arriba.

Sin embargo, es también cierto que el contexto que rodea tales avances está pleno de contradicciones, algunas particularmente relevantes: la profundización de la crisis económica y de las políticas de ajuste estructural, del neoliberalismo y de sus más indeseables efectos sociales, de fenómenos como las enormes e insostenibles concentraciones humanas en las ciudades del continente:

A la par que simultáneamente crecen el número de pobres, carenciados y marginales, crecen la delincuencia, la criminalidad, la violencia, creando una atmósfera irrespirable, de pérdida de identidad, de desintegración de todo tipo, un clima de inseguridad permanente fácilmente identificable en cualquiera de las grandes urbes latinoamericanas⁷.

Pero aun esta mirada general sobre nuestras realidades no alcanza a dar cuenta y ver en lo profundo los otros significados de las tensiones generadas por los cambios en la situación social de las mujeres. Seguramente un análisis psicológico informará mucho de cómo vivieron –y aún viven– las latinoamericanas tales fracturaciones de las visiones patriarcales. En otro nivel, el que abordamos en este punto, el análisis debe penetrar en entramados, también complejos y profundos, la emergencia de valores que disputan a otros valores su primacía y/o hegemonía y lo que suponen y significan para las relaciones entre hombres y mujeres y sus respectivas identidades.

Podría suponerse que se trata de un simple cambio de lugar, de un deslizamiento de unos u otros e incluso de un nuevo equilibrio entre visiones contradictorias, dado que es ya un lugar común la coexistencia en nuestras sociedades de diversos “países”, diversas realidades relacionadas de manera distinta y en distintos niveles con la modernidad y la postmodernidad mundial. Es decir, en nuestras sociedades perviven simultáneamente la sociedad tradicional, las costumbres, tradiciones, representaciones sociales y visiones del mundo y formas de relaciones, y modos de vida sedimentados con escasos cambios y con tiempos contados de otros modos, junto a la modernidad, la urbanización, la escolarización, la secularización de los modos de vida, la innovación tecnológica, el neoliberalismo, la postmodernidad y la globalización en todas sus formas. Y tal existencia simultánea en las identidades, las relaciones familiares y cotidianas, dado su carácter profundamente diferente, produce, como lo expresan las alarmantes cifras de aumento de la violencia fundada en el género, la instauración de conflictos entre valores.

En su conocido artículo de 1988, Carmen Barroso, refiriéndose al Brasil, sostenía:

En las últimas décadas se ha alterado radicalmente la situación de los jóvenes y de las jóvenes dentro y fuera de las familias. No sin conflictos, la autoridad paterna se ha debi-

⁶ UNGO, U., *Para cambiar la vida: política y pensamiento del feminismo en América Latina*. Panamá, IMUP, 2000.

⁷ *Ibidem*.

litado y la vigilancia permanente se tornó imposible. Estudios sociológicos y antropológicos han mostrado cómo la migración y la urbanización han afectado las relaciones familiares. La gran expansión de la escolaridad y el vertiginoso crecimiento de los medios de comunicación contribuyeron... a difundir valores de autorrealización individual y liberación de las costumbres... En casi todos los países de la región cayó drásticamente el número de hijos por mujer... Sin embargo, permanece la tradicional división sexual del trabajo dentro de la familia, según la cual el cuidado de los niños continúa siendo responsabilidad primordial de la mujer⁸.

Lo que Barroso infiere para Brasil, puede extenderse a toda la América Latina y Caribeña, y lo que menciona de pasada, la debilitación de la autoridad paterna, es hoy un dato crucial en todas nuestras sociedades. Es legendaria y está plasmada en toda nuestra literatura la naturaleza de la autoridad rígida y vertical del paterfamilias en el continente, de modo tal que las dudas son pocas: su voz era la voz de Dios; sus dictados, leyes inexorables; su honor, el supremo bien familiar; sus deseos, órdenes; y su voluntad, destino. Su presencia –incluso durante su ausencia– en la familia era avasalladora y total. Esta figura ideológica, que hoy semeja más caricatura que otra cosa, ha sido rota en mil pedazos por la rebelión femenina. Poner en cuestión todo ello ha sido una permanente fuente de conflicto, máxime en momentos en que las diversas crisis económicas sacudían, por su parte, toda la construcción de tal autoridad, al hacer necesario que más miembros de la familia tuviesen la necesidad de entrar a los diversos mercados de trabajo hoy existentes.

Particularmente la familia es un ámbito profundamente conmovido y afectado por estos cambios y la expresión de ello es la agravación de la conflictividad en su seno. Valores como el honor masculino tradicional –basado en la ausencia de autonomía femenina– resultan vulnerados cuando las que deben sostenerlos se rebelan y actúan con un sentido distinto. Impugnado como valor central, a su vez produce un trastueque de la misma identidad masculina, que ahora debe encontrar otros escenarios ontológicos y éticos sobre los cuales fundar su primacía, diferente a lo que es evidente ocurre con la identidad genérica femenina, dado que en el proceso de impugnar tales valores, elabora y funda nuevos valores a partir de los cuales se concibe a sí misma. Una visión optimista podría suponer que el conflicto fuese solo con la autoridad externa, representada en el específico varón portador y beneficiario concreto de la dominación. Una gran parte del conflicto ha sido –y es– una lucha de las mujeres con los profundos entronques del autoritarismo patriarcal con la propia identidad femenina tradicional. Es decir consigo mismas. Tal vez queda expresado esto como nunca en la parte final de la deslumbrante novela de Ángeles Mastretta *Arráncame la vida*. Mientras la protagonista, Catalina, entierra a su marido, general de la revolución mexicana, piensa:

Así era Zacatlán, siempre llovía. Pero a mí ya no me importó que lloviera en ese pueblo, era mi última visita. Lo pensé llorando todavía y pensándolo dejé de llorar. ¡Cuántas cosas ya no tendría que hacer! Estaba sola, nadie me mandaba. ¡Cuántas cosas haría!, pensé bajo la lluvia a carcajadas. Sentada en el suelo, jugando con la tierra húmeda que rodeaba la tumba de Andrés. Divertida, con mi futuro, casi feliz⁹.

⁸ BARROSO, C., “Sexo y crisis”, en VV. AA., *Mujeres, crisis y movimiento*. Santiago de Chile, Isis/MUDAR, 1988.

⁹ MASTRETTA, Á., *Arráncame la vida*. México, Cal y Arena, México, 1996.

2. Identidad genérica y conflicto entre valores: cambios en las representaciones sociales

De múltiples maneras estos cambios en las identidades genéricas femeninas están siendo analizados desde perspectivas como las de Marcela Lagarde –el “sincretismo de género”– hasta en propuestas que avanzan lo que han denominado una “democracia de género”, como tareas a continuar luego de los ya mencionados avances¹⁰. Es decir, que tales fenómenos son ya tan claramente evidentes, desde enfoques distintos, que su existencia no constituye objeto de discusión. Sin embargo, el cómo de su ser y existencia, su efectiva consistencia y las formas en que son procesados socialmente, la indagación sobre su impacto en las relaciones inter-genéricas, son campos aún abiertos a la exploración y al debate.

Pensar, hoy, en la condición femenina y las relaciones entre los géneros exige analizar dichos cambios, identificar en qué regiones, ámbitos y sectores son verdaderos y en qué condiciones lo son, así como hace necesario, en el plano analítico, separar la cuestión de los sufrimientos personales y concentrarse en el plano ético y en el de la valoración. Desde cierta perspectiva muchos de estos cambios sociales son obra de la voluntad de las mujeres, otros son el resultado de conjunciones sociales y económicas “objetivas”, de series de crisis encabalgadas y continuas, como tantas experimentadas a fines del siglo XX.

Las identidades genéricas tradicionales, femeninas y masculinas, han sido roturadas. Sus fundamentos y valores han sido profundamente puestos en cuestión: ¿cómo son ahora tales identidades? Porque lo que en la actualidad es claro y distinto, para decirlo en términos cartesianos, es únicamente esto. Y el proceso de elaboración, de construcción de nuevas subjetividades está preñado de avances pero también de resistencias.

Históricamente el valor sagrado en la América Latina y el Caribe, definido y consagrado como superior destino femenino, como senda fundamental de vida, ha sido la maternidad. Esta fue siempre concebida como el valor más alto para las mujeres. Sin excepción, fue un concepto-medida de la calidad femenina. Y en nuestras identidades, eje vertebral de los deseos, expectativas y metas vitales. Desde esta perspectiva, es aún así, pero empieza lentamente una asunción distinta del dictado social de la maternidad como destino inexorable y obligatorio, visible sobre todo en las nuevas actitudes y posturas de las jóvenes urbanas y profesionales, que además hacen gala de su no ser feministas, es decir, de no participar de la visión mayoritariamente igualitarista que ha guiado las luchas femeninas en esta parte del mundo, pero tampoco de la visión histórica tradicional, que negaba a las mujeres el derecho a la educación, al trabajo remunerado y a la autonomía personal.

Este nuevo equilibrio identitario femenino ¿está en correspondencia con las identidades jóvenes masculinas? Una investigación sociológica realizada en Panamá, al examinar esta relación, encontró profundas discrepancias entre los discursos “modernos” de las y los jóvenes y sus prácticas como parejas. Fue apareciendo un cuadro que hace concluir que a la autora se

¹⁰ LAGARDE, M., “Claves identitarias de las latinoamericanas en el umbral del milenio”, en PORTUGAL, A. M., y TORRES, C., (eds.), *El siglo de las mujeres*. Santiago de Chile, Isis Internacional, 1999. Cf. GOMÁRIZ, E., y MEENTZEN, Á., (comps.), *La democracia de género: una propuesta para mujeres y hombres del siglo XXI*. San José, Fundación Heinrich Boll/Fundación Género y Sociedad, 2000.

le contesta de acuerdo al pensamiento vigente en el tiempo, pero las prácticas reales evidencian una fuerte dominación patriarcal, embozada tras discursos pseudoigualitarios¹¹.

Sobre ello es posible construir diversas hipótesis, de entre las cuales privilegio aquella que contiene articuladamente una visión integral: que los nuevos valores en construcción por las mujeres están en feroz conflicto, dada la concepción patriarcal, y que esta los procesará al modo tradicional, es decir, que, si no es posible abolirlos, los manipulará de modo tal que resulten una suerte de renovación de la dominación sobre las mujeres. En los sectores sociales “modernos” es de suponer que la transición, la ambivalencia y la resistencia sean la forma predominante de expresión del conflicto y delicados los equilibrios entre los nuevos valores y subjetividades, y la concepción más tradicional. Y es previsible que en los sectores más tradicionales será aún muy difícil detectar tales nuevos equilibrios.

Sobre ello es importante destacar que de diversas formas la visión patriarcal ha pasado de la resistencia a la reacción ideológica y política en distintas formas y diversos planos. En el orden del escenario social no es un dato nuevo que organizaciones internacionales comprometidas con las visiones más tradicionales sobre las mujeres y las relaciones familiares, encabecen de modo cada vez más visible y airado organismos nacionales, que hacen política a partir de su oposición al feminismo y al cambio de la condición de las mujeres. En el plano de las relaciones más íntimas y familiares, una evidencia es el crecimiento de la violencia de género y el aumento de mujeres muertas a manos de sus cónyuges o compañeros de vida –133 en Panamá entre los años 2000 a 2006¹²– sobre todo por celos y/o intentos de impedir la separación conyugal, demandada mayoritariamente por las mujeres.

Una visión de conjunto de las contradicciones y transiciones éticas y sociales hoy visibles encuentra manifestaciones cada vez más evidentes entre las mujeres de que, aun con sus altos costos existenciales, la autonomía ganada es apreciada y conservada junto a valores históricos también aun altamente apreciados, como la maternidad.

La maternidad ha sido para las mujeres una fuente interminable y contradictoria de placer y sufrimiento. Romper la visión tradicional significa enfrentar el valor fundamental a partir del cual todas somos definidas, significa transgredir valores ancestrales y de hecho reivindicar una autonomía personal, que en la visión patriarcal no es atributo de la feminidad.

Cantada y loada la maternidad como inefable en el repertorio popular, ha sido vivida por las mujeres de un modo dual y contradictorio. Y ello no solo en América Latina. Así, por ejemplo, en su bellísima *Beloved* Toni Morrison narra la historia de la madre esclava, que ahorra a su pequeña la reproducción de su propia historia, la mata y, para su sufrimiento, retorna la hija como fantasma que reclama su derecho a la vida:

Cualquier blanco podía apropiarse de toda tu persona, si se le ocurría. No solo hacerte trabajar, matarte o mutilarte, sino ensuciarte... Y, aunque ella y otros lo habían soportado, no podía permitir que le ocurriera a los suyos. Lo mejor que tenía eran sus hijos. Los blancos po-

¹¹ DAVIS, E., *El espejo de Eva*. Panamá, Sibauste, 1998.

¹² UNGO, U., et ál, “Femicidio en Panamá 2000-2006”, en *COMMCA-AECID-CEFEMINA* (enero 2008). Cf. HARBAR, E., “Notas acerca del femicidio: valor de la vida y consenso”, en VV. AA., *Violencia contra las mujeres: veinte años de lucha por los derechos humanos*. Panamá, IMUP, 2002; CARCEDO, A., y SAGOT, M., *Femicidio en Costa Rica*. San José, 2001.

dían ensuciarla a ella, pero no a lo mejor que tenía, lo más hermoso y mágico, la parte de ella que estaba limpia... Ella podría tener que trabajar en el matadero, pero no su hija.

Y nadie, ninguna persona en esta tierra, enumeraría las características de su hija del lado animal del papel¹³.

Detrás del lirismo hay una historia hace no pocos años incontable. Su nivel de heroísmo es femenino, el tradicional heroísmo materno tan cantado y realmente tan menospreciado. Lo nuevo es la expresión de lo inconfesable, envuelto y entretejido con el amor maternal. Porque aquí lo que se expresa es que la maternidad como valor absoluto trasciende otros valores como la vida. Y así la muerte puede ser también un valor que vehicula un valor más alto, la libertad. Pero esta vez ello ha sido decidido por la madre y no en acuerdo con nadie. Sino sola.

Las historias insólitas de la maternidad vividas por las mujeres han sido siempre tabú, solo las mujeres escritoras contemporáneas, dados ya los cambios que mencionamos, han podido representarlas en el modo, sentido y colores como fueron vividas, y han logrado expresar lo gratificante y la angustia, el placer y la soledad, las renunciaciones y la rabia, el amor, la trasgresión y el desamor que implica. En su novela *La hija de Marx* –Premio Lumen en 1996– Clara Obligado narra casi fotográficamente el momento en que una madre abandona a su hija, por ir tras un amor condenado:

A través de los cristales Iván pudo ver por última vez a Natalia Petrovna perdiéndose en la niebla. La vio detenerse bajo un farol, darse la vuelta, sacar de su bolsillo el pañuelo que cubría la cabecita de la niña y besarlo, la vio temblar de dolor, acercarse el pañuelo al rostro, para ahogar un sollozo, y por un momento le pareció que iba a regresar. Tendió los brazos hacia la casa pero luego se contuvo. Y hundiéndose en su abrigo retomó su camino, agobiados los hombros por el peso de la desgracia¹⁴.

Tal es la mayor de las trasgresiones, el abandono de las hijas y los hijos. O su muerte a manos de la madre. A diferencia de la clásica, las modernas Medeas no están aprisionadas por el amor conyugal, sus motivaciones son otras, tal vez menos claras, más oscuras, más opacas, pero fuertes y existencialmente reales. Su autonomía en la decisión.

Es posible que estos relatos del mundo de la ficción sean exposiciones extremas, fantásticas de estos fenómenos. Desde esta perspectiva, constituyen apenas pálidas narraciones de lo que estos han significado para la vida material y concreta de millones de mujeres en la parte nuestra del continente. Esas vidas han sido atravesadas por cambios de toda índole y esas subjetividades/identidades a su vez han cambiado. La ficción no puede dar cuenta de los miles de momentos de decisión, de decisiones morales, éticas, que las mujeres de hoy toman, y todos los elementos que entran en debate y se instauran como dilemas morales, en los que el acto de la valoración significa consciente y autónomamente elegir entre valores, también en conflicto. Y es esto lo que la literatura contemporánea escrita por mujeres está representando: las reales vivencias femeninas contradictorias y ambivalentes, algunas casi paradójicas, la lucha entre opciones vitales y valóricas, el conflicto entre el proyecto personal y las responsabilidades hacia las otras y los otros.

¹³ MORRISON, T., *Beloved*. Barcelona, Ediciones BSA, 1993.

¹⁴ OBLIGADO, C., *La hija de Marx*. Barcelona, Lumen, 1996.

Sin embargo, es evidente que los cambios no han dado por resultado el “mundo al revés” tan caricaturizado, ni el abandono de las mujeres de las responsabilidades evaluadas por ellas mismas como centrales y fundamentales en sus vidas. Tal vez la diferencia más importante es que dichas responsabilidades ya no pueden ser medidas con la vieja “vara” tradicional de origen judeocristiano, en la que la “ley del padre” es el límite del hacer de la madre.

Esta “ley del padre” también ha sido fragmentada en las identidades masculinas hoy existentes. Fragmentación que se expresa como una o varias tensiones entre lo que la tradición y la representación tradicional concibe como privilegio ancestral masculino, y su concreto estar en el mundo en relación con las mujeres. Ello puede ser aún mejor comprendido, si se examinan las investigaciones sobre masculinidad producidas desde el análisis de género, las que han atravesado y explorado la constitución de las identidades genéricas y han aportado hallazgos significativos. Así Joseph-Vicent Marqués afirma que la “consigna” básica de la construcción social del varón es la siguiente:

Ser varón en la sociedad patriarcal es ser importante. Este atributo se presenta con un doble sentido: por una parte, muy evidente, ser varón es importante, porque las mujeres no lo son; en otro aspecto, ser varón es muy importante, porque comunica con lo importante, ya que todo lo importante es definido como masculino. En su aspecto de discurso megalómano, el discurso patriarcal sobre el varón “se olvida” de que la importancia de ser varón solo se debe a que las mujeres son definidas como no importantes¹⁵.

De ser esta idea verdadera, se puede establecer que sobre esta proposición se fundaba una convicción hoy altamente incierta. Y si sobre ella se erigía el aparato identitario masculino, es relativamente fácil inferir que los cambios protagonizados por las mujeres, su acceso a puestos de trabajo importantes –antes solo en manos masculinas, por citar un solo ejemplo– resulten interpretados como graves amenazas a la identidad y al poder masculino.

En su investigación de 1997 en Costa Rica, Enrique Gomáriz encontró que diversos factores en distintos ámbitos contribuían a “fragilizar” la identidad masculina. En el mundo laboral, todo el conjunto de condiciones que afectaban el logro del “éxito”, medida difícil de alcanzar, máxime en escenarios en crisis perpetuas. En lo que denominó el nivel intergenérico y familiar, se establecía que les afectaba el propio cambio femenino y el “cuestionamiento directo de la dominación masculina”¹⁶. Sin embargo, también encontró que

las encuestas están indicando que los varones están dispuestos a modificar el ejercicio de su papel en la familia, aceptando esas dos peticiones, pero siempre con un límite: que no cambien ni sean un obstáculo fundamental para su actividad principal¹⁷.

Vale decir, su rol de trabajador y principal proveedor, lo cual indicaría que la transición se verifica también en las identidades masculinas y que el conflicto valórico se atenúa o es mediado por el nivel social y económico.

¹⁵ MARQUÉS, J.-V., “Varón y patriarcado”, en VALDÉS, T., y OLAVARIA, J., (eds.), *Masculinidades, poder y crisis*. Santiago de Chile, Ediciones de las Mujeres, Isis Internacional, 1997, FLACSO 24.

¹⁶ GOMÁRIZ, E., *Introducción a los estudios sobre masculinidad*. San José, CMF, FNUAP, FLACSO, 1997.

¹⁷ *Ibídem*.

Sin embargo, como se ha dicho antes, es altamente probable que no en todas las clases y sectores sociales ese tránsito, en las visiones y conceptos sobre el lugar, ser y deber ser de mujeres y hombres en el mundo, sea interpretado como bueno y/o necesario, sino como grave amenaza y/o agresión, dado que en los sectores más situados en la precariedad económica es posible que la principal marca de la masculinidad sea esa “importancia” intrínseca de la que habla Marqués. En un estudio publicado en Lima en 1995 por DEMUS y en el cual se entrevistaban a reos procesados y condenados por el delito de violación –en su gran mayoría provenientes de los barrios más pobres de la capital peruana–, no fueron pocas las veces en que la mínima autonomía femenina era interpretada como “insolencia o altanería” y la violación concebida tanto como castigo a la soberbia o como privilegio masculino. Incluso algunos expresaban sorpresa y manifestaban “que simplemente actuaba como varón”¹⁸.

Interpretada como desafío, la autonomía femenina es considerada agresión y en consecuencia castigada. Castigada por su desconocimiento de su propio lugar, delimitado como subordinado. Pero el afán de seguir delimitando ese lugar, mediante diversos métodos señala también la fragilidad –para decirlo en términos de Gomáriz– de la base de tal identidad masculina, enuncia su fragmentación, e incluso su precariedad. La impugnación de las viejas figuras ideológicas modelos del varón dominador “exitoso” implican la fragmentación de la identidad tradicional masculina.

No hay en las identidades masculinas latinoamericanas algo tan “sólido” como es el valor de la maternidad para las mujeres. En estudios recientes realizados en la región centroamericana sobre paternidad, dos fenómenos sobresalían como representación visible del ejercicio de la masculinidad: la existencia de múltiples parejas sexuales y la exhibición de la violencia¹⁹. Respecto de lo primero, el estudio hecho en Panamá reveló que

las relaciones sexuales son entendidas [expresión de los participantes] como una forma de “calificar” su masculinidad, es decir, cuanto más parejas sexuales se tiene más hombre se es²⁰.

A su vez, ambos estudios resaltan la carencia de afectividad y de responsabilidad, a lo largo de una extensa gama de relaciones que son también instituciones: la doble casa, el que-ridazgo, la ocasionalidad...

Respecto de la violencia, es ya un lugar común que constituye uno de los “atributos” del poder masculino, que no debe ser solo reconocido por las mujeres sino también por los otros hombres. Son estos los que avalan el ingreso en el círculo privilegiado de los “verdaderos hombres”. Conuerdo con Marqués, cuando expone la función de las pandillas para las identidades masculinas:

La pandilla constituye la garantía o avalista de la masculinidad del varón. Si es aceptado en el grupo de tíos, es porque no importa cuán inseguro se sienta ante el Modelo-Imagen del

¹⁸ LEÓN, R., y STAHR, M., “Yo actuaba como varón solamente...”. Entrevistas a procesados por delitos de violación. Lima, DEMUS, 1995.

¹⁹ ALATORRE, J., *Paternidad responsable en el Istmo Centroamericano*. México, NN.UU./CEPAL, 2001.

²⁰ CEASPA, *Diagnóstico sobre educación reproductiva y paternidad responsable en Panamá*. México, NN.UU./CEPAL, 2001.

*varón, los demás tíos lo reconocen como un tío. La pandilla es el escenario real o simbólico del pacto entre varones*²¹.

El “pacto”, como dice Marqués, implica reconocimiento, pero también supone algunas realizaciones: laborales (éxito, remuneración), familiares (proveedor), sexuales (multiplicidad de alternativas) cada vez más difíciles de materializar. Sería interesante conocer si a la extensa actividad sexual masculina no comprometida corresponde en América Latina una vida erótica enriquecedora y satisfactoria para ellos y sus parejas. Según la investigación hecha por Sofía Montenegro en Nicaragua, ciertamente no²². Lo que está plenamente documentado es que tal actividad ha producido cientos de familias encabezadas por mujeres y una extensa paternidad irresponsable, que es ya legendaria.

En tanto, el otro indicador, la violencia de todo tipo, inunda la vida cotidiana y endurece las condiciones ya de por sí exacerbadas de miseria, inseguridad y temor. A la violencia estructural que son ya las condiciones de vida de millones de personas en la parte nuestra del continente, las mujeres deben añadir la que la masculinidad amenazada cobra como tributo a la autonomía femenina.

Es evidente que los cambios protagonizados por las mujeres están siendo altamente pagados por ellas. Desde la violencia fundada en la desigualdad de género hasta la manipulación que se expresa en la forma, por ejemplo, en que los medios de comunicación comercializan el concepto y el valor de la recién adquirida –y aún precaria– autonomía femenina, para vender publicidad cada vez más próxima a la pornografía y/o para vender periódicos en los que la violencia de género aparece más convocada que denunciada²³. Como Marta Selva sostiene en un documento integrante de un estudio sobre violencia y masculinidad,

*la intranquilidad del patriarcado y el fracaso de su proyecto en todos los órdenes se vuelven violentamente contra las mujeres, mediante la espectacularización del poder con que se intenta persuadir de nuevo acerca de lo indiscutible de su autoridad. La puesta en escena de la fuerza, violencia y agresión, sobresignifica lo que en realidad no se tiene o lo que está en peligro de perderse, la indiscutibilidad del modelo patriarcal*²⁴.

Este modelo efectivamente ha sido cuestionado, cuestionados su poder, su contenido y su forma. El modo que organiza el orden del mundo ya no es el único posible ni racionalmente pensable. Pero la resistencia también es evidente. Y esta resistencia, que a veces deviene reacción, tiene que ser a su vez evaluada, valorada, sopesada. Porque ella es ahora la mediación en la relación entre mujeres y hombres. Por más autogobernadas y libres, es en esa relación en la que valores como autonomía, igualdad, justicia o libertad cobran sentido pleno y materialidad concreta. E intentar ejercerlas se constituye aún en actos que tienen un costo personal, existencial nada bajo.

²¹ MARQUÉS, J.-V., “Varón y patriarcado”, en VALDÉS, T., y OLAVARIA, J., (eds.), *Masculinidades, poder y crisis*. Santiago de Chile, Ediciones de las Mujeres, Isis Internacional, 1997, FLACSO 24.

²² MONTENEGRO, S., *La cultura sexual en Nicaragua*. Managua, CINCO, 2000.

²³ SALAS, R., “Sexo en la publicidad: el arte de la carne en los anuncios de moda”, en *El País Digital*, domingo 2 de mayo de 2002.

²⁴ SELVA, M., “Violento masculino singular: un modelo mediático”, en FISAS, V., (ed.), *El sexo de la violencia*. Barcelona, Icaria, 1998. Cf. LIPOVETSKY, G., “La tercera mujer”, en *El siglo de las mujeres*, *óp. cit.*

Probablemente lo más significativo consista en que, así como los colectivos masculinos se dirigen casi obsesivamente a la reconstrucción de los valores y los mitos de la masculinidad más tradicional, en contraste las nuevas subjetividades femeninas son producidas por la solidaridad entre mujeres en temas antes inconfesables, transgresores. En su estupenda novela *Nosotras, que nos queremos tanto*, Marcela Serrano narra la relación entre cuatro amigas, profesionales y maduras, y las peripecias que juntas han atravesado. Ante el dilema de una sobre abortar, aun con las dudas de algunas, todas la apoyan:

El aborto nos costó un dineral. Piedad vendió su pulsera de oro; Magda sacó los ahorros para París (estábamos por partir). Yo vendí mi chaqueta de cuero nueva. Aún así tuvimos problemas para alcanzar la cifra total. En verdad ¡qué gran negociado! Yo pensaba en esos países desarrollados, donde abortar no es un delito, donde el Estado puede evitar esas miles de muertes del mundo popular por hemorragia, y también evitar estos feroces negocios de los doctores ricos, que hacen el doble juego moral. Soñé entonces con una Salud Pública capaz de recoger un problema tan dramático, tan cotidiano, tan desgarrador para cada protagonista y tan peligroso a la vez²⁵.

Si algo ha logrado el feminismo en la América Latina y Caribeña es crear una nueva fundación de relación entre mujeres, que no pasa por la aceptación de la subordinación. Y ello ha sido irradiado hacia todas las mujeres y ha sido recogido de múltiples modos, que, en definitiva, hoy nos permiten afirmar que hemos impulsado cambios que alcanzan a todas.

Entre estos cambios está el que se refiere a la fractura y al desplazamiento de la centralidad de las instituciones valóricas patriarcales en nuestras vidas. Pero ello no es aún un curso completado, no solo por la resistencia –y reacción– patriarcal, sino porque dichos cambios culturales se procesan en un marco social dominado por sucesivas crisis económicas en una región de la desigualdad y la miseria más brutal. En esas condiciones la elección entre valores es, si cabe, aún más tortuosa, es otro nivel del dilema moral que estos cambios están procesando.

A diferencia de los otros cambios sociales y políticos, los cambios morales producen grandes sufrimientos personales y existenciales, dado que, al cuestionar la escala y los códigos valorativos vigentes, significan una rebelión respecto al orden y a la elección tradicional. Posiblemente pasará un largo tiempo antes que la transición genere a las mujeres como sujetos libres y autónomos que todas hemos debido ser, entre tanto hemos logrado avances hace poco impensables, pero también poco sabemos cuán consistentes o sólidos son. Estos cambios sociales, identitarios y valorativos todavía no son parte sólida de las instituciones y representaciones sociales de las grandes mayorías y también enfrentan una resistencia que las condiciones materiales precarias agravan pesadamente.

Por otra parte, desde este ángulo también significan que hace falta más acción de las propias mujeres, no solo en el escenario social y político sino revisiones de las propias relaciones intra-genéricas e incluso de las propias identidades y escalas de valores, pues la reacción no es únicamente masculina: ciertos sectores femeninos se erigen en defensa del poder patriarcal, a la sombra de las poderosas instituciones religiosas, que son los rostros visibles de la reacción.

Lo innegable es la existencia de estos cambios. Protagonizados por las propias mujeres para transformar su condición y situación, han conmovido a todas las sociedades y forman

²⁵ SERRANO, M., *Nosotras, que nos queremos tanto*. Santiago de Chile, Los Andes, 1996.

parte de ese conjunto de cambios –sociales, políticos, culturales, tecnológicos, simbólicos– que en el inicio del nuevo milenio han hecho que algunas hayan anunciado ya el “fin del patriarcado”, idea que, por ahora y desde esta parte del mundo, es difícil compartir²⁶.

En lo que sí tienen razón las italianas de la Librería de Mujeres de Milán, es que todo, aun en su limitación, vastedad y precariedad, ha sido el resultado de la nueva relación entre mujeres. La construcción del feminismo en el mundo y sobre todo en la región en las condiciones ya mencionadas exigió como mínimo esa base, esa nueva relación femenina, que juzgan como una de las vías necesarias para “reconciliarse con la madre simbólica”, aquella que debió legar su subordinación y contra la que la hija se rebeló.

Esta reconciliación es ciertamente necesaria, como ya se ha intentado mostrar. La maternidad es aún uno de los valores femeninos más altos, al grado que, reformuladas y trastocadas las escalas valóricas, sigue conservando su altísimo lugar. Seguramente el concepto “maternidad” no será definido hoy igual que hace sesenta o cuarenta años. Ha cambiado, ha sido internamente reformulado, reorganizado, conservando su primacía como valor en las identidades femeninas. ¿Estará despojado –en sus nuevos contenidos– de la carga de abnegación, sacrificio y sufrimiento, que fue siempre su connotación principal? Responder a ello va más allá de lo que es posible especular hasta aquí. Sin embargo, tal vez haya un indicio que signifique que el proceso material de darle respuesta está en curso. En su maravillosa novela *Sofía de los presagios* Gioconda Belli narra la historia de una mujer, que en su infancia se pierde, al intentar seguir a su madre, que abandona al padre. Ya adulta, en su destino está la posibilidad de romper el círculo o continuarlo. Su hija, a su vez, se le extravía y en ello ve la repetición del acto, las posibilidades están abiertas:

Su niña es mágica, piensa Sofía...Ella tendría que romper el hechizo... Curioso que hubiera sucedido esto precisamente allí. Flavio, perdiéndose igual que ella después de una feria de gitanos en el Diríá. Pobre su madre, piensa, su madre saliendo en la noche y ella detrás siguiéndola en la niebla confusa de un recuerdo difuso e incomprensible. ¿Cómo habría sucedido realmente?, se pregunta al tiempo que siente una lástima profunda nacerle en el estómago casi como una sensación física. Está agotada, el cuerpo desmadejado. De un golpe ha perdido no solo a su hija, sino el rencor por su madre desaparecida en los confusos laberintos de la vida. El nudo de fuerza destructiva y ciega, que durante años le estrujó a ella las entrañas y el corazón, se le deshace, desalojando su energía a través de todos sus poros, dejándola como cera derretida quemándose con aquél dolor, vaciándole las entrañas y, extrañamente, llenándola al mismo tiempo... Cruel que Flavia hubiera tenido que perderse, para que ella se reconciliara con sus rencores y pudiera encontrarse²⁷.

Aparecida Flavia, rota la maldición en la que la libertad de la madre excluye la relación con la hija, es también reconciliación de Sofía con su propia madre. Ya no se trata de una elección entre la libertad y la maternidad...

En este campo es difícil hacer predicciones de ningún tipo. Hay, sin embargo, una pista que sugiere el acomodo del gran valor tradicional maternidad junto a los reclamos de igual-

²⁶ Colectivo *Sottosopra* de la Librería de Mujeres de Milán, “El final del Patriarcado”, en *Otra Mirada*, año 1, San José, 1997.

²⁷ BELLI, G., *Sofía de los presagios*. Managua, 1997.

dad, justicia, libertad y autonomía, de un modo que deja lugar a pocas dudas: sigue conservando su histórica centralidad en las visiones del mundo, proyectos de vida y códigos éticos de la mayoría de las mujeres, pero aún ello es insuficiente. En virtud de que son los otros valores –autonomía, libertad,– asumidos por las mujeres, reformulados desde su ser, los que constituyen la fuente del conflicto y porque las transformaciones sociales solo son permanentes cuando han pasado a constituirse en instituciones ideológicas y valóricas sólidamente instaladas en la conciencia de las mayorías, realizados en la vida y en consecuencia consagrados como *derechos* de las personas. Como dice Francesca Gargallo:

La cultura occidental asigna al cuerpo toda la inferioridad de la naturaleza irracional a dominar, pero el cuerpo es el único instrumento de la vida. Las mujeres necesitamos plantear un sistema legal que defienda nuestra corporalidad. Para ello, debemos romper con la lectura de los derechos humanos desde lo público, pues sabemos que se transgreden también en los ámbitos de los afectos y del amor y que, por tanto, lo público, lo privado y lo íntimo no son recipientes estancos²⁸.

Dicho de otro modo, es evidente que las mujeres quieren cambios: libertad, autonomía, justicia, pero también amor y camaradería, familia y compañía. ¿Es la subordinación el precio de todo esto último? ¿Son estos nuevos fenómenos éticos el signo de una crisis, de un momento, tras el cual todo retornará al antiguo orden?

Las nuevas condiciones hoy existentes respecto a las mujeres no son el ideal previsto en las utopías, representan en todo caso un conjunto de posibilidades que hemos abierto las mujeres y que aún debemos continuar, para que estos cambios en nuestra condición sean valorados como bienes estimables por todas nuestras sociedades, no solo en lo público sino también en lo privado, en el universo de la intimidad, la cotidianidad y la identidad.

Creo que nunca fue mejor expresado que en la *Meditación en el Umbral* de Rosario Castellanos:

*Debe haber otro modo que no se llame Safo
ni Mesalina ni María Egipcíaca
ni Magdalena ni Clemencia Isaura.
Otro modo de ser humano y libre.
Otro modo de ser²⁹.*

²⁸ GARGALLO, F., *Tan derechas y tan humanas. Manual ético de los derechos humanos de las mujeres*. México, Academia Mexicana de Derechos Humanos, 2000.

²⁹ CASTELLANOS, R., "Meditación en el umbral", en *Poesía no eres tú... (Obra Poética 1948-1971)*. México, Fondo de Cultura Económica, 1985.

.....
Capítulo 8

La deliberación moral

Yves de La Taille

El presente texto está escrito desde el punto de vista de la psicología moral, área dedicada al estudio de los procesos que llevan un individuo a legitimar reglas, principios y valores morales, y a través de ellos establecer pautas destinadas a sus acciones y deliberaciones. Haremos algunas consideraciones de orden educativo, pero antes se debe presentar el abordaje teórico que las inspiran.

Empecemos presentando algunas definiciones de los conceptos que emplearemos en nuestra exposición.

Llamamos el *plano moral* a aquel al que se refieren los deberes: juicios y acciones considerados *obligatorios*, por representar la traducción de lo considerado “cierto”, es decir, la expresión del *bien moral*. La pregunta desde el plano moral es por lo tanto: “¿cómo debo actuar?”.

Llamamos el *plano ético* a aquel que se refiere a una *buena vida*, a una *vida significativa*, una *vida que vale la pena vivir*. La pregunta referente al plano ético sería: “¿qué vida quiero vivir?”. Y como la elección de qué vida vivir, implica opciones al nivel de la identidad, otra pregunta complementaría a la primera: “¿quién quiero ser?”.

Tal vez a algunos lectores les extrañe la asociación entre ética y “buena vida”. Es poco empleada en el mundo occidental, donde la ética se define casi siempre como sinónimo de moral; en la dimensión de los deberes (por ejemplo, cuando se habla de “ética en la política”) o en los “códigos éticos” de diversas profesiones e instituciones. Sin embargo, esta asociación se encuentra en la historia de la filosofía en autores como Aristóteles¹, Spinoza² y Paul Ricoeur³ entre otros. Si la usamos aquí, es porque desde el punto de vista psicológico nos ayuda a entender las acciones morales de los individuos, y entender también por qué algunas personas no optan por ellas. Nuestro punto de vista irá quedando claro poco a poco. Prosigamos.

Las definiciones arriba presentadas son formales: deberes, buena vida. Debemos ahora detenernos en los contenidos. ¿Qué tipo de deberes? ¿Qué quiere significar “buena vida”?

¹ ARISTÓTELES, *Ética a Nicómaco*. Barcelona/Buenos Aires, Orbis/Hyspamérica, 1985.

² B., SPINOZA, *Ética demostrada según el método geométrico*. Madrid, Alianza, 1998.

³ P., RICOEUR, *Sí mismo como otro*. Madrid, Siglo XXI, 1996.

Según el sistema moral elegido, se escogen determinados deberes morales en detrimento de otros. Por ejemplo, obedecer los mandamientos divinos es entendido como un deber moral para un cristiano o un musulmán. Inspirados por la declaración de los Derechos Humanos elegimos aquí tres deberes morales básicos: la justicia (definida por la igualdad y equidad), la generosidad (hacer un “don de sí”) y la dignidad (atributo de todo ser humano, debe ser respetada y protegida en los demás y en tu propia persona).

En relación a la idea de buena vida, que caracteriza el plano ético, optamos por la bella definición del filósofo Paul Ricoeur⁴: una vida ética es una “buena vida, con y para el otro en instituciones justas”. Como se ve, no es cualquier tipo de “buena vida” la que merece el nombre de ética. Es posible ser feliz rodeado de esclavos y gastando dinero robado. Pero tal vida no es ética. Para que lo sea, es necesario que la “buena vida” tenga como elemento imprescindible la relación moral con los demás.

Supuesto esto, hablemos ahora de deliberación moral, empezando por la dimensión intelectual que necesariamente la preside. Volveremos a hablar de ética, cuando tratemos de la dimensión afectiva de la referida deliberación.

1. La deliberación moral: una dimensión intelectual

¿Tendrá la moral alguna relación con el trabajo de la razón? ¿O será esencialmente intuitiva o incluso estrictamente afectiva? Sería pecar de deshonestidad intelectual afirmar que hay consenso en la cuestión, tanto en filosofía como en psicología. Para algunos, como Elliot Turiel, los niños de 5 años ya serían capaces de diferenciar reglas morales (sobre todo concernientes a la justicia) de otras convencionales (por ejemplo ir a misa los domingos), juzgando como reglas universales las primeras y como relativas las segundas. Para otros autores como Boris Cyrulnik, el origen de las sanciones morales se encontraría en un sentimiento, la empatía. Mientras que para autores como Jean Piaget y Lawrence Kohlberg habría un progresivo desarrollo de la moralidad, que pasaría de heterónoma a autónoma a través de, entre otros factores, una comprensión intelectual cada vez más sofisticada de los temas morales. En el presente texto vamos a considerar que sí existe una relación íntima entre moral y razón. Pasamos a presentar nuestros argumentos.

El primero incide en la idea de responsabilidad moral. ¿A quién eximimos de tal responsabilidad? A los animales, también a los niños pequeños y, finalmente, a las personas que por algún motivo han perdido el control de sí mismos, como en casos de un brote psicótico. ¿Cuál es en esos tres casos el criterio empleado? Es evidente que es la capacidad o incapacidad de hacer uso de la razón. No creemos que los animales sean seres racionales, puesto que pensamos que se mueven por instinto. Creemos que los niños pequeños no poseen madurez intelectual. Y consideramos que personas con un brote psicótico perdieron momentáneamente su capacidad de discernimiento. Dicho de otro modo, no creemos que animales, niños y personas con un brote psicótico sean libres para determinar si actuarán de una forma u otra. ¿Y cuál sería la condición de esa libertad? El uso de la razón.

⁴ Ibídem.

Nuestro segundo argumento viene definido por la razón como reguladora de la afectividad. Tomemos el ejemplo de la empatía. Está claro que nosotros no somos capaces de decidir si vamos a experimentar ese sentimiento en relación a un individuo, así como no deliberamos cuándo vamos a amar a alguien. Sin embargo, sería un error deducir de lo que acaba de ser recordado que la razón no desempeña ningún papel en la empatía. Veamos un ejemplo: si vemos a un niño que llora por haber dejado caer su helado, es probable que sintamos empatía por él (compasión) y, si es así, procuraremos comprarle otra golosina. Pero imaginemos ahora que estamos frente a un hombre adulto que llora por el mismo motivo: ¿sentiremos empatía o, por el contrario, veremos la escena como ridícula? La segunda alternativa seguramente será la más probable. Pero, si sabemos que el hombre que llora sufre serios problemas mentales, tal vez volvamos a sentir empatía hacia él. ¿Por qué? Porque en la práctica *creemos* que es legítimo que un niño se desespere por la pérdida de un helado y, en cambio, no creemos legítimo que un hombre adulto normal llore por el mismo motivo. Se verifica, por lo tanto, que la empatía se regula por la razón. No se trata de decidir si vamos a sentirla o no, se trata de observar que ello depende de un juicio de valor. Pues bien, cuando se habla de juicio, se habla de razón.

Veamos el tercer argumento, a partir del dilema moral al que muchos médicos se enfrentan en hospitales de países pobres. En ellos no raras veces reciben al mismo tiempo a varios pacientes en estado grave y solamente disponen de una plaza en la Unidad de Vigilancia Intensiva (UVI). ¿Cómo elegir qué paciente va a ser ingresado? Imaginemos un médico que tenga que elegir entre un niño y un viejo quién ocupará la única plaza que queda. Frente a un dilema trágico como este, la mayoría de las personas responde espontáneamente que lo moralmente correcto sería que el médico optase por el niño. Se trata de una “reacción” moral comprensible: los niños en serias dificultades despiertan más empatía que los adultos en la misma situación. Se dice que el viejo ya ha disfrutado de la vida, lo que no ocurre con el niño; se cree también que el niño, por ser más joven, tiene más oportunidades de sobrevivir, etc. Tales argumentos son válidos, pero cabe preguntar si son necesariamente decisivos. Alguien puede recordar que las oportunidades de supervivencia de los más jóvenes no siempre son mayores que las de los ancianos (depende de innumerables factores y nuestro médico no dispone de información en el momento de tomar su decisión). Otra persona podrá decir que tal vez ese anciano, del que nada sabemos, haya luchado toda su vida para mantener a su familia y sus hijos. Tal vez fue en algún momento un héroe, que salvó a personas, para finalmente poder disfrutar tranquilamente de su vida, etc. ¿Será moralmente válido destinarlo a la muerte, apenas por tener más edad? ¿No estaríamos cometiendo una injusticia? Otra persona aún podría considerar que el hecho de que los niños despierten más compasión que los viejos es un criterio débil, cuando se tiene que tomar una decisión tan importante y trágica. Y otros argumentos más pueden ser presentados, no tanto para no elegir al niño sino sobre todo para reflexionar sobre ello. Frente a la falta de criterios morales irreprochables, para optar por un ser humano o por otro, ¿no sería más apropiado decidir por sorteo quién va a la UVI? Lo que queremos demostrar con este ejemplo sacado de la vida real (y hay tantos otros), es que la “reacción” moral intuitiva no siempre es la mejor ni la única posible; se hace necesaria una problematización de la situación. Cuando hablamos de una problematización, se habla de análisis, de discusión, de reflexión; se habla de utilizar la razón para decidir entre el bien mayor o el mal mayor y llegar a la conclusión de que realmente hay situaciones en las que varias opciones morales tienen el mismo peso.

El último argumento para la defensa de la participación de la razón en las acciones morales proviene de los estudios psicológicos del llamado “desarrollo moral”, realizado por autores como Piaget o Kohlberg entre otros. Estos investigadores fueron criticados por reducir la moralidad de los niños pequeños a la simple obediencia hacia figuras de autoridad (Piaget) o al cálculo de consecuencias buenas o malas para los individuos (Kohlberg). Hoy se sabe que los niños menores, además de las limitaciones correctamente apuntadas por esos autores, están dotados de cierto sentido moral, que los hace sensibles a la generosidad, a la injusticia y a virtudes como el coraje, la humildad, la gratitud, etc.⁵. Sin embargo, sería un error equiparar la moral infantil a la moral adulta. Sería un error pensar que los niños pequeños disponen de una capacidad de reflexión moral autónoma, que son capaces de establecer genuinas relaciones de reciprocidad inspiradas en el respeto mutuo, diferenciando con claridad virtudes como justicia y generosidad. Tomemos un ejemplo: un padre dio una bolsa de caramelos a su hijo y nada a su hermano. Si preguntamos si ese padre actuó correctamente, la mayoría de los niños responderá que no actuó bien, probando que la “autoridad” del padre no siempre es “sagrada”. En seguida el niño que recibió la bolsa de caramelos, resolvió ofrecer algunos a su hermano. ¿Habría actuado bien? Los niños más pequeños (hasta 7 u 8 años de edad) responden que sí, pero los mayores sopesan que lo moralmente correcto sería dividir la bolsa de caramelos y no solamente ofrecer una especie de compensación al hermano. Es decir, los niños mayores perciben que el hermano fue generoso, pero creen que hubiera sido mejor si hubiera sido justo. Los más pequeños no parecen atentos a esa diferencia, pues aceptan que la injusticia sea compensada con un acto de generosidad. Podríamos multiplicar los ejemplos de ese tipo y así demostrar que existe un desarrollo moral y que este depende, entre otros factores, de una aprehensión intelectual de la moralidad cada vez más sofisticada. No hay nada de sorprendente en ello. ¿Cómo podrían niños preoperatorios (en el sentido piagetiano de la palabra) comprender relaciones de reciprocidad, si la propia reciprocidad es una operación mental de la que carecen? ¿Cómo podrían aprehender sistemas morales complejos (como la Declaración de los Derechos Humanos), si tal aprehensión de conocimiento demanda un pensamiento hipotético-deductivo?

En resumen, como consecuencia de los argumentos que presentamos, se deduce que es correcto afirmar que hay una *deliberación* moral. Existe un pensamiento y una reflexión que precede al acto. Por ello, la “educación moral” debe ofrecer la oportunidad de que los alumnos aprendan de forma cada vez más depurada el fenómeno humano tan complejo que es la moralidad. ¿Cómo hacerlo? Ya que el objetivo del presente texto no es de orden didáctico, nos limitaremos a ofrecer algunos esbozos.

Antes que nada, nos parece imprescindible que las instituciones educativas (en sus varios niveles, desde preescolar a la universidad) analicen con sus alumnos qué es la moral. Algunas personas parecen creer que la educación moral sería un papel exclusivo de la familia, pero grandes pensadores ya presentaron argumentos sólidos que desmienten esta posibilidad. Kant por ejemplo aducía que

*la educación doméstica, lejos de corregir los defectos de la familia, los reproduce*⁶.

⁵ La TAILLE, Y., *Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas*. Porto Alegre, Artmed, 2006.

⁶ KANT, I., *Traité de Pédagogie*. Paris, Hachette, 1981, p. 45 (ed. esp., *Pedagogía*. Madrid, Akal bolsillo, 1983).

En la misma línea el filósofo Alain escribía que la familia educa mal porque “el amor es sin paciencia”, porque “espera demasiado” y porque “los sentimientos tiranizan”⁷. Menos severo, el sociólogo Durkheim admitía el valor del papel de la familia, pero apuntando sus limitaciones. Escribió:

*Contrariamente a la opinión comúnmente difundida, según la cual la educación moral ocuparía antes de todo a la familia, estimo que la función de la escuela en el desarrollo moral puede y debe ser de la más alta importancia [...] Pues, si la familia puede por sí misma despertar y consolidar los sentimientos domésticos necesarios a la moral e, incluso, de forma más general aquellos que están en la base de las relaciones privadas más simples, no está constituida de manera de poder formar al niño para la vida en sociedad*⁸.

Si a esas reflexiones añadimos el diagnóstico de que en la contemporaneidad, la familia parece sentirse frágil en su papel educativo (sobre todo debido a la gran presencia de los medios de comunicación en la vida infantil), se deduce que las instituciones educativas no pueden negarse a proponer una contribución. Obsérvese que, además, son los educadores los primeros que protestan por la falta de respeto en clase, la violencia, el *bullying*, la incivilidad, etcétera.

¿Habrà que volver pues a la vieja clase de “educación moral y cívica”? Los profesores no deben presentar la moral como un simple conjunto de reglas, divorciadas de los principios éticos que las inspiran. No deben limitarse a hacer que los alumnos canten himnos y admiren a supuestos héroes de la patria. Si, al contrario, hacen que sus alumnos reflexionen sobre textos de psicología, sociología y filosofía moral (¡hay tantos!), y demuestran que a los hombres todavía les quedan muchas dudas respecto el bien y el mal, rigiéndose por la máxima de “no imponer sino convencer”, entonces no vemos por qué una clase de ese tipo no podría ser rica y productiva. Sin embargo, más productiva es la opción por la transversalidad: cada profesor trabaja la moralidad como tema, articulándolo con las características de su disciplina. Así, sin concentrar la responsabilidad de la educación moral a un solo docente, sin limitar la discusión moral a un horario específico, la educación moral podría convertirse en un rol de todos y sus diversos aspectos podrían ser aprehendidos por medio de los varios tipos de conocimientos construidos por el hombre.

Sin embargo, debemos estar alerta a lo que hace más de medio siglo escribía Piaget sobre la tarea pedagógica que pretenda alcanzar un conocimiento exclusivamente intelectual de la moral:

*Ella no puede dar sus frutos, si no existe una verdadera vida social en el interior de la clase*⁹.

La *verdadera vida social* a que se refiere el padre de la epistemología genética es aquella en la cual relaciones de cooperación y de reciprocidad son realidad, aquella para la cual la justicia es un hecho y no solamente un discurso, y a partir de la cual el alumno va a poder conquistar una autonomía moral y valorar el *respeto de sí mismo*. La verdadera vida social permitiría al alumno vivir y comprender en la práctica lo presentado verbalmente, y con ella

⁷ ALAIN, *Propos sur l'éducation*. Paris, PUF, 1948, p. 20.

⁸ DURKHEIM, É., *L'éducation morale*. Paris, PUF, 1974, p. 16.

⁹ PIAGET, J., *De la pédagogie*. Paris, Odile Jacob, 1998, p. 44.

fomentar su personalidad. La verdadera vida social ayudaría, abriendo sus horizontes intelectuales morales, incidiendo sobre sus sentimientos y sobre la dimensión afectiva de juicios y actos.

Hablemos ahora de esta dimensión afectiva, constatando el porqué de nuestra referencia al *respeto de sí mismo*.

2. La deliberación moral: dimensión afectiva

Toda acción (y el pensar ya es una acción) depende, para que se realice, de una *motivación*, de una “energética”. La deliberación moral y la acción que la sigue no son una excepción de la regla. El deber moral es una forma de *querer* y todo querer implica por un lado la formulación de un propósito (dimensión intelectual) y, por el otro, de una *voluntad* (dimensión afectiva).

Hay para algunos autores, como Freud¹⁰, deseos inconscientes que con independencia del sujeto dirigen sus deliberaciones y acciones morales. No hay por qué dudar de la veracidad de esta tesis. Pero no hay también razón para reducir la moralidad a únicamente unos impulsos ocultos. Se debe hablar también de sentimientos, cuya calidad puede ser, como vimos anteriormente, regulada por la razón (hemos puesto el ejemplo de la empatía) y cuya presencia es conscientemente reconocida por el sujeto. Algunos sentimientos suelen ser asociados a la moral: la *empatía*, también la *culpa*, la *indignación*, el sentimiento de lo *sagrado* (ver Durkheim), la *confianza* o la *vergüenza*. Todos ellos con seguridad desempeñan un papel inestimable, pero aquí vamos a llamar la atención sobre un sentimiento en concreto: la vergüenza, importante tanto para la moral como para la ética (ver las definiciones arriba). Vamos a analizar un hecho real relatado por Albert Camus en su biografía novelada *Le premier homme*.

El gran novelista y ensayista francés, Premio Nobel de literatura de 1957, nació en 1913 en Argelia, colonia francesa, en el seno de una familia pobre. Su padre falleció cuando todavía era pequeño y fue educado por su madre, persona de poca cultura, que trabajaba como empleada del hogar. Gracias a un profesor severo y generoso (al cuál el gran autor le daría las gracias, cuando obtuvo el Premio Nobel), el pequeño Camus prosigue sus estudios en el *lycée*, conviviendo con alumnos de una clase social más acomodada que la suya (los pobres solían abandonar la escuela pronto). En uno de sus primeros días de clase, a Camus le piden que rellene un impreso, donde entre otras informaciones le preguntan por la profesión de su madre. Empieza a escribir “empleada doméstica” y ocurre algo que será significativo para toda su vida, y así lo describe:

Jacques [el nombre ficticio que Camus emplea para referirse a sí mismo] empezó a escribir la palabra, se detuvo y en un solo instante conoció la vergüenza y la vergüenza de haber sentido vergüenza¹¹.

Las dos vergüenzas evidentemente se relacionan con el hecho de escribir que su madre era empleada de hogar. ¿Cuáles habrían sido las razones de las dos vergüenzas? Para responderlo debemos analizar ese sentimiento rápidamente.

¹⁰ FREUD, S., *El malestar de la cultura*. México/Madrid, Colofón/Biblioteca Nueva, 2001.

¹¹ CAMUS, A., *Le premier homme*. Paris, Gallimard, 1994, p. 187 (ed. esp.: *El primer hombre*. Barcelona, Tusquets, 1997).

La vergüenza es un sentimiento penoso, desencadenado sea por la conciencia de que se es observado por una o más personas (vergüenza a la exposición), sea por la autoevaluación de que se es inferior en relación a una imagen a la cual se pensaba corresponder, o a la que se desearía corresponder. El tipo de vergüenza a la exposición no nos interesa aquí, ya que no es la que Camus experimentó. Fijaremos nuestra atención en la vergüenza consecuente de un juicio, que marca la existencia de una distancia entre lo que el sujeto realmente es y lo que le gustaría ser.

En primer lugar habría que destacar que la vergüenza es consecuencia de un juicio que el propio avergonzado hace de sí mismo. No es suficiente ser juzgado negativamente por los demás para sentir vergüenza; solo es necesario estar de acuerdo con ese juicio. Por ello ocurre frecuentemente que las personas sienten vergüenza en secreto, sin que nadie sepa el motivo. En segundo lugar, la vergüenza incide poderosamente sobre el “yo”. Incluso cuando se desencadena por una acción (haber perdido en un juego por ejemplo), se siente vergüenza de lo que se es (con el ejemplo creerse un jugador mediocre). En tercer lugar es importante hacer una distinción entre la vergüenza retrospectiva –se siente vergüenza en razón de un estado o de una acción ya realizada– y la vergüenza prospectiva –se siente vergüenza al anticiparse lo que se podría ser o hacer¹²–. La vergüenza prospectiva inhibe la acción anticipada (por ejemplo mentir) o hace que la persona evite un estado visto por ella como negativo (presentarse en determinado lugar sin la ropa adecuada). Finalmente la vergüenza puede estar asociada con los más diversos contenidos, como los contenidos morales (vergüenza de haber mentido, matado, robado, etc.), o la vergüenza prospectiva de imaginarse actuando de esta forma. Volvamos ahora a la escena relatada por Albert Camus en la que “conoció la vergüenza y la vergüenza de haber sentido vergüenza”.

La “primera vergüenza” está relacionada con el hecho de tomar conciencia, teniendo que informar sobre la ocupación profesional de su madre, de que esta pertenecía a una clase social considerada por él en ese momento como inferior, puesto que, si él no la juzgara inferior, no sentiría vergüenza, ya que este sentimiento, como quedó explicado arriba, es consecuencia de una distancia entre lo que se juzga ser y lo que se desearía ser. Si Camus hubiese sido hijo de militantes comunistas, tal vez se sintiera orgulloso de pertenecer al proletariado. Pero no era el caso: siente vergüenza de ser hijo de pobres, de pertenecer a una familia poco culta y tener una madre semianalfabeta. En una sociedad de clases nada hay de extraño en tal actitud; frecuentemente las personas, cuando pueden, esconden su bajo estatus cultural y económico, pues supone una desvalorización.

¿Pero cómo explicar esta “segunda vergüenza”, la “vergüenza de haber sentido vergüenza”? Como el propio Camus explica más adelante en su texto, es una vergüenza moral. Citemos la reflexión que ofrece de ese momento:

Un niño nada es por sí mismo, son sus padres los que lo representan. Es por ellos como se define, como es definido a los ojos del mundo. Es a través de ellos que se siente juzgado, juzgado sin poder apelar, y fue ese juicio del mundo el que Jacques acababa de descubrir, y con él su propio juicio del mal corazón que tenía¹³.

¹² HARKOT-DE-LA TAILLE, E., *Ensaio semiótico sobre a vergonha*. São Paulo, Humanitas, 1999.

¹³ *Ibidem*, p. 188.

El “juicio del mundo” al que se adhiere Camus inconscientemente, como prueba su vergüenza, es aquella que desvaloriza a los pobres. Su “propio juicio”, que desencadenó la vergüenza de haber sentido vergüenza, incide sobre el hecho de que haya sentido vergüenza de su propia madre, vergüenza de “confesar” que ella era “solamente” una empleada de hogar. Camus se indigna consigo mismo: ¿cómo pudo él haber sentido vergüenza de esa madre, que “tal como permanecía, era lo que él más amaba en el mundo”¹⁴? Como se ve, la “segunda vergüenza” consiste en una vergüenza moral, por haber sentido vergüenza de su madre, vergüenza de haber sentido, aunque apenas por un segundo, la voluntad de renegar de ella y renegar de toda su familia. ¿Cuál de las dos vergüenzas es la más fuerte? La segunda, la vergüenza moral. ¿Y cuál fue la *deliberación* de Camus? Mantener escrita la palabra “doméstica”: antes confesar su pobreza que renegar de su propia madre. Si Camus no sintiera “vergüenza de haber sentido vergüenza”, probablemente habría borrado la fatídica palabra y así guardado en secreto el origen social que tanto le incomodaba. Pero al contrario, prefiere que todo el mundo sepa que es hijo de pobres a reconocerse actuando de forma considerada por él mismo como traidora, desleal o inmoral.

En resumen, se puede decir que Camus, al tomar conciencia de que no respetaba a su madre, perdió por un momento el respeto por sí mismo (de ahí la vergüenza). Por ello, desde la dimensión afectiva de la moralidad se verifica que respetar moralmente a otra persona y respetarse a sí mismo son dos caras de una misma moneda. El respeto a sí mismo es una condición necesaria para la acción moral.

Esta afirmación teórica nos remite a la ética y al plano ético. La “buena vida” del plano ético tiene como condición psíquica necesaria la posibilidad de atribuirse valor a sí mismo (ver Adler¹⁵, Perron¹⁶, Piaget¹⁷, Rawls¹⁸ y La Taille¹⁹). No es la única condición (el flujo del tiempo y dar significado a la propia vida, son las otras dos²⁰). Nadie puede vivir bien, si se siente constantemente movido a la humillación y a la vergüenza. De ahí la reconocida importancia psicológica de la llamada “autoestima”. Sin embargo, se debe evitar el frecuente error de pensar que basta con tener una buena autoestima para actuar conforme los imperativos de la moral. Según esta tesis los inmorales serían los infelices. Aunque es cierto que una baja autoestima o la ausencia de ella, por el dolor psíquico que causa, conduce a relaciones conflictivas e incluso agresivas con los demás. Pero no es de ninguna manera cierto que quien disfruta de una buena autoestima, sea necesariamente una persona respetuosa, generosa, justa o digna, una persona moral. Hay personas –y creemos que no son casos aislados– que sacan su autoestima del poder que ejercen sobre los demás, un poder que puede expresarse por la violencia, la humillación o la injusticia. Es por esta razón por la que diferenciamos el plano

¹⁴ HARKOT-DE-LA TAILLE, E., *Ensaio semiótico sobre a vergonha*. São Paulo, Humanitas, 1999..

¹⁵ ADLER, A., *El sentido de la vida*. Barcelona, Luis Miracle, 1964.

¹⁶ PERRON, R., *Les représentations de soi*. Toulouse, Privat, 1991.

¹⁷ PIAGET, J., *Les relations entre l'affectivité et l'intelligence*. Paris, Sorbonne, 1954.

¹⁸ RAWLS, J., *Teoría de la justicia*. México, Fondo de Cultura Económica, 1979.

¹⁹ DE LA TAILLE, Y., *Vergonha, a ferida moral*. Petrópolis, Vozes, 2002.

²⁰ Íd., *Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas*, *óp. cit.*

ético de la ética. Para que alguien merezca ser reconocido como persona ética, es necesario que disfrute de una buena vida, incluyendo a los demás como personas con las que va a cooperar (“con los demás”), a las que va a ayudar (“para los demás”), y con las que buscará construir una sociedad justa (“en instituciones justas”). Si, como acabamos de ver, el respeto moral por los demás depende del respeto a sí mismo, podemos también afirmar que solamente es ética la persona motivada por esta forma particular de respeto.

Para finalizar hablemos rápidamente sobre la educación. Hemos citado a Piaget en “verdadera vida social”, viendo que esa vida social, para merecer ese nombre, debe estar definida por los valores morales que se pretende que los alumnos legitimen. Evidentemente las experiencias sociales interfieren tanto a nivel intelectual como a nivel afectivo. Vivir en una sociedad basada en la coacción, en la constante y continua amenaza de castigo y control exterior de las conductas, con una exagerada sacralización de símbolos de todo tipo, es vivir en una sociedad autoritaria, que lejos de promover la autonomía moral reduce las personas a la heteronomía, al constante miedo a ser castigados. En compensación, vivir en una sociedad inspirada por la cooperación y la reciprocidad permite que los sujetos conquisten su autonomía y legitimen íntimamente la moral. Citemos una vez más a Piaget:

El elemento casi material del miedo, que interviene en el respeto unilateral, desaparece progresivamente para dejar paso a todo ese miedo moral de decaer frente a los ojos de la persona respetada: la necesidad de ser respetado equilibra entonces la de respetar, y la reciprocidad que resulta de esta nueva relación es suficiente para aniquilar cualquier elemento de coacción²¹.

Sin embargo, falta añadir que una verdadera vida social, verdadera en el sentido de permitir que los alumnos se desarrollen moralmente, también debe tener en cuenta otros valores situados en el plano ético. Toda la gente habrá observado que en la actualidad las personas socialmente valoradas no son las personas éticas sino los “vencedores”, las personas que dan “espectáculo de sí mismos”, las “celebridades” o los “fríos competidores”. Este juicio de valor lleva a las personas a la vanidad más que al respeto a sí mismos. Es necesario, por lo tanto, que en la medida de lo posible la escuela no reproduzca la “cultura de la vanidad” actual y haga que sus alumnos reflexionen. No reflexionar solamente sobre la moral, sino también sobre lo que es de hecho la “buena vida”, una vida significativa. Si no se hace, todos los esfuerzos para una formación moral serán vanos y los alumnos intentarán definir sus proyectos de vida y sus identidades en direcciones opuestas a la moral o contrarias a ella.

No hay educación moral sin formación ética. No hay respuestas a la pregunta “¿cómo debo actuar?” sin las respuestas a las dos preguntas desde el plano ético: “¿qué vida quiero vivir?” y “¿quién quiero ser?”. Eso es lo que hemos querido demostrar en este texto, que ahora damos por cerrado.

²¹ PIAGET, J., *El juicio moral en el niño*. Madrid, Impr. Torrent, 1935.

Tercera parte

Educación en valores

.....
Capítulo 9

Autonomía, heteronomía y educación

Silvia del Solar
Nora Gatica

La educación es el esfuerzo institucionalizado de instruir y entrenar a los individuos en el arte de usar su libertad de elección dentro de la agenda establecida por la legislación¹.

1. Introducción

La autonomía individual puede ser considerada como uno de los temas centrales de la ética moderna, en tanto que en la modernidad se afirma reiteradamente la necesidad de que los ciudadanos puedan desarrollarse como personas autónomas, con capacidad de decidir y actuar en forma independiente. A su vez, se reconoce que la autonomía está indisolublemente ligada a la libertad y que ella es la expresión concreta de la libertad del sujeto, tanto en el plano de la conciencia como en el de la acción. Además, existe consenso en que la libertad y la autonomía personal constituyen un valor irrenunciable de las democracias liberales y del mundo contemporáneo.

Desde ese punto de vista, la autonomía individual se plantea como un prerequisite para ser un sujeto “moderno”, que asume responsablemente su libertad para participar en diferentes dimensiones de la sociedad. Esta autonomía se expresaría en el mundo privado como toma de decisiones respecto del propio proyecto de vida; en el mundo público como participación en el proyecto de vida colectiva, es decir, en las opciones políticas y de la vida social, ciudadana, comunitaria, en general.

Por otra parte, la autonomía individual puede entenderse también como autonomía moral, pues hoy se reconoce la identidad moral del sujeto como la base de su identidad individual, personal². A través del proceso de desarrollo del sujeto en la interacción social, este va construyendo su identidad personal y moral, al dotarse de una conducta axiológica propia, que implica el simultáneo desarrollo de su autonomía.

¹ BAUMAN, Z., *En busca de la política*. Buenos Aires, FCE Argentina, 1999, p. 82.

² SAVATER, F., *Diccionario filosófico*. Barcelona, Planeta, 1995; Íd., *Diccionario del ciudadano sin miedo a saber*. Barcelona, Ariel, 2007.

Hoy lo deseable es que la autoridad externa no sea la que dicta la norma moral a los sujetos, la que le dice lo que está bien y lo que está mal, que es lo que configura la heteronomía moral propia de las sociedades tradicionales. Lo valorable es que el individuo, como actor social, se relacione con el ámbito valorativo-moral usando su razón, su juicio, su espíritu crítico, su experiencia y, como ser específico, diferencial e histórico, evalúe, valore y asuma opciones morales, responsabilizándose de ellas. Se trata de una ética de la autenticidad, usando la expresión de Charles Taylor³, vinculada al ejercicio de la autonomía personal, reconocida esta como un valor propio de la modernidad.

En las sociedades donde el mercado es omnipresente, la autonomía individual aparece, también, como el prerrequisito para ser un “buen ciudadano”, lo que en términos de mercado se expresa en el “buen consumidor”. Como la vida económica se organiza desde la presunción de un sujeto que, usando su racionalidad, sabe elegir entre las múltiples ofertas que circulan en los mercados, se requiere el desarrollo de individuos con criterios propios racionales, que le permitan operar con eficiencia en el mundo del consumo, que hoy invade la vida cotidiana.

Sin embargo, la alta valoración social de la autonomía individual, así como la conciencia de su desarrollo, necesario para el funcionamiento real de la democracia, coexisten con una escasa reflexión pública acerca del propio concepto, de sus fundamentos filosóficos, y respecto a la creciente dificultad de los sujetos para ejercerla en el mundo de hoy. En este sentido, A. Cortina señala:

He reflexionado mucho tiempo y creo que nuestras sociedades son más heterónomas que nunca. A fin de cuentas, los ciudadanos, que estamos diciendo que la Edad Media fue sumamente oscurantista y que hemos llegado por fin a la Ilustración y a la mayoría de edad, al final acabamos haciendo lo que nos hacen hacer, desde medios de comunicación, desde la propaganda, desde la publicidad. Pero asumir la propia vida desde la autonomía no lo hace prácticamente casi nadie⁴.

Por otra parte, Castoriadis, el gran filósofo de la autonomía como propuesta política, sustenta una apreciación semejante, al constatar que en el mundo actual ha desaparecido el sujeto que dio origen a la sociedad autónoma auto-instituida europea; en su lugar dice que hay un individuo insignificante, preocupado solamente por las libertades negativas, en un mundo vacío de significado, transformándose el ciudadano en un hedonista, sin autorreflexión ni voluntad creadora. Para este autor, Occidente carece hoy de representaciones imaginarias que le den sentido, pues la burocratización, la privatización, la mediatización, el resurgimiento de regímenes oligárquico-liberales y las libertades defensivas negativas constituyen el signo de una época que impide el desarrollo de la autonomía.

El mundo de la educación no es ajeno a esta problemática. Tanto en el discurso oficial, como en diversos documentos relacionados con el ámbito educativo, se enfatiza la necesidad de formar a los estudiantes para que puedan gobernarse a sí mismos y desarrollen su autonomía individual; sin embargo, no se evalúa suficientemente la complejidad del tema, no se analizan los obstáculos que los sistemas escolares presentan a estas aspiraciones y no se observa la necesaria correlación entre estas invocaciones y la acción educativa preescrita.

³ TAYLOR, CH., *La ética de la autenticidad*. Madrid, Paidós, 1994.

⁴ CORTINA, A., “Ética, ciudadanía y modernidad”; versión en línea, “12/06/2008” www.accessmylibrary.com/coms2/summary_0286-32442867_ITM.

Por las razones previamente expuestas, este artículo pretende aportar algunos elementos para la reflexión acerca de la problemática de la autonomía y su vinculación con la educación. En la primera parte, examinamos algunos planteamientos de autores o líneas de reflexión respecto a la temática; en la segunda parte, desplegamos nuestras propias reflexiones sobre la autonomía y la identidad moral, terminando con el análisis de la tradición heterónoma en la educación y de las dificultades que vive la escuela para contribuir a la formación de la autonomía.

2. Algunas perspectivas teóricas en torno a la autonomía moral

a) *El aporte de Kant y el liberalismo*

La concepción liberal clásica entiende la autonomía como un atributo propio del ser racional del hombre, relacionado con su capacidad de ejercer su libertad, sin ser objeto de limitación arbitraria por parte de otros o del gobierno, cuyo ámbito de acción debe ser restringido a lo necesario para garantizar el orden, el cumplimiento de las normas jurídicas y el respeto a la propiedad.

La autonomía individual podría remontarse al Renacimiento, cuando se empieza a concebir al hombre como dueño y constructor de su propio destino. Asimismo, la reforma protestante, al plantear el tema de la responsabilidad individual, encamina su reflexión hacia la autonomía personal⁵.

En el ámbito filosófico fue Kant quien desarrolló el concepto de autonomía moral, distinguiéndolo de la heteronomía moral. Kant propone construir una ética a partir de la propia razón individual, procurando alejarse de las éticas de naturaleza heterónoma, cuyas normas son externas al sujeto y han sido establecidas por alguna autoridad moral, individual o colectiva, tales como el padre de familia, la Iglesia, los gobernantes y magistrados. Históricamente, hasta la Revolución francesa era la única forma de moral posible. Implicaba la renuncia al propio discernimiento o la sujeción del mismo a lo establecido por la tradición o la autoridad. Sus normas coinciden con lo bueno o justo, pues, como lo señala una sentencia cristiana medieval, “el que obedece no se equivoca”.

Para Kant, la autonomía moral se afirma en el concepto de imperativo categórico, de acuerdo al cual el fundamento de la acción individual debe ser un principio de validez universal. Para el filósofo de Königsberg, todos los seres humanos, como seres racionales, constituyen fines en sí mismos y son, por ello, legisladores que operan con principios de validez universal, es decir, válidos para todos los sujetos, en todas las circunstancias, en cualquier tiempo y lugar.

Obra según la máxima que pueda hacerse ley universal.

Obra de modo que trates a la humanidad, tanto en tu persona como en la de cualquier otro, siempre como un fin y nunca como un medio⁶.

⁵ LASKI, H., *El liberalismo europeo*. México, FCE, 2003, pp. 27-37.

⁶ KANT, I., *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Madrid, Espasa-Calpe, 1994. Se han hecho modificaciones de acuerdo con el texto original en alemán: “*Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*”, en *Kritik der praktischen Vernunft und andere kritische Schriften (Werke, Tomo 3)*. Colonia, Könemann, pp. 171-269. Los pasajes citados están en las pp. 215 y 226.

Se trata de la sujeción del libre albedrío a estos principios, pues para Kant el hombre es libre y solo debe obedecer a su razón, la que le lleva a la necesidad de cumplir con su deber (imperativo categórico). De esta forma, Kant pone en relación dos conceptos habitualmente entendidos como antitéticos: ley y libertad. En su esquema, la libertad es condición de la moralidad y la ley surge desde la propia libertad.

Los criterios empíricos y las leyes impuestas desde fuera del sujeto no constituyen el fundamento del acto moral; la razón y la voluntad nos obligan a proceder de acuerdo con el principio de universalidad, de tal modo que nuestros actos puedan ser universalmente válidos. Este planteamiento, significa el reconocimiento de la dignidad humana, pues, en pleno ejercicio de la libertad, todos los seres humanos obedecen a leyes que se han dado a sí mismos, que son universalmente válidas y, por tanto, el otro, es alguien que goza de la misma dignidad. Adela Cortina infiere que en Kant

se encuentran estrechamente imbricadas las nociones de sujeto y de intersubjetividad [de tal modo] que una ley solo será justa si todos los ciudadanos pueden quererla⁷.

El concepto mismo de Ilustración muestra lo que este pensador entiende por autonomía moral, puesto que él la define como

abandono por parte del hombre de una minoría de edad cuyo responsable es él mismo⁸.

La minoría de edad consiste en la incapacidad para servirse del propio entendimiento sin ser guiado por otro; esta minoría de edad puede persistir por comodidad, miedo o encariñamiento, lo que puede ocurrir porque nunca se les ha permitido utilizar su propio juicio a algunos hombres. Jueces, oficiales y consejeros espirituales se ocupan de que no se razone y, simplemente, se obedezca; reglamentos, fórmulas y dogmas son para Kant los grilletes de la minoría de edad. El gobierno puede, asimismo, estar interesado en tratar a los seres humanos como máquinas, pues, cuando los pueblos son más aptos para actuar libremente, pueden afectar sus *principios*. Sin embargo, esta suerte de responsabilidad social respecto al uso del entendimiento no exime al ser humano de la propia, aun cuando no es fácil escapar a la minoría de edad. Son la voluntad y la dignidad humana las que pueden permitir escapar a ella; por eso, el lema de la Ilustración, según Kant, es: “Ten valor para servirte de tu propio entendimiento”⁹.

Kant distingue entre uso público y privado de la razón o entendimiento. El uso público es plenamente libre y no puede ser restringido ni siquiera por los gobernantes; dice en relación con lo que puede decir alguien, como especialista o docto, acerca de una materia frente al “universo de los lectores”. El uso privado se define a partir del cargo o función civil que se cumple; en esta comisión se está obligado a obedecer, puesto que se está orientado hacia fines públicos¹⁰.

⁷ CORTINA, A., *Ética aplicada y democracia radical*. Madrid, Tecnos, 1993, p. 92.

⁸ KANT, I., “Contestación a la pregunta: «¿Qué es la Ilustración?»”, en *Íd., ¿Qué es la Ilustración?* Madrid, Alianza Editorial, 2004, p. 83.

⁹ *Ibidem*.

¹⁰ *Ibidem*, pp. 85-90.

b) La autonomía moral como riesgo: el enfoque comunitarista

Ante los excesos de las sociedades industriales de la modernidad, que se han expresado en la fragmentación social, la pérdida de sentido, el modo de vida consumista que amenaza la vida colectiva, las dificultades de los filósofos para encontrar criterios universalmente válidos de moralidad, así como los problemas del liberalismo para compatibilizar la libertad con una teoría de la justicia, algunos filósofos anglosajones critican esa teoría racional y desencarnada del liberalismo, rescatando el sentimiento de pertenencia. Ellos plantean que una dimensión fundamental de los seres humanos es el sentimiento de pertenencia y que hay que buscar en la vida comunitaria las fuentes y nutrientes de la moralidad, rechazando el antagonismo individuo-sociedad y postulando a la comunidad como un sujeto colectivo, donde existe una conciencia comunitaria en la que la virtud es un atributo social.

Uno de los representantes más destacados de este enfoque, MacIntyre, considera que el ser humano no tiene un fin en sí mismo, pues este fin le es dado por la sociedad a la que pertenece, en la que encuentra su ser y realiza sus prácticas. Formando parte de la estructura de su sistema social, el sujeto puede saber lo que debe a esa sociedad y lo que se le debe. Desde los roles que juega en el interior de la sociedad y desde las prácticas y tradiciones culturales que forman parte de su comunidad, se construye la moralidad del sujeto.

Con un enfoque antropológico cultural MacIntyre¹¹ propone enfrentar la carencia de criterios objetivos para actuar moralmente en la sociedad moderna, identificando y describiendo la moral perdida del pasado, evaluando sus pretensiones de objetividad y autoridad, extrayendo de ella la sabiduría moral buscada.

Los comunitaristas advierten riesgos tanto en la forma en que Kant aborda el tema de la autonomía moral, como en los excesos del individualismo ligado a una comprensión de la libertad, que está llevando a la pérdida de la comunidad. Con relación a la autonomía moral, consideran que el acto solipsista de decidir apoyado por la mera razón, deja al ser humano sin los referentes sociales y comunitarios desde donde se ha formado y mediante los cuales realiza su vida. Respecto al individualismo, consideran que, como ocurre con la libertad, el individuo se mueve en el ámbito de acción que le es propio: la sociedad; el exceso de libertad del individuo puede ser motivo de la restricción de la libertad en sí misma. Ellos consideran que la libertad no aumenta con la mayor autonomía para decidir, toda vez que ella puede ser atentatoria respecto de la sociedad en su conjunto.

c) Ética discursiva

Al decir de Cortina,

la ética del discurso [...] consiste en una “transformación” de la ética kantiana, que ahora se interpreta en clave dialógica¹².

Se sitúa esta ética en la esfera de lo público, tendiente a la posibilidad de vincularse con la del mundo privado, a partir de la articulación necesaria de ambos mundos en las socieda-

¹¹ MACINTYRE, A., *Animales racionales y dependientes: por qué los seres humanos necesitamos las virtudes*. Madrid, Paidós Ibérica, 2001.

¹² CORTINA, A., *Ética discursiva y educación en valores*. Valencia, Universidad de Valencia. Versión en línea (10/08/2008): www.insumisos.com/lecturasinsumisas/Etica%20discursiva%20y%20valores.pdf.

des democráticas participativas. Desde ese punto de vista, podría decirse que es una ética de la vida cívica. Recibe su nombre debido al énfasis que Habermas¹³ le otorga a la comunicación como forma de solucionar los conflictos morales y porque la noción de universalidad kantiana para Habermas ya no reside en la conciencia, sino en la comunicación, llevada a efecto en una comunidad ideal de diálogo. Se entiende este último concepto como una situación de comunicación, en la que participan libremente todos aquellos que estén afectados por las decisiones posibles de tomar, de forma tal que sus intereses sean resguardados sin más fuerza que los argumentos, el consenso y la legitimización. La argumentación y el consenso fundamentan las normas. Deben estar excluidas la coacción, las amenazas y el engaño, y los participantes deben estar en condiciones de simetría e igualdad. Las condiciones de validez del discurso y la argumentación suponen la apertura a la contra-argumentación, el principio de que todo pensamiento puede comunicarse, que la veracidad es un presupuesto de la argumentación y el reconocimiento del interlocutor como un sujeto racional, con el cual es válido comunicarse, sin exclusiones.

En esta ética aparece la autonomía ligada al concepto de libertad de los sujetos que dialogan en la situación ideal de habla. La autonomía moral es posible en cuanto existe esa libertad y en tanto se está en una relación con otro/otros, quienes son personas autónomas, que constituyen el mundo concreto en que se vive y comparten la comunidad humana universal. Asimismo, la autonomía se apoya en la racionalidad de la acción comunicativa y en la posibilidad de oponer y rechazar argumentos. Para que un individuo pueda participar de un discurso de fundamentación racional, es condición que cuente con lo que Habermas denomina “derechos básicos”, que fundamentan el estatus de ciudadanos libres e iguales, y protegen la autonomía de cada quién. Vale decir: derecho a igual libertad de acción, derecho a la libre asociación de los individuos, derecho a la protección de los derechos individuales, derecho a igual oportunidad de participación en los procesos de formación de opiniones y voluntades y derecho a garantizar las condiciones de vida sociales, técnicas y económicas necesarias para el ejercicio de los derechos enunciados previamente.

Se puede entender esta postura en la orientación de la ética kantiana, dadas sus características de universalismo y formalismo, aun cuando en este caso el fundamento de la universalidad se encuentra en el procedimiento y no en la conciencia individual. Es el procedimiento el que le otorga validez, pues Habermas se basa en la racionalidad intersubjetiva humana, en su situación de sujeto perteneciente a una comunidad de habla, lo que es propio de la humanidad; existe la posibilidad de que, una vez que se haya obtenido acuerdo, ello pueda ser revertido, si se considera que no se contemplaron las condiciones para el diálogo, visto que algunos de los presentes no estaban movidos por el interés general sino por intereses egoístas.

Para llegar a tomar decisiones que guíen el discurso acerca de lo correcto, es preciso no solo comunicarse, sino informarse e investigar; es preciso, además, ser solidario, poniendo dicho conocimiento a disposición de la comunidad de intereses, compartiéndolo y asumiendo las posturas que resguardan el interés general. Cabe recordar que para Habermas, como para otros pensadores de la Escuela de Frankfurt, el conocimiento está siempre ligado al compromiso.

¹³ HABERMAS, J., *Ética del discurso*. Madrid, Trotta, 2004.

Como es posible advertir, la situación ideal de habla tendría que realizarse entre sujetos autónomos y es a través del diálogo como estos sujetos van desarrollando su autonomía, en un contexto participativo; planteamiento que nos recuerda a Paulo Freire y su propuesta pedagógica.

d) El enfoque evolutivo cognitivo y psicoanalítico clásico

La autonomía moral del sujeto ha sido estudiada también desde la perspectiva psicológica y de las ciencias cognitivas, siendo el aporte de Piaget trascendental para iluminar este concepto. Desde el punto de vista del constructivismo piagetano¹⁴, que es el paradigma que actualmente orienta las teorías del aprendizaje y las prácticas educativas, se plantea que hay un desarrollo de la capacidad cognitiva de los sujetos, que va desde la percepción de lo concreto al desarrollo de la capacidad de abstracción, conceptualización y problematización. Dicha evolución se da en paralelo al desarrollo del juicio/razonamiento moral, entendido como una reflexión fundada en valores. Este proceso evolutivo iría desde una moral heterónoma, propia de estados inferiores del desarrollo cognitivo (niños), hasta el logro de la moral autónoma (a partir de la adolescencia), que sería una etapa superior de desarrollo cognitivo y moral. La investigación de Piaget en este campo le llevó a construir una hipótesis acerca del desarrollo cognitivo y moral, que supera la antinomia individuo/sociedad planteada por el liberalismo.

De acuerdo con Piaget, la meta central del desarrollo psicológico es el logro de la identidad personal como un proceso de diferenciación e integración en el marco social, a través del cual la persona organiza sus experiencias de acción y de interacción con el mundo. El desarrollo psicológico corre paralelo al desarrollo cognitivo/moral y toma un sentido ético cuando en sí mismo alcanza la eticidad, lo que implica una jerarquización de valores y una integración social efectiva, que se lograría plenamente en las etapas superiores del desarrollo moral, cuando se alcanza la autonomía.

Piaget plantea la construcción del sujeto autónomo como una superación del individualismo a través de la práctica social y la cooperación:

La personalidad resulta de la sumisión, o mejor, de la autosumisión del yo a una disciplina cualquiera: se dirá, por ejemplo de un hombre que tiene una personalidad fuerte no cuando todo lo refiere a su egoísmo y es incapaz de dominarse, sino cuando encarna un ideal o defiende una causa con toda su actividad y toda su voluntad. La personalidad implica la cooperación: la autonomía de la persona se opone a la anomia, o ausencia de reglas, y a la heteronomía, o sumisión a los lazos impuestos desde fuera. En este sentido, la persona es solidaria de las relaciones sociales que mantiene y engendra¹⁵.

Es la cooperación el factor esencial en el desarrollo de la personalidad y el logro de la autonomía.

El paso de la heteronomía a la autonomía implica la transición desde el egocentrismo primitivo al sentido de la cooperación social y a la comprensión de la regla, con un sentido de obligación moral. Esto es posible cuando la relación social que se establece, está regulada por el reconocimiento del otro y por la inmersión del sujeto en el mundo social, como parte del colectivo.

¹⁴ PIAGET, J., *El criterio moral en el niño*. Barcelona, Martínez Roca, 1984.

¹⁵ Íd., *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires, Psique, 1973.

Piaget realiza el análisis psicológico de lo que considera el más racional de los valores morales, la justicia, la que parece emanar directamente de la cooperación y la solidaridad, así como del desarrollo del concepto de respeto mutuo, es decir, de los procesos de empatía y de toma de perspectiva social. La regla de justicia es definida por Piaget como una especie de condición inmanente o ley de equilibrio de las relaciones sociales, la cual se desarrolla con la solidaridad entre los niños, hasta llegar a la noción de justicia autónoma, la que comprende la igualdad como preocupación principal y el deseo de equidad como una forma de reciprocidad, que no se basa en la igualdad simple sino en la atención a la situación concreta de cada individuo.

En el concepto de justicia desarrollado por Piaget se puede ver la oposición de las dos morales: por una parte, la moral heterónoma, que es la moral de la autoridad, del deber y la obediencia, que conduce a un concepto de justicia en el que se confunde lo que es justo con el contenido de la ley positiva y se acepta la sanción expiatoria; en contraste, la moral del respeto mutuo –que es la autonomía por oposición al deber–, que conduce a un concepto de justicia como igualdad, característica de la justicia distributiva y de la reciprocidad. La solidaridad entre iguales se presenta como la fuente de un conjunto de nociones morales complementarias y coherentes, que caracterizan la mentalidad racional que alcanza la autonomía, producto de esta madurez cognitiva y de la interacción en las prácticas sociales.

La moral heterónoma y la autónoma son antitéticas y en el curso del desarrollo humano se transforman cualitativamente en un proceso que no es lineal. Dice Piaget:

No existen estadios globales que definan el conjunto de la vida psicológica de un sujeto en un momento determinado de su evolución: los estadios deben concebirse como las fases sucesivas de procesos regulares, que se reproducen como ritmos, en los terrenos superpuestos del comportamiento y la conciencia no podemos hablar de estadios globales caracterizados por la autonomía y la heteronomía, sino solo de fases de heteronomía y de autonomía, que definen un proceso que se repite para cada nuevo conjunto de reglas o para cada nuevo plan de conciencia o de reflexión¹⁶.

Kohlberg¹⁷ trabajó y desarrolló esta temática, distinguiendo también entre un nivel moral heterónomo y el posterior desarrollo de una moral autónoma. Amplió su visión al ciclo vital completo, distinguiendo seis estadios en el desarrollo del juicio moral, a los que denominó como estructuras de “razonamiento de justicia”, correspondientes a sucesivos desarrollos de la dimensión cognitiva/moral que culminan en la autonomía moral. La justicia es para él la característica más estructural del juicio moral, y la capacidad para apreciarla se desarrolla individualmente, hasta llegar a la autonomía, etapa que implica una cabal comprensión de la misma. A diferencia de Kohlberg, para Piaget, las interacciones y la cooperación en la vida social son prácticas necesarias para lograr el desarrollo de la comprensión del principio de justicia, así como del juicio moral que culmina en la autonomía.

Desde otra línea reflexiva proveniente del psicoanálisis, la identidad es el producto de la memoria, es decir, de la huella dejada por la identificación con otros significativos; lo que ha

¹⁶ Íd., *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires, Psique, 1973.

¹⁷ PAYÁ, M., *Educación en valores para una sociedad abierta y plural: Aproximación conceptual*. Bilbao. Desclée de Brouwer, 1977.

quedado *en mí* como rastro de aquellos que *he* conocido, *he* amado, o de los cuales *me he* separado¹⁸. A través de estas figuras de identidad y autoridad, y a lo largo de la vida, incorporamos, más o menos selectivamente, con intensidad decreciente, unos retazos de experiencias, unos valores, una cultura, una identidad familiar, local, colectiva, unos símbolos, unos contenidos, que pasan a ser nuestros. Develar lo que es auténticamente nuestro, es la tarea que plantea el psicoanálisis como camino hacia la autonomía, tarea a desarrollar a través de la práctica psicoanalítica.

e) El aporte de Foucault

Foucault investiga la heteronomía de la sociedad moderna como producto del proceso de “normalización” de la sociedad y de la vida cotidiana, a partir de procedimientos que él denomina “tecnologías del yo”, que provienen de la tradición y de la ciencia, constituida como único conocimiento legítimo y válido para someter y controlar a los individuos, negándoles toda posibilidad de construir una identidad autónoma¹⁹. Las “tecnologías del yo”, promovidas por el vínculo saber-poder, llevan a la universalización de un modelo de vida heterónimo bajo el modelo norteamericano. La confesión religiosa y el psicoanálisis, entre otras instituciones, forman parte de estas tecnologías del yo, que han ido sometiendo a los individuos al régimen de saber-poder, que los aliena del sí mismo y de las responsabilidades éticas del pensamiento.

A partir de la aspiración a una práctica de pensamiento que ponga de manifiesto la dimensión ética de la razón, Foucault demanda el retorno de las responsabilidades morales del pensamiento, para lo cual se requiere desarrollar un modo de ser ético del sujeto, lo que en nuestra época implica definir un conjunto de relaciones nuevas entre nosotros mismos y los saberes modernos, con vista a alcanzar una auténtica autonomía. El régimen de saber-poder dedicado a la administración de la vida misma, al erradicar las responsabilidades morales de la razón moderna, habría generado las guerras, amenazas atómicas y sistemas de disciplinamiento que sepultan la autonomía del sujeto.

Como reacción frente a estos problemas, Foucault propone rechazar la influencia de los saberes modernos en la construcción de nuestra identidad, liberarnos de esas relaciones con nosotros mismos que nos legaron las tecnologías occidentales del desarrollo del sí mismo, que nos mortifican e impiden ser autónomos. Se trataría de inventar una identidad, promoviendo nuevas formas de subjetividad, a través de esta ética del pensamiento que significa plantearse una serie de preguntas, mediante las cuales y con solo formularlas, se acepta la responsabilidad moral respecto a la tarea intelectual. Lo primero sería preguntarse desde dónde hablamos y qué voces hablan por nosotros. Dichas preguntas van al corazón del problema de la autonomía, pues la búsqueda de su respuesta obliga a explorar en el sí mismo, para encontrar las diferentes influencias heterónomas que nos habitan. Después de Foucault –dicen sus seguidores– es más difícil pensar de conformidad con un modo no histórico, no político, a-ético; en suma, pensar de manera irresponsable²⁰, no autónoma.

¹⁸ FREUD, S., *Psicoanálisis aplicado y técnica psicoanalítica*. Madrid, Alianza, 1972.

¹⁹ FOUCAULT, M., *Tecnologías del yo*. Barcelona, Paidós Ibérica, 1990.

²⁰ BERNAUER, J., “Más allá de la vida y la muerte. Foucault y la ética después de Auschwitz”, en VV.AA., *Michel Foucault, filósofo*. Madrid, Gedisa, 1990.

f) Castoriadis: el proyecto de autonomía

Psicoanalista, filósofo, economista, hombre reflexivo de su tiempo, comprometido con un destino crítico de la teoría, Cornelius Castoriadis es un referente fundamental para entender la problemática de la autonomía. El proyecto de autonomía constituye el fin y la guía de su pensamiento y es, a la vez, proyecto individual y social, subjetivo y colectivo. Dicho proyecto articula una totalidad social, que incluye la dimensión subjetiva. Dice:

Una política de la autonomía, si no queremos ser ingenuos, solo puede existir teniendo en cuenta la dimensión psíquica del ser humano, por lo que presupone un elevado grado de comprensión de este ser. El individuo democrático no puede existir, si no es lúcido y lúcido en primer lugar consigo mismo. Sin duda, hay que hacer una reforma radical de la educación, consistente entre otras cosas en tener mucho más en cuenta la cuestión de la autonomía de los alumnos, también en sus dimensiones psicoanalíticas, lo que no ocurre actualmente²¹.

Castoriadis, preguntándose qué significa autonomía, considera que “es autónomo quien se da a sí mismo sus propias leyes”, pero señala que ello es tremendamente difícil, puesto que, para lograrlo, debería enfrentarse a las convenciones, las creencias, la moda, a los doctos, a los medios de comunicación, al silencio de los demás, etc. Además, desde el punto de vista antropológico, en las sociedades heterónomas las instituciones han *fabricado* a los individuos y ellos han interiorizado de tal manera sus perspectivas que no disponen de los medios psíquicos para cuestionarlas.

Castoriadis afirma que hay dos momentos históricos en que los sujetos han podido cuestionar la institución; se ubican en la Grecia antigua y en la Europa posmedieval, momentos en los que

se crearon gérmenes de autonomía, todavía vivos, representados por ciertos aspectos de las instituciones formales, pero encarnados fundamentalmente en los individuos fabricados por estas sociedades –ustedes, yo, los otros– en la medida que tales individuos siguen siendo capaces, al menos eso esperamos, de levantarse y decir “esta ley es injusta” o “hay que cambiar la institución de la sociedad”. Si actualmente hay una verdadera política, es aquella que intenta preservar y desarrollar esos gérmenes de autonomía. Y, si la práctica psicoanalítica tiene un sentido político, es únicamente en la medida en que, en lo posible, intenta tornar al individuo autónomo, es decir, lúcido respecto a su deseo y a la realidad, y responsable de sus actos, es decir, consciente de que es responsable de lo que hace.

Así, en Occidente hoy se ha hecho posible la *creación* de individuos que, al no considerar la institución de la sociedad como algo intocable, consiguen cuestionarla mediante la palabra o la acción, o utilizando ambos recursos. El eje de su proyecto de autonomía es la creación de instituciones que promuevan la capacidad de los sujetos de cuestionarse, reorganizarse, convertirse en meta-observadores, que constituyen al sí mismo y al colectivo en objeto de reflexión.

La perspectiva de este pensador respecto a la autonomía le lleva a proponer un “imperativo práctico” para el sujeto:

Devén autónomo y contribuye en todo lo que puedas al devenir autónomo de los demás.

²¹ CASTORIADIS, C., *Figuras de lo pensable*. Madrid, Frónesis Cátedra, 1999, p. 111.

Esto le permite formular el problema central de toda política de autonomía:

*Crear instituciones que, interiorizadas por los individuos, faciliten lo más posible el acceso a su autonomía individual y su posibilidad de participación efectiva en todo poder explícito existente en la sociedad*²².

g) Bauman y la modernidad líquida

Zygmunt Bauman, desde la sociología, comparte con Castoriadis la vocación o destino crítico de la teoría. Parafraseándolo, sostiene que

*no hay individuos autónomos sin una sociedad autónoma, y la autonomía de la sociedad exige una autoconstitución deliberada y reflexiva, algo que solo puede ser alcanzado por el conjunto de sus miembros*²³.

Su distinción entre una modernidad sólida y una modernidad líquida (o modernidad y posmodernidad) aporta un lúcido análisis, que devela las profundas mutaciones vividas en la historia reciente, así como la desorientación societal al respecto. De acuerdo a su propuesta, la modernidad sólida corresponde a aquella que se organizó sobre las categorías de universalidad, homogeneidad, monotonía y claridad, en tanto que la líquida gira en torno al pluralismo, la diversidad, la contingencia y la ambivalencia. Sostiene que la teoría crítica tradicional no ayuda a comprender la modernidad líquida.

Frente a los actuales procesos de privatización y de vacío ideológico y social, plantea que la tarea en la modernidad líquida es

*la defensa de la esfera pública en proceso de desaparición o, mejor dicho, la remodelación del espacio público, que se vacía a toda velocidad, debido a la deserción a ambos lados: la salida del “ciudadano interesado” y la huida del poder real a un territorio que, a pesar de todo lo que puedan hacer las instituciones democráticas existentes, solo se puede describir como espacio sideral*²⁴.

Su diagnóstico del momento por el que atravesamos es penetrante, al constatar los peligros y riesgos del vaciamiento del espacio público y del avance de la posibilidad inversa: “la colonización de la esfera pública a manos de lo privado”. Con relación a esta problemática afirma que, a diferencia de la época de los totalitarismos, en que el sujeto era agobiado por el Estado, ahora es la esfera pública la que necesita ser defendida contra la invasión de lo privado –paradójicamente–, para ampliar la libertad individual y no para cercenarla, explicando que la causa de esta defensa es que

*el poder público presagia la incompletitud de la libertad individual, pero su retirada o su desaparición auguran la impotencia práctica de la libertad oficialmente victoriosa*²⁵.

²² CASTORIADIS, C., *El mundo fragmentado*. Madrid, Altamira, 2003, p. 87.

²³ BAUMAN, Z., *Modernidad líquida*. Buenos Aires, FCE, 1999, p. 46.

²⁴ *Ibíd*em, p. 118.

²⁵ *Ibíd*em, p. 57.

Concluye:

*Hoy nos desplazamos hacia la privatización de los medios de asegurar-garantizar la libertad individual*²⁶.

Como la autonomía conlleva la interrogación acerca de las creencias y el saber social dado, ello implica romper la “clausura simbólica” que hace del mundo un espacio ordenado y ordenador, cuyo sentido, aparece como incuestionable. Se desconoce así que el “artificio social” es una invención humana. La incertidumbre, la ambivalencia, la progresiva falta de libertad que cercena la autonomía, así como la creciente heteronomía de los sujetos, como características de los procesos contemporáneos, le llevan a afirmar que

*el reino de la autonomía empieza donde termina el reino de la certidumbre. Los hombres pueden ser autónomos o sentir autoconfianza pero no las dos cosas al mismo tiempo*²⁷.

Bauman plantea dos condiciones para reconocer la autonomía de una sociedad: la conciencia o no conciencia de la autonomía, así entendida, y el grado de institucionalización de esa conciencia en el funcionamiento cotidiano de la sociedad y los sujetos, pues lo que caracteriza una sociedad autónoma es

*el descubrimiento y la admisión explícita del inevitable origen humano de las instituciones y, por lo tanto, la asunción colectiva de la responsabilidad por sus méritos y deficiencias*²⁸.

Ser autónomo significa ser consciente de que las instituciones de la sociedad, concebidas como una construcción humana, podrían ser diferentes, ser dignas de crítica y de sueños de mejoramiento y, por lo tanto, mañana no existir. Se trata de considerar la historicidad permanente de la sociedad, su construcción y reconstrucción humana, rechazando el principio de clausura. Una sociedad autónoma admite la mortalidad de todas sus instituciones, la perpetua autotransformación; no puede existir sino como su propio proyecto que no se aferra a su estructura, ni a un esquema preconcebido de felicidad, sino que admite cada vez más la libertad de autoexamen, crítica y reforma²⁹.

3. El peso de la tradición heterónoma

a) Estado, educación e identidad moral

Si nos ubicamos en el plano empírico, las instituciones de la modernidad, como el Estado nacional, la escuela, el ejército y el mercado nacional e internacional, entre otras, han sido portadoras y organizadoras de colectivos humanos en función de la uniformidad, principio que hoy está en crisis en la “modernidad líquida”, frente al estallido de la diversidad y la demanda por parte de diversos colectivos de reconocimiento de sus diferencias y respeto de

²⁶ BAUMAN, Z., *Modernidad líquida*. Buenos Aires, FCE, 1999, p. 15.

²⁷ *Ibidem*, p. 88.

²⁸ *Ibidem*, p. 89.

²⁹ *Ibidem*, p. 90.

sus derechos en la convivencia social. El principio de uniformidad expresa la heteronomía moral de una sociedad que aspira al orden y al control social.

El Estado ha sido vehículo de uniformidad y heteronomía, al ser la institución moderna que organiza con esa lógica a las poblaciones que encuadra bajo su soberanía, siendo uno de sus instrumentos privilegiados la escuela y el proceso de escolarización. Actualmente, el mercado global aparece como la instancia estandarizadora más eficiente y la publicidad y los medios de comunicación de masas, al servicio de este, como los vehículos más eficaces para el desarrollo de la heteronomía moral. Hoy, cuando el modelo neoliberal aparece como hegemónico en el mundo, la heteronomía que lo acompaña contradice el principio sobre el cual se construye su propuesta: la autonomía del sujeto.

La escuela, al encarnar la necesidad social de formar personas desde una voluntad externa, que determina qué valores y qué conocimientos seleccionar y transmitir, de qué manera, qué normas disciplinarias hay que respetar, qué funciones sociales cumplen los actores educativos (como por ejemplo, profesores que enseñan, alumnos que aprenden, inspectores que controlan, directores que dirigen o lideran, etc.), tiene una naturaleza heterónoma. Pero es en este contexto donde, de acuerdo al discurso reciente, deben formarse personas autónomas, o niños y jóvenes que van haciendo el aprendizaje de la autonomía. Parece paradójico, entonces, que una institución como la escolar, caracterizada por su heteronomía, tenga hoy la tarea de desarrollar sujetos con creciente autonomía.

Sin embargo, en la compleja articulación de las prácticas escolares cotidianas, y a lo largo de la experiencia en las aulas, en la interacción con los pares y las figuras de autoridad, se va haciendo el aprendizaje de los “valores” que habilitarían para la autonomía e, hipotéticamente, se va transitando desde la heteronomía a la autonomía. Para comprender esta paradoja, es preciso superar una visión simplista y lineal del desarrollo humano, explorando la compleja relación entre institución heterónoma y sujeto en formación para la autonomía, tensión explicitada en el currículo prescrito.

El proceso de formación en valores, tarea de la familia, de la escuela y de la sociedad en su conjunto, se hace en un contexto social que condiciona dicho proceso y está imbricado inextricablemente con el potencial desarrollo de la autonomía moral, siendo esta el producto de dicho proceso. Los valores aportan el colorido y el sentido al orden simbólico del mundo en el cual nos movemos y nos hemos formado. Sin embargo, ellos son invisibles para los que desconocen esa dimensión de lo humano. La tarea de explorarlos y descubrirlos requiere de voluntad y conciencia de su importancia como motivadores de nuestras conductas y opciones. Descubrir valores en nuestro mundo de significaciones nos permite construirnos, reconstruirnos, ampliando nuestras posibilidades de desarrollo humano, y construir la autonomía moral. Explicitar los valores, reflexionar sobre ellos, convertirlos en objeto intencionado de nuestras actividades de aprendizaje o pedagógicas, nos permite develar los límites de nuestra propia libertad y determinación. En esta tarea podemos descubrir que muchos de ellos los hemos incorporado a partir de las estructuras fundamentales que organizan el orden social, así como de la atmósfera cultural en la cual hemos crecido.

Sin embargo, los valores aluden a la dimensión subjetiva del sujeto y, a diferencia de las normas, que exigen su cumplimiento y cuya trasgresión puede ser sancionada, los valores admiten y promueven pluralidad de respuestas, y es inconcebible penalizar su desconocimiento o no-incorporación. Es en la intimidad del sujeto, a lo largo de toda la vida, más allá de los discursos y verbalizaciones sobre el tema, en el espacio íntimo de lo sentido, vivido y expe-

rimentado en el contacto con el mundo, donde ellos se elaboran³⁰. En este sentido, formarse en valores implica irse construyendo a sí mismo como sujeto autónomo y peculiar; significa desarrollar la autonomía y la identidad moral.

Ya hemos señalado que el desarrollo de la autonomía se encuentra estrechamente ligado al de la identidad de las personas, como lo plantea Piaget. Por lo que sabemos, todas las culturas asignan un nombre propio a los sujetos, atribuyéndoles una identidad particular, diferenciándolos, pero reconociéndolos como parte de un colectivo, que les da un lugar y les reconoce su condición humana en una cultura determinada. Se trata de una interacción identitaria individual-social, en la que no es posible separar ambos elementos. La escuela juega un papel importantísimo en esta construcción de identidad, en cuanto constituye un juego de espejos, que proporciona a los estudiantes imágenes de sí mismos, en tanto potencia o limita sus posibilidades de interactuar, hacer, comprender, querer, desear, ser y transformar la realidad o su propia realidad en la interacción con los otros.

Como ya hemos visto, los valores se viven y se aprenden a reconocer, apreciar y practicar en la interacción con el mundo; los largos años en que se permanece en el sistema escolar dejan una huella indeleble al respecto; desde luego, nos inculcan cuáles son los saberes legítimos, los duros, los que “importan” socialmente. La escuela nos hace vivir un modelo de convivencia social, que será nuestro referente básico en el mundo público; si se respeta o no nuestra diferencia e identidad en ella, condicionará nuestra ubicación en el mundo –como protagonistas que ejercen su autonomía o como sujetos sometidos– y la forma en que actuemos respecto a nuestros semejantes y el planeta Tierra.

Por otra parte, la escuela promueve el desarrollo de ciertas identidades y obstaculiza el desarrollo de otras. El oficio de ser alumnos no transcurre en vano y la escuela procura un cierto perfil de estudiante y persona en su afán de normalización, desconociéndose el derecho a la diferencia y la diversidad. Este perfil conlleva su opuesto, en la medida que a algunos de los estudiantes no les es posible someterse al diseño dado. La obediencia, el sometimiento, la complacencia con los maestros y directivos... es una de las formas de asumir este oficio. La otra es la oposición, la trasgresión y la rebeldía. Ninguna de estas actitudes expresa autonomía: la primera opción, en cuanto pone fuera de la persona no solo sus actos sino, además, el sí mismo. La segunda, en tanto el estudiante se condena y esclaviza, asumiendo una oposición permanente a una voluntad externa, razón por la cual, además, probablemente será expulsado del sistema.

b) *Las dificultades de la escuela para desarrollar la autonomía*

La contradicción entre las tendencias estandarizadoras y homogeneizadoras y el simultáneo estallido, reconocimiento y valoración de la diversidad aparece como un importante elemento a tener en cuenta en la caracterización de la humanidad a comienzo del nuevo milenio en el contexto de la globalización y de la “modernidad líquida”. Este conflicto estaría detrás de muchos de los problemas de la sociedad contemporánea: erosión de identidades *versus* reafirmación de las tradiciones, entre otros. Y es esta una situación que tensiona a la sociedad en su conjunto y afecta, por tanto, a la problemática escolar, pues la escuela, a pesar de su inercia y rutina, aparece como una caja de resonancia de las contradicciones y paradojas de la sociedad en la cual está inserta.

³⁰ ONETTO, F., *Ética para los que no son héroes*. Buenos Aires, Bonum, 1998.

Tradicionalmente, la educación era elitista y minoritaria. En Chile, hasta las primeras décadas del siglo XX había pocos alumnos en la educación básica, solo elites en la enseñanza media, y las mujeres eran minoritarias en las aulas. Los castigos corporales y/o psicológicos se consideraban parte importante de la formación, pues había que socializar en una determinada herencia cultural e “inculcar” la norma, el sentido de pertenencia, la disciplina, los valores comunes, etc., en suma formar sujetos heterónomos.

La idealización actual de ese pasado, en que “el orden y la compostura” reinaban en las aulas, podría explicar la desmoralización actual respecto a la escuela. Sin embargo, ese orden era posible en el marco de una sociedad más simple que la actual, en la que la escuela no se había masificado y en la cual la orientación acerca de lo bueno y lo malo provenía desde las autoridades morales reconocidas socialmente, como la Iglesia, la familia (patriarcal), los “notables”, los magistrados, los profesores, etc., que imponían y encarnaban la norma moral que debía acatar el conjunto de la población. La tradición, lejos de ser cuestionada, era valiosa en sí misma.

Al mismo tiempo, la escuela y los docentes compartían una noción de infancia que representa a los niños como seres primitivos, irracionales, dependientes, que requieren ser controlados y tutelados por los adultos, quienes fijan sus metas de desarrollo y aprendizaje. Para este enfoque, los niños y niñas aún no son, son “menores” (*menos que...*) de lo que podrán “ser” en la adultez, en la medida que los adultos se encarguen de colocarles “tutores”, para que crezcan “derechitos”. Ante la ausencia de cambios paradigmáticos en la formación de profesores así como ante la crisis de los sistemas escolares de disciplinamiento, estimamos que dicho enfoque sigue presente en el imaginario colectivo de la escuela y se vincula a la crisis moral que la atraviesa.

Este enfoque de minoridad³¹ lleva a colocar metas y sistemas de control externos a los estudiantes, que operan como mecanismos que impiden el desarrollo de lo que se conoce como autonomía progresiva. Se los subordina y somete a una relación asimétrica y discriminatoria. Se insiste en el control externo, en el poder de los adultos y en la autoridad institucionalmente otorgada a los profesores, lo que niega las evidencias aportadas por Piaget y otros investigadores, respecto a las posibilidades reales de los niños en relación a la toma de decisiones y la autogestión de sus organizaciones y de sus aprendizajes.

El enfoque o visión de la minoridad se ha extendido hasta incluir a los jóvenes, representados como una nueva amenaza por una sociedad que requiere de fantasmas que incrementen el temor a la incertidumbre. Así, ellos tampoco son apreciados en su especificidad y se los considera, de igual manera, como seres en transición a la vida adulta, en la cual residiría el “modelo” acabado de sujeto. Se ha “inventado” y estereotipado una condición juvenil, a la que se le atribuyen características negativas en relación al modelo adulto. La violencia, adicciones, apatía, apoliticismo, así como conductas anómicas aparecen como sus rasgos distintivos. La desconfianza del mundo adulto hacia la condición juvenil se expresa asimismo en considerarlos como sujetos en permanente riesgo, a quienes es preciso someter y controlar por su incapacidad de autocuidado y de asumir las consecuencias de sus acciones. No se reconoce en los jóvenes su diversidad cultural, ni sus nuevas formas de aprender y vincularse, situación que los excluye de las posibilidades de un desarrollo social e individual autónomo.

³¹ GATICA, y CHAIMOVICH, “La justicia no entra en la escuela”, en *La Semana Jurídica*, 78 y 79.

Los propios docentes son minimizados (“minorizados”, podríamos decir) por las autoridades del sistema educativo o por los directivos de las escuelas y, nos atreveríamos a decir, por la sociedad en su conjunto, en tanto que no pueden sino convertirse en medios a través de los cuales se intenta, infructuosamente, poner en acto la política educativa y/o los fines utilitarios de colegios progresivamente privatizados. Las autoridades y técnicos que elaboran el currículo, saben dónde los alumnos deben llegar, saben qué es lo que el docente debe enseñar, cómo lo debe hacer y con qué fines y propósitos educativos.

La dependencia, la estigmatización de los actores de la escuela y la asimetría en las relaciones producen una quiebra en las atribuciones de sentido, que los docentes y los estudiantes elaboran respecto al estudio y el aprendizaje, a la tarea escolar: el desarrollo de conocimientos, la interrogación interesada y motivada, y el interés por aprender, la curiosidad intelectual son reemplazados por el enfrentamiento y la lucha por un reconocimiento siempre perseguido y pocas veces alcanzado.

En este escenario, es difícil el desarrollo de gérmenes de autonomía entre los actores de la escuela, situación de extraordinaria gravedad por las consecuencias morales, intelectuales y cognitivas que conlleva, pues una población escolarizada, que se queda en el nivel preconventional o de moral heterónoma, está incapacitada para ver y valorar valores como la libertad/autonomía, la diversidad, la identidad o la participación. Está imposibilitada de desarrollar el análisis, la comprensión, la explicación, las capacidades de problematización y crítica, en suma las capacidades cognitivas “superiores”, que habilitan para el ejercicio de la autonomía intelectual y moral.

Un estado de desarrollo moral heterónomo construido desde referentes culturales externos que son los que dan la norma de lo bueno y lo malo, sin desarrollo de la capacidad reflexiva-evaluativa –de lectura crítica del mundo–, no permite comprender el mundo en que vivimos, su complejidad, la incertidumbre, la presión heterónoma a la que estamos sometidos a través de la propaganda, la publicidad, la frivolidad y uniformidad de los medios de comunicación, etc. Impide el ejercicio de las capacidades analíticas, explicativas, críticas y creativas de una población que estaría destinada a una “minoridad” impotente y resentida...

Al mismo tiempo, si los actores educativos están destinados a permanecer en un estado cognitivo preconventional y heterónomo, están incapacitados para superar el natural etnocentrismo y su correlato de egoísmo, propio de las fases primitivas de desarrollo estudiadas por Piaget. Esta situación de invalidez cognitiva, impide, por ejemplo, conocer/reconocer y, naturalmente, valorar la diferencia y la diversidad humana, los valores de los otros; niega la posibilidad de ampliar el mundo de referencia, apreciar otras individualidades y colectivos, otras culturas, diferentes a lo conocido y familiar, pero posiblemente portadoras de valores, tesoros propios tan interesantes o valorables como los conocidos y familiares. Para esta apreciación de la alteridad se requieren desarrollos mentales, esquemas y mapas cognitivos potenciadores y complejos, así como criterios de valoración propia –autonomía moral e intelectual–, que amplíen el mundo de referencia. Solo un sujeto, cuya sociedad y escolaridad le posibilite el desarrollo de la autonomía intelectual individual, será capaz de reconocer a otro como un *legítimo otro* (Maturana) en la convivencia.

Por otra parte, los estudiantes forman parte de colectivos sociales productores de conocimientos y valores, que necesitan de reconocimiento y valoración por parte de la escuela. Sin embargo, el currículo y la escuela desconocen la distinción entre diferentes tipos de conocimientos y no los valoran de manera igualitaria. No reconocen, por ejemplo, el valor del

conocimiento cotidiano, el que es patrimonio de todos y desde el cual se puede acceder a otros conocimientos más sofisticados, como el conocimiento científico, producidos por métodos que requieren de largos aprendizajes y, por tanto, costosos y elitistas. La escuela tampoco entrega en forma equitativa las herramientas para acceder a dichos conocimientos –poderosos instrumentos de poder en nuestras sociedades– ni para comprender su lógica y sus límites. Muchos estudiantes, por tanto, no tienen acceso al desarrollo de habilidades y conocimientos, que los habilitarían para ejercitar la autonomía intelectual y el pensamiento crítico, como por ejemplo interpretar una encuesta de opinión, o para comprender informaciones provenientes del mundo de la economía, que son difundidas como “científicas”. Siendo los conocimientos la materia prima de la tarea escolar, es paradójico que se desconozcan las preguntas que plantea Foucault para desarrollar una ética del pensamiento: desde qué voces está presentado el conocimiento, desde qué intereses y hacia qué tipo de formación humana.

La desvalorización de los conocimientos portados por los alumnos y de los conocimientos cotidianos por parte de la institución escolar, así como el desconocimiento de la relación saber-poder, al valorar solo la cultura de élite y los conocimientos reconocidos como legítimos por esta pareja, llevan a la invisibilización de la identidad cultural de los colectivos a los que pertenecen los estudiantes y su ambiente de aprendizaje más allá de la escuela. Así, dichos estudiantes aparecen para el sistema escolar como tablas rasas en las que hay que escribir lo que prescriben los programas oficiales. En palabras de Freire:

No es posible respetar a los educandos, su dignidad, su ser en formación, su identidad en construcción, si no se toman en cuenta las condiciones en que ellos vienen existiendo, si no se reconoce la importancia de los “conocimientos hechos de experiencia” con que llegan a la escuela. El respeto debido a la dignidad del educando no me permite subestimar, o lo que es peor, burlarme del saber que él trae consigo a la escuela³².

El tratamiento de los actores educativos como “tabla rasa” es un atentado a su formación como sujetos con identidad propia, atributo propio del sujeto con autonomía moral. Dicho tratamiento está directamente relacionado con una pedagogía “bancaria”, pasiva, que no genera aprendizajes activos, no acepta “el error”, no plantea problemas significativos que permitan explorar soluciones, exponerlas, argumentarlas, defenderlas, elegir colectiva y cooperativamente las mejores, a través de la discusión y la argumentación, desarrollando las habilidades cognitivas y sociales. La autonomía requiere ejercicio en todos sus planos y niveles, así como valor y lucidez para superar una minoría de edad intelectual, que va de la mano con la moral.

Hemos aprendido de Piaget que la cooperación es un factor esencial en el desarrollo de la personalidad y en el logro de la autonomía. A través de ella, se produce el reconocimiento del otro, la salida del egocentrismo primitivo y la comprensión de la regla con un sentido de obligación moral. El aprendizaje entre pares promueve la visualización de otros puntos de vista, de otras formas de ser y de aprender; asimismo, permite identificar al otro como un igual con tantos derechos como cualquiera en la tarea colectiva, pudiendo así entender que las normas son una regulación necesaria para la productividad del grupo, cuando estas son elaboradas colectivamente.

³² FREIRE, P., *La pedagogía de la autonomía*. São Paulo, Paz e Terra S.A., 2004, p. 25.

Bauman, a partir de la demanda de Castoriadis de autoconstitución de la sociedad y de los individuos para que puedan ser verdaderamente autónomos, se pregunta qué es eso de constituirse. Porque el primer paso de la autoconstitución es el reconocimiento de que

no se ha recibido una identidad prefabricada, sino que esa identidad es algo que los individuos deben construir por sí mismos y por la cual deben asumir responsabilidades; en otras palabras, los individuos “no tienen una identidad”, sino que más bien deben enfrentarse con la larga, penosa e inacabable tarea de la identificación.

Dicha tarea es, precisamente, el camino del desarrollo de la autonomía individual en los tiempos de la “modernidad líquida”.

Tomando palabras de Castoriadis ya citadas, para asumir un rol en la formación de la autonomía moral e intelectual de los sujetos y la sociedad, las escuelas debieran cuestionarse y desarrollar las capacidades de los sujetos que la componen, para ser metaobservadores del sí mismo y del colectivo, convertidos ambos en objeto de reflexión individual y colectiva. Esto significa confiar en la capacidad que tienen las escuelas, los docentes, los estudiantes y los otros actores involucrados para desarrollarse como colectivos reflexivos y autónomos, capaces de autogobierno.

Al hablar de colectivo, estamos pensando en una instancia grupal o institucional a la cual se pertenece y que se constituye en un referente identitario que promueve la participación de todos en la construcción del orden deseado, a partir de la interacción y el diálogo reflexivo. El respeto del espacio necesario para el silencio, la reflexión, el autoconocimiento y el desarrollo personal aparecen también como un elemento central en este colectivo escolar. Sus normas tendrían que devenir de la conciencia de su necesidad, ser discutidas, consensuadas y flexibilizadas de acuerdo a contextos específicos. Así, pueden ser cambiadas, modificándose el orden existente, que pasa a ser autogenerado. De esta forma, tanto las normas como la reflexión en torno a su “justicia” pasan a convertirse en el vehículo de formación de la autonomía moral.

Los conflictos enfrentados a partir de la creación/aplicación/flexibilización de la norma posibilitan la deliberación individual y colectiva en torno a problemáticas que dicen relación con el bien común, la libertad/autonomía, responsabilidad y dignidad de todos los integrantes del colectivo. Obrar de otra forma es suponer la inmutabilidad de las instituciones escolares y estimar a sus actores como menores de edad, que requieren de otros para dirigir su vida colectiva y personal.

Así, al pensar la escuela, estamos hablando de una construcción inacabada, en permanente construcción. Hemos visto el peso de la tradición heterónoma, pero también puede percibirse cómo algunos actores sociales van cambiando las instituciones a través de una práctica social participativa y consciente. No es posible pretender logros académicos equitativos y de calidad, ni mucho menos la formación de ciudadanos autónomos, en el seno de organizaciones educativas verticales, con relaciones de poder autoritarias y minimizadoras, desvalorizadoras de los actores, con estructuras de pensamiento y acción rígidas, rutinarias, etc. Tampoco es posible que la escuela se transforme, sin que ella y los sujetos que la integran hagan un ejercicio de autocomprensión y desarrollo de su propia autonomía, proceso que solo puede cumplirse en la medida que se avanza hacia una democratización creciente de las formas de organización y participación de los actores. Curiosa situación que supera una lógica lineal, pues la reflexión de la escuela y de los sujetos que la integran sobre sí misma y sí mismos constituye el camino de la democratización y es, a la vez, su meta, como punto de partida del

cambio. Este debería tener su correlato en las estructuras de poder que condicionan la autonomía de la escuela y de sus actores.

En el plano de la responsabilidad personal, como educadores que creemos que es posible contribuir a formar sujetos autónomos, el juicio de Paulo Freire sobre la acción del profesor nos parece clarificador:

*Saber que debo respeto a la autonomía, a la dignidad y a la identidad del educando y, en la práctica, buscar la coherencia con este saber, me lleva inapelablemente a la creación de algunas virtudes o cualidades, sin las cuales ese saber se vuelve falso, palabrería vacía e inoperante.*³³

*No sirve para nada, a no ser para irritar al educando y desmoralizar el discurso hipócrita del educador, hablar de democracia y libertad pero imponiendo al educando la voluntad arrogante del maestro*³⁴.

³³ FREIRE, P., *Cartas a quien pretende enseñar*. México, Siglo XXI, 1994.

³⁴ Íd., *La pedagogía de la autonomía*, óp. cit., p. 26.

El desafío de la convivencia escolar: apostar por la escuela

Alicia Tallone

La convivencia en la escuela se ha convertido en los últimos tiempos en un importante tema de atención. En una sociedad excluyente y con demandas crecientes de diversidad, aprender a vivir juntos en la escuela es todo un desafío. Esta realidad hace que exista en la comunidad en general y en las educativas en particular, en las familias y en los medios de comunicación un justificado interés por la cuestión. Si bien es cierto que en el ámbito escolar siempre hubo maneras de regular la convivencia, tal como la entendemos hoy, no resultaba ser tema de reflexión. Más bien la escuela estaba inmersa en la preocupación de construir marcos comunes, que sirvieran a los procesos de constitución de las incipientes naciones, para lo que se necesitaba una adhesión pensada por encima de las diferencias individuales. Su misión se relacionaba con brindar una educación homogénea, que pudiera integrar la diversidad cultural con la que llegaban los niños. Por tanto, los vínculos y las relaciones interpersonales no eran de interés relevante para ella; por el contrario, sí lo eran los temas de estudios y las normas de disciplina, cuyo acatamiento era incuestionable. A ello contribuía la familia, con el aporte de una socialización previa en la que el respeto y la obediencia eran valores indiscutibles.

Esta situación ha cambiado. El propósito de este artículo es plantear la función ineludible de la escuela como espacio público en la construcción de una convivencia que haga posibles los aprendizajes democráticos junto con el desarrollo integral de los estudiantes.

1. La función democratizadora de la escuela

A partir del informe de la Unesco¹, aprender a convivir comienza a ocupar un lugar entre las preocupaciones de las políticas educativas y esta nueva preocupación excede la perspectiva académica de la concepción moderna que pensó la escuela. Tras el profundo cambio de los marcos tradicionales de la existencia operados en los últimos tiempos, el informe señala que surge una nueva obligación, que nos exige aprender a vivir juntos; esta obligación conlleva la necesidad de conocer mejor a los demás, su historia y sus tradiciones. La señala como una preocupación relevante y la enmarca como un aprendizaje para todos. A vivir juntos, a convivir con otros, se aprende. Y la escuela debe comprometerse sistemática y reflexivamente en este aprendizaje.

¹ UNESCO, *La educación encierra un tesoro*. Informe a la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI.

Esta preocupación se alimenta además en la necesidad de apoyar el proceso de desarrollo de los sistemas democráticos en nuestra región. La educación tiene un papel importante en dar forma a las interacciones entre los ciudadanos, para establecer valores y crear las condiciones que hagan posible instalar una cultura democrática, que ayude a la gobernabilidad. Para ello es necesario traspasar el currículo centrado en la educación cívica, en conocimientos y deberes, para transitar a otro en que la cultura ciudadana se centre en la participación y la responsabilidad. Es la escuela la que puede instalar un círculo virtuoso:

La educación tiene el potencial de lograr que la democracia se afiance en la base cultural de la sociedad, y esta es una posibilidad que no se debe desperdiciar. El desafío es establecer un círculo virtuoso entre institucionalidad política democrática y cultura política democrática a través de la educación².

La instalación de estos procesos ha tenido un gran avance en los países de la región y, si bien, por un lado, puede ser considerada como consolidada –especialmente en su aspecto de elección democrática–, por otro, tiene lugar junto a la persistencia de un atraso significativo en la ciudadanía civil y social, que se manifiesta, entre otros muchos aspectos, en un desigual acceso a la justicia y a la equidad, donde la exclusión de gran parte de la población es una realidad y un dato en permanente crecimiento. Para su transformación se necesitan ciudadanos activos, participativos y educados en la cultura democrática; necesitamos una convivencia reflexiva y hasta contracultural, que fortalezca un protagonismo relevante en su relación con los procesos de construcción de ciudadanía. Como lo manifiestan distintos enfoques, la democracia misma requiere de ciudadanos capaces y educados para influir sobre ella. Justamente, Giovanni Sartori³ describe la democracia como una idea y señala que, a diferencia de las dictaduras –a las que caracteriza como fáciles, pues nos caen encima solas–, las democracias son difíciles y, para su vigencia efectiva, tienen que ser promovidas y creídas. Esta concepción recoge lo postulado por varios autores que piensan la democracia como forma de vida y no solo como forma de gobierno, lo que implica la necesidad de una ciudadanía activa, protagonista de los asuntos relacionados con el bien común.

El sistema democrático se apoya en la participación, entendida como acontecimiento voluntario, para que todas las voces de los ciudadanos puedan estar representadas, a fin de tomar las decisiones más justas y convenientes en función del bien común. Sin esta participación, la legitimidad de las instituciones decae y no se constituyen en representantes genuinas de todas las voces⁴. Pero, como fue señalado, esto no se alcanza con una ciudadanía formal, asentada en una educación cívica con conocimientos sobre la constitución, las leyes, los poderes del Estado y los deberes del ciudadano, como recogían los programas educativos desde los comienzos del sistema educativo. Prevenidos de que la instauración de la democracia no se agota en el funcionamiento formal de las instituciones y de que una cultura democrática con valores específicos enraizados en la vida cotidiana es aún más un proyecto que una tarea cumplida, los sistemas educativos comienzan a reformular el acompañamiento desde la escuela y apos-

² COX, CR.; JARAMILLO, R., y REIMERS, F., *Educación para la ciudadanía y la democracia en las Américas. Una agenda para la acción*. Washington, Banco Interamericano de Desarrollo, 2005.

³ SARTORI, G., “Democracia”, en *Revista Ciencia Política* XIII, 1 y 2 (1991).

⁴ Cox, Cr., et ál., óp. cit.

tar fuertemente para pasar de una educación cívica a una educación para la ciudadanía, que requiere la ampliación misma de esta noción a otros aspectos sociales, políticos y culturales.

La antropóloga mexicana Rossana Reguillo Cruz⁵ advierte que los tres aspectos que reconoce Marshall en la ciudadanía (legal, política y social) presentan, en los hechos, terribles y dolorosas exclusiones, desigualdades e injusticias. Mientras la dimensión civil incluye por definición a todos los miembros de un territorio nacional, plantea que las evidencias empíricas señalan la extrema vulnerabilidad de ciertos grupos sociales frente al Estado nacional, por ejemplo los indígenas o los jóvenes. En el plano de la llamada ciudadanía política –agrega– la situación no es mejor. Si esta dimensión se define por el derecho a la participación en los asuntos de interés colectivo, donde lo electoral es su piedra angular, está ampliamente documentado que en este nivel se agravan los procesos excluyentes, al dejar fuera del ámbito de las decisiones y de las participaciones a los sectores más vulnerables. La capacidad de estos sectores se ve reducida, en general, a la organización partidista y corporativa, que no logra admitir la esfera de las diferencias como elemento sustantivo para la decisión y la participación política. Señala que quedan así invisibilizadas las cuestiones de género y etnias, identidades juveniles entre otras. El voto, de esta manera, se convierte en una herramienta de legitimación y no de transformación. La ciudadanía social es, sin duda, la más golpeada de todas estas dimensiones. Hay consenso en considerar que en muchos países latinoamericanos las políticas económicas fortalecieron la lógica del mercado y debilitaron al Estado, reduciendo al mínimo las políticas públicas destinadas a brindar el acceso a ciertas garantías sociales. La pobreza y las precarias condiciones de salud pueden ser leídas como síntomas del repliegue del Estado, que abandona a su suerte a los sectores más vulnerables. Como bien pone en evidencia Reguillo Cruz, el pleno desarrollo de la ciudadanía muestra aún aspectos que deben ser contemplados, si pretendemos una instalación plena de los procesos democráticos.

De acuerdo con las consideraciones anteriores, se asume que uno de los más grandes desafíos del contexto de la crisis de la modernidad es la profundización de la democracia, a partir de su radicalización, como sostiene Jürgen Habermas⁶, es decir, por un reclamo de más democracia y no de menos. Para esto, parece fundamental la creación de procedimientos que garanticen una participación autónoma y racional, como también instancias y espacios deliberativos y de toma de decisiones, que permitan incorporar en estos procesos a amplios sectores de la sociedad. Sin lugar a dudas, para que esta concepción de ciudadanía democrática participativa tenga plena vigencia en América Latina y no resulte ficticia, la formación ciudadana que debe brindar la escuela se convierte en un genuino reto.

En este marco, la convivencia entre adultos y niños y jóvenes, concebida como el dispositivo que constituye la institución educativa en su espacio social específico, hace posible el aprendizaje del patrimonio cultural y social por parte de las nuevas generaciones y se muestra singularmente potente para que los alumnos puedan acceder a una cultura ciudadana, que promueva los valores democráticos, la participación y la responsabilidad. Promocionar los valores que estarían en la base para conformar sociedades democráticas y plurales, puede ser un importante vector para orientar la función de la escuela. Y no hay manera de realizar esto

⁵ REGUILLO CRUZ, R., “Ciudadanías juveniles en América Latina”, en *Última Década* 19 (noviembre 2003).

⁶ HABERMAS, J., *Facticidad y validez. Sobre el derecho y el Estado democrático de derecho en términos de teoría del discurso*. Valladolid, Trotta, 1998.

si no es aprendiendo a vivir con otros, lo que conlleva vivir experiencias de acercamiento, de diálogo, de encuentro y desencuentro en el marco de un conjunto básico de valores y normas que hagan posible esa convivencia.

2. La convivencia en la escuela

Entendemos por “convivencia escolar” el conjunto de las interrelaciones que tienen lugar en la escuela entre los diferentes actores vinculados con las tareas de la enseñanza y el aprendizaje. Con este motivo, en la escuela se suscitan muchas y diversas situaciones. Algunas están comprendidas dentro de lo prescrito y de lo esperable, y otras muchas resultan del orden de lo imponderable; unas recogen la necesaria tensión entre lo instituyente y lo instituido, otras la adecuación y el cambio; muchas entrecruzan los intereses personales con situaciones que guardan intereses comunes. En todas ellas, la escuela tiene una importante función tanto socializadora como individualizadora. Todas ellas conllevan un aspecto de enseñanza y otro de aprendizaje. En todas ellas, se puede encontrar o no la posibilidad de aprender a ser mejores personas interrelacionándonos con los otros.

De las distintas maneras que resulten de tramitar lo que ocurre en la vida cotidiana escolar, se irá conformando el proceso de la convivencia, es decir, la escuela irá creando el dispositivo que se da para interactuar con otros, para regular los conflictos y para encarar las situaciones que hacen a la enseñanza y al aprendizaje. La creación de este dispositivo, que encauza la interacción y da marco al aprendizaje, es una competencia ineludible de la escuela. Como tal no existe de una vez para siempre; por el contrario, resulta y se sustenta de los intercambios cotidianos que lo alimentan y desarrollan. En palabras de Miquel Martínez⁷, es sobre la creación de este dispositivo, de este escenario, donde resulta posible aprender a convivir y, por tanto, aprender a vivir mejor de como lo hacemos habitualmente. El mismo autor agrega que es conviviendo como las personas aprendemos o no a ser felices, a la vez que resulta difícil imaginar cómo aprender a ser personas sin aprender a ser en la convivencia con los demás.

Cuando entendemos la convivencia como un dispositivo de construcción colectiva, efecto de los intercambios y relaciones entre los distintos miembros de la comunidad educativa y de los valores y las normas que la sustentan, y ya no como un conjunto de dificultades individuales de algunos que aprenden o enseñan, “se nos abre la posibilidad de pensarla como una problemática educativa”⁸. Al situarla en este marco, comienzan a tener protagonismo cuestiones como la posición de los docentes en la relación pedagógica o en la intervención para solucionar conflictos; las formas y niveles de autoritarismo; los vínculos entre los docentes, entre los alumnos y los docentes, entre los alumnos o entre la escuela y los padres como la relación de la escuela con la comunidad; los climas institucionales; la valoración del esfuerzo de los alumnos; las metodologías usadas; las posibilidades de participación; las prácticas... entre muchos otros aspectos. Parece fundamental, entonces, colocar estas cuestiones en un marco donde aprender a vivir con otros constituya un eje central de las experiencias de aprendizaje que los alumnos puedan desarrollar en la escuela y de la enseñanza de los docentes.

⁷ MARTÍNEZ, M., *Aprendizaje, convivencia y pluralismo*. Ponencia presentada en el Consejo Escolar de España. Madrid, abril de 2001.

⁸ GRECO, M. B., *Habitar una ley. Una oportunidad para el aprendizaje de la convivencia*. Buenos Aires, Noveduc, 2004.

Pensar la convivencia escolar como un dispositivo de construcción colectiva nos permite situar la problemática en el ámbito educativo, ámbito de incumbencia específico de la escuela. Sin duda que en muchas de las situaciones que se manifiesten, se hará evidente que no podrá sola y, por ello, será oportuno instalar alianzas o propiciar trabajos en red para encauzar el tratamiento de lo que allí ocurra. Pero, al delimitar su ámbito de incumbencia, nos permite hacer visibles las dimensiones de los problemas, reconocer debilidades y fortalezas, y situar más adecuadamente las secuencias de acciones necesarias. Por otra parte, nos parece que, pensada de esta manera, da lugar a una mirada más inclusiva, que recoge los distintos modos de relación que se producen en las instituciones educativas, a diferencia de la que prioriza o instala en algunos la alternativa negativa o indeseable de la violencia, la indisciplina o la desmotivación. Esto no quiere decir que no se las reconozca como posibilidades del vínculo y que la escuela necesita dar una respuesta contundente, cuando estos hechos suceden, y canalizarlos hacia fines más positivos en los que el respeto y el diálogo con el otro sea una realidad. Más aún, cuando la situación afecta directamente las posibilidades de brindar una educación de calidad, que sirva de referencia vital para quienes son educandos como también para el profesorado, para que pueda sentirse bien y participe de sus actividades.

3. Escuelas de ayer, escuelas de hoy

Un hecho que consideramos de fácil constatación es que en la escuela la interacción lleva una nueva impronta fruto del incremento de la complejidad social por el que están atravesados los distintos procesos sociales, y en particular los escolares. Hasta hace algunas décadas las instituciones proporcionaban modelos probados, a los que recurrían las personas para orientar su conducta, tal como lo muestran Berger y Luckmann⁹. En la actualidad, esta influencia ha sido horadada por las profundas crisis que se producen en nuestra sociedad, fruto de las cuales el mundo, la sociedad, la vida, la identidad, el trabajo y la autoridad son cada vez más problematizados y son objeto de interpretaciones. Ninguna interpretación, ninguna acción puede ya ser aceptada como única, verdadera o incuestionablemente adecuada. Como lo expone Carlos Thiebaut, esta complejidad es la nota distintiva de nuestro tiempo¹⁰.

A nivel escolar, esta complejidad suele traducirse en insatisfacción, desconcierto, desmotivación, indisciplina. Los medios de comunicación masiva se han hecho eco con reiterada frecuencia de noticias y opiniones, en las que predominan situaciones teñidas por la violencia en sus diversas manifestaciones, como conflictos, amenazas, insultos, discusiones y agresiones, mostrando una escuela que aborda la convivencia de manera paliativa antes que constructivamente. Sin embargo, muchas de estas situaciones suelen sustentarse en lo inusual, en un carácter excepcional, lo que hace conveniente dimensionar la problemática, para no magnificar de forma unidimensional la conflictividad en la escuela. En función de esta situación, muchos reclaman medidas más duras y represivas para su tratamiento. Pero otros, en cambio, intentan instrumentar otras maneras, que privilegian la prevención, el diálogo y la participación de toda la comunidad educativa. Son docentes y escuelas que están convencidos de que mejorar es posible y necesario, y apuestan por el aprendizaje de sus alumnos, por la colaboración y el trabajo conjunto.

⁹ BERGER, P., Y LUCKMAN, T., *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrortu, 141996.

¹⁰ THIEBAUT, C., "Tres tensiones de nuestra moral ciudadana", en *Leviatán* 75.

Distintos autores indican que el afuera que cambia no puede no afectar lo que la escuela hace y produce. Tenti Fanfani¹¹ lo comenta, diciendo que todo lo que sucede en la sociedad, se siente en la escuela. Cambian la familia, la estructura social, la cultura, el mercado de trabajo, la ciencia y la tecnología, y, aunque la institución escuela parezca conservar su formato tradicional, se produce un cambio en algo que ya no tiene el sentido que tenía en el momento fundacional. En otras palabras: todos los cambios estructurales que se registran en las principales dimensiones de nuestras sociedades, tienen su manifestación en las instituciones y prácticas escolares. En la escuela entran la pobreza y la exclusión social, las culturas juveniles y adolescentes, la violencia, la enfermedad, el miedo, la inseguridad, la droga, el sexo, el compañerismo, el altruismo, la amistad. Tenti Fanfani destaca que esta invasión de la sociedad es una de las novedades de la agenda actual, novedad que pone en tela de juicio muchos dispositivos y modos de hacer las cosas en las instituciones escolares: el currículo, los métodos, los tiempos pedagógicos, las relaciones de autoridad, los interlocutores... La creciente complejidad de nuestras sociedades va complicando enormemente las demandas.

Paul Grice explica que, para que la comunicación tenga lugar, los actores deben contemplar lo que se denomina “principios de cooperación”, como la relevancia, la cantidad de información y el modo de lograr mantener una relación dialógica o un contexto semántico compartido. Solo respetando estos principios, los enunciados pueden transformarse en comunicación. De no ser así, se convierten en ruidos ininteligibles. La escuela y la familia hoy están llenas de estos ruidos. Compartir un espacio de interacción no resulta fácil: basta pensar en las culturas juveniles en relación con las cuales los docentes y los alumnos parecieran hablar lenguajes distintos; así, a los maestros les cuesta comprender el código de sus alumnos y a los alumnos les parece “fuera de onda” lo que dice el profesor. El lenguaje y uso de las nuevas tecnologías puede brindarnos otro ejemplo: denostados por uno, aliados del otro.

Esta invasión de la sociedad como novedad de la agenda actual marca una diferencia acentuada con respecto al momento fundacional de la escuela, en que esta era pensada como un mundo separado, que reivindicaba para sí un carácter sagrado. Este lugar aséptico, desproblematizado, se refleja en el modelo de institución que Lidia Fernández ha denominado “cenobio”, que se caracteriza por una clara distinción entre el adentro escolar y el afuera social. Esta delimitación de un “afuera” contaminado y un “adentro” puro, en el que se hallaba el legítimo saber, era la base para que la escuela transmitiera valores que estaban por fuera de toda discusión; la sociedad era un terreno de conquista, donde predominaba “la barbarie”, mientras que en la escuela estaba “la avanzada de la civilización”. Eran los alumnos los que debían adaptarse a la cultura y a las reglas de la institución. El papel de las familias se reducía a brindar apoyo a las orientaciones emanadas de la escuela, sobre la base de una autoridad incuestionable del docente.

Mucho de esta situación ha cambiado. Más bien nos encontramos con que
*el monoteísmo de los valores va dando lugar al politeísmo de las creencias*¹².

¹¹ TENTI FANFANI, E., (comp.), *Nuevos tiempos y temas en la agenda de política educativa*. Buenos Aires, Siglo XXI Argentina, 2008.

¹² *Ibíd.*

Pero, además, hoy la misma institución escuela se encuentra cuestionada y está lejos de quedar fuera de toda sospecha. Por el contrario, se la puede incluir entre las instituciones que generan desconfianza en los ciudadanos, para habilitar nuevas posibilidades y compensar las diferencias que produce el desigual acceso a la riqueza y la exclusión, que en grado creciente enfrentan nuestra sociedad. Más aún, se la acusa de no poder garantizar aspectos que le son propios, como la calidad de la educación. No son pocos los estudios que muestran el círculo vicioso de “a mayor pobreza, menor educación”, con lo cual se evidencia que la oferta escolar más allá de su igualdad formal, no es homogénea y que, en muchos casos, la misma escuela es quien refuerza las desigualdades existentes.

4. Los ámbitos de incumbencia de la escuela

La escuela tiene especial incumbencia¹³ en determinados ámbitos para promover deliberadamente aprendizajes que favorezcan el desarrollo integral de los niños y los jóvenes. En este sentido, el currículo explícito oficial se puede constituir en un importante recurso para lograr en los estudiantes aprendizajes relacionados con la convivencia escolar. Por un lado, por los temas mismos que incorpora, pero especialmente esto tiene lugar cuando temas polémicos son abordados sin excluir las diferencias, cuando el aprendizaje ayuda a desnaturalizar categorías y ubicarlas en el contexto en que surgen, para reconocerlas como productos históricos y sociales particulares y contingentes, sometidas a cambios de acuerdo con las construcciones de sentido que cada época produce. El lugar de las mujeres en la sociedad, el de los inmigrantes, los distintos credos religiosos, las particulares situaciones de exclusión, las guerras, las nacionalidades... pueden resultar temas controvertidos y, por lo mismo, ser motivo de distintas posturas, asentadas en la ruptura de referentes que se produjo en la modernidad. Este hecho, precisamente, los constituye en asuntos apropiados para la formación en una convivencia respetuosa, si se favorecen los procesos que permitan admitir el disenso, aprender a trabajar con él y a fundamentar las propias razones. Pero, además, el abordaje de estos temas puede permitir plantear la acción educativa a partir del reconocimiento de los distintos valores que los sustentan, y que esto sea causa de un debate serio y respetuoso, para poner de relieve que en toda postura es indispensable una reflexión crítica y una argumentación basada en un diálogo genuino, donde el reconocimiento del otro en su identidad sea respetado. Esta convivencia respetuosa puede iniciar el camino hacia una escuela no solo inclusiva sino también integradora.

Muchas veces las interpretaciones y contextualizaciones que cada escuela realiza del currículo oficial, como las prácticas docentes que promueve o en las que tiene que insertarse para desarrollar la planificación o proyectos, despiertan la inquietud de si, efectivamente, los objetivos e intereses del currículo explícito son recogidos en la práctica escolar. Es fácil constatar que muchas de las intenciones del currículo prescrito quedan opacadas por lo que comúnmente se conoce como “currículo oculto”. Por esto, algunos autores coinciden en destacar

¹³ Con “incumbencia” hacemos referencia a la distinción que realiza Stephen Covey (1990) entre zona de preocupación y zona de incumbencia, y que retoma Fernando Onetto en el libro *Climas educativos y pronósticos de violencia*. Buenos Aires, Noveduc, 2004. Zona de incumbencia es aquella que concentra las dificultades con las que es posible operar.

a este como el más real desde la perspectiva de quienes participan en el proceso educativo¹⁴. Las prácticas profesionales, los discursos, la cultura institucional, las reglas constitutivas de los vínculos, los fenómenos de la cotidianidad escolar... son

el contexto formativo real, tanto para maestros como para alumnos. A partir de esas prácticas, los alumnos se apropian de diversos conocimientos, valores, formas de vivir y sobrevivir. La experiencia en las escuelas es formativa también para los maestros¹⁵.

Todo ello configura una modalidad característica, un *estilo institucional*¹⁶, que se percibe de forma directa en el clima, en el movimiento de la vida cotidiana de la escuela, en las “maneras” de actuar de sus miembros. Estudios recientes indican que el *clima escolar* es la variable que mayor influencia ejerce sobre el rendimiento de los estudiantes. Lo que era posible percibir intuitivamente, ahora se manifiesta más abiertamente: cuando las escuelas logran generar ambientes respetuosos, acogedores y positivos, pueden hacer una importante contribución al desempeño de los estudiantes. Si bien los factores de contexto socioeconómico tienen una influencia poderosa en el rendimiento, las variables asociadas a la escuela –como la creación de ambientes agradables– son esenciales para promover el aprendizaje de los alumnos¹⁷.

El clima escolar está dado por

la capacidad que tiene una organización para responder a las expectativas de sus miembros [...] La calidad ambiental se mide por la satisfacción o malestar que encuentran los sujetos al trabajar juntos en ella, motivo por el cual se percibe emocionalmente, y el grado de satisfacción o malestar ejerce un fuerte condicionamiento sobre la calidad de los resultados.

Establece una relación educativa, que no se realiza entre términos personales, por ejemplo maestro-alumno, alumno-alumno, sino que lo hace en términos grupales y colectivos: grupo familiar-hijos, institución educativa-alumnos. Por ello el clima escolar

se constituye en un enseñante colectivo que, como decía Durkheim, es algo más que la suma de los enseñantes individuales y, como tal, transfiere saberes, ideas, normas, prácticas y valores¹⁸.

¹⁴ ROCKWELL, E., (coord.), *La escuela cotidiana*. México, Fondo de Cultura Económica, 2001.

¹⁵ *Ibídem*.

¹⁶ FERNÁNDEZ, L., *óp. cit.* En este texto explica que con “estilo” alude a ciertos aspectos o cualidades de la acción institucional, que se reiteran a lo largo del tiempo. Como rasgos centrales de un estilo, discrimina:

1. Ciertos aspectos más o menos estables en el proceso de producción (formas de llevar adelante las tareas) y en sus resultados (niveles y calidades de los aprendizajes obtenidos por los alumnos).
2. Algunas maneras más o menos constantes de la percepción, el juicio y la valoración de la realidad, comparadas con todos los miembros y fundadas en un conjunto más o menos estable de imágenes, acerca de los diferentes aspectos que conforman la situación institucional: la tarea.
3. Un conjunto más o menos regular de estrategias y modalidades para enfrentar y resolver dificultades y tratar con las tensiones y ansiedades que desencadenan el trabajo y la vida de relación.
4. Ciertos rasgos característicos en la modalidad de las relaciones interpersonales y grupales acompañados por ciertos tipos de clima afectivo también característicos.
5. Ciertas concepciones pedagógicas explícitas e implícitas, acerca de los roles, las relaciones, las formas de tratar con contenidos y recursos, las expectativas de rendimiento.

¹⁷ Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo, 2008.

¹⁸ ONETTO, F., *óp. cit.*

5. El papel de las normas

En la construcción del clima escolar el vínculo que establecen los miembros con las normas tiene un lugar relevante. Todos sabemos que no hay convivencia posible sin normas, sin encuadres que delimiten lo correcto y lo incorrecto, lo justo y lo injusto, lo permitido y lo no permitido. En este sentido, las normas escolares se constituyen en los pilares de la convivencia, al pautar las interrelaciones de sus miembros. Disponer de normas claras, adecuadas y justas es una condición necesaria, para que los conflictos que surjan puedan ser encauzados correctamente según los mecanismos con los que cada escuela pretende solucionarlos. Algunas lo hacen mediante la participación, el diálogo y la negociación; otras buscan recursos que están más basados en un orden disciplinar tradicional; otras, en su mayoría, muestran indicios de la coexistencia de ambas. En todas ellas, la escuela, como espacio privilegiado de convivencia interpersonal, social y organizacional, servirá de modelo para construir estilos de relación.

Una vez más, cabe destacar la función indelegable de la escuela en promover una relación con las normas acorde con el tipo de ciudadanos que quiere formar. Pensar en una escuela democrática es apostar por la formación de ciudadanos, que comprendan vívidamente que en el ámbito escolar las leyes son una construcción en la que todos deben participar y que su tratamiento da la posibilidad de deliberar en común, de fundamentar su existencia y sentido, para que la convivencia resulte más justa. Pensar las normas como parte de la enseñanza es concebir una escuela que puede generar condiciones previas a su elaboración, como la de ejercitar prácticas de opinión, de escucha, de respeto por el decir de otros, y que abre posibilidades para pensar en propuestas diferentes a las propias, fundadas en distintos valores y creencias. Para ello no será suficiente considerar las normas solo en su aspecto coercitivo. Por el contrario, las normas debieran proporcionar un marco de contención y regulación a la convivencia, basándose en valores que benefician al colectivo y que le dan su sentido.

La normativa que respete este sentido, tendrá un efecto educador destacado y la escuela podría convertirse en el microcosmos que promueva aquellas competencias y actitudes cívicas, que esperamos desarrollen los alumnos como futuros ciudadanos. Si consideramos que vivir en convivencia implica no solo actuar en forma disciplinada, sino que cada uno encuentre su lugar entre todos, la creación de este lugar puede ofrecer una opción para salir de las habituales conductas de obediencia o trasgresión, a las que suelen restringirse como únicas vías para la tramitación del conflicto.

A la pregunta de qué enseña la escuela con las normas, Fernando Onetto¹⁹ responde que, en su socialización, nos enseña la presencia del otro, limitando el deseo del niño. Enseña también a diferenciar el espacio público del privado, pues las normas ya no son las familiares, que también existen pero que no tienen carácter público, ni han sido aprobadas por mayoría representativa, ni regulan los vínculos primarios con la carga afectiva que las caracteriza; por el contrario, en la escuela las normas están escritas, se aplican sin distinción a todos y tienen como finalidad el funcionamiento de una institución con mandato social. Enseña a aprender el respeto por la ley y, en este sentido, es el anticipo de la relación con la ley en la sociedad adulta. Aprender el respeto por la norma, comprender su sentido, participar en su producción y aceptar sus límites son un modo decisivo de aprender a respetar la ley y constituyen una

¹⁹ ONETTO, F., *Valores y normas en una escuela como ámbito democrático*. Seminario interno. Programa Nacional de Convivencia Escolar. Ministerio de Educación-OEI (enero 2007).

parte importante del desarrollo de una cultura institucional democrática. La escuela enseña también el concepto de igualdad ante la ley, pues hay un contrato básico normativo igual para todos y que todos deben aprender a respetar y a velar por su cumplimiento. Enseña, además, a anticipar las consecuencias y los riesgos, estableciendo la atribución de responsabilidad en las acciones.

Reconocer que la calidad de la convivencia en la escuela es un antecedente decisivo para promocionar una convivencia ciudadana responsable y participativa, reconocer la necesidad de que, para avanzar en la construcción de una democracia sana y sustentable, es necesario potenciar la acción escolar, no implica desconocer que esa efectividad muestre cada vez mayores signos de fisura, por el profundo proceso de transformación social que vivimos, fruto de los cuales la escuela misma necesita revisar su sentido actual y encontrar nuevas vías de legitimación.

6. La construcción de autoridad: fisuras y dificultades a superar

En la actualidad, muchos sectores de la sociedad consideran que la escuela no está cumpliendo satisfactoriamente la función de formar a las futuras generaciones en las capacidades que requiere el desempeño ciudadano. Al mismo tiempo, existe una significativa falta de consenso acerca de cuáles son o deben ser dichas capacidades. La consecuencia más evidente es que no solo la escuela parece lograr poca adhesión a las normas sociales vigentes, sino que su propio sistema interno de normas está cuestionado, tanto en su legalidad como en su eficacia; la adscripción subjetiva a esa legalidad parece cada día un hecho más difícil de lograr.

Esta circunstancia produce en los docentes un intenso desgaste, ya que se sienten desbordados por las situaciones, en particular en lo que a la normativa se refiere. Muchos autores están de acuerdo en que el desmoronamiento de la disciplina tradicional no encontró en la escuela la posibilidad de recrear mayores grados de libertad, sino que, por el contrario, dio lugar en muchos casos a la anomia, al desdibujamiento de las fronteras entre lo permitido y lo prohibido, y del riesgo de la escuela represora pasamos hoy al riesgo de construir “una escuela de la impunidad”²⁰.

Del mismo modo, Dussel²¹ destaca que es difícil hoy colocarse en el lugar de fijar la norma, de “decir la ley”, por la crisis de autoridad que afecta a las instituciones, a los adultos y la sociedad contemporánea en general. Las normas, para ser cumplidas, exigen autoridad, tanto de la persona encargada de velar por su ejercicio como del reconocimiento de ese rol por parte de quienes deben cumplirla²². La crisis de autoridad alcanza hoy a estos dos aspectos, pues muchas veces la persona que ocupa un cargo de autoridad, con ingerencia para hacer aplicar la norma, no se asume como tal, porque no puede sostener el desgaste que suele acarrear esta responsabilidad frente a la ruptura de las redes simbólicas que la sostenían y la hacían posible. A veces es más fácil obviar la responsabilidad –a pesar del malestar que pueda producir–,

²⁰ SIEDE, I., *La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*. Buenos Aires, Paidós, 2007.

²¹ DUSSEL, I., “¿Se renueva el orden disciplinario escolar? Una lectura de los reglamentos de convivencia en la Argentina de la poscrisis”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10, 27 (octubre-diciembre de 2005).

²² SIEDE, I., óp. cit.

que asumirla en forma individual. Tanto un caso como el otro nos muestran que el vínculo con la ley está dañado y que resulta particularmente difícil hoy construir lazos de sujeción, como es el hecho de la interiorización de las normas, cuando su significación y sentido fueron diluidos en la liquidez de la cultura individualista actual.

Nos parece importante aquí insistir en la particular situación del docente en lo relativo a las posiciones frente a la autoridad. Las condiciones históricas actuales hacen particularmente difícil situarse en el punto justo, equidistante tanto del autoritarismo como de la ausencia de autoridad. Kojève²³ planteaba que esta debe comprenderse como el proceso mediante el cual quien la representa, logra cambiar la conducta del otro. Resaltaba, además, que solo se tiene autoridad sobre quien puede reaccionar, sobre quien puede negarse a cambiar. De igual forma, sostenía que la autoridad es un fenómeno social, no individual.

La autoridad es, pues, necesariamente una relación entre agente y paciente: es, entonces, un fenómeno esencialmente social (y no individual); es preciso que existan dos, por lo menos para que haya autoridad.

Y esto es lo que sucedía en las “escuelas de ayer”. En cambio, en las “escuelas de hoy”, sobre todo en las de nivel medio, muchas de las situaciones cotidianas ponen de manifiesto que cambió el consenso social que otorgaba al docente esta autoridad de manera incuestionable. Por el contrario, nos encontramos a menudo con que su lugar como autoridad con legitimidad se ve sometido a un constante ejercicio de legitimación. El desafío de establecer un vínculo asimétrico, que pueda dar lugar a la instalación de la relación pedagógica al mismo tiempo que a la libertad del otro, no es una cuestión de fácil resolución.

Retomando la lectura realizada por Dussel de los reglamentos de convivencia en Argentina, uno de los aspectos que resalta es que estos se ocupan de las responsabilidades que tienen los estudiantes y muy pocos utilizan el lenguaje de los derechos más vinculados con los discursos de la ciudadanía. Señala, además, que muy pocos mencionan algún tipo de responsabilidad por parte de los adultos, pues se supone que los estatutos disciplinarios tienen la función de controlar el comportamiento de los estudiantes. Dussel asocia esta falta de inclusión del adulto con algunas características propias de las culturas políticas latinoamericanas, notablemente la argentina, para la cual la ley es asunto de débiles, de no poderosos, porque quienes pueden y tienen poder, la sortean mediante conexiones o sobornos. Trae a colación la frase de Getúlio Vargas: “Para mis amigos, todo; para mis enemigos, la ley”, que Guillermo O’Donnell presenta en su estudio sobre la debilidad de la ley en la región. La frase refuerza la idea de que solo los débiles son objeto de regulación normativa. Trasladada la situación al ámbito escolar, se la puede asociar con que las normas son solo para los alumnos, con el descuido para explicitar un marco político legal y con la imposibilidad de recrear un debate para generar acuerdos, entre otros muchos aspectos. A pesar de ello, sin duda alguna, en este tema la escuela tiene mucho por hacer: se podría pensar casi como una cuestión contracultural de instalación de una cultura, en la que la ley sea respetada por todos, por los adultos y por los jóvenes; una escuela que haga posible vivenciar en el día a día escolar que las normas rigen tanto para unos como para otros.

²³ KOJÈVE, A., *La noción de autoridad*. Buenos Aires, Nueva Visión, 2005.

La autora destaca que, en general, los reglamentos combinan viejos y nuevos temas con estrategias que producen formas híbridas. Por un lado, están formulados en términos de responsabilidades y consenso, y enfatizan la flexibilidad, el diálogo y la resolución de problemas como estrategias necesarias para aprender a vivir juntos; por otro, los reglamentos consideran a los adolescentes como menores incapaces de autogobierno y ponen el acento en la idea de responsabilidad, que se parece demasiado a la vieja idea de obediencia de antiguos reglamentos. A la par, considera la dificultad de las escuelas en generar formas de organización más democráticas, que contengan el conflicto, el disenso y la discusión como elementos centrales; resalta también la poca participación que ofrece la institución a los estudiantes en la elaboración de las normas, reglamentos y disposiciones que la ordenan. Esto tiene mucho que ver con la relación que se pueda establecer en su interior, para constituir una auténtica comunidad académica que escape de un discurso basado en posiciones normativas y acordar criterios democráticos y participativos para constituirse en un lugar donde sea posible aprender a convivir con el diferente.

7. Apostar por una escuela democrática

En las condiciones actuales, una pregunta que nos podríamos formular es si resulta posible seguir apostando por la escuela. Y nos atrevemos a responder que sí: que su función tiene carácter de imprescindible más que en ningún otro ámbito (aun reconociendo como pendiente su contribución para universalizar la democratización de la enseñanza y lograr el pleno desarrollo de las potencialidades de todos los alumnos como sujetos y ciudadanos).

Hoy dependemos más de la escuela que de la familia para la formación de los ciudadanos, como dependemos también más de los hospitales que de nuestras familias para el mantenimiento de nuestra salud, como lo hace explícito Fernández Enguita²⁴. Esta función indelegable está relacionada con potenciar en los alumnos el ideal democrático, la construcción de los valores que lo sustentan y de las capacidades necesarias para hacerlo posible. En este sentido, es importante que la escuela fortalezca todos los niveles de participación, de diálogo y de comunicación para propiciar experiencias de aprendizaje, en los que la vivencia del ejercicio ciudadano sea una realidad. Guillermo Hoyos²⁵ señala, parafraseando a Habermas, que sin intersubjetividad del comprender, ninguna objetividad del saber, lo cual significa que lo previo a todos los procesos cognitivos son procesos de interrelación social, de reconocimiento del otro como diferente en su diferencia y, por tanto, como interlocutor válido. La educación, como mediación entre lo privado y lo público, como proceso de aprendizaje de ciudadanía, debe –reafirma– identificarnos a todos en lo que somos semejantes, es decir, en que somos diferentes y como tales capaces de competencias comunicativas: diferentes en su diferencia e interlocutores válidos. En este punto señala el papel irremplazable de la escuela, como mediadora entre lo privado, la familia, y lo público, la sociedad civil. La escuela tiene su propia institucionalidad para poder cumplir con toda autonomía esta función de preparar ciudadanos.

²⁴ FERNÁNDEZ ENGUIA, M., “El sistema educativo y la convivencia cívica. ¿Parte del problema o parte de la solución?”, en *Cuadernos de Pedagogía*, 304 (julio-agosto 2001).

²⁵ Entrevista a Guillermo Hoyos realizada para el Portal Cátedra Libre, www.catedralibre.org.ar (abril 2008).

En lo cotidiano de la vida escolar es donde los niños y las niñas adquieren una comprensión directa sobre qué significa vivir en democracia. Tanto es así, que, en donde haya discriminación, poco importa estudiar sobre derechos; en donde reinen actitudes excluyentes poco abiertas a la aceptación y valoración de la diversidad, poco importa pregonar una cultura multicultural. Esto muestra una vez más que las competencias para vivir con otros se adquieren no solo como resultado de la instrucción directa sino también, y especialmente, de las oportunidades que pueda brindar la escuela de ponerlas en práctica en el día a día escolar. En las ocasiones de escuchar a otros, en las de ponerse de acuerdo, en las de manifestar el desacuerdo, en las de aceptar las diferencias, se recrean competencias y actitudes que podrán ponerse en juego en la relación de cada uno con los otros, dependiendo tanto de la organización y cultura de la escuela, como de las formas pedagógicas utilizadas, como del conocimiento explícito de contenidos.

Seguramente, será en la escuela donde los niños y niñas vivan las primeras experiencias de aproximación a la diversidad existente en la sociedad: allí se verán enfrentados a la necesidad de convivir de forma sistemática con personas de distinto origen, con las que puede tener poca relación fuera del ámbito escolar. La escuela puede ofrecer el espacio donde sea factible poner en práctica conductas y sentimientos que hagan posible la convivencia con la diversidad del otro. Si bien las familias pueden predicar el respeto por el otro, la práctica efectiva se alcanza en la escuela. Además, es en la escuela donde los niños viven por primera vez la experiencia de tener que enfrentarse a situaciones que les exigirán adaptarse a normas en un marco de relación menos afectiva y más impersonal. Esta contemplación de las normas es un requisito que, necesaria e inevitablemente, cualquier sociedad demanda a sus miembros. Estas instituciones, comenta Lidia Fernández²⁶, son las que, al marcar lo permitido y lo prohibido, muestran al individuo el poder y la autoridad de lo social, el riesgo y la amenaza implícita en la trasgresión, el beneficio y el reconocimiento de la obediencia. Es necesario señalar además –continúa– que, si bien las instituciones en su aspecto de lo instituido configuran la trama de sostén de la vida social y el andarivel por el que transcurre el crecimiento de los individuos, inevitablemente se confrontan y entran en lucha con los desvíos que conforman el cuestionamiento y la posibilidad de concreción de lo instituyente. Cuando el niño llega a la escuela para aprender y para convivir con otros bajo pautas regulativas distintas de las que tuvo hasta ese momento, no comienza desde la nada, sino que ya dispone de un cuantioso muestrario, que tendrá que regular y adaptar a las nuevas condiciones y circunstancias; en el interjuego de la tensión entre organización e individuo, se cristalizarán los rasgos que lo constituirán como sujeto individual a la vez que socializado.

La socialización del sujeto en una particular cultura escolar es una cuestión que nos plantea en toda su integridad la complejidad del papel de la escuela en este tema, pues la pertenencia cultural previa del sujeto puede entrar, en ocasiones, en tal grado de incompatibilidad con sus condiciones, valores y expectativas, que tenga como resultado el abandono de la escuela por parte de este. La obligatoriedad de la educación poco puede hacer cuando el sujeto capta significados, imágenes, miradas en la vida cotidiana institucional en los que no está incluido.

²⁶ FERNÁNDEZ, L., *El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales. Notas teóricas*. Buenos Aires, Paidós, 1998.

En los párrafos anteriores mencionábamos la complejidad del contexto social y cultural, las dificultades que tiene la escuela para operar en él y la necesidad de actualizar y potenciar su función en la instalación de una convivencia, que haga posibles aprendizajes democráticos más allá de estas dificultades. La variedad de factores que están en juego en esta consideración hacen suponer que las estrategias o programas por implementar, deben posibilitar intervenir en todos los niveles respetando las particularidades de cada caso. Aprender a convivir en la escuela es un aprendizaje en el que están involucrados profesores, alumnos, auxiliares, padres, como el sistema educativo general, que enmarca las distintas acciones que realiza la escuela. Los profesores tienen que aprender a convivir con sus alumnos, pues en cada grupo se produce una situación inédita, que hace que los recursos, las iniciativas, las maneras de relacionarse y los efectos sean únicos. Un mismo tema, un mismo ejemplo, no tendrá la misma repercusión en un grupo que en otro, en una escuela que en otra. Por su parte, el alumno deberá aprender a contemplar la adquisición y valoración de los contenidos académicos curriculares prescritos, al tiempo que deberá ir aprendiendo a trabajar con otros en grupo, a escucharse, a respetarse adquiriendo la convicción y el hábito de que no hay derechos sin responsabilidades y de que el ejercicio de los derechos debe acompañarse con la responsabilidad de los actos. Todos están implicados en una relación en la que no hay excepciones, pero sí responsabilidades distintas.

A modo de síntesis

La *escuela como espacio público de construcción de lo público*²⁷ tiene la responsabilidad de promover espacios de convivencia, en los cuales el desarrollo de habilidades, conocimientos, actitudes, destrezas y valores ayude a la comprensión e instalación de procesos democráticos, y a moverse en ellos para participar activa y cívicamente en la concreción de un mundo más humano con personas también más humanas. Este desarrollo de la persona como ciudadano no debe competir con la adquisición académica, sino que la debe complementar, darle sentido y anclaje, revalorizando la necesidad de promover los valores humanos más elementales. La educación, sin ser la única vía para esto, es sin duda muy significativa. Sin educación no será posible el análisis, la reflexión, la interiorización crítica ni la asunción de los valores necesarios para promover acciones transformadoras. Es la educación la que posee el encargo social de formar a las personas en la adhesión y práctica de valores humanos universales. La convivencia en el ámbito escolar puede iniciar este recorrido.

Hacer esto implica incidir sobre distintos aspectos de lo educativo, que abarca desde los contenidos curriculares hasta la organización misma de la escuela. Implica, asimismo, una genuina transformación, que incluye crear lazos comunes respetando tanto el desarrollo individual del educando como la promoción de procesos, en los cuales sea posible recrear en el aula el debate sobre lo que entendemos por justo, por legítimo, y construir los espacios para el ejercicio cotidiano de esa práctica democrática, ya que son las acciones diarias las que permiten vivir y fijar lo aprendido. Se apoya también en un conocimiento solvente del docente de los contenidos curriculares como de estrategias metodológicas, que le ayuden a enseñar mejor, a favorecer la integración y la creación de contextos saludables. Conlleva visualizar

²⁷ CULLEN, C., *Críticas de las razones de educar. Temas de filosofía de la educación*. Buenos Aires, Paidós. 1997.

al docente como sujeto fruto de una biografía única e irrepetible y que, en función de ella, necesitará asumir y reflexionar acerca de lo que le pasa, para construir con su propia historia la experiencia de hacer posible la transmisión de aprendizajes. Importa también crear condiciones para que la formación de los alumnos pueda ir más allá de la obediencia y de la heteronomía, para avanzar hacia una autonomía responsable. Supone una participación genuina de la comunidad educativa como también la implementación de actividades extracurriculares, que ofrezcan a los estudiantes la posibilidad de involucrarse en su comunidad. Encierra también la creación de vínculos con otras áreas del Estado. Todos estos aspectos y muchos otros no mencionados comprometen procesos a más largo plazo, puesto que el trabajo con valores, actitudes y comportamientos demanda tiempo. No podemos negar que lo anterior expresa muchas aspiraciones y que, para lograrlas, implican cambios profundos desde lo político hasta el interior de la escuela; no obstante, reconocer la situación donde estamos y saber adónde queremos llegar nos exige insistir en la construcción y en la búsqueda de nuevas opciones y comprensiones, para hacer que esta distancia pueda reducirse.

.....
Capítulo 11

Interdisciplinariedad y valores

Luis Carrizo

*Temo al especialista de una sola especialidad.
Compadezco al hombre que solo ha estudiado en los libros.*

*LOUIS-JOSEPH LEBRET
Principios para la acción (1944)*

1. Introducción

La idea de interdisciplinariedad no es nueva, ya sea en el campo de la intervención técnica, la investigación científica o la educación. De hecho, las primeras iniciativas sobre estudios integrados en el ámbito de la educación se remontan a fines del siglo XIX. Por su parte, los desarrollos y experiencias que en el campo científico se realizaron durante el transcurso del siglo XX, dejan pocas dudas acerca de la importancia decisiva adjudicada a los abordajes interdisciplinarios en la producción y el uso del conocimiento. Numerosa bibliografía puede ser referida en torno a los aspectos técnicos de la interdisciplinariedad, a sus fundamentos teóricos o epistemológicos y aun a los diferentes debates ideológicos con respecto al horizonte de sus perspectivas. Sin embargo, en esta prolífera producción es relativamente escaso el tratamiento que merecen las reflexiones y propuestas sistemáticas en torno a los valores como una dimensión clave de la interdisciplinariedad. Ciertamente es que en las últimas décadas los aspectos éticos vinculados al conocimiento han tenido un creciente protagonismo en los debates académicos, científicos y políticos. En la actualidad nos enfrentamos con una paradoja decisiva para el presente y el futuro. Por una parte, asistimos a una enorme revolución en el campo del conocimiento y la tecnología, mientras que a la misma vez se verifican brechas crecientes y casi insalvables en la distribución de la riqueza y la gestión del conocimiento, provocando miseria y exclusión a miles de millones de personas. Hoy ya no es posible mantener los mitos que ilusionaron el paisaje del desarrollo humano en décadas pasadas, concibiendo tendencias lineales del progreso o apostando con euforia a la capacidad de la revolución tecnológica, para abonar el crecimiento económico y la equidad. La realidad ha resquebrajado las ideas simples y ha echado por tierra postulados entusiastas, que veían solo parcialmente algunos datos. De esta forma, junto con la revolución del conocimiento y la tecnología, se ha venido instalando una segunda revolución asociada: la del uso que se hace del conocimiento y la tecnología. Y, hace ya tiempo insistiendo por nacer, hay una tercera revolución en este circuito: la del conocimiento del conocimiento. Quizá como nunca antes se impone un imperativo ético y estratégico en este campo: interrogarse acerca de qué hacer con lo que sabemos, acerca de las implicaciones de lo que hacemos, acerca de qué hacemos para conocer. Estos tres órdenes de interrogación atraviesan

los actuales debates en la filosofía de la ciencia, denuncian cegueras y también alientan oportunidades. Se trata de desafíos pendientes, que requieren debates y acciones urgentes.

Una creciente conciencia de la complejidad del mundo real aparece en distintos discursos y debates. Se trata de una señal alentadora para el futuro. En distintos foros se insiste en la necesidad de comprender de otra manera la interdependencia de los fenómenos, los factores de incertidumbre y los destinos previsibles e imprevisibles de la acción. Desde esta perspectiva, la insuficiencia de los modos de conocer dominantes en la actualidad se vuelve también una convicción creciente.

Desde distintos ámbitos, se postula la necesidad de una visión más integrada que la tradicional en el tratamiento de realidades complejas. En este sentido, desde hace décadas, algunos hitos importantes (v. g., la Conferencia sobre Interdisciplinariedad de la OCDE en 1970 y otras posteriores) van mostrando –con creciente énfasis y sistematización– la necesidad de una aproximación interdisciplinaria al conocimiento de nuevos fenómenos. Se hace impostergable, en nuestra época, reconstruir la integridad del conocimiento, inventar nuevas maneras de organizarlo, nuevas visiones y actitudes. Es posible enseñar esto, es posible construir dispositivos de formación para comprender la complejidad, empezando por nosotros mismos. Como señala Jean-Louis Le Moigne,

es urgente recuperar la capacidad de contextualizar: aprender a construir representaciones ricas de lo que se oye y se hace. [...] Todo esto nos remite a nuestra responsabilidad ética. Edgar Morin nos recuerda sin cesar la frase de Pascal: “trabajemos en pensar bien, he ahí la fuente de la moral”. [Los científicos y los investigadores] también son ciudadanos; también tienen el deber de interrogarse sobre la legitimidad de los conocimientos que han aprendido. Esto no le quita nada, claro está, a la responsabilidad de sus profesores¹.

El análisis de las tendencias que promueven una mayor integración de los conocimientos, puede ser abordado desde distintas miradas. En nuestro caso, toda vez que nos convoca la elucidación de valores involucrados en la interdisciplinariedad, hemos considerado pertinente hacerlo a través de tres entradas complementarias. Así, en este capítulo, se planteará en principio una perspectiva histórica, que remite a las distintas etapas evolutivas que ha sufrido la noción de interdisciplinariedad en los últimos cuarenta años, sus modalidades y las razones axiológicas que están en la base de los distintos hitos que han marcado esta evolución; luego se ofrecerá una propuesta teórica, que intenta distinguir y articular las nociones de disciplinariedad, interdisciplinariedad y transdisciplinariedad, con sus consecuencias en el plano de la educación, la investigación y la intervención; finalmente, desde la consideración de la interdisciplinariedad como laboratorio de aprendizaje de vida, se describirán valores que se potencian y desarrollan en este tipo de experiencias.

2. Las distintas tendencias sobre interdisciplinariedad

En la literatura específica, existe una significativa cantidad de estudios referidos a la historia y evolución del concepto de interdisciplinariedad. Este apartado intenta ofrecer una aproximación histórica, desde un punto de vista axiológico, del panorama de las tendencias más importantes en la evolución de la interdisciplinariedad en las últimas décadas, los diversos

¹ LE MOIGNE, J.-L., *Journées thématiques “Relier les connaissances”*. París, 2000.

significados del concepto que es posible rastrear en esa evolución, y las tendencias identificadas en relación a los propósitos de su implementación en ámbitos diversos.

Según Yves Lenoir y Abdelkrim Hasni², existen tres lógicas, que se pueden identificar en los distintos abordajes que sobre interdisciplinariedad pueblan los ámbitos educativos, condicionadas por los contextos culturales de sus representaciones. Estos autores describen la lógica racional (modelo francés), la lógica instrumental (modelo anglosajón-norteamericano) y la lógica subjetiva (modelo latinoamericano). Esta categorización remite a la importancia de contextualizar el conocimiento y sus prácticas en el marco de determinadas condiciones socio-históricas de producción.

Desde la lógica racional del modelo francés, instalada a partir del Renacimiento, la interdisciplinariedad tiene un carácter reflexivo y crítico, sea en el interés de unificación del saber científico, sea en el interés epistemológico de reflexión sobre los saberes que interactúan. Por su parte, la lógica instrumental del modelo de Estados Unidos propone enfatizar el sentido de la práctica y el de las relaciones sociales (se pasa del humanismo al profesionalismo y de la concepción cultural a la racionalidad instrumental). La visión pragmática (el “saber hacer”) y la adhesión a normas y valores (el “saber ser”) impregnan las finalidades del sistema escolar. En esta visión se enlazan los problemas sociales con la producción de conocimiento útil y operativo. Por último, la lógica subjetiva del modelo latinoamericano –de tipo fenomenológico– enfatiza el papel del actor, la subjetividad y la intersubjetividad. La interdisciplinariedad en este caso estaría orientada al autoconocimiento y al fortalecimiento de valores como la humildad y la coherencia, entre otros.

Luego de describir esta tipología de los modos interdisciplinarios, Lenoir y Hasni proponen una integración de sus lógicas, una lectura no excluyente sino complementaria de los atributos y valores que las distintas modalidades subrayan.

En otra descripción de tendencias interdisciplinarias, Julie T. Klein identifica dos formas sustentadas en motivaciones diferentes. Por un lado, presenta un modo instrumental, estratégico o pragmático, cuyo objetivo es el de resolver problemas económicos, tecnológicos y científicos, sin necesariamente orientarse a una reflexión epistemológica. Por otro lado, identifica tendencias críticas y reflexivas de la interdisciplinariedad, que buscan cuestionar y reformar las estructuras dominantes del conocimiento y la educación. Esta formulación radical de la interdisciplinariedad crítica propone una postura “posdisciplinaria”, asociada a concepciones postmodernas del conocimiento y a una perspectiva de ciencia “posnormal”³.

En ambas aproximaciones analíticas (la de Lenoir/Hasni y la de Klein) se aprecia una caracterización determinada por valores dominantes en registros culturales y socio-históricos, que refieren a una perspectiva axiológica de nivel macro, con incidencia en las configuraciones institucionales, científicas y educativas.

En los últimos años, por otra parte, se advierte una creciente asociación entre dos términos que se integran profundamente: interdisciplinariedad y complejidad. Esta vinculación es

² LENOIR, Y., y HASNI, A., “La interdisciplinariedad: por un matrimonio abierto de la razón, de la mano y del corazón”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, 35 (agosto 2004).

³ KLEIN, J. T., “Estrategias pedagógicas y curriculares interdisciplinarias”. Ponencia en el Seminario Internacional *Diálogo sobre la Interdisciplina*, organizado por ITESO y ORUS, Guadalajara, 2004.

causa y efecto de la emergencia de la noción de transdisciplinariedad como un nuevo registro paradigmático y una forma más pertinente de organización y producción del conocimiento. Las implicaciones de esta mutua relación conmueven la naturaleza del conocimiento, la estructura de las instituciones educativas, las modalidades de la resolución de problemas, el diálogo entre ciencias naturales, tecnológicas y sociales. De acuerdo con Julie Klein⁴, este nuevo discurso de la transdisciplinariedad asociada a la complejidad comparte ideas básicas con lo que Funtowicz y Ravetz llaman “ciencia posnormal”. Rompe con los reduccionismos y mecanicismos, con el conocimiento aislado sin participación de asociados en el proceso y con la idea de que la ciencia ofrecerá resultados finales que serán estimados con precisión. Por el contrario, los problemas que enfrenta el mundo contemporáneo están más asociados a fenómenos de baja estructuración, organizados por complejas relaciones recursivas y con alto nivel de incertidumbre. Se hace necesario otro modo de conocer. En sintonía con estas consideraciones, Caetano, Curado y Jacquinet han descrito el denominado “binomio complejidad-transdisciplinariedad”, que refiere:

- por un lado, a las realidades investigadas, complejo de fenómenos irreductible a una sola dimensión y cuyos significados dependen fuertemente del contexto;
- por otro, al esfuerzo intelectual para comprenderlas, a través de la elaboración de modelos que tomen en cuenta el contexto así como las interretroacciones entre sus elementos constituyentes⁵.

En el desarrollo de esta relación diádica, una visión nueva de la educación debe promover las reformas necesarias tanto en la formación de los estudiantes como en la producción de conocimiento y en la relación con la sociedad de la que forma parte.

Asociados a las profundas transformaciones sociales de las últimas décadas, desde el punto de vista de la evolución histórica del sentido, los discursos sobre transdisciplinariedad han evolucionado de manera significativa. De acuerdo con Julie T. Klein⁶, es posible diferenciar tres momentos en esta concepción:

- *Primer momento* (1970): diálogo entre distintos saberes y estructuras sistémicas del conocimiento, más asociado al campo de la interdisciplinariedad (cf.: J. Piaget y E. Jantsch, Conferencia de la OCDE 1970).
- *Segundo momento* (1987): *entre, a través y más allá de las disciplinas*. Investigaciones transdisciplinarias de tipo orientado/aplicado, donde se involucren actores de fuera de la academia (cf.: B. Nicolescu, Congreso de Locarno 1997).
- *Tercer momento* (1990-2000): investigación orientada, más allá de lo disciplinario, práctica, participativa y procesal, campos donde los desarrollos social, técnico y económico interactúan con componentes de valores y cultura. (cf.: R. Häberli et ál., Conferencia de Zúrich 2000). De esta evolución surgen tres cuestiones importantes. En primer

⁴ KLEIN, J. T., “Estrategias pedagógicas y curriculares interdisciplinarias”. Ponencia en el Seminario Internacional *Diálogo sobre la Interdisciplina*, organizado por ITESO y ORUS, Guadalajara, 2004. “*Interdisciplinarity and Complexity: an Evolving Relationship*”, en *E:CO Special Issue 6 1/2* (2004), pp. 1-9.

⁵ CAETANO, J. C.; CURADO, E., y JACQUINET, M., “On Transdisciplinarity in Organizations, Innovation and Law”, en *Transdisciplinarity: Joint Problem-Solving among Science, Technology and Society, Workbook I*. Zurich, Haffmans Sachbuch Verlag, 2000, p. 528.

⁶ KLEIN, J. T., *Estrategias pedagógicas...*, óp. cit.

lugar, la creciente convicción de la necesidad de abordajes que –sin anular los desarrollos disciplinarios– trasciendan los campos de saber clásicos, para poder dar cuenta de mejor manera de la complejidad de los fenómenos observados. En segundo lugar, la necesidad de ampliar la convocatoria de actores en la mesa de diálogo del conocimiento, integrando los conocimientos científicos sistematizados con los saberes de la comunidad y de las distintas partes interesadas, a través de lo cual se promueva el diálogo entre el campo científico y el campo social de manera inclusiva. En tercer lugar, la reflexión ética sobre los modos y destinos del conocimiento. La ciencia no está exenta de responsabilidades éticas y normativas (el campo de los valores), como quizá podría presumirse en el siglo XIX y parte del siglo XX. Muy por el contrario, la enorme capacidad de construcción y destrucción que potencialmente concentran la ciencia y la tecnología, las hacen consecuentemente más necesitadas de parámetros éticos, que orienten su acción. En este último sentido, como señala Edgar Morin, nos encontramos en un “Titanic planetario”, con un impresionante desarrollo tecnocientífico pero sin un pilotaje que conduzca a destinos donde el desarrollo sea verdaderamente humano. Según este autor,

el concepto que fue usual durante muchos años, era la idea de que el desarrollo tecnocientífico económico bastaba para remolcar, como una locomotora, los vagones de todo el tren del desarrollo humano, es decir: libertad, democracia, autonomía, moralidad. Pero lo que se constata hoy día, es que estos tipos de desarrollo han traído muchas veces subdesarrollos mentales, psíquicos y morales⁷.

3. Las disciplinas y más allá

¿Cuáles son las relaciones entre disciplinariedad, interdisciplinariedad y transdisciplinariedad? ¿Cómo juegan mutuamente? ¿Cómo forman un sistema de conocimiento y acción? Para avanzar en estas interrogantes, resulta útil la referencia a tres operaciones lógicas: *distinción*, *conjunción*, *implicación*, que el pensamiento complejo propone como alternativa a las modalidades de *reducción* y *disyunción*. La necesidad de esta alternativa se fundamenta en la idea de que dichas lógicas impregnan el pensamiento moderno, provocando el aislamiento de los campos de conocimiento y la reducción de lo complejo a lo simple (v.g., lo biológico a lo físico, lo humano a lo biológico).

Las tres nuevas operaciones propuestas, por el contrario, permiten un interjuego permanente de recursividad y autoorganización entre elementos de la realidad, *distinguiendo* sin reducir, *conjugando* sin confundir, en una tarea permanente de *implicación* entre distinguir y asociar. Desde esta perspectiva, la operación lógica de distinción nos permite ingresar en el nivel disciplinario, distinguiendo campos de saber, con sus estructuras teóricas y metodológicas propias y su objeto de estudio definido. La conjunción, por su parte, instala un campo de diálogo en el ámbito de la interdisciplinariedad, que no niega, ni reduce ni mutila los campos disciplinarios involucrados, sino que los fortalece, al asociarlos. Por último, a través de la implicación –operador lógico que abre el diálogo permanente entre los otros dos– comprendemos la *actitud* transdisciplinaria situada en un metanivel sistémico. Esta actitud permite una mirada que puede –desde el trabajo estrictamente disciplinario, en el trabajo interdisciplina-

⁷ MORIN, E., “Estamos en un Titanic”, en *Revista del Observatorio Social*, (octubre 2002).

rio y también con el conocimiento extradisciplinario– comprender las riquezas del diálogo multinivel y horizontal. Un diálogo que:

- cerrando las fronteras del conocimiento disciplinario, las abre a la posibilidad del proyecto interdisciplinario;
- por lo mismo, insiste en la importancia de profundizar en los distintos campos disciplinarios;
- no niega ni censura los saberes extradisciplinarios.

De esta forma, se constituyen sistemas cerrados y abiertos a la vez que, en un circuito virtuoso –la estratégica perspectiva transdisciplinaria–, nos permiten avanzar en la distinción/desarrollo disciplinario y en la conjunción/proyección interdisciplinaria.

Desde esta perspectiva lo que se privilegia en la transdisciplinaria es la aptitud de *pensar en red*, señalando precisamente un desafío: la necesidad de reformar las categorías del pensamiento, para abordar el conocimiento de la realidad desde una mirada compleja. En tanto, la interdisciplinaria está privilegiada por un *actuar en red*, señalando el campo del proyecto y la acción, el campo táctico. La formulación de una estrategia transdisciplinaria permitirá instrumentar una fértil interdisciplinaria y exigirá una profundización rigurosa de los múltiples campos disciplinarios.

Al inicio de este capítulo se planteaba la necesidad de promover un conocimiento que dé cuenta de las complejidades del mundo contemporáneo y de las implicaciones de su utilización en ese contexto (modelo transdisciplinario descrito por Klein y el Modo 2 de conocimiento expuesto por Gibbons). Interesa señalar aquí algunos nudos y desafíos en el camino de promover la formación de una “actitud” transdisciplinaria, ya sea en el campo de la docencia, en el de la investigación o en la formación de formadores.

La *actitud transdisciplinaria*, según Basarab Nicolescu, presupone

pensamiento y experiencia interior, y ciencia y conciencia, y efectividad y afectividad. [...] La transdisciplinaria puede ser concebida como la ciencia y el arte del descubrimiento de las pasarelas [a la vez entre los diferentes campos del conocimiento y entre los diferentes seres que componen una colectividad]⁸.

Para ello, la educación y la formación profesional deben promover la construcción de un espíritu científico crítico, abierto y riguroso, que ciertamente tendrá consecuencias éticas, políticas y antropológicas en el pensamiento y la acción.

En este sentido, se deben tomar en consideración algunos desafíos, a saber:

- Tomar en cuenta las *trampas, cegueras y errores del conocimiento*. Como señala Edgar Morin en distintos pasajes de su obra, nuestra propia subjetividad es *sapiens* pero también *demens*, y estas dimensiones –trabajando “en equipo”– producen *técnicas*, inventos, lenguajes y utopías, a la vez que también ilusiones, alucinaciones y delirios. El autoengaño es un riesgo siempre presente.
- La inconmensurabilidad del conocimiento puede ser un estímulo, aunque frecuentemente se vive como una parálisis. Es necesario afrontar la incertidumbre, teniendo conciencia de los *límites del conocer* –tanto biológicos, psicológicos como epistemológicos– así como de su carácter provisorio y relativo.

⁸ NICOLESCU, B., *La transdisciplinaria*. París, Du Rocher, 1998.

- Tener conciencia de que *explicar no es comprender*. Explicar requiere de todos los medios objetivos a la mano, pero es insuficiente para comprender el ser subjetivo, el otro como sujeto, con sus penas y esperanzas. A través de la empatía es posible “efectiva y afectivamente” luchar contra la discriminación, el odio y la exclusión.
- *Elucidar los mecanismos de poder* que están relacionados al saber. Es necesario bucear en la trama institucional múltiple que condiciona la construcción del conocimiento y habilitar transformaciones creativas y autónomas. Es posible realizar un análisis del binomio *poder/saber*, fomentando la capacidad de escucha y reflexión crítica.

Las condiciones para el desarrollo de la capacidad para la interdisciplinariedad es un punto que ha sido visitado casi sin excepción en distintos encuentros internacionales sobre esta materia. En el Documento Base de Sunita Kapila, que abrió el coloquio “Conocimiento sin barreras” (*Unbroken Knowledge*) del IDRC (Montevideo, 1995), se plantean algunas recomendaciones en este sentido. Según Kapila,

la capacidad para la interdisciplinariedad debe ser desarrollada en instituciones de aprendizaje e investigación, tanto en relación al conocimiento sobre la disciplinariedad como para la capacitación en interdisciplinariedad. Es necesario que la capacitación en estos dos puntos sea reconocida y recompensada en instituciones de aprendizaje, en el círculo de donantes y en el mercado. [...] Se deben crear instituciones que promuevan la interacción y los vínculos entre las diversas disciplinas. Es necesario promover servicios de capacitación e investigación, que cultiven activamente la apreciación mutua y el reconocimiento de las distintas disciplinas⁹.

Este tipo de espacios resulta idóneo tanto para la transferencia de conocimientos teóricos y metodológicos, como para el desarrollo de características personales, que hagan posible un trabajo interdisciplinario. Estas características, según varios autores (Kapila, Klein y otros), son factores decisivos para un buen trabajo integrado.

El rol de los centros de enseñanza (en todos los niveles educativos y en la formación docente) es crucial en el desarrollo de una actitud transdisciplinaria. En diferentes países existen importantes esfuerzos vinculados a reformas en la educación, que alientan el desarrollo de la interdisciplinariedad como proyecto educativo y la formación de docentes y estudiantes en clave transdisciplinaria.

4. La interdisciplinariedad como laboratorio de valores

*Le seul but de l'enseignement
est de nous aider à transformer notre être,
pas d'acquérir un savoir de plus.*

*DALAI-LAMA
(Leyenda escrita en una pared de París)*

El trabajo interdisciplinario requiere ciertas características personales por parte de quien lo ejerce; a su vez, este proceso contribuye a transformaciones personales y aprendizajes, que van más allá del proceso concreto. En esta condición recursiva del proyecto asociativo es

⁹ IDRC, *Conocimiento sin barreras*. Montevideo, Nordan, 1996.

posible identificar una serie de valores que se requieren, se generan y se potencian en la interdisciplinariedad, y que constituyen respuestas a algunos desafíos planteados en páginas anteriores.

a) La concepción dialógica de lo único y lo múltiple

El trabajo de un equipo interdisciplinario se basa en la necesidad de abordar un determinado asunto en forma integral, multidimensional y sistémica. Exige conjugar unidad y diversidad en un diálogo fértil: unidad de objetivo, de propósito y de método, así como diversidad en los conocimientos aportados, los lenguajes utilizados y las culturas de origen involucradas. La interdisciplinariedad solicita superar la torre de Babel de las jergas especializadas, epistemologías diversas y lógicas múltiples. Si bien alcanzar el “cielo bíblico” puede ser un propósito común, la frustrante dispersión y el fracaso podrán resultar de un proyecto interdisciplinario que no atienda seriamente la integración de las diferencias. No se trata de abandonar el saber disciplinario ni de mimetizarse en el lenguaje del otro, sino de conocer las particularidades de cada quien, desarrollando marcos de referencia y comunicación comunes.

Desde esta perspectiva, la relación con el otro se plantea en términos de integración *autos-oikos*, funcionando a través de un proceso complejo de apertura/cierre organizacional. Esta relación inter-retro-activa no anula los elementos en juego, a la vez irreductibles el uno al otro e indisociables en su mutua interdependencia. La relación autoecológica, según señala Morin, es a la vez de oposición/distinción y de implicación/integración, de alteridad y de unidad. *Autos/oikos* no pueden ser pensados ni tratados separadamente uno de otro¹⁰.

Sin embargo, como sucede en cualquier grupo social, en la práctica el trabajo asociativo puede atravesar momentos de conflicto y divergencias que están en la esencia de esta dialógica de la unidad en la diversidad. Es importante considerar, en esta perspectiva, ciertos factores que contribuyen a administrar estas tensiones. Madeleine Hirsch propone considerar, entre otras, las siguientes recomendaciones para la gestión adecuada de un proyecto transdisciplinario:

- Que el proyecto sea conducido de un modo participativo.
- Que el proyecto sea guiado por una visión común.
- Que la organización del proyecto sea preferentemente horizontal y flexible.
- Desarrollar competencias sociales que favorezcan el desarrollo del proyecto (por ejemplo: sensibilidad para gestionar las diferencias entre lenguajes, valores, visiones y lógicas; intuición para advertir las diferentes variables en juego en cada momento; paciencia para enfrentar incertidumbres y situaciones incomprensibles; habilidad en la gestión de los conflictos)¹¹.

Para el éxito en el desarrollo de un trabajo interdisciplinario, la integración del equipo y fundamentalmente las cualidades de su responsable son asuntos particularmente sensibles. Según Craig Johnson, la función de coordinador juega un papel esencial en el desarrollo,

¹⁰ MORIN, E., *El Método II. La vida de la vida*. Madrid, Cátedra, 1993, p. 88.

¹¹ HIRSCH, M., “Managing differences. Guidelines to perform transdisciplinarity”, en SCHOLTZ, R. et ál. (eds.), *Transdisciplinarity: Joint Problem-Solving among Science, Technology and Society, Workbook II, Mutual Learning Sessions*. Zurich, Swiss Federal Institute of Technology, 2000, p. 89.

implementación y obtención de los objetivos de un equipo interdisciplinario. Dicha función se articula sobre la habilidad del líder del equipo para conducir y motivar sus actividades y responder de acuerdo a las necesidades de cada integrante¹². Para Julie Klein, por su parte, varias son las cualidades principales que debe mostrar quien esté encargado de realizar esta función, algunas de cuyas habilidades deben ser desarrolladas especialmente, tanto a partir de la experiencia como a través de la formación:

- Respetabilidad personal y profesional.
- Experiencia previa a nivel interdisciplinario, asociada a competencias disciplinarias y tecnológicas apropiadas para los objetivos del equipo o proyecto.
- Sensibilidad hacia diferentes paradigmas y epistemologías disciplinarias.
- Disposición para la resolución de problemas.
- Habilidades para convocar a los miembros y asegurar la realización de la agenda (administración de relaciones internas y externas).
- Habilidades para conducir dinámicas de grupo (cooperación, comunicación, conflictos, tareas, etc.).
- Energía y paciencia¹³.

La dialógica de lo uno y lo múltiple también expresa la relación entre interdisciplinariedad y disciplinariedad. Una visión simplificadora –advierte Klein– lleva a una dicotomía entre ambos recursos, al asociar la disciplinariedad con habilidades analíticas y la interdisciplinariedad con habilidades sintéticas, cuando en realidad existen diferentes niveles de análisis y síntesis en ambos¹⁴. Asimismo, la promoción de los abordajes interdisciplinarios, como se insiste en distintos pasajes de este capítulo, no inhibe, sino que promueve la profundización y desarrollos disciplinarios. No solo es posible sino deseable que un buen interdisciplinario sea también un buen disciplinario. Es en este sentido en el que Delkeskamp y Messmer hablan de una “disciplinada interdisciplinariedad”.

La experiencia interdisciplinaria conlleva aprendizajes que contribuyen a afinar una visión que no mutila ni reduce, sino que se entrena para aprovechar de manera adecuada la tensión entre la unidad y la multiplicidad.

b) La ética de la comprensión

En el proyecto interdisciplinario es clave la disposición abierta al encuentro con el otro, diferente y desconocido, y con lo otro, el conocimiento no previsto, el descubrimiento inaugural de potencia transformadora en la realidad objetiva y subjetiva. Es decir, la comprensión humana y la intelectual. En este encuentro está en cuestión la visión egocéntrica, portadora a su vez del germen del etnocentrismo y sus derivaciones. Se impone el paso al ego-eco-centrismo (*autos-oikos*) en una relación donde la empatía juega un papel preponderante, para facilitar el aprendizaje cruzado de costumbres, ritos, culturas, valores y creencias. Si bien para ello la comunicación es necesaria, por sí sola no engendra comprensión, ya que existen múltiples

¹² JOHNSON, C., en IDRC, óp. cit.

¹³ KLEIN, J. T., *Interdisciplinarity. History, Theory and Practice*. Detroit, Wayne State University Press, 1990.

¹⁴ *Ibíd.*, p. 105.

posibilidades de “ruidos”, malentendidos, polisemias, prejuicios. Es necesario, por lo tanto, otro nivel de encuentro. Como señala Edgar Morin,

*la conjunción de las incomprensiones, la intelectual y la humana, la individual y la colectiva, constituye obstáculos mayores para el mejoramiento de las relaciones entre los individuos, grupos, pueblos, naciones*¹⁵.

De ahí se desprende la necesidad de fortalecer otras capacidades reflexivas y críticas. Marcel Proust, citado por Morin, advierte:

*Un verdadero viaje de descubrimiento no es el de encontrar nuevas tierras, sino el de tener una nueva visión*¹⁶.

La ética de la comprensión en interdisciplinaria convoca el respeto por el otro y sus modos de ser y hacer, así como por el problema a tratar, sus urgencias e implicaciones.

La educación interdisciplinaria tiene un importante potencial para promover la flexibilidad intelectual, incluyendo el aprendizaje de los intereses y visiones del mundo, que condicionan la manera como un problema está planteado, y permitiendo la oportunidad de un replanteo propio. En opinión de Thomas Murray, este potencial es el mejor argumento a su favor¹⁷.

Sin embargo, se trata de un desafío muy intenso, que tiene que ver con los valores de reflexividad y autocrítica, que mencionaremos a continuación. Eric Cassell nos advierte acerca de las dificultades para llevar adelante un exitoso proceso interdisciplinario, ya que por su propia naturaleza exige interrogar paradigmas e identidades sólidamente construidos.

*Pedir a alguien que esté preparado para poner su estructura conceptual en cuestión es pedirle que esté preparado para abandonar una parte de él mismo*¹⁸.

Considerando estos desafíos, Cassell subraya que las exigencias que promueven estos cambios en las personas son las que también promueven el mejor proceso de trabajo.

c) La reflexividad y la autocrítica

La interdisciplinaria interpela las certezas, los esquemas de pensamiento y las justificaciones diversas. Exige el desarrollo de la vocación por cuestionarse y la disposición por *aprender*, más que la necesidad de *mantener*. La reflexividad remite al problema de la autoobservación del sujeto y explora los obstáculos que frenan la aventura del conocimiento. Resulta útil recordar aquí a Heinz von Foerster cuando describe la “ceguera de segundo orden” (una analogía del “punto ciego” de la visión), indicando que *no vemos que no vemos* también en el ámbito del conocimiento¹⁹. El desdoblamiento del sujeto en observador y observado (por sí

¹⁵ MORIN, E., *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París, Unesco, 1999, p. 54.

¹⁶ Íd., *La tête bien faite*, óp. cit.

¹⁷ MURRAY, TH. H., “Confessions of an unconscious interdisciplinarian”, en *Issues in integrative studies* 4 (1986).

¹⁸ CASSELL, E. J., “How does interdisciplinary work get done?”, en CHUBIN, D. et ál., *Interdisciplinary analysis and research*. Lomond, 1986, p. 340.

¹⁹ VON FOERSTER, H., “Visión y conocimiento: disfunciones de segundo orden”, en SCHNITTMAN, D. F., *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Buenos Aires, Gedisa, 1994.

mismo) es una de las claves para prevenir esta ceguera en la relación de trabajo y relanzarse en un proceso continuo hacia la comprensión del otro.

Los riesgos provocados por los errores y las cegueras del conocimiento son altos, aun en condiciones de gran sistematización y elaboración²⁰. No solamente en razón de los inabarcables factores en juego en una situación concreta, sino también por nuestra propia interpretación de los factores que pretendemos “visibles”. La condición humana, en su admirable composición *sapiens/demens*, nos hace portadores de racionalidad pero también de mitologías y de ilusiones. Para describir este fenómeno, Bruno Latour propone el neologismo *factish* como alternativa a la distinción entre *construcción* y *realidad*, al querer describir la doble labor de elaboración que cancela los efectos gemelos de la creencia y el saber²¹.

En otro trabajo²² hemos explorado las condiciones en las que el investigador piensa su propio quehacer, sabiendo que se encuentra ubicado en una compleja y exigente situación, tanto por sus fines como por sus responsabilidades. Allí analizamos la relación entre sujeto, realidad y conocimiento, identificando los nudos y desafíos en la construcción de una “actitud” transdisciplinaria, tomando en cuenta las transformaciones que exige esta forma de concebir el trabajo y de concebirse a sí mismo. Lo que se propone es que la transdisciplinariedad no es una abstracción idealista, sino que hace carne en el sujeto que la construye como reflexión y la actualiza como práctica.

Se trata, en fin, de indagar las condiciones en las que el sujeto en la interdisciplinariedad piensa su saber y su quehacer. ¿Cuáles son las condiciones de su práctica? ¿Cuáles las condiciones para pensarse a sí mismo, siendo a la vez sujeto-conceptuador y objeto-conceptualizado? ¿Cuáles las posibilidades para esa elucidación a la que invitaba Cornelius Castoriadis: *pensar lo que se hace y saber lo que se piensa*? Objetivar esta tarea es hacerla subjetiva de manera compleja y no de manera idealista. Es prevenir el imperio de mitologías y dogmas cientificistas, territorios de saber que se pretenden incuestionables.

Desde la perspectiva de educación en valores, la conciencia de estos condicionamientos y la formación para su análisis constituyen una riqueza inestimable, que es posible aprovechar en la experiencia interdisciplinaria.

d) La solidaridad y la corresponsabilidad

La interdisciplinariedad, como trabajo en colaboración, convoca a valores de solidaridad y responsabilidad compartida, tanto en el proceso como en sus resultados, sus impactos y sus implicaciones. El proceso de construcción de un grupo humano como equipo de trabajo se sostiene sobre experiencias de comunicación, participación, conocimiento mutuo, confianzas que se construyen y conflictos que se administran. En esta dinámica colectiva, valores como la solidaridad y la responsabilidad son hebras necesarias para tejer la trama interdisciplinaria.

²⁰ MORIN, E., *Los siete saberes...*, óp. cit.

²¹ LATOUR, B., *L'espoir de Pandore*. Paris, La Découverte, 2001. En el original inglés, *factish* es la condensación de los vocablos *fact* (“hecho”) y *fetish* (“fetiche”); en la traducción francesa, *faitiche* tiene similar composición: *fait* y *fétiche* (N. del A.).

²² CARRIZO, L. (ed.), *Transdisciplinariedad y complejidad en el análisis social*, Documento de Debate MOST. Unesco, 2003.

Hay autores que sugieren diseñar estrategias de participación aún más allá del equipo técnico y subrayan la importancia de la responsabilidad compartida en la interdisciplinariedad. En su trabajo con equipos interdisciplinarios en el área de la salud, de Wachter señala que la participación de los pacientes en las decisiones médicas ha sido de gran impacto positivo, teniendo como resultado la definición de ayudas adecuadas y terapias eficientes. Trabajando en una causa común, tanto el equipo técnico como el paciente asumen una actitud de común responsabilidad en la ruta de la decisión. Más allá de que jurídicamente el médico sea responsable último de las consecuencias de la intervención, se encuentra respaldado por el equipo y por la decisión común. De Wachter enfatiza que gran parte del resultado, si no todo, depende del proceso previo de elaboración de la decisión y señala que de esta forma,

*ninguna orden es dada desde el exterior, sino que una decisión es alcanzada desde el interior*²³.

Esta experiencia está emparentada con los criterios de evaluación desarrollados para dar cuenta de iniciativas transdisciplinarias. Describiendo el denominado Modo 2 de conocimiento, Helga Nowotny habla de la cualidad de la rendición de cuentas (*accountability*) asociada a esta perspectiva²⁴. Se da por descontada la responsabilidad individual y el *ethos* del investigador que interviene en un equipo interdisciplinario y su convergencia con los pares; sin embargo, más allá de eso, Nowotny insiste en la necesidad de responder a la inquietud de las comunidades acerca de los resultados de la investigación. El conocimiento científico debe estar abierto y comunicado en una rendición de cuentas abierta a las diferentes partes involucradas, a los distintos actores y usuarios. Esta recomendación debe ser integrada también en la formación del estudiante, en la manera como se educan los futuros investigadores y operadores. Asimismo, debe estar incluida en los criterios de evaluación de la calidad de los proyectos y ser considerada como un componente integrado a los planteos técnicos. Constituye, así, un valor social, que se incorpora a la definición de buena ciencia. La solidaridad con el compañero de equipo, con el objetivo y con el destinatario, así como la corresponsabilidad en estos niveles constituyen valores que hay que construir desde una perspectiva del conocimiento y la acción que vaya más allá de una visión reducida de los resultados.

e) La humildad en los límites del conocimiento

La interdisciplinariedad se fundamenta en la conciencia de los límites del conocimiento exclusivamente disciplinario para el tratamiento de asuntos complejos y multidimensionales. Esta premisa básica tiene tres consecuencias derivadas: la necesidad de la fertilización cruzada entre disciplinas, el fortalecimiento de cada campo de saber para dar lo mejor de sí, y la conciencia de la inconmensurabilidad final del saber. Este límite es frontera que superar a través del diálogo, el aprendizaje y la producción científica. Este límite es, en realidad, pro-

²³ WATCHER, M. DE, "Interdisciplinary Teamwork", en *Journal of Medical Ethics*, 2 (1976), p. 54.

²⁴ NOWOTNY, H., "The Potencial of Transdisciplinarity" (ponencia conjunta con M. Gibbons en la Conferencia Internacional sobre Transdisciplinariedad, Zúrich), en KLEIN, J. et ál. (ed.), *Transdisciplinarity: Joint Problem Solving Among Science, Technology and Society*. Badel, Birkhauser, p. 67.

mesa y combustible del conocimiento: como la utopía, se aleja cuanto más avanzamos, para empujarnos a avanzar²⁵.

El proyecto interdisciplinario es también campo de fuerzas en tensión. Así, Julie T. Klein advierte acerca del dominio impuesto por la ideología de las “disciplinas reinas”. Especialmente en el trabajo en equipos interdisciplinarios, el estatus y prestigio de ciertas disciplinas pueden llevar a conflictos, así como a un débil aprovechamiento de las capacidades existentes. Analizando las dinámicas de equipos interdisciplinarios en el área de la salud, Klein aporta que, si bien una visión generalizada tiende a ubicar el liderazgo y la conducción en las profesiones más prestigiosas, esto no es compartido por todos. Es el caso de un equipo de salud, del que informa que se prefirió designar a un trabajador social como coordinador en vez de a un médico, ya que el resto del equipo consideraba que el trabajador social tenía la personalidad más apropiada, experiencia, objetividad y tiempo para realizar la tarea encomendada²⁶. El análisis realista de las capacidades puestas en juego colectivamente, considerando límites y posibilidades del conocimiento y la acción, con roles diferenciados, es una adecuada manera de configurar una eficiente interdisciplinariedad. Esta visión está más interesada en los propósitos del equipo y en una pertinente evaluación de los conocimientos, que en el tributo de lealtades hacia prestigios instituidos culturalmente.

Por otra parte, este análisis realista de los límites y posibilidades del conocimiento de cada miembro contribuye al aprendizaje mutuo y a la buena definición de responsabilidades. Todos los integrantes de un equipo interdisciplinario necesitan conocer qué saben y qué no saben, ellos mismos y el resto, ya que siempre hay una delgada frontera entre comprender las responsabilidades de un compañero de equipo y usurparlas²⁷.

La tendencia actual que otorga una alta valoración social, científica y económica a las especializaciones, plantea una dificultad adicional para promover estos desarrollos. De acuerdo con Solomon Benatar, en ambientes donde las especializaciones son dominantes, se torna más difícil promover actitudes amplias y generales sobre asuntos que requieren un abordaje transdisciplinario e integral²⁸. Siguiendo a este autor, existe una urgente necesidad de ampliar la educación y la práctica, para incluir una consideración y una comprensión más profundas sobre aspectos esenciales de la naturaleza humana, el poder de la influencia social sobre los imaginarios y las fuerzas que modelan nuestro mundo. La conciencia de los límites del conocimiento que mencionamos, bien utilizada, amplía sus fronteras.

f) La democracia cognitiva

Como veíamos más arriba, la concepción transdisciplinaria (especialmente a partir de las formulaciones de la segunda época señalada por Klein) apunta a la generación de un conoci-

²⁵ “Ella está en el horizonte –dice Fernando Birri–. Me acerco dos pasos, ella se aleja dos pasos. Camino diez pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. Por mucho que yo camine, nunca la alcanzaré. ¿Para qué sirve la utopía? Para eso sirve: para caminar”. E. GALEANO, *Las palabras andantes*. Montevideo, Ediciones del Chanchito, 1993.

²⁶ Citado por KLEIN, J. T., *Interdisciplinarity...*, óp. cit., pp. 142-145.

²⁷ *Ibídem*.

²⁸ BENATAR, S., “Transdisciplinarity: A Personal Odyssey”, en M. Somerville et ál., *Transdisciplinarity: Recreating Integrated Knowledge*. Oxford, EOLSS, 2000.

miento que se construya entre, a través de y más allá de las disciplinas. Este “más allá” significa también superar la brecha instituida entre el campo del conocimiento técnico-científico y el saber popular, a su vez conservadora de una posición dominante en el eje del saber/poder.

Cuando pensamos en la interdisciplinariedad orientada a problemas del mundo real con aplicaciones específicas del conocimiento, el trabajo no está confinado a un círculo cerrado de expertos científicos, publicaciones especializadas o departamentos académicos universitarios: idealmente, todo aquel que tenga algo que decir sobre un problema particular y desee participar, tiene un rol por cumplir²⁹. Es en este sentido como se puede considerar la construcción de un conocimiento *socialmente robusto* que, según Helga Nowotny³⁰, tome en cuenta

la consideración por la gente, sus perspectivas y sus deseos, pensando más profundamente acerca de qué puede querer el ciudadano y qué busca, tomando sus ansiedades en cuenta y comunicándose con ellos.

En esta misma línea, Michael Gibbons plantea que una mayor participación de la sociedad significa no solamente mejores soluciones sociales, o respuestas mejor adaptadas, o soluciones que brinden tranquilidad a una comunidad, sino que también significa mejores soluciones técnicas³¹.

Por otra parte, la interdisciplinariedad como respuesta a la insuficiencia de los conocimientos fragmentados para dar cuenta de los problemas esenciales, y la transdisciplinariedad como dispositivo de un conocimiento socialmente robusto constituyen estrategias válidas para lo que Edgar Morin llama la *democracia cognitiva*, en donde el debate sobre los problemas fundamentales no sea más el monopolio de expertos aislados sino un bien público portado también por los ciudadanos³².

Por cierto, estas perspectivas están estrechamente asociadas con la cuestión de la relación entre saber y poder. La dimensión política de la praxis es un componente ineludible a la hora de considerar la ética de la interdisciplinariedad y la democracia cognitiva. Tomar esto en cuenta contribuye a prevenir el riesgo de que la cultura de la hiper especialización devenga un propietario, que impida toda incursión extranjera en su parcela de saber.

También aquí es importante elucidar el poder que conlleva el saber, el poder que detenta la posición como agente técnico y, a partir de ello, decidir cómo usarlo. En relación a los modos de producción del conocimiento, se debe poner énfasis en el *qué*, el *cómo* y el *con quién* conocer. En el vínculo entre saber y poder, la pregunta rectora es para qué conocer. Desde un punto de vista clásico, ubicado en la torre de marfil de la asepsia y la neutralidad, la ciencia ha estado divorciada del componente político –dicho en su sentido más noble– de la tarea, así como también alejada del objetivo social y humanista de su misión. En el peor de los casos –con sorprendente frecuencia– ha estado más afiliada al Poder del Saber (con mayúsculas, es decir, como instituciones de lo social) que a la posibilidad de poder hacer

²⁹ KLEIN, J. et ál. (eds.), *Transdisciplinarity...*, óp. cit.

³⁰ NOWOTNY, H., óp. cit.

³¹ *Ibíd.*

³² MORIN, E., *La tête bien faite*, óp. cit., p. 127.

que el saber le brinda. En esta afiliación, el Saber está más orientado –como sugiere Bruno Latour³³– a mantener el control sobre “la turba indisciplinada” que a contribuir al avance del conocimiento compartido y pertinente. Una nueva humildad y un nuevo compromiso ético se hacen necesarios.

g) La cultura ciudadana

Según el artículo 14 de la Carta de la Transdisciplinariedad,

rigor, apertura y tolerancia son las características fundamentales de la actitud y visión transdisciplinaria. El rigor en la argumentación, que toma en cuenta toda la información disponible, es la mejor barrera contra toda posible deriva. La apertura implica la aceptación de lo desconocido, lo inesperado y lo imprevisible. La tolerancia es el reconocimiento del derecho a las ideas y verdades opuestas a las nuestras³⁴.

No es arriesgado considerar que una experiencia que se sostenga sobre estos valores puede contribuir a forjar espíritus con una más arraigada cultura cívica y una fuerte responsabilidad ciudadana: el debate de ideas, la argumentación y la concepción de derechos constituyen todos ellos factores que previenen la emergencia de fundamentalismos, dogmas y discriminaciones.

Los valores forjados en la experiencia interdisciplinaria contribuyen a fortalecer el espíritu de participación, responsabilidad, integración y mutua comprensión. Por su propia esencia, relacionada con el conocimiento y con su aplicación al mundo real, la interdisciplinariedad se proyecta en una perspectiva ética de la investigación y la educación. Educar hoy es también educar en valores, quizá no tanto a través de lecciones morales, sino con una profunda y sistemática reflexión sobre los quehaceres y los modos de pensar. La transdisciplinariedad y su aplicación no vienen dadas por sí mismas en las cabezas de los docentes e investigadores. Es necesario, para ello, un proceso de aprendizaje con sustento epistemológico, metodológico y técnico. Un aprendizaje, en fin, que signifique una verdadera reforma del pensamiento científico y de la educación.

Al terminar, es oportuno resaltar la importancia que, para la formación en valores y ciudadanía, tiene la capacitación en interdisciplinariedad en los distintos niveles educativos. Una apuesta de este tipo exige transformaciones en distintos componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje, en la formación docente, en los roles, en las didácticas, en los diseños curriculares. Tomando en consideración los actuales desafíos que se le plantean a la educación y a la producción de conocimientos, la generación de estrategias interdisciplinarias en los distintos niveles de la educación se torna cada día más necesaria.

En otro lugar hemos relevado distintas categorías de obstáculos que es posible enfrentar en la construcción de ámbitos educativos que promuevan el conocimiento integrado, espe-

³³ LATOUR, B., óp. cit.

³⁴ *Carta de la transdisciplinariedad*, redactada con oportunidad del Congreso Internacional sobre Transdisciplinariedad, Convento da Arrábida, Portugal, 6 de noviembre de 1994 (Comité de Redacción: Lima de Freitas, Edgar Morin y Basarab Nicolescu).

cialmente en el nivel de la educación superior³⁵. En ese trabajo identificamos dificultades epistemológicas, culturales, institucionales, organizacionales, psicosociales y económicas, que exigen abordajes diferenciales y articulados para su superación. Como se ha señalado en este capítulo, una de las estrategias privilegiadas para enfrentar estos desafíos y operar en consecuencia, es la instalación de dispositivos de formación y capacitación en interdisciplinariedad. Estos dispositivos deberían promover capacidades para la práctica interdisciplinaria, que incluyeran contenidos tales como definiciones conceptuales, dinámicas de trabajo (equipos, fases, metodologías, estrategias asociativas), formulación de proyectos interdisciplinarios, estudio de casos en aplicaciones específicas y recursos de evaluación.

Para desarrollar experiencias interdisciplinarias que modifiquen actitudes, visiones y modos de abordar la realidad a nivel personal y grupal, es decisivo que las propias instituciones educativas puedan abrir procesos de autorreflexión sobre sus prácticas. De esta manera, se podrá contribuir a generar iniciativas innovadoras, que conjuguen la producción de conocimiento integrado con una visión fundamental de valores y ciudadanía.

³⁵ CARRIZO, L., *Universidad y gobernanza democrática. Producción de conocimientos y políticas públicas*. Cuadernos del CLAEH, 89 (diciembre 2004).

.....
Capítulo 12

La práctica deportiva y la educación en valores

Ricardo Crisorio

En Carolina del Norte aprendí algo en lo que creo fervorosamente: si los objetivos se piensan y se logran en conjunto, las trayectorias individuales destacan por sí solas.

MICHAEL JORDAN

1. Importancia

El deporte –no por sabido y repetido es menos cierto– es uno de los fenómenos sociales que mayor desarrollo han tenido en nuestras sociedades, particularmente en la última mitad del siglo pasado. Como dice Eric Dunning, no hace falta demostrarlo con datos y cifras; basta presentar algunos hechos evidentes. Pensemos, por ejemplo, en el espacio que el deporte ocupa regularmente en los medios de comunicación, el cual se extiende en diarios y señales televisivas exclusivamente deportivos, y en el desdoblamiento de estas últimas para cubrir toda la información, más o menos relevante, que el deporte genera, o que ellas generan en relación con él; en la cantidad de dinero –público y privado– que se invierte anualmente en el deporte; en el grado de dependencia entre la publicidad y el negocio deportivo; en la implicación del Estado en el deporte; en el número de personas que practican deportes o asisten a ellos como espectadores; en la magnitud del campo deportivo en cuanto generador de empleos, tanto relacionados con su administración y difusión como con la producción de elementos, indumentaria, *merchandising*, etc. Pensemos, como también propone Dunning, en

el abundante empleo de metáforas deportivas, en esferas aparentemente tan diversas de la vida como la política, la industria y el ejército, hecho indicador del eco emocional y simbólico del deporte y, para concluir, en las ramificaciones, a nivel nacional e internacional, “sociales” y “económicas”, negativas y positivas, de competiciones como las olimpiadas y los mundiales de fútbol. Ninguna actividad ha servido con tanta regularidad de centro de interés a tanta gente en todo el mundo¹.

¹ DUNNING, E., *El fenómeno deportivo*. Barcelona, Paidotribo, 2003, p. 11. El autor utiliza comillas en los términos “social” y “económico” para indicar que esa distinción habitual puede llevar a confusión si se olvida que la “economía” y lo “económico” son fenómenos sociales.

Desde el punto de vista educativo y, sobre todo, desde el punto de vista de la educación en valores, la importancia del deporte reside precisamente en este eco emocional y simbólico significado por Dunning, el cual le viene dado por su carácter “mimético”, también puesto de manifiesto por él y por Norbert Elias, remozando el concepto aristotélico. Esa condición implica, para ellos, un conjunto de rasgos o aspectos, de los cuales hay que resaltar principalmente el hecho de que las actividades que poseen esta cualidad –el teatro, el cine, los conciertos, practicar un deporte o asistir a él como espectador– permiten a las personas experimentar y manifestar emociones como el miedo, la risa, la ansiedad, el júbilo, la simpatía y la antipatía, el amor y el odio, y muchas otras que sienten en sus vidas cotidianas, pero bajo dos circunstancias distintivas, a saber: con la aprobación de la sociedad y de sí mismas, y sin incurrir en (ni exponerse a) los riesgos que esas mismas actividades entrañan en situaciones no miméticas. Esto es, permiten recrear emociones fuertes, habitualmente generadas por situaciones críticas y en muchos casos desagradables, asociadas con un sentimiento o estado de gozo, teñidas “con una suerte de alegría”. Pero es preciso entender el término “mimético” en su sentido estricto, el que establece una conexión

entre los afectos suscitados por los acontecimientos miméticos y los provocados por las situaciones graves y concretas de la vida. De este modo, los conflictos, los triunfos y derrotas dramática y trágicamente representados en una obra teatral como Las Troyanas de Eurípides, pueden o no guardar una relación directa con las situaciones de la vida de un público del siglo XX, pero los afectos que evocan pueden ser inmediatos, fuertes, espontáneos y, si se nos permite, totalmente contemporáneos. Son los afectos suscitados por toda la cadena de acontecimientos característicos de la esfera de ese nombre, los que, de una manera lúdica y placentera, se parecen a los afectos experimentados en situaciones gravemente críticas, aun cuando los acontecimientos miméticos no se parezcan en absolutos a los sucesos “reales”².

Esta característica mimética juega el papel decisivo en el proceso de identificación, que convierte a los deportistas en representantes simbólicos de los espectadores y de los grupos sociales. La metáfora más certera del deporte también la han articulado Elias y Dunning. Este último ha dicho que

los deportes son como un teatro sin quión y en gran medida mudo³.

Y, en efecto, esa incertidumbre sostenida hasta el último segundo, ese drama cuyo final ignoran aún los propios autores y actores, tiene un poder de convocatoria emocional y simbólica equivalente al del teatro o el cine y aún mayor, asociado, igual que en ellos, a placeres estéticos, derivados en este caso de la ejecución o la contemplación de una ejecución habilidosa y/o de bella factura, e intelectuales, obtenidos de la elaboración u observación de tácticas y estrategias acertadas. Pensar en el entrelazamiento de estas tres dimensiones y en la relación que plantea con el cuerpo y con los otros nos dará una idea del hondo calado que el deporte puede alcanzar como herramienta de la educación y, particularmente, de la educación en valores.

² ELIAS, N., y DUNNING, E., “La búsqueda de la emoción en el ocio”, en *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*. México, Fondo de Cultura Económica, 1996, pp. 83-115 (aquí, p. 104).

³ DUNNING, E., óp. cit., p. 13.

2. Visiones

Quienes practican deportes asiduamente o concurren habitualmente a espectáculos deportivos, aun aquellos cuyo compromiso con un equipo o institución no permite calificarlos como “fanáticos” (*fans*), es decir, la inmensa mayoría de la población mundial, tienden a creer –en buena medida como resultado de la tendencia del pensamiento occidental a “naturalizar” los hechos sociales– que el deporte es un hecho natural, una manifestación ahistórica, sin relación con las condiciones específicas del contexto; una manera espontánea de esparcimiento y distracción para practicantes y/o espectadores. En cambio, la gente que tiene una posición más distanciada o indiferente, o que directamente siente rechazo por el deporte, tiende a ver en él –no necesariamente sin razón– un negocio fabuloso, ligado a los medios de comunicación, a la producción de elementos e indumentaria deportiva, y a la industria del espectáculo; un vehículo para la publicidad de marcas, que les permite asociarse a actividades de gran repercusión pública, a expensas de situar al deportista profesional en el lugar de la mercancía vendida al consumidor, y de asignar a la audiencia el papel de mercancía vendida a los anunciantes, por un lado, y el de consumidor que colabora con la reproducción de las fuerzas de producción, por el otro; un modo de la cultura de masas que se contrapone a todas las formas diferenciales y diferenciadoras de la cultura, al tiempo que transforma el acto cultural en valor económico, cancelando su poder crítico y disolviendo todo rasgo de experiencia auténtica⁴; una herramienta de propaganda política, vinculada a la lucha por establecer una jerarquía entre los países, que se dirime en competiciones internacionales como las olimpiadas o los campeonatos mundiales de fútbol, baloncesto, rugby, atletismo, etc.; un sucedáneo de la religión (incluso en el sentido de “opio de los pueblos”), en tanto que parte de la importancia del deporte en las sociedades modernas podría residir en que cumple algunas de las funciones antes ejercidas por la religión, es decir, puede cubrir parte de las necesidades que un número cada vez mayor de personas no logran satisfacer en las sociedades científicas y secularizadas de nuestra era⁵.

No obstante, estas visiones, desgraciadamente comunes en muchas universidades y círculos intelectuales, prestan más atención a las manifestaciones del deporte como espectáculo que como práctica, sin analizar con el debido cuidado las diferencias y analogías entre una y otra forma. En este sentido, no son más rigurosas que aquellas que esconden en la exaltación del deporte como escuela del carácter cierto matiz antiintelectualista, ni menos parciales o ingenuas que las que ven en el deporte moderno un “legado inequívoco del espíritu y la cultura humanos”⁶. Es preciso ser más estricto, más meticuloso, sobre todo si se trata el deporte desde un punto de vista educativo, porque su historia, aunque marcada por los grandes acontecimientos de la historia política y económica, es relativamente autónoma, tiene su propio ritmo, sus leyes de evolución, sus crisis, su cronología específica; y su desarrollo y despliegue particulares en nuestra sociedad y cultura lo han constituido en un fenómeno muy complejo, diverso y extendido, a través de un proceso en el cual,

⁴ GARCÍA CANCLINI, N., *Políticas culturales y crisis de desarrollo, un balance latinoamericano*. México, Enlace-Grijalbo, 1987.

⁵ DUNNING, E., óp. cit., p. 17.

⁶ RIBEIRO MAIA, J., et ál., “Aspectos genéticos da prática desportiva: um estudo em gémeos”, en *Revista Paulista de Educação Física*, 13.2 (julio/diciembre 1999).

*a lo largo de muchas generaciones se desarrollaron estructuras concretas de relaciones y actividades grupales, merced al concurso de las acciones y objetivos de numerosas personas, aun cuando ninguno de los participantes, ni como individuo ni como grupo, buscó o planeó el resultado a largo plazo de sus acciones*⁷.

3. Historia

El tipo de juegos que conocemos como deporte se desarrolló en Inglaterra durante los siglos XVIII y XIX y se difundió en otros países aun más tarde, entre 1850 y 1950. Sin embargo, muchos autores prestigiosos y profesores de educación física todavía sostienen, práctica y teóricamente, la leyenda de la continuidad entre los juegos griegos antiguos o medievales populares y los deportes modernos. Hay quienes agregan, incluso, los juegos precolombinos de América, lo que lleva a Pierre Bourdieu a

*poner en tela de juicio todos los estudios que, por un anacronismo esencial, encuentran una semejanza entre los juegos de las sociedades precapitalistas –europeas o extraeuropeas– a los que ven equivocadamente como prácticas predeportivas, y los deportes propiamente dichos*⁸.

En efecto, ese anacronismo nos hace proclives a borrar las diferencias y enfatizar las semejanzas entre los juegos ancestrales y los deportes. Una diferencia estructural entre los juegos griegos y medievales y los deportes modernos está dada por el tipo de reglas que rigieron a los unos y rigen a los otros. En los primeros las reglas estuvieron dictadas por la costumbre, lo que las hacía necesariamente imprecisas y probablemente elásticas en su aplicación. En los deportes, en cambio, las reglas son escritas, intencionadamente detalladas y sometidas a la crítica y a la revisión razonadas. La inadvertencia de esta *ruptura* entre actividades que se consideran precedentes y genitoras de los deportes y los deportes propiamente dichos, conlleva una serie de distorsiones en la consideración y análisis de estos últimos, particularmente cuando se los propone o se los enjuicia como contenidos de la educación. Como hemos visto, muchos tienden a defenderlos de un modo acrítico y obstinado, como un “legado cultural” inatacable, que obtienen de una visión distorsionada tanto de la sociedad y cultura griegas como de las nuestras, y de las relaciones entre ellas. Otros tantos, por el contrario, tienden a condenarlos en cuanto actividades competitivas, que llevan en sí mismas la rivalidad y la agresión, e incitan a la violencia en los propios deportistas y en los espectadores. Detrás de estos puntos de vista opera la misma idea de continuidad histórica –con signo ingenuo o crítico, poco importa–, que dificulta el análisis de los deportes como juegos que, al igual que las sociedades modernas en que se realizan, tienen ciertas características únicas, que los distinguen de otros tipos de juego y, consecuentemente, entorpecen también el estudio y explicación de esas características distintivas.

⁷ ELIAS, N., y DUNNING, E., “Un ensayo sobre el deporte y la violencia”, en *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*, óp. cit., pp. 185-212 (aquí, p. 191).

⁸ BOURDIEU, P., “¿Cómo se puede ser deportista?”, en *Sociología y Cultura*. México, Grijalbo, 1985, pp. 193-213 (aquí, p. 195).

Una de las particularidades de los deportes, relacionada en parte con la institucionalización de las reglas, es, precisamente y al contrario de lo que piensa mucha gente, el control y la disminución manifiesta de la violencia física permitida, a punto tal que Robert Mérand pudo decir que todos los deportes tienen cuatro o cinco reglas que los “fisonomizan” y que todas las demás están para que la gente “no se pegue”⁹, lo que configura una realidad por entero distinta de la que admitían las reglas consuetudinarias en la Antigüedad. En la Grecia clásica las competiciones gímnicas (*agones gymnikoi*) eran consideradas como un ejercicio para la guerra y la guerra como un ejercicio para estas competiciones gímnicas¹⁰. La ética de los *agones* griegos, en general, derivaba de la ética luchadora de una aristocracia guerrera. La ética inglesa del “juego limpio”, en cambio, no tiene raíces militares. Evolucionó en Inglaterra conjuntamente con un cambio muy específico en la naturaleza del disfrute y de la emoción, proporcionados por los juegos de competición, en los cuales el brevísimo placer en el resultado de una batalla deportiva –el del momento de la consumación o victoria– fue ampliado y prolongado por el placer y la excitación que se experimentan antes de que comience el juego y durante él, participando de (o presenciando) su tensión intrínseca. Incluso las apuestas, tantas veces denostadas, cumplieron en Inglaterra un papel considerable en la transformación de las formas más violentas de juego en deportes y en el desarrollo de la ética mencionada. La perspectiva de ganar dinero solo podía añadir emoción a la lucha (ya atemperada por las restricciones civilizadoras), si las probabilidades de ganar estaban repartidas más o menos equitativamente entre los dos lados y podían calcularse mínimamente¹¹.

El deporte es algo relativamente reciente y nuevo, relacionado, antes que con la guerra, con movimientos de pacificación social, regulación de la violencia y refinamiento de las costumbres. El desarrollo de los deportes formó parte de un empuje civilizador en distintas esferas de la actividad humana¹² y, como ha mostrado Norbert Elias, es erróneo juzgar en los procesos civilizatorios únicamente el incremento de las restricciones sociales, o de las “repressiones” como se las suele llamar, sin aclarar que el aumento de la coerción social sobre los individuos se relaciona con aspectos decisivamente civilizadores como, por ejemplo, el repudio de la violencia física, tanto para emplearla como para presenciarse. Todo proceso civilizatorio implica y requiere que los individuos hagan propias las prohibiciones sociales no solo en las esferas laboral y política, sino también en sus entretenimientos; de hecho, la “parlamentarización” de las relaciones entre las clases hacendadas de Inglaterra en el siglo XVIII tuvo su equivalente y su complemento en la “deportivización” de sus pasatiempos. De este modo, la transmisión de las reglas del juego social en todos sus aspectos y dimensiones es un objeto principal de la educación general, en tanto la apropiación del sentido de las regulaciones externas, a la que la enseñanza de los deportes puede contribuir casi como ningún otro contenido de nuestra cultura, tiene una amplitud y una profundidad que sobrepasan por mucho los límites del ámbito escolar: constituye un problema político y no solo pedagógico o didáctico.

⁹ MÉRAND, R., “Jeu et éducation sportive”, en *Vers l'Éducation Nouvelle* (3^{er} Trimestre 1973), pp. 20-31, (aquí, p. 24).

¹⁰ Cf. *Gymnastikos*, 17.2.

¹¹ ELIAS, N., “La génesis del deporte como problema sociológico”, en ELIAS, N., y DUNNING, E., *Deporte y ocio...*, óp. cit., pp. 157-84 (aquí, pp. 171-172).

¹² ELIAS, N., “Un ensayo sobre el deporte y la violencia”, art.cit.

4. Actualidad

No obstante, es preciso advertir también que los procesos civilizadores particulares de las sociedades occidentales han contribuido a que muchos hombres y mujeres tengan una experiencia de sí mismos que Elias llamó de *homo clausus*, socialmente aislado y distanciado, en lugar de una experiencia de *homines aperti*, es decir, de personas abiertas que viven en un contexto de pluralidades e interdependencias desde el comienzo hasta el final de sus vidas¹³. Esa experiencia, por otra parte, es otra forma de la matriz de pensamiento que concibe a la sociedad como una suma o agregado de individuos. Los deportes, en cambio, y particularmente los juegos deportivos¹⁴, más allá de todo lo demás que puedan ser, son prácticas organizadas en grupo y centradas en el enfrentamiento de por lo menos dos partes, “figuraciones” (esquemas de los individuos interdependientes que conforman el grupo) dinámicas que permiten librar una contienda directa o indirectamente, comprometiéndose por entero –en “cuerpo y alma”, como suele decirse–, y disfrutar la emoción de la lucha¹⁵. Las configuraciones que resultan de la institucionalización de las reglas en los distintos deportes y juegos deportivos son, de hecho, figuraciones sociales, que bien pueden llamarse “de cuerpo presente”, si se le quita a la expresión la connotación religiosa y se la utiliza para indicar que los participantes están corporalmente juntos en un espacio de juego acotado, y que sus acciones se ejercen en forma directa y específica sobre las acciones de los otros, compañeros y adversarios. Esta no es una cuestión menor: la competición deportiva se diferencia, por ejemplo, de la rivalidad empresarial o de mercado, en la medida en que la eliminación del oponente, lejos de otorgar o incrementar el control del espacio de juego, elimina la propia posibilidad de competir, es decir, de jugar. Por supuesto, puede argumentarse que siempre se podrá encontrar otro oponente, pero, de todos modos, en algún momento alguien se negará a jugar o, usando la misma lógica, eliminará al eliminador, iniciando otro ciclo de destrucción.

Por lo tanto, el funcionamiento de la competición deportiva implica un conjunto de equilibrios complejos, en constante cambio y combinación, entre múltiples polaridades. Por ejemplo, entre la identificación afectiva y la rivalidad hostil con el o los contendientes; entre la agresividad y la restricción de la agresividad; entre la tensión y la emoción agradable; entre el control externo, rígido y general, y el control interno, flexible, que cada jugador se autoimpone; entre la competición y la cooperación dentro de cada equipo; etc. Las configuraciones deportivas aseguran la igualdad de oportunidades de ganar y perder, tanto el juego como cada situación entre el ataque y la defensa, pero, a su vez, los jugadores deben controlarse lo suficiente para no quebrantar las reglas, sin reprimirse de tal modo que pierdan el ímpetu necesario para obtener la victoria; deben obedecer las reglas, sin perder por ello la necesaria inventiva y, a la vez, aprovecharlas al máximo, sin infringirlas. Es decir, deben encontrar el justo medio entre seguir cuidadosamente las normas y convenciones, y extraerles el máximo beneficio. Todos los reglamentos deportivos otorgan a los jugadores amplios márgenes de decisión. De hecho, no puede haber buenos jugadores sin la capacidad de tomar decisiones

¹³ DUNNING, E., *El fenómeno deportivo*, óp. cit., pp. 18-21.

¹⁴ En este caso, utilizo la expresión “juegos deportivos” en el sentido que tiene en el mundo anglosajón, es decir, para designar prácticas como el fútbol, el *rugby*, el baloncesto, el tenis, el golf, el béisbol, etc.

¹⁵ ELIAS, N., “Un ensayo sobre el deporte y la violencia”, art. cit., p. 202.

con rapidez; estas, en general, implican una elección entre la necesidad de cooperar con otros miembros para el bien del equipo y la de realzar la reputación personal. Lo dicho debería bastar para hacer ver que la lógica de los deportes y su estructura normativa se corresponde con la estructura normativa y lógica de las relaciones sociales adultas: en ambos casos la regulación es externa y fija, en ambos casos se concede a los actores extensos espacios para la decisión individual, en ambos casos estas decisiones implican generalmente elecciones entre el bien de todos y el provecho propio, en ambos casos existen reglas para cambiar las reglas y en ambos casos la regulación de la conducta está sostenida no solo por controles externos sino también por autocontroles socialmente inducidos. Hay una tendencia generalizada a explicar la relativa igualdad de oportunidades para todos los contendientes, que es característica de todos los deportes, como un postulado “moral” relacionado con la “justicia” o la “limpieza” del juego. Pero en este, como en otros casos, las consideraciones morales olvidan u ocultan la verdadera función de ese ordenamiento.

Sin una figuración capaz de mantener por un tiempo un equilibrio moderadamente inestable de oportunidades para los contrincantes, no podría esperarse gozar de un “buen deporte”; sin un ordenamiento “justo”, el placer y la emoción proporcionados por la tensión de la batalla, función primordial del deporte, serían demasiado breves y no podrían ser esperados con un alto grado de regularidad¹⁶.

Uno de los problemas que plantea a las sociedades contemporáneas el control externo y, sobre todo, el autocontrol inducido de los modos de conducirse, es el de cómo proporcionar a sus miembros, y especialmente a los más jóvenes, la oportunidad de experimentar tensiones emocionantes y agradables, que los comprometan por entero, impliquen o no fuerza y/o habilidad corporales, como compensación suficiente de las tensiones sin emoción, propias de las rutinas recurrentes de la vida cotidiana en sociedades cada vez más reglamentadas. Norbert Elias, una vez más, ha mostrado que

ese problema lo han resuelto en cierta medida las batallas miméticas, las cuales, representadas a modo de juego en un contexto imaginario, son capaces de producir esa agradable emoción de los combates reales con un mínimo de daño para los seres humanos¹⁷.

En su opinión,

el deporte es uno de los grandes inventos sociales que los seres humanos han hecho sin haberlo planeado. Les ofrece la liberadora emoción de una lucha, en la que invierten habilidad y esfuerzo físico, mientras queda reducida al mínimo la posibilidad de que alguien resulte seriamente dañado¹⁸.

Pero el “buen deporte” requiere pasar del efímero interés por la victoria al interés por la tensión más prolongada de la lucha, sin olvidar que el objetivo del juego no es solo este último sino también el primero. Uno de los problemas de los deportes en general es, en efecto, el de cómo hallar el equilibrio más ajustado posible entre una tensión-emoción suficientemente prolongada por el desarrollo del juego, y el placer, relativamente breve pero culminante, de la

¹⁶ ELIAS, N., “Un ensayo sobre el deporte y la violencia”, art. cit., p. 206.

¹⁷ Íd., “Introducción”, en ELIAS, N., y DUNNING, E., *Deporte y ocio...*, óp. cit., pp. 31-81 (aquí, p. 77).

¹⁸ Íd., “Un ensayo sobre el deporte y la violencia”, art. cit., p. 202.

liberación de la tensión en la catarsis del clímax. El dilema respecto de cuál de ambos polos es prioritario no es nuevo; antes bien, es inherente a la configuración misma de los deportes y suscita polémicas recurrentes entre los partidarios del “buen deporte” y los meramente interesados en “obtener victorias”. Las que se dan actualmente sobre todo en el seno del fútbol profesional, son apenas las más cercanas a nosotros. Lo cierto es que, en tanto la figuración básica de un deporte asegure un justo equilibrio entre estas dos posibilidades extremas, los espectadores, los dirigentes y aún los propios deportistas podrán optar por atribuir más peso a la una o a la otra. El debate tuvo lugar, en los albores mismos del deporte, entre quienes preferían la tensión emocionante de la caza del zorro y quienes querían sencillamente matarlos. Beckford, por ejemplo, discutió este problema a fines del siglo XVIII, subrayando la importancia del clímax, del instante en que se da muerte al zorro, pero no por ello veía el placer de este momento independientemente de la emoción proporcionada por la persecución previa. Por el contrario, resaltaba que el uno y la otra eran interdependientes¹⁹.

5. Consideraciones

Si, en efecto, el deporte fue partícipe en sus inicios de un proceso civilizador y de pacificación social, como lo han mostrado Elias y Dunning y hemos tratado de hacer ver aquí, no por ello puede negarse un derrotero que parece alejarlo de ese rumbo inicial en varios sentidos: del desinterés al interés, sobre todo económico y político; del ocio al negocio; del interés por el juego a la búsqueda de victorias y récords; de la identificación afectiva a la rivalidad hostil con el o los contendientes; de la restricción de la agresividad al aumento de la violencia; de la cooperación dentro de cada equipo a la diferenciación de las estrellas; de la práctica al espectáculo; etc. Es cierto que estos cambios no pueden achacársele en forma exclusiva, puesto que constituyen el curso general de nuestra sociedad y cultura, pero no es menos verdadero que su estructura los admite sin forzarla. Tampoco pueden pasarse por alto las observaciones de Pierre Bourdieu respecto de la elaboración desde el principio de

una filosofía aristocrática, cuya teoría del amateurismo hace del deporte una práctica desinteresada pero “adaptada a la afirmación de las virtudes viriles de los futuros jefes” de la empresa: “valentía”, “virilidad”, “carácter”, “voluntad de vencer” (aunque sea según las reglas), “energía”, y sobre todo quizá de la “iniciativa” (privada), el “espíritu de empresa” en contra del saber, la erudición o la “docilidad” escolar...²⁰.

Bourdieu, sin embargo, sitúa la transición del juego al deporte en las *public schools* inglesas,

donde los hijos de las familias aristocráticas o de la alta burguesía tomaron algunos juegos populares, es decir, vulgares, y transformaron su sentido y función²¹,

es decir, en una cronología equivocada que confunde en cierto sentido su interpretación. Sea como fuere, las condiciones iniciales han cambiado y con ellas el deporte mismo,

¹⁹ BECKFORD, P., *Thoughts on Hare and Foxhunting*. Londres, 1796, p. 173, citado por ELIAS, N., “Un ensayo sobre el deporte y la violencia”, art. cit., pp. 206-207.

²⁰ BOURDIEU, P., ¿Cómo se puede ser deportista?, art. cit., pp. 198-899.

²¹ *Ibíd.*, p. 196.

obligando a repensar los valores que puede transmitir a partir del análisis de los que ha transmitido y de los que transmite, de la deriva ocurrida entre unos y otros, y de las perspectivas que pueden avizorarse. En este sentido, si una mirada retrospectiva de corta distancia nos permitiría afirmar que, por lo menos en algunos deportes, el nivel de restricción con respecto a la violencia ha disminuido, alargando esa distancia veremos que el nivel de restricción de la violencia en los deportes de hoy es aún muy alto. A la vez, si miramos con atención el presente, podremos ver que muchos juegos actuales –los llamados *juegos extremos* o *x-games*–, cuyo nivel de violencia es prácticamente nulo, ostentan, sin embargo, un alto grado de aislamiento y de exposición corporal ante una masa de espectadores, que ya no parece dispuesta a tolerar la tensión prolongada de un partido de fútbol, *rugby* o tenis, y que apura un resultado en el que se juega un riesgo y una habilidad puramente físicos e individuales²². En esos juegos, las únicas relaciones de los practicantes parecen ser consigo mismos, el peligro y la espectacularidad. La palabra con que se suele explicarlos es “adrenalina”, es decir, una referencia estrictamente orgánica, que achata la vida sobre su dimensión puramente biológica. La prospectiva de este presente presagia un problema quizá mayor que el esporádico desborde que puede ocasionar

*el valioso y socialmente legítimo descontrol controlado de los controles emocionales*²³.

Frente a este panorama los deportes, por el contrario, no solo ofrecen estructuras lógicas (en el sentido del *logos*, de la palabra articulada, más que en el sentido formal) y normativas, que pueden interesar el pensamiento juvenil en la comprensión y la práctica de legalidades externas y complejas, de una ética precisa y razonada, sustituyendo progresivamente los comportamientos infantiles por la cultura de la juventud, sino que favorecen la especialización progresiva de la motricidad, en tanto requieren respuestas motrices más económicas, más depuradas, más técnicas. En las prácticas deportivas el placer puede hacerse menos “físico”, pues el despliegue y la entrega, contra lo que suele suponerse y por lo común demandarse, deben ceder paso a la inteligencia del juego o, por lo menos, equilibrarse con ella; la valoración puede volverse cualitativa, si el eje de apreciación éxito/fracaso, victoria/derrota, se relativiza en el concepto de “jugar bien” (aun si se pierde); el placer de jugar puede asimilarse a “saber jugar”, pero este concepto no se refiere ya únicamente a la capacidad orgánica o motriz sino que comprende aspectos técnicos, tácticos, éticos, sociales, toda una “estilística”.

Dijimos ya que nuestras sociedades necesitan brindar a sus miembros, especialmente a sus miembros jóvenes, oportunidades de experimentar tensiones con emoción, que sirvan de contraparte a las tensiones sin emoción producidas por las rutinas recurrentes de la actual vida social, y que los deportes ofrecen esas oportunidades. Ahora queremos destacar que además pueden proveer, si la educación sabe aprovecharlas, las herramientas necesarias para acompañar el acceso de los muchachos a la vida adulta, con el consiguiente autocontrol de las emociones y la especificación y refinamiento de los movimientos que nuestra cultura requiere. Pero, entonces, es preciso entender y enseñar los deportes en el marco de la cultu-

²² Para no hablar de las cacerías humanas –por ahora fingidas y todavía sin espectadores–, que se organizan en algunos escenarios especialmente preparados y que recuerdan la caza de zorros pero sin lebreles mediadores en el acto de cazar a la presa.

²³ DUNNING, E., óp. cit., p. 288.

ra que los creó y los recrea, valorando y desarrollando críticamente su carácter configuracional y civilizador. Críticamente, porque estos atributos son tan capaces de equipar a *todos* los individuos de *todos* los sectores sociales con controles suficientes sobre sus impulsos agresivos más espontáneos, sin empobrecer por ello la posibilidad de sentir emociones agradables, que aporten el “complemento indispensable a las igualmente indispensables restricciones de la vida”²⁴, como de ocasionar estallidos de violencia, como reacción frente a las restricciones de la vida social, cuando estas llegan a formar una coraza rígida y omnipotente sobre las emociones, hasta lograr inclusive que los individuos no puedan sentir las en absoluto. La primera posibilidad requiere que se recorran educativamente con los jóvenes todas las dimensiones que constituyen a los deportes como figuraciones (desde las reglas y situaciones tácticas hasta los gestos técnicos y el *ethos* que implican); la segunda se consigue cuando se los entiende y enseña como meros conjuntos de técnicas y tácticas aisladas, despojados de sus contenidos simbólicos.

De todo esto emerge la necesidad de acercar el deporte a la educación o, mejor, aquella a este, a nivel macrosocial, es decir, instrumentando políticas públicas no solo en el campo de la educación escolar. En primer lugar, las agencias estatales –y entre ellas la escuela– deberían tener claro que una diferencia estructural entre los juegos infantiles y los deportes es que en los primeros las reglas son móviles y pueden modificarse por decisión y acuerdo de los propios jugadores: son reglas “internas”, intrínsecas a la actividad misma. Hay muchos ejemplos de esta movilidad de las reglas en los juegos infantiles: los niños modifican constantemente el curso de un juego de bolitas, voceando distintas consignas en distintas situaciones²⁵, y juegan al fútbol sin prestar atención a la regla del *offside* (fuera de juego) o a determinar la altura del arco por el alcance vertical del arquero. En sus juegos, los niños recrean activamente aquellas vivencias que en la realidad soportan pasivamente; tanto en el plano afectivo como en el plano motor, tanto cuando se enfrentan a un sufrimiento como a la imposibilidad de manejar un automóvil o de andar a caballo, los niños reinventan la realidad con los elementos materiales y subjetivos de que disponen. Es decir, para ser tales, los juegos requieren que los jugadores se constituyan en sujetos activos, capaces de apropiarse de las situaciones y otorgarles un orden propio; pero entonces requieren que ellos se apropien también de las reglas, que estas no sean impuestas desde afuera, sino puestas por el sujeto o los sujetos involucrados. Es bastante claro que la regla institucionalizada, como en el caso de los deportes, en tanto impide la adaptación del juego al jugador, elimina del juego la ficción que permite resolver la realidad y hace del juego mismo la realidad a resolver. Los niños pequeños asimilan las reglas impuestas por los adultos pero, lógicamente, sin comprender su significado. La comprensión del sentido de las reglas solo será posible más tarde, a través de la experiencia de negociaciones y acuerdos con sus pares. En estas negociaciones y acuerdos se advierte progresivamente que las reglas establecen condiciones de igualdad y reciprocidad, que es imposible jugar juntos si uno no se aviene a acordarlas y respetarlas. La movilidad de las reglas abre a la experiencia infantil un campo que su institucionalización cierra, en tanto las fija y las exter-

²⁴ ELIAS, N., óp. cit., p. 77.

²⁵ Cuando era niño teníamos el derecho de pedir “corra” u “ojito” cada vez que nuestra bolita se detenía tan cerca de la contraria que era imposible que el oponente errara el tiro; en el primer caso, se nos debía permitir alejar nuestra bolita, en el segundo, el oponente debía arrodillarse sobre ella y colocar la suya pegada a un ojo para lanzarla.

naliza. Durante la escolaridad primaria o básica, los juegos infantiles ayudan a construir una independencia social y moral, que conduce más lenta pero más seguramente a la reciprocidad y a la cooperación. Esta potestad sobre sí mismo resulta indispensable, además, para que los sujetos sean dueños del control que las coerciones sociales ejercen (y ejercerán) sobre ellos. Si bien es cierto que los niños actuales juegan a practicar deportes, no deberíamos confundir este “como si”, este jugar a ser adultos cuando practican fútbol, baloncesto o balonmano, con la práctica adulta del fútbol, el baloncesto o el balonmano. Los juegos infantiles están presidiados por el deseo de ser grandes y poder actuar como los mayores, pero, si se les imponen reglas inalterables, cuyo sentido los niños solo pueden atribuir a la autoridad de los adultos, los juegos dejan de serlo y el “espíritu” de la regla –establecer condiciones de igualdad para todos– cede su lugar a la pasividad y la obediencia.

La valoración singular de los juegos infantiles significa, en términos del currículo escolar, aceptarlos como contenidos que enseñar y no como medio para enseñar contenidos (ya que toda vez que un juego se subordina como medio a un fin, pierde su carácter de juego), mientras que en términos de las políticas sociales implica crear y recuperar espacios –parques, clubes, instalaciones diversas– para que los chicos practiquen juegos de acción (*ludus*), entre ellos los juegos deportivos²⁶. Nuestra valoración de los juegos no significa, sin embargo, concebirlos como conductas innatas que todos los niños poseerían en sí mismos como instrumentos naturales de adaptación al mundo, sino como elementos culturales, cuya transmisión puede contribuir a formar ciudadanos más lúdicos; menos habituados a ser restringidos principalmente por controles externos y más propensos a construir con el mundo una relación menos instrumental; a jugar los juegos institucionales; a ver en los otros algo más que objetos del propio beneficio.

En la juventud, la situación es por entero distinta. Los jóvenes comienzan a enfrentar nuevas expectativas y compromisos –trabajar, estudiar, formar pareja– en el marco general de nuevas y complejas estructuras normativas en las que está prohibido aducir el desconocimiento de las reglas o pedir “pido”. La escuela y el trabajo, a su vez, presentan una estructura progresivamente más diversificada y especializada que les requiere que ejerciten, en alguna medida, un pensamiento formal, abstracto, menos regido por los resultados y más interesado en la verdad o, por lo menos, que dirijan su atención más allá de las evidencias. Al mismo tiempo y en parte por estos mismos cambios, las tensiones sin emoción propias de las rutinas escolares o laborales se empiezan a dejar sentir en sus vidas, requiriendo como compensación y complemento la experiencia de tensiones emocionantes y agradables que, como dijimos, los comprometan por entero, impliquen o no habilidad y/o fuerza corporales. La educación física escolar, en parte por falta de tiempo pero, sobre todo, por el carácter higiénico-sanitario que se le asigna, no consigue cubrir esos requerimientos; las prácticas corporales ofrecidas por gimnasios y clubes privados no los contemplan en absoluto, ocupados como están en el culto del cuerpo individual; los pequeños clubes barriales o parroquiales, otrora sede de prácticas corporales y sociales comunitarias, están desapareciendo; y las grandes instituciones deportivas encuentran su meta prioritaria en el alto rendimiento.

²⁶ Usamos ahora la expresión para significar los juegos con base en los deportes, tan propios de nuestra sociedad y cultura, que especifican los comportamientos lúdicos refiriéndolos a códigos reglamentarios institucionalizados sin institucionalizarlos.

6. Ideas

Entre los ámbitos cubiertos y no cubiertos por las instituciones actuales (públicas y privadas) hay un gran espacio para políticas que tengan por objeto a la juventud, y entre ellas el deporte educativo puede y debe ocupar, por sus características, un sitio preferencial. Sin embargo, es preciso entender por deporte la instancia misma de su práctica –la competición, el partido, el torneo– y no el aprendizaje o el entrenamiento, que son instancias previas o conexas pero no el deporte mismo. De igual modo, por educación debe entenderse la transmisión y práctica de un *ethos* en tanto que modo de ser del sujeto en relación con el saber, con los otros y consigo mismo, más que la mera instrucción o la estricta formación de competencias. Ese espacio podría estar regulado por políticas llevadas adelante por reparticiones específicas del Estado que, no obstante, actúen aunada y coordinadamente, y en correspondencia con el análisis de los deportes que hemos hecho más arriba. Por ejemplo, los Estados deberían hacerse cargo de proveer a los jóvenes de oportunidades de experimentar tensiones agradables. Una manera de hacerlo podría ser la creación, promoción y/o administración de ligas de distintos deportes, estrechamente vinculadas a las escuelas secundarias y terciarias, con reglamentos y organización particulares, categorías propias y modos de jugar que, sin olvidar que el empeño por ganar es inherente a la configuración misma de los deportes (los contendientes deben querer vencerse mutuamente, para que el juego tenga sentido), recuerden que el “buen deporte” requiere “jugar bien”, en el sentido que hemos dado a esa expresión. “Saber jugar” significa entender y hallar el necesario equilibrio entre la identificación afectiva y la rivalidad hostil, entre el ímpetu imprescindible para obtener la victoria y el control necesario para no quebrantar las reglas, entre seguir las reglas cuidadosamente y extraerles el máximo beneficio, entre aprovecharlas e infringirlas, entre la obediencia y la inventiva, entre la competición y la cooperación, entre el bien del equipo y el realce de la reputación personal. Significa también disfrutar de una ética precisa y razonada de la precisión, economía y belleza del movimiento, de la inteligencia del juego, de la adecuación entre la acción y la situación. Como dijimos, puede implicar toda una estilística. Estas ligas, integradas por equipos representativos de distintas instituciones secundarias y terciarias²⁷, dotarían a los jóvenes de oportunidades semanales o quincenales (o aun mensuales) de experimentar tensiones agradables, recibiendo o visitando a otros jóvenes de otras instituciones, ganando o perdiendo, según un *fixture* confeccionado de tal modo que permita que cada equipo o deportista dispute la mayor cantidad posible de encuentros antes de ser eliminado del torneo (de forma que la angustia de quedar fuera se minimice cuanto se pueda, para minimizar la necesidad de ganar a “cualquier precio”). Ofrecerían, también, oportunidades de expectación para quienes no participan activamente, la cual debería aprovecharse de alguna manera para reducir la brecha, tan agudamente advertida por Bourdieu, entre los esquemas de percepción y apreciación que poseen los “conocedores” (habitualmente ex-practicantes del deporte de que se trate) y las competencias pasivamente adquiridas por los profanos a través de la televisión, y que permiten a los primeros

²⁷ Junto a las cuales podrían y deberían organizarse otras formas de práctica deportiva, para completar una oferta que tienda a dar respuesta a los distintos intereses, multiplicando las posibilidades de los jóvenes de elegir los modos de practicar y de circular por ellos libremente.

encontrar en la rapidez de un movimiento, en la imprevisible necesidad de una combinación lograda o en la orquestación casi milagrosa de un movimiento de conjunto, un placer que no es ni menos intenso ni menos culto que el que procura a un melómano una ejecución particularmente lograda de una obra bien conocida.

Es decir, debería aprovecharse de alguna manera, para evitar o disminuir la reducción de los legos al papel de “simples consumidores”, de meros *fans*, de participantes imaginarios²⁸.

No obstante, aunque sería sin duda posible poner en práctica programas de educación de la expectación, particularmente en relación con ligas deportivas estrechamente vinculadas con ámbitos educativos secundarios y terciarios, es en la práctica deportiva en la que se incorporan (se incorporan, se hacen cuerpo) estos esquemas de percepción y apreciación que posibilitan encontrar en la expectación deportiva un placer diferente, más interesado en esos matices, agudezas, sutilezas, es decir, en el espectáculo en sí y por sí, que en el culto de la hazaña aparente (generalmente asociada con la fuerza, la voluntad, la “virilidad”) y en la consiguiente búsqueda de la emoción en el resultado. De este modo, el empeño primordial de las políticas públicas en este ámbito debería ser siempre la multiplicación de oportunidades de prácticas deportivas para la mayor cantidad posible de jóvenes. Estas ligas que ponemos como ejemplo, por un lado multideportivas y por el otro independientes del deporte profesional y/o amateur, y de sus instituciones –lo que les concede la facultad de establecer sus propias reglas explícitas e implícitas, sus modos y valores–, convocarían sin duda a muchos jóvenes a practicar deportes, propiciarían quizá la apertura de las escuelas más allá de los horarios de actividades estrictamente curriculares, potenciándolas como centros de referencia cultural de las comunidades, y probablemente acrecentarían el sentimiento de pertenencia de los estudiantes y el de los profesores, sobre todo si son estos últimos los que (adecuadamente remunerados) lleven adelante las actividades del club escolar que se formaría. Pero serían igualmente insuficientes, si no se enmarcaran en una educación corporal distinta de la que se piensa e imparte actualmente. La educación física actual se concibe como una disciplina destinada al desarrollo de una naturaleza y a la preservación de la salud biológica a través de una función higiénico-sanitaria, todo lo cual repliega la vida sobre el organismo individual, omitiendo al sujeto, cuya inscripción en el orden simbólico hace posible una “experiencia”, una construcción del cuerpo en el límite entre lo simbólico y lo real, que impone a la educación la tarea de articular cuerpo y sujeto. Esa articulación, que la educación física considera dada o natural, es sin embargo sumamente práctica y se analiza y realiza en las prácticas, es decir, en todas las formas de hacer, decir, pensar y conducirse. Este hecho transfiere el peso de la educación corporal –todo su peso– del desarrollo natural a la transmisión cultural, con su medular carga de valores. Entre las prácticas corporales, el deporte es seguramente la más significativa para nuestra sociedad y cultura, pero no es la única ni tiene una única manera de practicarse, por lo que puede –y debería– no solo combinarse con otras sino recuperar el sentido del juego, que está presente en la palabra inglesa *sport* pero no en el significado que se le ha dado fuera de los países anglosajones. De modo que hay que entender la idea que proponemos aquí como un medio de ofrecer a los jóvenes oportunidades de experimentar tensiones con emoción (procurando, a su vez, dar sentido a unas prácticas corporales que, de otro modo, las más de las veces terminan en el entrena-

²⁸ BOURDIEU, P., art. cit., pp. 203-204.

miento por el entrenamiento mismo, es decir, en una rutina más), pero también como una posibilidad de que el ser-en-común no sea, otra vez, pensado como dado, sino asumido como tarea²⁹ y de hacer evidente

*nuestra sociación, la cual es mucho más que una asociación y algo muy distinto de ella*³⁰.

Ser-juntos es una condición, es decir, “una estipulación o circunstancia esencial para que algo suceda”, un “estado o manera de ser (de algo o alguien)”,³¹ más que un valor. Proponemos pensar los valores, en todo caso, precisamente a partir de esa condición, que va más allá de toda valoración y que nos plantea la cuestión de pensarla

*de otro modo que como derivada de un sujeto, sea individual o colectivo, y de no pensar ningún “sujeto” más que a partir de ella y en ella*³².

Volvamos, en el instante final, al epígrafe, nunca mejor situado que al principio:

En Carolina del Norte aprendí [no lo tenía, no era de él, no le vino dado, lo aprendió, con otros, entre otros, que le enseñaron] algo en lo que creo fervorosamente [y le convencieron]: si los objetivos se piensan y se logran en conjunto [con-junto, junto-con, juntar-con³³ otros], las trayectorias individuales destacan por sí solas [solo en el con o en el entre las trayectorias individuales cobran sentido).

Ser-con es el lugar del sentido, de circulación del sentido, el sentido mismo. El deporte, y sobre todo el juego, pueden enseñarnos mucho de esto, si pensamos los valores desde esta condición de coexistencia de nuestras singularidades finitas³⁴, contando entre ellas, más de lo que lo hace el epígrafe, a los oponentes.

²⁹ NANCY, J. L., “Conloquium” (prólogo) 1999, en ESPOSITO, R., “Comunitas”: origen y destino de la comunidad. Buenos Aires, Amorrortu, 2007, pp. 11-12.

³⁰ *Ibidem.*, p. 13.

³¹ COROMINAS, J., “Condición”, en *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*, Madrid, Gredos, 2006, p. 1219.

³² NANCY, J. L., *óp. cit.*, p. 17

³³ COROMINAS, J., Voces “con” y “junto”, en *óp. cit.*

³⁴ NANCY, J. L., *óp. cit.*, p. 19.

C u a r t a p a r t e

Valores en Acción

Arte, cultura y ciudadanía: hacia la construcción de valores

Lucina Jiménez

1. Analfabetismos estéticos, fracaso escolar y exclusión social

Desde los años noventa, diversos países iniciaron una batalla para incorporar la educación artística, generalmente en su versión de educación por el arte, en las aulas de las escuelas públicas, en un intento de reorientar sus sistemas educativos. A fines de esa década, la Unesco hizo un llamado a los gobiernos de los países participantes a incorporar esa formación en las escuelas.

Desde entonces, la mayoría de los países ha intentado reformas educativas de distinto alcance y naturaleza, y, aunque la educación artística empieza a cobrar importancia, todavía estamos muy lejos de alcanzar un equilibrio entre la escuela ultrarracionalizada y otra más equilibrada y basada en el vínculo arte-ciencia-tecnología.

La preocupación por buscar nuevas formas de enseñar y aprender acompaña a una crisis educativa de carácter epocal, es decir, que no obedece a una circunstancia de orden coyuntural, sino que tiene raíces mucho más profundas. La problemática educativa va más allá. El desafío es garantizar la educación básica, erradicar el analfabetismo y mantener a los jóvenes en la escuela, completar la secundaria y reducir los índices de fracaso en este nivel y en el medio superior, ante la deserción y reprobación escolar que es una realidad común en varios países.

El sentimiento de fracaso que rodea a miles de jóvenes en las escuelas, se vuelve contra su propia capacidad de aprendizaje y vulnera su autoestima, en un ambiente donde los jóvenes desvalorizan los conocimientos que reciben en los distintos campos. Las culturas que cruzan por el currículo oculto de las aulas, crean una fina trama en la que quedan atrapados maestros y estudiantes, ante la falta de otros recursos de comunicación, expresión y canalización de energía bloqueada. En ocasiones, el deporte puede aportar alternativas, pero la pérdida de la calle como espacio de juego y el deterioro del espacio público impide la práctica sistemática de esta u otra disciplina colectiva basada en la disciplina y la construcción de otras formas de convivencia.

Cada generación decide cuáles son sus espacios de encuentro y socialización. Los jóvenes de nuestros días han definido los antros como su lugar de placer y diversión. Pero esos espacios no garantizan la sana convivencia. En la ciudad de México acaban de morir atropellados once adolescentes y jóvenes en la salida de emergencia del *News Divine*, un sitio ubicado en una colonia popular. El pecado de estos jóvenes fue ir a bailar a un sitio que no reunía las medidas de seguridad adecuadas y donde se vendía alcohol a menores de edad. La interven-

ción de la policía dejó en claro la debilidad de sus sistemas de actuación, pero también una actitud negativa hacia los jóvenes, solo por el hecho de serlo. Los espacios de recreo de los jóvenes son marginales en grandes ciudades como la de México.

La violencia y la desintegración social están presentes no solo en la vida familiar y en el espacio urbano, sino que se ha trasladado a las aulas de escuelas donde el ambiente escolar puede ser similar al de un reformatorio o un sitio para delincuentes juveniles. Lejos de avanzar en la construcción de nuevos valores, la escuela se convierte en un espacio de contención. No es gratuito que el principal espacio de comunicación entre los adolescentes de las escuelas privadas en México sea un sitio en internet, que se llama precisamente “La Jaula”. Todo es asunto de una letra. Dicha página está llena de insultos, chismes, groserías de mujeres contra mujeres, además de anónimos y otros mensajes menos nocivos.

El caso extremo de violencia lo hemos visto reproducirse en las masacres ocurridas en escuelas de países como Estados Unidos o el sonado caso de Finlandia, o bien en los movimientos juveniles de Francia. En el primer caso la violencia y las armas son parte de la cultura cotidiana, con una presencia de estos temas en los medios electrónicos y en la vida real. El segundo es un país con alta calidad de vida y un sistema educativo reconocido. En el tercer caso, se trata de una ciudad donde la migración y la diversidad que entraña, cuestiona el sitio de los jóvenes. La violencia no es solo anglosajona ni se asocia solamente a la falta de recursos. También las escuelas privadas enfrentan el fenómeno de la violencia. No es gratuito que los sistemas educativos en nuestros días se esfuercen en establecer programas de seguridad ante los riesgos de la venta de drogas y ante la violencia que prevalece en las relaciones entre los adolescentes.

Un elemento ha llamado mi atención en los espacios de convivencia que suelo tener con adolescentes y jóvenes en las escuelas públicas de la ciudad de México: el que para muchos de ellos, la violencia constituye la única forma de comunicación, ya que en esa relación de víctima o victimario, se sienten cómodos, porque no les exige más que responder a un estímulo con una conducta esperable. Salirse de ella es difícil, porque no tienen otros valores y patrones a los cuales recurrir para sustituirlas. Para unos adolescentes la violencia es simplemente un juego, una forma de entretenerse, mientras que para otros la idea sí es hacer daño y lastimar.

En muchos casos, es el enojo lo que alimenta la violencia, un enojo que tiene que ver con la insatisfacción, la falta de aceptación, la debilidad de los vínculos familiares, los déficits de afecto, la carencia de otros lenguajes para comunicarse, la falta de espacio propio y colectivo para movilizar la energía. Se es violento para formar parte de la cultura dominante, para no ser visto como un débil o como un “ñoño”¹. En otros casos, la violencia procede del simple aburrimiento, sentimiento que en el fondo es una condición mental, ya que se aburre quien no cuenta con recursos propios para motivarse a hacer algo y, entonces, se depende fundamentalmente de estímulos externos para sentirse “entretenido”.

En España, los estudios sobre el llamado *bullying* expresan relaciones de conflicto entre los estudiantes de ambos géneros, entre los maestros y sus alumnos. En días recientes en la ciudad de México una maestra enfrentó un juicio y un llamado de atención de la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal, por haber solicitado a otros alumnos que ama-

¹ “Ñoño” es una palabra juvenil que denota a otro adolescente bien portado, estudioso, que hace su tarea, llega a tiempo, está bien vestido y obedece a sus padres y maestros.

rraran a una niña a su banca para que no se levantara². Una foto del celular de un niño en *YouTube* permitió la denuncia por parte de los padres de familia. La maestra dijo que la niña era incontrolable y que no era su intención lastimarla. La falta de recursos para enfrentar las culturas de los jóvenes, están haciendo mella entre los propios maestros, sujetos a un estrés no controlado.

En el mismo sentido, el auge de los nuevos movimientos juveniles urbanos (*colombianos*, punks, neopunks, *emos*, góticos, *metaleros*, rastas, entre otros) tienen profundos componentes estéticos y musicales, además de elementos de carácter visual. La búsqueda de sentidos de pertenencia se pone en evidencia en tatuajes, perforaciones, indumentaria, gustos musicales y la moda de miles de jóvenes. El estigma frente a estos grupos y su rechazo en la escuela conlleva también un conflicto cultural, antes poco explorado.

El tema de la violencia y la situación de los jóvenes ponen en evidencia una problemática de integración social, de derechos culturales y de valores, y la urgencia de construir nuevas formas de convivencia urbana que respete la diversidad cultural.

2. El poder del arte y los nuevos analfabetismos estéticos

Se ha hablado mucho del poder del arte en la transformación de las personas y en la generación de valores. Los lenguajes artísticos son revalorizados ahora también por sus funciones terapéuticas en la atención de diversas enfermedades. Así, han cobrado auge la musicoterapia o la danzaterapia, y el uso del arte en el tratamiento de los autismos o en condiciones de encierro hospitalario o en los centros de rehabilitación social.

Sin lugar a dudas, el arte puede tener un impacto, a veces inmediato, en la salud emocional, afectiva y hasta física de los niños y niñas, de adolescentes y adultos. Sin embargo, ello no siempre es así. El arte por sí mismo no es ni bueno ni malo. Todo depende del contexto. Recuérdese que el arte también fue utilizado por los movimientos fascistas o totalitarios. Su función está en íntima relación con el enfoque y la orientación de la propuesta artística o educativa, así como de las habilidades, conocimientos y competencias de los maestros de arte. Baste recordar que el concepto mismo de educación artística en Brasil, por ejemplo, alude a la postura de la dictadura.

En mi experiencia, he podido constatar que en algunos casos las ofertas educativas en artes pueden llegar a ser tan alienantes o peor que cualquier otra. Cuando el arte se impone como píldora para bajar de peso; cuando el arte se coloca como mero instrumento de otros fines; cuando los contenidos de lo que se enseña carecen de un sentido formativo, de investigación o experimentación, o no tienen una estructuración basada en el conocimiento de los lenguajes; cuando no se orientan desde una postura de interculturalidad o diversidad cultural, el riesgo es que los resultados pueden ser contraproducentes.

Me refiero a experiencias donde se impone a los niños los colores del realismo para hacer sus dibujos; cuando la maestra dicta sus propios criterios estéticos, sin tomar en cuenta los intereses de los alumnos; cuando se obliga a los niños y niñas a memorizar las biografías de músicos, compositores y demás representantes del arte culto, y la experiencia estética se rele-

² *El Universal*, 25 de julio de 2008.

ga; cuando se impone la enseñanza del folclore a grupos de jóvenes urbanos, quienes nunca van a tener la oportunidad de usar esos conocimientos en su vida social. Aludo también a las propuestas que simplemente trasladan sin reflexión los productos del mercado a las aulas, en un intento de dar cabida a las culturas masivas, entre otras muchas variantes.

De hecho, la importancia de la educación artística no radica solo en la urgencia de formar nuevos valores entre los niños y jóvenes, aunque ciertamente esa es una de las posibilidades que el arte, en un contexto y bajo contenidos pertinentes, puede aportar. La problemática va mucho más allá. Uno de los retos más grandes del siglo XXI es contrarrestar la generación de nuevas formas de analfabetismo y de exclusión social. Entre ellas, la del analfabetismo estético.

Mientras la escuela y los sistemas informales luchan por acabar con el analfabetismo vinculado con la lectoescritura, basada en el uso del alfabeto y el libro, otros analfabetismos se han vuelto más amplios y profundos. No se relacionan solo con la palabra escrita, sino con nuestras escasas capacidades para leer imágenes, símbolos, sonidos, movimientos y otras formas de comunicación, que son fundamentales en la llamada “era de la explosión de los sentidos”. El desconocimiento de los códigos y lenguajes artísticos se ha convertido en un analfabetismo, que excluye a millones de personas del uso de sus capacidades de creación, comunicación y expresión, y las limita en su posibilidad de diálogo con la diversidad cultural, con otras formas culturales necesarias para sobrevivir en una sociedad interconectada.

La ausencia de educación artística en las escuelas y en espacios no formales representa una nueva forma de exclusión social y aún generacional. Confina a los niños y jóvenes a una sola dimensión de la vida. Muchas veces esa vida es ajena a la vida cultural y al conocimiento no solo universal sino de lo propio. Atenta en ese sentido contra la diversidad cultural y reduce a los niños y jóvenes al papel de consumidores de un mundo de imágenes y de productos culturales.

La ausencia de esa educación artística frena el diálogo cultural y generacional entre maestros y niños y jóvenes, que tienen prácticas y gustos culturales muchas veces vitales y diversos, aun siendo fruto de lo masivo, de posturas radicales o desafiantes, pero donde estas culturas musicales, corporales e iconográficas son condenadas, rechazadas o estigmatizadas.

Reducidos a consumidores, nuestros jóvenes se arremolinan en los centros comerciales, en el mercado ambulante, en las favelas, en las calles sin pavimento o en los antros en busca del placer hedonista, de estímulos externos, ante una realidad escolar llena de obstáculos y donde sus habilidades se enfrentan a dos de los enemigos más poderosos de nuestro tiempo: el aburrimiento y el escepticismo.

3. Educación artística, valores y conocimiento

Pero la necesidad de la educación artística no es solamente de carácter formativo, expresivo o comunicativo, aunque en esencia esa sea la dimensión que estamos buscando subrayar. La sociedad contemporánea demanda nuevas habilidades entre los profesionales de todos los campos. Ahora importa más la capacidad de adaptación a un mundo cambiante que los conocimientos estables o estandarizados, la posibilidad de buscar soluciones diversas a los mismos problemas, las habilidades de interconexión con el otro, ya sea a través de la tecnología o de las relaciones interculturales.

El desarrollo del capital intelectual se advierte como una de las inversiones más importantes para poder definir el futuro de las naciones en el mundo global. ¿Por qué IBM invirtió a principios de los 90 en educación artística en las escuelas públicas de Nueva York? Porque estaba creando capital intelectual, capaz de desarrollar el pensamiento abstracto necesario para el desarrollo del *software*, la principal fuente de ganancias de la industria informática.

En su autobiografía Einstein narra cómo lo expulsaban incisamente de las escuelas primarias. La última vez, a causa de que le arrojó una silla a su maestra. Entonces dice el genio de la ciencia:

Yo cambié y me transformé en otra persona cuando aprendí a tocar el violín y cuando descubrí a Mozart.

Hay muchas películas que nos presentan las posibilidades de cambio en la actitud y los valores de los jóvenes a partir del arte: *Escritores de la libertad*, *El club de los poetas muertos*, *Billy Eliot*, entre otras. Las historias que narran, en la mayoría de los casos son reales. Y si dejáramos hablar a maestros de arte que trabajan con adolescentes y jóvenes en contextos de marginación o violencia en América Latina, darían muchos otros ejemplos. Es el caso de los movimientos de *batucada* y las escuelas de *zamba* en Salvador de Bahía en Brasil, o de la creación de las orquestas infantiles indígenas en Ecuador, o bien lo que fue alguna vez el Coro de los Niños Cantores de Chalco en México, el cual lamentablemente desapareció.

La neurociencia y la *Gestalt* avanzan en el reconocimiento de la conectividad entre arte y ciencia, entre arte y pensamiento, entre arte y aprendizaje, arte y persona. Ahora, las agencias internacionales de noticias dan cuenta de investigaciones en marcha en la universidad de Stanford, que comprueban que tocar un instrumento musical ayuda a los niños que sufren dislexia y tienen problemas de lectura, porque les apoya en la comprensión, a sintetizar, a poner atención en lógicas y secuencias abstractas.

En mis programas de danza he comprobado una y otra vez que niños autistas funcionales pueden lograr conectarse con los demás a través del movimiento. En cambio, los niños y niñas que no gatearon, tienen serios problemas de coordinación y oposición y eso a veces les afecta en la lectoescritura. Quienes estudian música, tienen una mayor posibilidad de ordenar su mundo interno. Sin embargo, los sistemas educativos a veces reclaman la comprobación científica de cada uno de esos cambios. Sin lugar a dudas hay que realizar la evaluación respectiva, incluida la de los procesos cognitivos, pero sin perder de vista que muchos de estos procesos ocurren en el nivel de la subjetividad, la emocionalidad y la dimensión afectiva de los estudiantes.

Los maestros en las escuelas, muchos de ellos alimentados por un espíritu misionero y de sacrificio, se empeñan, a veces en condiciones difíciles, por alcanzar metas educativas orientadas todavía desde el racionalismo y hacia aprendizajes donde lo que importa es el resultado, no el proceso. Ellos tampoco recibieron una formación en los nuevos lenguajes y sus estrategias de lectura. La educación artística fue retirada de las normales para ocupar el tiempo en cosas “más útiles”. ¿Cómo podemos esperar que ellos generen esas nuevas formas de aprendizaje?

Pretender logros académicos de excelencia donde hay pensamiento rígido y relaciones poco personalizadas, escasos vínculos afectivos y posturas autoritarias, no es precisamente lo más aconsejable, aunque indudablemente siempre habrá casos de excepción y aún niños

y jóvenes prodigio, que pueden sobreponerse a cualquier medio. Tampoco podemos esperar que si el niño estudia arte, automáticamente saque 10 o se vuelva un santo. Tampoco un ciudadano que tiene acceso a la vida artística, irá directo a las urnas después de su clase de solfeo. Esos son mitos que no debemos alimentar.

Lo cierto es que no todos los maestros de aula están en condiciones de enseñar arte en la escuela o en los espacios no formales. Imponerle a un maestro generalista esta tarea es como poner a enseñar inglés a alguien que no habla inglés. Y, aunque parezca broma, eso es efectivamente lo que está sucediendo en varios países latinoamericanos y por eso nuestros estudiantes no aprenden inglés en la escuela pública. Hay un trauma afectivo en el aprendizaje de un idioma con el que no se tiene familiaridad, y esto no permite que ni los maestros ni los alumnos se apropien del idioma.

Gardner trajo a la escuela la necesidad de trabajar en el desarrollo de las inteligencias múltiples, todas ellas relacionadas con las nuevas formas de lectura del mundo:

Partiendo del marco teórico de la psicología piagetiana y del procesamiento de la información, Gardner propone una nueva manera de entender y desarrollar la inteligencia [...] que tiene más que ver con la capacidad para resolver problemas y crear productos, valorados por una cultura, que con la medida del CI. Propone siete tipos diferentes de inteligencia (lingüística, lógico-matemática, visual-espacial, corporal-cinestésica, musical, interpersonal e intrapersonal) (Gardner, 1983)³.

La educación artística o la educación por el arte es un espacio privilegiado para impulsar la recuperación de la persona en el proceso de enseñanza-aprendizaje; un campo de exploración de valores como la tolerancia, la diversidad y la disciplina, el respeto, la decisión personal de mejorar y enfrentar retos cada vez más grandes; la creación de un ambiente afectivo de descubrimiento individual y colectivo, además del desarrollo de nuevas maneras de producir conocimiento, de desarrollar capacidad de abstracción y de relacionar, de distinguir y de elegir.

Durante las experiencias del programa “Aprender con Danza” del Consorcio Internacional Arte y Escuela A.C., que dirijo en México, el cual opera en veinticinco escuelas primarias y secundarias con cerca de tres mil niños, niñas y adolescentes, ha sido posible percibir un cambio en la conducta de los niños y niñas después de incorporarse a clases interdisciplinarias, que forman parte del currículo, con música en vivo y con maestros con formación artística profesional y en didáctica específica para el aula. Cuando los niños hablan de sus aprendizajes, se refieren a que ahora ya se pueden concentrar más, del respeto entre sí y especialmente hacia las niñas, de su tranquilidad personal, de la alegría de estar en la escuela, de su entusiasmo para aprender y participar, y de sus nuevas formas de convivencia. Muchos han ganado el respeto y reconocimiento de sus familias y aún de sus escuelas, donde antes los consideraban casos perdidos. Los maestros de aula reconocen que sus alumnos aprenden mejor después de la clase de danza. Varios niños y niñas han descubierto su talento artístico y ahora tienen deseos de aprender más.

“Aprender a bailar” empujó a los niños varones e incluso a sus padres a enfrentar y vencer diversos estereotipos: que la danza es para homosexuales, que hay movimientos que son

³ PRIETO, M.^a D. y, FERRÁNDIZ, C., *Inteligencias múltiples y currículo escolar*. Archidona, Aljibe, 2001, p. 11

prohibidos, que equivocarse es malo, que no se puede comunicar sin gritar, que todo lo debe enseñar el maestro porque los niños no tienen nada que decir, como si fueran un costal donde hay que meter todo lo que se pueda o se desee que aprendan.

Una experiencia de educación intercultural, hasta ahora sin precedentes, realizada este ciclo escolar 2007-2008 en las escuelas públicas de Nueva York, permitió un cambio en los valores y la percepción de los niños y niñas de primaria y secundaria de esa ciudad, en torno a los mexicanos, hasta entonces vistos como ilegales que cruzan la frontera sin papeles y trabajan lavando trastes o haciendo trabajos que nadie más quiere hacer.

El programa del *National Dance Institute*, fundado por Jacques d'Amboise hace treinta años, dedicó su programa de danza y música a estudiar la cultura mexicana a través de la educación artística, en convenio con el Consorcio Internacional Arte y Escuela A.C. Este proceso de educación intercultural, basado en la danza y la música, en las artes visuales y el canto, dijo más que miles de horas de discurso verbal y televisión que amplifica la imagen del narcotráfico en México. Más de treinta y cinco mil niños y niñas se relacionaron con el arte y la cultura mexicana a través de un programa llamado "Volando a México", el cual concluyó con diversas exposiciones en las escuelas de las diferentes zonas de dicha ciudad, montajes coreográficos, historias contadas, etcétera.

Los mejores doscientos niños y niñas bailaron ritmos de diversos géneros, todos alusivos a México, mientras que once niños y niñas de las escuelas del centro histórico de la ciudad de México, participantes del programa "Aprender con Danza", viajaron para intervenir en el espectáculo de cierre, ante más de seis mil espectadores, padres de familia y personas que consideran ahora que han descubierto un México nuevo, aunque en realidad siempre ha estado ahí, en su frontera. Un México que es antiguo, moderno y contemporáneo a la vez, que aportó muchos elementos culturales al mundo y, sobre todo, con el que tienen interés en seguir dialogando. A falta del idioma común, la danza, la música y las artes visuales fueron el puente que permitió a niños y niñas de cultura diferentes relacionarse y crear nuevas habilidades de comunicación intercultural⁴.

Las familias mexicanas involucradas en la experiencia lograron no solo apoyar a sus hijos para que viajaran a la "ciudad de hierro" a bailar, sino que ese fue el detonador de replanteamientos de la situación jurídica de las familias, de reintegración familiar o bien de elementos de revaloración comunitaria en espacios urbanos de escasos recursos, movidos antes por la indiferencia y la rutina.

Un elemento fundamental destaca en este proceso. Estos resultados están a la vista, aunque el objetivo del programa no era promover nuevos valores, sino generar nuevos lenguajes artísticos entre niños y niñas y desarrollar nuevas capacidades de aprendizaje. Es un programa de educación artística, que no subordina sus contenidos ni orientaciones a otros fines, pero en su naturaleza lleva el potencial transformador. Eso incluye los valores.

La formación de valores avanza de manera más profunda cuando se basa en la transformación de la propia experiencia y en la vinculación estrecha y congruente de la ética y la estética, sin intentar subordinar la una a la otra.

⁴ MANZANOS, R., "México en Nueva York", en *Proceso*, 1656 (27 de julio de 2008), pp. 56-57.

4. Diversidad cultural, tecnología y lectura del mundo

Durante el desarrollo de la computadora y especialmente de la red internet ha habido un cambio drástico en la lectura y la escritura. Al ser esta una red de redes, en la que se conectan una diversidad de textos (escritos, verbales, visuales y auditivos), el ciberespacio se ha vuelto una red neuronal, donde la producción de la escritura, del conocimiento y del aprendizaje se presenta en condiciones de simultaneidad y aparentemente “sin límite”.

En realidad los márgenes están dados por las diferentes capacidades de hacer “uso” inteligente de la red, de navegar y conectarse con contenidos significativos, para no perderse en los infinitos planos del hipertexto, para distinguir los contenidos valiosos de la basura electrónica, para entender las múltiples conexiones entre las informaciones localizadas, ponerlas en contexto y no simplemente copiarlas sin razonar, como ocurre con muchos niños y jóvenes, que viven de la piratería ciberespacial.

Los cambios que han introducido el texto y la escritura electrónica son radicales. A partir del uso de la computadora mi cultura escrita ha sufrido un cambio radical, que no solo es externo. Afecta la manera en que pienso y puedo expresar ese pensamiento a través de la palabra. Mi caligrafía se ha vuelto espantosa, pero pienso más rápido si estoy frente al teclado. La estructura misma de mi pensamiento es diferente.

Somos testigos de una de las revoluciones tecnológicas más aceleradas que haya vivido la humanidad en un lapso de tiempo muy corto y en la que la espectacularización de la vida y el predominio de una cultura de entretenimiento reclaman nuevas formas de narratividad. Vivimos en una sociedad donde la explosión de las imágenes convertidas en textos exige nuevas competencias en las habilidades lectoras de los niños, los jóvenes y aún los adultos.

Los niños han pasado de la televisión al *videocassette* y luego a los videojuegos, desde el nintendo, pasando por la Play Station, al Game Boy, el Game Cube y el Xbox, hasta los juegos electrónicos que circulan por la red internet. Dos conceptos se han transformado en este contexto: el tiempo y la distancia. Los niños y los jóvenes gustan de la velocidad y las estéticas de la lentitud les desesperan. Su lectura va a saltos, por fragmentos, va y viene, no se detiene mucho en un solo tema ni en un solo tiempo. Los niños de clase media y más, vinculados al chateo, han creado un lenguaje híbrido y a la vez compactado, en el que mezclan imágenes, íconos, fragmentos de palabras. ¿La ortografía? No está entre sus preocupaciones. Consideran el correo electrónico pasado de moda. Van directo al chateo, que es simultáneo y en tiempo real. Hablan a la vez con treinta niños y niñas de diferentes escuelas y países. A unos los han visto, a otros no.

La fragmentación social se ve incrementada, justamente porque unos cuantos están instalados en la era tecnológica, virtual e hipertextual, mientras otros viven en el oscurantismo más grande, pero con una cultura ligera que es fruto de años de exposición a medios electrónicos, que proponen una lectura superficial del mundo.

Una de las características más interesantes de nuestro tiempo es la convivencia de soportes, recursos y dispositivos a través de los cuales circula la palabra, la imagen, el sonido, el movimiento. El poder de las llamadas “nuevas tecnologías” es que son en cierta medida acumulativas y no necesariamente sustitutivas. De ahí que en un mismo espacio y tiempo convivan simultáneamente el libro, la foto en blanco y negro, la radiodifusión, el video, el cine, la televisión y la red internet.

Por ello, más que angustiarnos por la competencia de otros medios aparentemente más poderosos, lo que debemos hacer es enriquecer la capacidad de elección, de selección, de generación de repertorios no solo de lectura sino de relación con otras prácticas culturales en las que la estética de las prioridades vaya más allá de las telenovelas. Y conste que no tengo nada en contra de ellas.

El asunto es cómo introducimos la diversidad en un mundo que intenta ser homogéneo. ¿Cómo podemos ampliar el repertorio de los géneros dramáticos a los cuales los ciudadanos se acercan, para no quedarnos en el más elemental de todos, el melodrama? ¿Cómo le damos sentido a la existencia, si no podemos romper con el aburrimiento de siempre lo mismo?

5. Educación artística y ciudadanía cultural

Construir ciudadanía cultural a través de la educación artística se antoja una tarea de mediano y largo plazo, porque el gran déficit del que parten la mayoría de los países es de carácter epistemológico, filosófico y, por tanto, conceptual. Todavía hace falta fortalecer en el medio escolar la comprensión del vínculo entre arte y ciencia, arte y tecnología, arte y pensamiento, arte e interculturalidad.

El arte tiende a verse como algo secundario, para el tiempo libre, de carácter extracurricular, desvinculado de los otros aprendizajes. También están presentes las prácticas que subordinan el arte a mero recurso didáctico, en realidad para aprender otra cosa, la que sea, pero no el lenguaje artístico. En el otro extremo hay quienes asumen el valor del arte por el arte y buscan dentro de la escuela el camino del purismo, donde el arte no se relaciona con los fines de la escuela y entonces el riesgo es intentar mezclar agua y aceite⁵.

En ese sentido, se antoja necesaria y urgente la discusión de los enfoques académicos para fortalecer la relación y la cooperación entre la educación y la cultura, especialmente a través del arte. Igualmente, hace falta abrir nuevos espacios a la educación artística no formal y convertir los espacios urbanos en sitios de aprendizaje, y eso pasa por la recuperación y creación de una nueva infraestructura cultural, por el replanteamiento de las tareas de formación de los centros culturales ya establecidos y por la generación de nuevos vínculos entre escuela, centros culturales y artísticos, y comunidad. El concepto de ciudad educadora debería considerar también la formación artística y estética.

Romper las fronteras entre el adentro y el afuera en el quehacer de estas infraestructuras y generar movimiento social en torno a la educación artística y la educación por el arte, se convierte en uno de los retos para la construcción de ciudadanía cultural. No está de más subrayar que ese proceso debe incluir de manera destacada el uso de los medios de comunicación y de las redes tecnológicas. Ello resulta fundamental para generar nuevos modelos de conectividad. Solo así se puede pasar de consumidor a ciudadano.

⁵ JIMÉNEZ, L., “Nuevos analfabetismos culturales”, “Cultura, arte y escuela”, “Cultura, arte y escuela: hacia la construcción del debate” y “La Escuela ante la explosión de sus fronteras; vinculación entre escuela y arte”, en *Políticas culturales en transición; retos y escenarios de la gestión cultural en México*. México, CONACULTA, Fondo Regional del Sur, 2006. p. 274.

6. Redes y cooperación iberoamericana

Vivimos un momento de gran interés para la educación artística, la construcción de ciudadanía y la búsqueda de cohesión social en nuestros países. Dado el gran retraso en este campo y la falta de docentes especializados, la ausencia de metodología, pedagogía y didáctica para el aula y aún para los espacios informales, es difícil para cada país, iniciativa o colectivo resolver de manera individual y aislada lo que constituye un problema de orden global. En ese sentido, necesitamos crear redes y fortalecer la cooperación internacional latinoamericana e iberoamericana. Igualmente, conviene el uso de la tecnología para el intercambio y la comunicación, así como la conformación de redes de investigación comparada, de docencia y de experimentación.

El énfasis debe estar en la construcción de plataformas conceptuales, para empezar a nombrar o, más bien, reconocer lo nombrado, en un terreno todavía emergente; documentar y socializar buenas prácticas y los recursos humanos formados, a fin de potenciar su impacto nacional, regional e internacional.

Argentina, Colombia, Chile, Venezuela, Brasil y México tienen mucho que aportar: en la primera ya se han modificado los contenidos de la educación artística en la escuela; en Colombia las políticas de arte y ciudadanía han avanzado con especial fuerza. Chile acaba de concluir su Congreso Nacional de Educación Artística y se prepara para avanzar en la formación de artistas para su vinculación a las aulas. Venezuela creó un fantástico movimiento de coros y orquestas, que ha recibido reconocimientos internacionales. Brasil fue pionero en el uso de la tecnología para la enseñanza de las artes. México también tiene un sistema de educación artística a distancia y está implantando una reforma en la enseñanza de las artes en las secundarias.

Fortalecer las redes de educación artística, formar nuevas, compartir recursos, maestros y experiencias es necesario para avanzar nacional y regionalmente más rápido. América Latina e Iberoamérica tienen frente a sí el reto de insertarse en otra condición en el escenario global, a fin de lograr un nuevo equilibrio en el orden mundial. Eso pasa por el fortalecimiento de la educación artística en cada país y a nivel regional, como estrategia de fortalecimiento de la diversidad cultural, la creación de nuevas competencias ciudadanas, además de promoción de los derechos culturales.

7. Ética, valores y enseñanza del arte

No podemos pedirle a la educación artística ni a los maestros de arte que resuelvan lo que las políticas económicas, educativas y de desarrollo social no han podido hacer. El arte no es una panacea ni puede garantizar el paraíso. La educación artística no puede sustituir las políticas públicas orientadas hacia la generación de mejores condiciones de vida, la creación de empleos de calidad y de combate al narcotráfico y el narcomenudeo en las escuelas y sus alrededores, pero sí puede aportar alas para tener el valor personal de volar por encima de esos y otros problemas.

Si la educación artística es pertinente, contribuye a generar una nueva forma de pensamiento, y en ese sentido permitirá avanzar en la formación de personas capaces de influir en su entorno y de participar en las decisiones individuales y colectivas de carácter local y nacional. Alcanzar las metas del milenio para Iberoamérica supone un esfuerzo de política pública de carácter transversal, en la cual se vinculen la educación, la salud y el cuidado del medio ambiente, con la educación artística dentro y fuera de la escuela.

De hecho, se requiere trascender el ámbito de la escuela, para adentrarse en los espacios de la educación no formal, para generar un movimiento social fundado en el acceso, apropiación, comunicación y aprovechamiento de los lenguajes artísticos. Si la educación artística o la educación por el arte puede entrar en los orificios de la vida urbana, ocupar una parte importante de la cotidianidad de los jóvenes, habremos dado un paso importante en la construcción de ciudadanía cultural y en la búsqueda de la democracia cultural. Por supuesto, esto debiera estar acompañado de políticas que busquen el mejoramiento de las condiciones de vida de esas poblaciones.

Para avanzar en esa dirección, sin embargo, debemos dejar atrás la tentación de las posturas mesiánicas o misioneras. Necesitamos proyectos con pertinencia y viabilidad académica, investigación y evaluación. Estamos ante un campo de complejidad que requiere de profesionales especializados, aun cuando son bienvenidos todos aquellos que deseen involucrarse en un proceso social de esta magnitud.

De lo contrario, los esfuerzos serán útiles pero corren el riesgo de no conducir a un aprendizaje significativo, capaz de transformar la experiencia y los valores de miles de niños, niñas y jóvenes.

En una era global, en la que los valores del relativismo han llegado al extremo de lo permisivo y bajo ese lema todo se vale, donde alguien puede impunemente alcanzar fama o reconocimiento robándole las ideas de otros, plagiando, haciendo copias piratas, evadiendo impuestos y haciendo todo lo necesario para sobrevivir por encima de ciertas normas de convivencia, la educación en valores debe abarcar todos los ámbitos posibles, pero, sobre todo, predicarse con el ejemplo.

Ser maestro de arte no implica estar vacunado contra todos estos males. He visto a maestros de arte tan arbitrarios como otros que enseñan civismo. Si la educación artística ha de avanzar en los sistemas educativos como parte de los cambios que la escuela requiere, la formación de los docentes reclama la máxima atención, no solo desde la perspectiva de los valores, aunque sin duda esta dimensión debe estar presente.

Sin maestros de arte no hay posibilidades de aspirar a cubrir sistemas educativos de la dimensión actual, ni tampoco ofrecer posibilidades reales de transformación de ciudades que hoy se desarrollan bajo esquemas de gestión duros.

Estamos ante la necesidad de definir cuáles son las competencias que los maestros que enseñan arte, debieran desarrollar y encontrar las mejores estrategias, para ofrecerles la formación necesaria para alcanzarlas. Eso implica que debemos crear no solo formaciones en el manejo de los lenguajes artísticos, familiaridad con los procesos culturales contemporáneos, didácticas específicas, sino sobre todo en posturas éticas y estéticas que les permitan vincular teoría y praxis y convivir con culturas juveniles profundamente globalizadas, como las que caracterizan ahora a nuestros estudiantes en las escuelas públicas y privadas.

.....
Capítulo 14

La sostenibilidad como expresión y generación de valores¹

Amparo Vilches
Daniel Gil Pérez

El objetivo de este capítulo es analizar el papel que puede jugar el reto de la construcción de sociedades sostenibles en las políticas públicas para la educación en valores y el ejercicio de la ciudadanía en Iberoamérica.

Tomaremos como punto de partida de nuestro análisis las reflexiones de Bernardo Kliksberg² –considerado el pionero de la ética para el desarrollo– acerca de la juventud latinoamericana. Saliendo al paso de los mitos que describen a los jóvenes de la región como violentos, carentes de inquietudes y faltos de interés en trabajar, Kliksberg afirma que, por el contrario, estos jóvenes

tienen un potencial inmenso, como lo han demostrado cuando se crean condiciones propicias. El tema es generarlas.

Y generar esas condiciones –añade– supone dar ocasión de “hacer cosas en conjunto por metas de interés colectivo”.

Nuestra intención es mostrar que la participación en la construcción de un futuro sostenible, haciendo frente a la grave situación actual de emergencia planetaria, puede ser hoy la meta de interés colectivo que proporcione a los jóvenes (y, en realidad, a los ciudadanos y ciudadanas de todas las edades) la ocasión de movilizar los valores de una ciudadanía solidaria. La necesidad de, con palabras de Federico Mayor Zaragoza³, una profunda revolución cultural (al tiempo que tecnocientífica y política) para dar respuesta al conjunto de problemas estrechamente vinculados a los que la humanidad ha de hacer frente hoy, se convierte así en un reto de la mayor relevancia, capaz de dar sentido a nuestras vidas.

Con este propósito, nos referiremos a la situación de emergencia planetaria, sus causas y las medidas –tecnocientíficas, educativas y políticas– que pueden y deben adoptarse con la mayor urgencia para hacerle frente y contribuir a la construcción de un futuro sostenible. Y nos centraremos especialmente en mostrar que el logro de la sostenibilidad exige la uni-

¹ Este trabajo ha sido concebido como contribución a la “Década de la Educación para un futuro sostenible”, instituida por Naciones Unidas para el período 2005-2014 (ver www.oei.es/decada/).

² SEN, A., y KLIKSBERG, B., *Primero la gente*. Barcelona, Deusto, 2007.

³ MAYOR ZARAGOZA, F., *Un mundo nuevo*. Barcelona, Unesco, Círculo de Lectores, 2000.

versalización de las tres generaciones de derechos humanos y la asunción de los valores que comportan. Más aún, intentaremos mostrar que sostenibilidad y universalización de derechos humanos son conceptos absolutamente sinónimos.

Por último nos referiremos a los cambios de actitud y comportamiento que el reto de la construcción de un futuro sostenible exige y *promueve*, constituyendo así una situación propicia para “hacer cosas en conjunto por metas de interés colectivo” y, por tanto, capaz de promover la educación en valores y el ejercicio de la ciudadanía en Iberoamérica y en el conjunto del planeta.

1. Una situación de emergencia planetaria

No resulta difícil –utilizando planteamientos educativos adecuados⁴ y la abundante documentación existente– favorecer una reflexión colectiva que permita adquirir una visión holística, global, de la situación a la que nos enfrentamos⁵, al comprender la existencia de un conjunto de problemas estrechamente interconectados, que dibujan una situación de auténtica emergencia planetaria, caracterizada por:

- *Una contaminación ambiental sin fronteras* con secuelas “glocales” (a la vez globales y locales) como la lluvia ácida, la destrucción de la capa de ozono, el incremento del efecto invernadero..., que apuntan a un peligroso *cambio climático global*, de carácter antropogénico, que ha dejado de ser una hipótesis de trabajo para convertirse en una innegable realidad⁶. La OMT (Organización Meteorológica Mundial) informa de la tendencia al alza de temperaturas y expertos del clima señalan en sus informes⁷ que un 87% de los 244 glaciares de la Antártida ha retrocedido durante la última mitad de siglo y se está acelerando la fosa de hielo ártica, ya que en los últimos treinta años ha registrado una pérdida de zona marítima helada de un 8%, previendo que antes de 2015 podrán llegar veranos sin hielo. No debemos olvidar, por otro lado, la incidencia en esta problemática de la contaminación de los conflictos bélicos y de los mal llamados “accidentes”, como los provocados por los petroleros sin doble casco, que constituyen auténticas catástrofes anunciadas. Ni otros tipos de contaminación igualmente

⁴ GIL-PÉREZ, D., et ál., “A proposal to enrich teachers’ perception of the state of the world. First results”, en *Environmental Education Research*, 9 (1) (2003), pp. 67-90; Worldwatch Institute, *The State of the World*. New York, W. W. Norton, 1994-2008; BOVET, PH., et ál., *Atlas medioambiental de Le Monde Diplomatique*. París, Cybermonde, 2008.

⁵ VILCHES, A., y GIL-PÉREZ D. (2007): “Emergencia planetaria: Necesidad de un planteamiento global”, en *Educatio Siglo XXI* 25 (2007), pp. 19-49 (<<http://www.um.es/ojs/index.php/educatio/>>).

⁶ LYNAS, M., *Marea alta. Noticia de un mundo que se calienta y cómo nos afectan los cambios climáticos*, Barcelona, RBA Libros S. A., 2004; BOVET, PH. et ál., óp. cit., DUARTE, C. (coord.), *Cambio Global. Impacto de la actividad humana sobre el sistema Tierra*. Madrid, CSIC, 2006; Intergovernmental Panel On Climate Change, “Working Group III Report: Mitigation of Climate Change”, en *Climate Change 2007*. IPCC, Fourth Assessment Report (AR4) (en <<http://www.ipcc.ch/>>; PEARCE, F., *La última generación*. Benasque, Barrabés, 2007.

⁷ BROWN, L., “El estado del mundo: repaso de un año”, en The Worldwatch Institute, *La situación del mundo 2006*. Barcelona, Angle Editorial, 2006.

dañinos: acústica, lumínica, visual, chatarra espacial, etc⁸. Una contaminación, que está contribuyendo a la destrucción de recursos en el planeta.

- *El agotamiento y destrucción de los recursos naturales*: no únicamente los más obvios, como fuentes fósiles de energía o yacimientos minerales, sino la masa forestal o la misma capa fértil de los suelos, las pesquerías y los recursos de agua dulce, supuestamente renovables⁹, sin olvidar los sumideros, esenciales para hacer desaparecer los contaminantes, tan necesarios para la vida como los otros recursos mencionados y que estamos también perdiendo. El estudio de la contaminación y el agotamiento de recursos permite comprender la estrecha relación entre ambos problemas y, a la vez, mostrar nuevos vínculos, cuando nos planteamos dónde se potencian ambos, conectando con un nuevo problema.
- *Una urbanización creciente y, muy a menudo, desordenada y especulativa* que contribuye notablemente a la contaminación y al agotamiento de los recursos, y que resulta particularmente preocupante por su carácter acelerado¹⁰ y todas sus consecuencias: bolsas de alta contaminación, destrucción de terrenos agrícolas, ocupación de zonas de riesgo, incremento de los tiempos de desplazamiento, desconexión con la naturaleza, problemas de marginación e inseguridad... Si en 1900 solo un 10% de la población mundial vivía en ciudades, 2007 será el primer año de la historia en el que habrá más personas viviendo en áreas urbanas que en el campo, según señala el informe de Naciones Unidas *UN-HABITAT: el estado de las ciudades 2006-2007*, ciudades que utilizan alrededor de un 75% de los recursos mundiales y desalojan cantidades semejantes de desechos¹¹. Nos enfrentamos, pues, a un reto sin precedentes para la sociedad del siglo XXI. Y este conjunto de problemas (contaminación, agotamiento de recursos y urbanización creciente) tiene efectos “globales”, que degradan todos los ecosistemas.
- *La degradación de los ecosistemas y la destrucción de la biodiversidad*¹², con sus consecuencias de incremento de fenómenos extremos (desastres “antinaturales”), enfermedad, hambrunas, pobreza extrema y, en última instancia, *desertización*¹³. Naciones Unidas en una evaluación realizada en 2005¹⁴ informa que un 60% de los servicios de los ecosistemas de la Tierra (donde se engloba el agua dulce, el sol, los ciclos de

⁸ VILCHES, A., y GIL-PÉREZ, D., *Construyamos un futuro sostenible. Diálogos de supervivencia*. Madrid, Cambridge University Press, 2003.

⁹ MCNEILL, J. R., *Algo nuevo bajo el sol*. Madrid, Alianza, 2003; RIECHMANN, J., *Cuidar la T(t)ierra*. Barcelona, Icaria, 2003.

¹⁰ GIRARDET, H., *Creando ciudades sostenibles*. Valencia, Tilde, 2001.

¹¹ WORLDWATCH INSTITUTE, *L'estat del món 2007. El nostre futur urbà*. Barcelona, Angle Editorial, 2007. Ver también notas 10 y 13.

¹² CARSON, R., *Primavera silenciosa*. Barcelona, Grijalbo, 1980; FOLCH, R., *Ambiente, emoción y ética*. Barcelona, Ariel, 1998; BROSCH, F. J., *Ecocidio. Breve historia de la extinción en masa de las especies*. Pamplona, Laetoli, 2005; DELIBES, M., y DELIBES CASTRO, M., *La Tierra herida. ¿Qué mundo heredarán nuestros hijos?* Barcelona, Destino, 2005.

¹³ COMISIÓN MUNDIAL DEL MEDIO AMBIENTE Y DEL DESARROLLO, *Nuestro futuro común*, Madrid, Alianza, 1988.

¹⁴ Ver nota 3.

nutrientes y la biodiversidad) se está degradando o utilizando de manera insostenible. Sin olvidar la destrucción de la diversidad cultural que, como afirma Folch¹⁵,

también es una dimensión de la biodiversidad, aunque en su vertiente sociológica, que es el flanco más característico y singular de la especie humana

En palabras de Maalouf¹⁶,

comunidades humanas, que en el transcurso de la historia habían forjado una cultura original, hecha de mil y un felices descubrimientos [...], corren hoy el peligro de perder su tierra, su lengua, su memoria, sus saberes.

Vista la gravedad de esta situación de auténtica emergencia planetaria, cabe preguntarse cuáles son las posibles causas de la misma, lo que nos remite a nuevos y graves problemas interconectados.

- *Un crecimiento económico acelerado*, es decir, una producción de bienes y servicios absolutamente insostenible en un planeta de recursos finitos, que ha degradado el medio físico y amenaza con su destrucción, puesto que la huella ecológica media por habitante (2,8 hectáreas) supera con mucho la superficie productiva o biocapacidad de la Tierra (1,7 hectáreas por habitante). A nivel global, estamos consumiendo más recursos y generando más residuos de los que el planeta puede generar y admitir. Baste recordar, a título de ejemplo, que el crecimiento entre 1990 y 1997 fue similar al que se había producido ¡desde el comienzo de la civilización hasta 1950!¹⁷. Un crecimiento generalmente alabado y reclamado, pero que, a menudo, resulta agresivo con el medio físico y nocivo para los seres vivos, por ser fruto de *comportamientos guiados por intereses y valores particulares y a corto plazo*¹⁸. Como afirma Brown¹⁹,

del mismo modo que un cáncer que crece sin cesar destruye finalmente los sistemas que sustentan su vida, al destruir a su huésped, una economía global en continua expansión destruye lentamente a su huésped: el ecosistema Tierra.

¿A qué se puede atribuir dicho crecimiento? Podemos referirnos al hiperconsumo.

- Un *hiperconsumo* de las sociedades “desarrolladas” y de los grupos poderosos de todas las sociedades, asociado al crecimiento económico y estimulado por una publicidad agresiva, creadora de necesidades, que impulsa al “usar y desechar”, promociona productos sin atender a su impacto ecológico e incluso reduce expresamente su durabilidad, estimulando las modas efímeras. Todo ello sin olvidar que para más de mil quinientos millones de personas, que viven con menos de un dólar al día, aumentar su consumo es cuestión de vida o muerte y un derecho básico, lo que conecta con el cre-

¹⁵ FOLCH, R., óp. cit.

¹⁶ MAALOUF, A., *Identidades asesinas*. Madrid, Alianza, 1999.

¹⁷ BROWN, L., “El futuro del crecimiento”, en The Worldwatch Institute, *La situación del mundo 1998*, Barcelona, Ed. Icaria, 1998.

¹⁸ MEADOWS, D. et ál., *Los límites del crecimiento*. Madrid, Fondo de Cultura Económica, 1972; MEADOWS, D. et ál., *Más allá de los límites del crecimiento*. Madrid, El País-Aguilar, 1992; GIDDENS, A., *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Madrid, Taurus, 2000.

¹⁹ BROWN, L., art. cit.

cimiento exponencial de la población, un problema que no suele ser tenido en cuenta, cuando se habla de las causa de la situación de emergencia planetaria.

- La *explosión demográfica* que se produjo en el siglo XX y que continúa hoy en día de manera exponencial... en un planeta de recursos limitados²⁰. Como han explicado los expertos en sostenibilidad, en el marco del Foro de Río, la actual población precisaría de los recursos de tres Tierras (!) para alcanzar un nivel de vida semejante al de los países desarrollados.

*Incluso si consumieran, en promedio, mucho menos que hoy, los nueve mil millones de hombres y mujeres que poblarán la Tierra hacia el año 2050 la someterán, inevitablemente, a un enorme estrés*²¹.

El hiperconsumo y la explosión demográfica impiden satisfacer las necesidades a la mayoría de la población mundial, lo que se traduce en grandes desequilibrios.

- Los tremendos, inaceptables y, a la larga, *insostenibles desequilibrios* existentes entre distintos grupos humanos. Unos desequilibrios que no hacen sino aumentar, que suponen la coexistencia del despilfarro junto al hambre literal, la falta de condiciones higiénicas, de atención médica, de educación...²² y que se traducen en todo tipo de *conflictos y violencias*: guerras (con sus secuelas de carreras armamentistas y destrucción, sin duda el peor atentado a la sostenibilidad), migraciones masivas, terrorismo, actividades de las mafias y de empresas transnacionales, que imponen sus intereses particulares escapando a todo control democrático...²³. Sin olvidar que la principal violencia es la pobreza extrema en sí.
- Y detrás de todo ello se encuentra la defensa de intereses particulares y a corto plazo, la defensa de “lo nuestro” (nuestra familia, nuestro país, nuestra especie...), sin pensar en los otros ni en las generaciones futuras. Pero hoy esto ya no es sostenible, constituye la expresión de un “egoísmo poco inteligente”, que no toma en consideración las consecuencias para nosotros mismos de las acciones guiadas por intereses particulares inmediatos, que generan degradación y desequilibrios insostenibles.

Ciertamente, la mayor parte de estos problemas, por no decir todos ellos, es aireada con cierta frecuencia por los medios de comunicación. Pero ser consciente de que vivimos una situación de emergencia planetaria, va más allá: supone haber comprendido que dichos problemas están *estrechamente relacionados* y se potencian mutuamente, por lo que exigen un *tratamiento global*²⁴. Y supone haber comprendido que estamos alcanzando un punto de no retorno, en el que el proceso de degradación sería irreversible, con la sexta gran extinción

²⁰ EHRlich, P., y EHRlich, A., *La explosión demográfica. El principal problema ecológico*, Barcelona, Salvat, 1994; SARTORI, G., y MAZZOLENI, G., *La Tierra explota. Superpoblación y desarrollo*. Madrid, Taurus, 2003.

²¹ DELIBES, M., y DELIBES CASTRO, M., óp. cit.

²² MAYOR ZARAGOZA, F., óp. cit.; Comisión Mundial del Medio Ambiente y Desarrollo, óp. cit.

²³ MAYOR ZARAGOZA, F., óp. cit., MAALOUF, A., óp. cit.

²⁴ MORIN, E. (2001): *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Barcelona, Paidós, 2001; DUARTE, C., óp. cit.; VILCHES, A., y GIL-PÉREZ, D., óp. cit.

como inevitable resultado²⁵. Supone vivenciar, en definitiva, que no es tiempo de encoger los hombros o de mover dubitativamente la cabeza, sino de actuar, de poner en marcha las medidas necesarias para hacer frente a esta situación. Como afirman Hicks y Holden²⁶ estudiar exclusivamente los problemas provoca, en el mejor de los casos, indignación y en el peor desesperanza. Es preciso, pues, dedicar la máxima atención al estudio de las posibles *soluciones*, a explorar futuros alternativos y a participar en acciones que favorezcan dichas alternativas²⁷.

2. ¿Qué medidas adoptar?

Hemos intentado mostrar hasta aquí la estrecha vinculación de los problemas que caracterizan la actual situación de emergencia planetaria. Ello supone que debemos pensar en un entramado de medidas que abarque el conjunto de dichos problemas y no caer en el simplismo de pensar que es posible encontrar solución a un problema “concreto”, sea este el cambio climático, la falta de agua dulce o cualquier otro. La pregunta que plantearse no debe ser únicamente cómo revertir el cambio climático, o cómo evitar las migraciones descontroladas, etc., sino cómo hacer frente a la situación de emergencia planetaria, caracterizada por un conjunto de problemas que, como hemos visto, se potencian mutuamente. Con otras palabras, la pregunta ha de tener un alcance global: *¿qué medidas deben adoptarse para hacer posible un futuro sostenible?*

Cuando se plantea así la cuestión en una clase o en un taller dirigido a profesores o grupos de ciudadanas y ciudadanos, los equipos de trabajo ofrecen una pluralidad de propuestas que, coincidiendo en esencia con las señaladas por los expertos, pueden agruparse en:

- *Científico-tecnológicas*: desarrollar energías limpias; incrementar la eficiencia de los procesos; gestión sostenible del agua y demás recursos esenciales; obtención sostenible de alimentos sin degradar el medio; regeneración de entornos; prevención y mitigación de desastres... investigando y aplicando siempre el principio de precaución, y tomando en consideración los consensos científicos, pero sin olvidar los temas debatibles (transgénicos, biocombustibles, centrales nucleares...) que implican opciones éticas y dirigen la atención a las medidas educativas.
- *Educativas*, destinadas a contribuir a la adquisición de una visión holística de los problemas y desafíos a los que nos enfrentamos, a hacer comprender que estamos viviendo una situación de auténtica emergencia planetaria, frente a la que es necesario y *posible* reaccionar, modificando actitudes y comportamientos que la educación ha de promover y *ayudar a poner en práctica*, estableciendo compromisos de acción y procediendo a un cuidadoso seguimiento y evaluación de las acciones: consumo responsable, presidido por las conocidas “3R”: reducir, reutilizar y reciclar; comercio justo, que

²⁵ LEWIN, R., *La sexta extinción*. Barcelona, Tusquets Editores, 1997; DIAMOND, J., *Colapso*. Barcelona, Debate, 2006.

²⁶ HICKS, D., y HOLDEN, C., “Exploring the Future. A Missing Dimension in Environmental Education”, en *Environmental Education Research* 1(2) (1995), pp. 185-193.

²⁷ TILBURY, D., “Environmental education for sustainability: defining a new focus of environmental education in the 1990s”, en *Environmental Education Research* 1(2) (1995), pp. 195-212.

supone comprar productos con garantía de que han sido obtenidos con procedimientos sostenibles, respetuosos con el medio y con las personas; activismo ciudadano, lo que remite a las acciones políticas.

- *Políticas*: legislación para la protección del medio, a nivel local y planetario, acuerdos vinculantes para la erradicación de la pobreza extrema... Se trata de impulsar instituciones que eviten la imposición de valores e intereses particulares, nocivos para la población actual y las generaciones futuras, lograr un nuevo orden mundial basado en la cooperación, la solidaridad, el rechazo a los unilateralismos, el respeto del medio y la promoción de la diversidad.

Estas son –conviene resaltar–, las medidas previstas por los expertos, como muestra una amplísima literatura²⁸, en la que podemos encontrar materiales específicamente dirigidos a impulsar comportamientos responsables y valores solidarios que contribuyan a la sostenibilidad. Y resulta esencial insistir en que estos tres tipos de medidas son imprescindibles y *deben plantearse unificadamente*, para hacer frente al conjunto de problemas²⁹. No será posible, por ejemplo, reducir el incremento del efecto invernadero si se mantienen los niveles de consumo de las sociedades “desarrolladas” o si la población mundial sigue creciendo al ritmo actual. Son también necesarias, por ello, medidas tecnológicas, educativas y políticas, que hagan posible una paternidad/maternidad responsable, compatible con una vida afectiva plena, sin las barreras ideológicas que impregnan hoy la legislación de muchos países.

Más aún, será necesario comprender que no puede pensarse en sociedades sostenibles si no se avanza en el logro de la universalización de los derechos humanos³⁰. Un aspecto fundamental en el que conviene detenerse, ya que esta vinculación tan directa entre superación de los problemas que amenazan la supervivencia de la vida en el planeta y la universalización de los derechos humanos, suele producir, de entrada, alguna extrañeza. Sin embargo, es obvio que los *derechos democráticos*, civiles y políticos (de opinión, reunión, asociación...) para todos, sin limitaciones de origen étnico o de género, constituyen una condición sine qua non, para la participación ciudadana en la toma de decisiones que afectan al presente y futuro de la sociedad.

E igualmente necesaria es la universalización de los derechos económicos, sociales y culturales o *derechos humanos de segunda generación*³¹. ¿Se puede exigir a alguien, por ejemplo, que no contribuya a esquilmar un banco de pesca si ése es su único recurso para alimentar a

²⁸ BROWN, L., *Salvar el planeta. Plan B: ecología para un mundo en peligro*. Barcelona, Paidós; 2004; The Earth Works Group, *50 cosas sencillas que tú puedes hacer para salvar la Tierra*. Barcelona, Naturart, 2006; SACHS, J., *El fin de la pobreza. Cómo conseguirlo en nuestro tiempo*. Barcelona, Debate, 2005; GORE, A., *Una verdad incómoda*. Barcelona, Gedisa, 2007; LAZLO, E., *Tú puedes cambiar el mundo. Manual del ciudadano global para lograr un planeta sostenible y sin violencia*, Madrid, Nowtilus, 2004; SACHS, J., *Economía para un planeta abarrotado*. Barcelona, Debate, 2008. Ver además, DUARTE, C., óp. cit.; VILCHES, A., y GIL-PÉREZ, D., óp. cit., capítulos 12, 12 y 14; RIECHMANN, J., óp. cit.; DELIBES, M., y DELIBES CASTRO, M., óp. cit.

²⁹ VILCHES, A., y GIL-PÉREZ, D., óp. cit., capítulos 12, 13 y 14.

³⁰ VERCHER, A., “Derechos humanos y medio ambiente”, en *Claves de Razón práctica* 84 (1998), pp. 14-21; GIL-PÉREZ, D., y VILCHES, A., “Educación ciudadana y alfabetización científica. Mitos y realidades”, en *Revista Iberoamericana de Educación* 42 (2006), pp. 31-53; Íd. óp. cit., capítulo 15.

³¹ VERCHER, A., art. cit.; VILCHES, A., y GIL PÉREZ, D., óp. cit., capítulo 15.

su familia? No es concebible tampoco, por citar otro ejemplo, la interrupción de la explosión demográfica, sin el reconocimiento del derecho a la planificación familiar y al libre disfrute de la sexualidad. Y ello remite, a su vez, al derecho a la educación. Como afirma Mayor Zaragoza, una educación generalizada es lo único que permitiría reducir, fuera cual fuera el contexto religioso o ideológico, el incremento de población.

La preservación sostenible de la especie humana en nuestro planeta exige la libre participación de la ciudadanía en la toma de decisiones (lo que supone la universalización de los derechos humanos de primera generación) y la satisfacción de sus necesidades básicas (derechos de segunda generación). Pero esta preservación aparece hoy como un derecho en sí mismo, como parte de los llamados *derechos humanos de tercera generación*, que se califican como *derechos de solidaridad* “porque tienden a preservar la integridad del ente colectivo”³², y que incluyen, de forma destacada, el derecho a un ambiente sano, a la paz y al desarrollo para todos los pueblos y para las generaciones futuras. Se trata, pues, de derechos que incorporan explícitamente el objetivo de un desarrollo sostenible. Podemos decir, pues, que el logro de la sostenibilidad es equivalente a la universalización del conjunto de derechos humanos.

En definitiva, no es posible pensar en soluciones puntuales a problemas aislados: es preciso un planteamiento global, que contemple unificadamente medidas tecnológicas, educativas y políticas, que culminen con la universalización de los derechos humanos. Este planteamiento global es el que ha dado lugar a los conceptos de *sostenibilidad* –considerado por Bybee³³

la idea central unificadora más necesaria en este momento de la historia de la humanidad–.

y de *desarrollo sostenible*, en los que es preciso detenerse³⁴, para salir al paso de incomprendiones que se pueden convertir en serios obstáculos.

3. El concepto de sostenibilidad como idea vertebradora

El concepto de sostenibilidad surge por vía negativa, como resultado de los análisis de la situación del mundo, que puede describirse como una “emergencia planetaria”³⁵, como una situación insostenible, que amenaza gravemente el futuro de la humanidad.

Un futuro amenazado es, precisamente, el título del primer capítulo de *Nuestro futuro común*, el informe de la Comisión Mundial del Medio Ambiente y del Desarrollo³⁶, a la que debemos uno de los primeros intentos de introducir el concepto de sostenibilidad o sustentabilidad:

El desarrollo sostenible es el desarrollo que satisface las necesidades de la generación presente, sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades.

³² VERCHER, A., art. cit.

³³ BYBEE, R. W., “Planet Earth in Crisis: How Should Science Educators Respond?”, en *The American Biology Teacher* 53(3) (1991), pp. 146-153.

³⁴ NOVO, M., *El desarrollo sostenible. Su dimensión ambiental y educativa*. Madrid, Unesco-Pearson, 2006.

³⁵ BYBEE, R. W., art. cit.

³⁶ COMISIÓN MUNDIAL DEL MEDIO AMBIENTE Y DEL DESARROLLO, óp. cit.

Una primera crítica de las muchas que ha recibido la definición de la CMMAD es que el concepto de desarrollo sostenible apenas sería la expresión de una idea de sentido común, de la que aparecen indicios en numerosas civilizaciones que han intuido la necesidad de preservar los recursos para las generaciones futuras. Es preciso, sin embargo, rechazar contundentemente esta crítica y dejar bien claro que se trata de un concepto que supone haber comprendido que el mundo no es tan ancho e ilimitado como habíamos creído. Y ese conocimiento es *nuevo*: la idea de insostenibilidad del actual desarrollo es reciente y ha constituido una sorpresa incluso para los expertos. Y es nuevo en otro sentido aún más profundo: se ha comprendido que la sostenibilidad exige tomar en consideración la totalidad de problemas *interconectados* a los que nos hemos referido y que solo es posible a escala planetaria, porque los problemas lo son: no tiene sentido aspirar a *una* ciudad o *un* país sostenibles (aunque sí lo tiene trabajar para que un país, una ciudad, una acción individual, *contribuyan* a la sostenibilidad). Esto es algo que no debe escamotearse con referencias a algún texto sagrado más o menos críptico o a comportamientos de pueblos muy aislados, para quienes el mundo consistía en el escaso espacio que habitaban.

Se trata de una idea reciente *que avanza con mucha dificultad*, porque los signos de degradación han sido hasta recientemente poco visibles y porque en ciertas partes del mundo los seres humanos hemos visto mejorados notablemente nuestro nivel y calidad de vida en muy pocas décadas. La supeditación de la naturaleza a las necesidades y deseos de los seres humanos ha sido vista siempre como signo distintivo de sociedades avanzadas, explica Mayor Zaragoza en *Un mundo nuevo*³⁷. Ni siquiera se planteaba como supeditación: la naturaleza era prácticamente ilimitada y se podía centrar la atención en nuestras necesidades, sin preocuparse por las consecuencias ambientales. El problema ni se planteaba. Después han venido las señales de alarma de los científicos, los estudios internacionales..., pero todo eso no ha calado en la población, en general, ni tampoco en los responsables políticos, en los educadores, en quienes planifican y dirigen el desarrollo industrial o la producción agrícola...

Mayor Zaragoza señala a este respecto que

la preocupación, surgida recientemente, por la preservación de nuestro planeta es indicio de una auténtica revolución de las mentalidades: aparecida en apenas una o dos generaciones; esta metamorfosis cultural, científica y social rompe con una larga tradición de indiferencia, por no decir de hostilidad.

Ahora bien, no se trata de ver al desarrollo y al medio ambiente como contradictorios (el primero “agrediendo” al segundo y este “limitando” al primero), sino de reconocer que están estrechamente vinculados, que la economía y el medio ambiente no pueden tratarse por separado. Después de la revolución copernicana, que vino a unificar cielo y tierra, después de la teoría de la evolución, que estableció el puente entre la especie humana y el resto de los seres vivos... ahora estaríamos asistiendo a la integración ambiente-desarrollo³⁸. Podríamos decir que, sustituyendo a un modelo económico apoyado en el crecimiento a ultranza, el paradigma de *economía ecológica* que se vislumbra, plantea la sostenibilidad de un desarrollo sin crecimiento, ajustando la economía a las exigencias de la ecología y del bienestar social global³⁹.

³⁷ MAYOR ZARAGOZA, F., óp. cit.

³⁸ VILCHES, A., y GIL-PÉREZ, D., óp. cit., capítulos 6 y 14.

³⁹ WORLDWATCH INSTITUTE, *State of the World 2008*, óp. cit.

Algunos rechazan esa asociación y señalan que el binomio “desarrollo sostenible” constituye una contradicción, una manipulación de los “desarrollistas”, de los partidarios del crecimiento económico, que pretenden hacer creer en su compatibilidad con la sostenibilidad ecológica⁴⁰.

La idea de un desarrollo sostenible, sin embargo, parte de la suposición de que puede haber desarrollo, mejora cualitativa o despliegue de potencialidades, *sin crecimiento*, es decir, sin incremento cuantitativo de la escala física, sin incorporación de mayor cantidad de energía ni de materiales. Con otras palabras: es el *crecimiento* lo que no puede continuar indefinidamente en un mundo finito, pero sí es posible el *desarrollo*. Posible y necesario, porque las actuales formas de vida no pueden continuar, deben experimentar cambios cualitativos profundos, tanto para aquellos (la mayoría) que viven en la precariedad, como para el 20% que vive más o menos confortablemente. Y esos cambios cualitativos suponen un desarrollo (no un crecimiento), que será preciso diseñar y orientar adecuadamente.

Precisamente, otra de las críticas que suele hacerse a la definición de sostenibilidad de la CMMAD es que, si bien se preocupa por las generaciones futuras, no dice nada acerca de las tremendas diferencias que se dan en la actualidad entre quienes viven en un mundo de opulencia y quienes lo hacen en la mayor de las miserias. Es cierto que la expresión “satisface las necesidades de la generación presente, sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades” puede parecer ambigua al respecto. Pero en la misma página en que se da dicha definición podemos leer:

Aún el restringido concepto de sostenibilidad física implica la preocupación por la igualdad social entre las generaciones, preocupación que debe lógicamente extenderse a la igualdad dentro de cada generación.

E inmediatamente se agrega:

El desarrollo sostenible requiere la satisfacción de las necesidades básicas de todos y extiende a todos la oportunidad de satisfacer sus aspiraciones a una vida mejor⁴¹.

Cabe señalar, de todas formas, que esas críticas al concepto de desarrollo sostenible no representan un serio peligro; más bien, utilizan argumentos que refuerzan la orientación propuesta por la CMMAD y salen al paso de sus desvirtuaciones. El auténtico peligro reside en la acción de quienes siguen actuando como si el medio pudiera soportarlo todo... que son, hoy por hoy, una gran mayoría de los ciudadanos y responsables políticos. No se explican de otra forma las reticencias para, por ejemplo, aplicar acuerdos tan modestos como el de Kyoto, para evitar el incremento del efecto invernadero. Ello hace necesario que nos impliquemos decididamente en esta batalla, para contribuir a la emergencia de una nueva mentalidad, una nueva ética en el enfoque de nuestra relación con el resto de la naturaleza.

Es precisamente en la adopción de medidas correctoras, es decir, en el paso a la acción, donde se puede lograr la implicación responsable de los jóvenes y de la ciudadanía en general. La tarea de contribuir a la construcción de un futuro sostenible puede convertirse así en un elemento central de las políticas públicas para la educación en valores y el ejercicio de la ciudadanía. Ello tropieza, sin embargo, con un serio obstáculo, al que es preciso hacer frente: nos referimos a la extendida percepción de la irrelevancia de las acciones individuales.

⁴⁰ NAREDO, J. M. (1998), “Sobre el rumbo del mundo”, en SÁNCHEZ RON, J. M. (dir.), *Pensamiento crítico vs. pensamiento único*. Madrid, Debate, 1998, pp. 48-54; GARCÍA, E., *Medio ambiente y sociedad*, Madrid, Alianza, 2004.

⁴¹ COMISIÓN MUNDIAL DEL MEDIO AMBIENTE Y DEL DESARROLLO, óp. cit.

4. ¿Son irrelevantes las acciones individuales?

Los participantes en cursos y talleres de educación para la sostenibilidad a menudo expresan dudas acerca de la efectividad que pueden tener los comportamientos individuales, los pequeños cambios en nuestras costumbres, en nuestros estilos de vida, que la educación puede favorecer: los problemas de agotamiento de los recursos energéticos y de contaminación –suelen afirmar, por ejemplo– son debidos, fundamentalmente, a las grandes industrias; lo que cada uno de nosotros puede hacer al respecto es, comparativamente, insignificante.

Cálculos bien sencillos, que los propios participantes pueden hacer, muestran, sin embargo, que, si bien las pequeñas reducciones de consumo energético, por poner un ejemplo, suponen un ahorro per cápita pequeño, al multiplicarlo por los millones de personas que pueden realizar dicho ahorro, este llega a representar cantidades ingentes de energía, con su consiguiente reducción de la contaminación. Hay que insistir, por tanto, en que no solo no es cierto que nuestras pequeñas acciones sean insignificantes e irrelevantes, sino que se trata de medidas necesarias, imprescindibles, si queremos contribuir al avance hacia un futuro sostenible y a una cada vez mayor implicación de la ciudadanía.

Porque el futuro va a depender en gran medida del modelo de vida que sigamos y, aunque este a menudo nos lo tratan de imponer, no hay que menospreciar la capacidad que tenemos los ciudadanos para modificarlo⁴². La *Agenda 21*, fruto de la I Cumbre de la Tierra, ya indicaba que la participación de la sociedad civil es un elemento imprescindible para avanzar hacia la sostenibilidad.

Se precisa, por tanto, un esfuerzo sistemático por incorporar la educación para la sostenibilidad como un objetivo clave en la formación de los futuros ciudadanos y ciudadanas, y hacer comprender la necesidad de acciones que contribuyan a un futuro sostenible en los diferentes ámbitos: consumo responsable, actividad profesional y acción ciudadana.

Y es necesario un cuidadoso seguimiento de dichas acciones. Se requieren, pues, acciones educativas continuadas, que transformen nuestras concepciones, nuestros hábitos, nuestras perspectivas... y que nos orienten en las acciones a llevar a cabo.

5. ¿Cómo podemos contribuir cada uno de nosotros a la construcción de un futuro sostenible?

Para profundizar en el cuestionamiento de la creencia en la irrelevancia de las acciones individuales y contribuir a afianzar la comprensión de la importancia de las mismas y a implicar a docentes, estudiantes y ciudadanía en general, en su realización, cabe proponer la elaboración de un listado pormenorizado de posibles acciones concretas. Se trata de plantear a los participantes en los talleres de educación para la sostenibilidad que conciban, trabajando en pequeños grupos, *acciones concretas de apoyo a la sostenibilidad, susceptibles de ser puestas en práctica por cada uno de nosotros en los distintos ámbitos: aula, centro, barrio, domicilio familiar...*

Conviene plantear esta actividad de forma iterativa. Recopilamos para ello las primeras propuestas de los equipos en un mismo documento, agrupadas en grandes capítulos: “Reducir”, “Reutilizar”, “Reciclar”, “Utilizar tecnologías respetuosas con el medio y las personas”,

⁴² COMÍN, P., COMÍN, y FONT, B., *Consumo sostenible*. Barcelona, Icaria, 1999.

“Contribuir a la educación y acción ciudadana”, “Participar en acciones sociopolíticas para la sostenibilidad” y “Evaluar y compensar”. A continuación proporcionamos dicho documento a los equipos, que pueden ver reflejadas sus aportaciones y las de otros equipos, procediéndose a una discusión general de las cuestiones debatibles. Ello tiene un efecto fecundador y genera nuevas propuestas, que son recogidas en una nueva versión del documento-síntesis, siempre abierto a nuevas contribuciones.

Los cuadros 1 a 7 incluyen propuestas de acciones concretas, que hemos recogido en talleres impartidos a estudiantes de secundaria y universidad, y a profesores en formación y en activo, completadas por nuestras propias contribuciones y las encontradas en la literatura. Son propuestas que aparecen reiteradamente en dichos talleres, como fruto de un trabajo colectivo como el descrito.

CUADRO 1. Reducir (no malgastar recursos)

Ver www.unesco.org/water/wwap/
<i>Reducir el consumo de agua</i> en la higiene, riego, piscinas (ducha rápida, cerrar grifos, riego por goteo...).
<i>Reducir el consumo de energía en iluminación:</i> <ul style="list-style-type: none"> - Usar bombillas de bajo consumo. - Apagar las luces innecesarias (vencer inercias) y aprovechar al máximo la luz natural.
<i>Reducir el consumo de energía en calefacción y refrigeración:</i> <ul style="list-style-type: none"> - Aislar (aplicar las normas adecuadas de aislamiento de las viviendas). - No programar temperaturas muy altas (abrigarse más) o excesivamente bajas (ventilar mejor, utilizar toldos...). - Apagar los radiadores o acondicionadores innecesarios (vencer inercias).
<i>Reducir el consumo de energía en transporte:</i> <ul style="list-style-type: none"> - Organizar desplazamientos de varias personas en un mismo vehículo. - Reducir la velocidad, conducir de manera eficiente. - Evitar el avión siempre que sea posible. - Evitar los ascensores siempre que sea posible.
<i>Reducir el consumo de energía en otros electrodomésticos:</i> <ul style="list-style-type: none"> - Cargar adecuadamente lavadoras, lavaplatos, etc. No introducir alimentos calientes en el frigorífico... - Apagar completamente la TV, el ordenador, etc., cuando no se utilizan. - Descongelar regularmente el frigorífico, revisar calderas y calentadores, etc.
<i>Reducir el consumo energético en alimentación, mejorándola al mismo tiempo:</i> <ul style="list-style-type: none"> - Comer más verduras, legumbre y frutas y menos carne. - No consumir “pequeñines”. - Evitar productos exóticos, que exijan costosos transportes. - Consumir productos de temporada y de agricultura ecológica (www.vivelaagriculturaecologica.com).
<i>Reducir el uso de papel:</i> <ul style="list-style-type: none"> - Evitar imprimir documentos que pueden leerse en la pantalla. - Escribir, fotocopiar e imprimir a doble cara y aprovechando el espacio (sin dejar márgenes excesivos).
<i>Rechazar el consumismo: practicar e impulsar un consumo responsable (ver Guía de consumo Actúa):</i> <ul style="list-style-type: none"> - Analizar críticamente los anuncios (ver www.consumehastamorir.com). Enmudecer los anuncios... - No dejarse arrastrar por campañas comerciales: San Valentín, Reyes... - Programar las compras (ir a comprar con lista de necesidades).
<i>Otras Propuestas (especificar).</i>

CUADRO 2. Reutilizar todo lo que se pueda

<i>Imprimir, por ejemplo, sobre papel ya utilizado por una cara.</i>
<i>Recoger el agua del lavabo y ducha para el WC. Recoger también agua de lluvia para riego o WC.</i>
<i>No utilizar ni aceptar objetos de usar y tirar (en particular bolsas y envoltorios de plástico, papel de aluminio, vasos de papel...) y sustituirlos por reutilizables, reparándolos cuando sea necesario, mientras se pueda.</i>
<i>Utilizar productos reciclados (papel, tóner...) y reciclables.</i>
<i>Favorecer la reutilización de ropa, juguetes, ordenadores... donándolos a las ONG que los gestionan.</i>
<i>Rehabilitar las viviendas, hacerlas más sostenibles (mejor aislamiento, etc.) evitando nuevas construcciones.</i>
<i>Otras propuestas (especificar).</i>

CUADRO 3. Reciclar

<i>Separar los residuos para su recogida selectiva.</i>
<i>Llevar a "puntos limpios" lo que no puede ir a los depósitos ordinarios (pilas, móviles, ordenadores, aceite, productos tóxicos...) y no echar residuos al WC ni a desagües.</i>
<i>Otras propuestas (especificar).</i>

CUADRO 4. Utilizar tecnologías respetuosas con el medio y las personas

<i>Aplicar personalmente el principio de precaución:</i> <ul style="list-style-type: none"> - No comprar productos sin cerciorarse de su inocuidad: vigilar la composición de los alimentos, productos de limpieza, ropa... y evitar los que no ofrezcan garantías. - Evitar sprays y aerosoles (utilizar pulverizadores manuales). - Aplicar las normas de seguridad en el trabajo, en el hogar...
<i>Optar por las energías renovables en el hogar, automoción, etc.</i>
<i>Utilizar electrodomésticos eficientes, de bajo consumo y poca contaminación (A++).</i>
<i>Disminuir el consumo de pilas y utilizar pilas recargables.</i>
<i>Otras propuestas (especificar).</i>

CUADRO 5. Contribuir a la educación y acción ciudadana

<i>Informarnos bien y comentar con otros (familiares, amigos, colegas, estudiantes...) cuál es la situación y, sobre todo, qué podemos hacer.</i>
<i>Realizar tareas de divulgación e impulso: prensa, internet, vídeo, ferias ecológicas, materiales escolares...:</i> <ul style="list-style-type: none"> - Ayudar a tomar conciencia de los problemas insostenibles y estrechamente vinculados: consumismo, explosión demográfica, crecimiento económico depredador, degradación ambiental, desequilibrios... - Infomar de las acciones que podemos realizar e impulsar a su puesta en práctica, promoviendo campañas de uso de bombillas de bajo consumo, reforestación, asociacionismo, maternidad/paternidad responsable, trabajo político...
<i>Ayudar a concebir las medidas para la sostenibilidad como una mejora que garantiza el futuro de todos y no como una limitación, impulsando el reconocimiento social de las medidas positivas.</i>
<i>Estudiar y aplicar lo que uno puede hacer por la sostenibilidad como profesional (investigar, innovar, enseñar...).</i>
<i>Contribuir a ambientar el lugar de trabajo, el barrio y ciudad donde habitamos...</i>
<i>Otras propuestas (especificar).</i>

CUADRO 6. Participar en acciones sociopolíticas para la sostenibilidad

<p><i>Respetar y hacer respetar la legislación de protección del medio de defensa de la biodiversidad:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Evitar contribuir a la contaminación acústica, luminosa o visual. - No fumar donde se perjudique a terceros y no arrojar nunca colillas al suelo. - No dejar residuos en el bosque, en la playa... - Evitar residir en viviendas que contribuyan a la destrucción de ecosistemas. - Tener cuidado con no dañar la flora y la fauna. - Cumplir las normas de tráfico para la protección de las personas y del medio ambiente.
<p><i>Denunciar las políticas de crecimiento continuado, incompatibles con la sostenibilidad.</i></p>
<p><i>Denunciar los delitos ecológicos (talas ilegales, incendios forestales, vertidos sin depurar, urbanismo depredador...).</i></p>
<p><i>Respetar y hacer respetar los Derechos Humanos, denunciando cualquier discriminación, étnica, social, de género...</i></p>
<p><i>Colaborar activamente y/o económicamente con asociaciones que defienden la sostenibilidad (programas de ayuda al Tercer Mundo, defensa del medio ambiente, ayuda a poblaciones en dificultad, promoción de derechos humanos...).</i></p>
<p><i>Reclamar la aplicación del 0,7 de ayuda al Tercer Mundo y contribuir personalmente.</i></p>
<p><i>Promover el comercio justo: rechazar productos fruto de prácticas depredadoras (maderas tropicales, pieles animales, pesca esquiladora, turismo insostenible...) o que se obtengan con mano de obra sin derechos laborales, trabajo infantil y apoyar las empresas con garantía: www.sellocomerciojusto.org.</i></p>
<p><i>Reivindicar políticas informativas claras sobre todos los problemas.</i></p>
<p><i>Defender el derecho a la investigación sin censuras ideológicas.</i></p>
<p><i>Exigir la aplicación del principio de precaución.</i></p>
<p><i>Oponerse al unilateralismo, las guerras y las políticas depredadoras: exigir el respeto de la legalidad internacional.</i></p>
<p><i>Promover la democratización de las instituciones mundiales (FMI, OMC, BM...).</i></p>
<p><i>Respetar y defender la diversidad cultural:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Respetar y defender la diversidad de lenguas. - Respetar y defender los saberes, costumbres y tradiciones (siempre que no conculquen derechos humanos).
<p><i>Dar el voto a los partidos con políticas más favorables a la sostenibilidad.</i></p>
<p><i>Trabajar para que gobiernos y partidos políticos asuman la defensa de la sostenibilidad.</i></p>
<p><i>Reivindicar legislaciones locales, estatales y universales de protección del medio.</i></p>
<p><i>“Ciberactuar”: apoyar desde el ordenador campañas solidarias y por la sostenibilidad.</i></p>
<p><i>Otras propuestas (especificar).</i></p>

CUADRO 7. Evaluar y compensar

<p><i>Realizar auditorías del comportamiento personal (vivienda, transporte, acción ciudadana y profesional...).</i></p>
<p><i>Compensar las repercusiones negativas de nuestros actos (emisiones de CO₂, uso de productos contaminantes...) mediante acciones positivas (contribuir a la reforestación, ayudar a ONG...).</i></p>
<p><i>Otras propuestas (especificar).</i></p>

Cabe destacar que las acciones propuestas por el conjunto de los equipos y recogidas en los cuadros 1 a 7 resultan al menos tan ricas como las que pueden encontrarse en una amplia literatura⁴³. Se evidencia así la validez de la estrategia utilizada para hacer comprender la relevancia de nuestras acciones y para contribuir a la adquisición de competencias necesarias para una participación y acción ciudadana responsables. Pero ello sigue siendo insuficiente para romper los hábitos de inhibición y lograr una implicación decidida. Se precisa el establecimiento de compromisos concretos y un seguimiento continuado de los mismos. Abordaremos esto en el siguiente apartado.

6. El papel educativo de la acción

Resulta esencial, sin duda, *comprender* la relevancia que tienen nuestras acciones –lo que hacemos o dejamos de hacer– y construir una visión global de las medidas en las que *podemos* implicarnos. Pero la acción educativa no puede limitarse al logro de dicha comprensión, dando por sentado que ello conducirá a cambios efectivos en los comportamientos: un obstáculo fundamental para lograr la implicación de los ciudadanos y ciudadanas en la construcción de un futuro sostenible es reducir las acciones educativas al estudio conceptual. Es necesario, por ello, *establecer compromisos de acción* en los centros educativos y de trabajo, en los barrios, en las propias viviendas... para *poner en práctica* algunas de las medidas⁴⁴ y realizar el seguimiento de los resultados obtenidos. Estas acciones, *debidamente evaluadas*, se convierten en el mejor procedimiento para una comprensión profunda de los retos y en un impulso para nuevos compromisos.

Con ese propósito conviene transformar los cuadros en redes de seguimiento y (auto-) evaluación, comenzando por la adquisición de compromisos concretos, periódicamente evaluables, tal como se indica en el *cuadro 1 bis*, que muestra un fragmento de la misma.

CUADRO 1 BIS. Red de compromisos concretos y de (auto-) evaluación en torno a reducir

Posibles acciones	¿Lo estás aplicando?	¿Piensas aplicarlo?
<i>Reducir el consumo de agua</i> en la higiene, riego, piscinas (ducha rápida, cerrar grifos...) – Estudiar la evolución del recibo del agua		
<i>Reducir el consumo de energía</i> en iluminación – Uso de bombillas de bajo consumo		
– Apagar sistemáticamente las luces innecesarias		
– Estudiar la evolución del recibo de electricidad		
...		

⁴³ CALVO ROY, A., y FERNÁNDEZ BAYO, I., *Misión Verde: ¡Salva tu planeta!* Madrid, Ediciones SM, 2002; RIBA, M., *Mañana. Guía de desarrollo sostenible*. Barcelona, Intermón Oxfam, 2003; CASSASIN, A., y PESSOA, A., *Salvar la Tierra*. Barcelona, Egedsa, 2007.

⁴⁴ MORENO, M. J., y PEDROSA, A., “Ecologic Sustainability and Individual and Collective Everyday Practices”, en MIRANDA, U. et ál. (eds.), *Science and Environmental Education*. Frankfurt, Peter Lang, 2008.

Naturalmente, no se trata de proponer la puesta en marcha simultánea del conjunto de medidas concebidas. Conviene en primer lugar seleccionar conjuntamente aquellas que se vean más fáciles de realizar y consensuar planes y formas de seguimiento que se conviertan en impulso efectivo, favorezcan resultados positivos y estimulen una implicación creciente, con la incorporación progresiva de nuevos compromisos, lo que se convierte en un instrumento de adquisición de competencias clave para el ejercicio de ciudadanía y de generación de valores.

Sentimientos y actitudes en la escuela

Gloria I. Rodríguez

Introducción¹

Se debe considerar que escuela y familia son dos sistemas que se apoyan mutuamente en la finalidad de incorporar a la sociedad a seres humanos constructivos y ciudadanos que aporten al bienestar propio y al bien común. La escuela no ejerce un rol complementario, sino una función diferente pero igualmente trascendente al de la familia.

En tanto la familia puede considerarse como un sistema complejo, en el que se presentan conflictos por resolver, en el que se requieren acuerdos y límites para vivir de manera armoniosa con los otros, en el que se toman decisiones, en el que se plantean evidentes diferencias de género, edad, etc., y en el que se reflejan y transmiten los valores, creencias y costumbres de un grupo social; también puede decirse que es un sistema centrado en satisfacer las necesidades de sus miembros, muchas veces de forma egoísta y sin tener en cuenta la comunidad más amplia a la que se pertenece. Mientras tanto, la institución escolar es, por su parte, la mayoría de las veces, el primer sistema social amplio al que acceden niños y niñas. Se debe considerar a la escuela también como un sistema complejo, solo que allí las exigencias son diferentes a las de la familia. Aunque las bases recibidas en su hogar son fundamentales, niños y niñas tendrán que comprender y aprender en la escuela otras formas de relación: interactuarán con personas de diferentes etnias, creencias y costumbres; se verán enfrentados al reto de hacer y mantener amistades; se adaptarán o no y aprenderán de ello; afrontarán y aprenderán de las formas en las que se tomen decisiones, se gestionen normas y se manejen los conflictos de su escuela.

Así, la escuela no solo complementa a la familia en estos procesos, debe constituirse en un modelo de lo que será la integración futura del niño y del joven² en la sociedad, en donde se da por entendido que los lazos afectivos y las prácticas de convivencia no resultan de las relaciones de consanguinidad, afecto y cotidianidad, sino del empeño que todos sus miembros incorporen a esta construcción social. Es en la escuela en donde con mayor significado se configuran actitudes sociales constructivas y se enriquecen las emociones morales que las sustentan y que muy probablemente habrán de subsistir en las relaciones adultas de nuestros estudiantes.

¹ Mi sentimiento de gratitud al doctor Guillermo Hoyos por su apoyo en la realización de este texto.

² Durante todo el escrito, “niños y jóvenes” puede leerse “niños, niñas y jóvenes”.

1. Para una fenomenología de los sentimientos y actitudes

Los breves relatos que aparecen a continuación, nos indican que “vivir con...” es uno de los retos más grandes que afronta el ser humano; muestran, incluso, algunos problemas de agresión, discriminación y exclusión que pueden darse en la escuela; pero primordialmente nos obligan a estudiar, a imaginar, a concebir conceptos, a elaborar reflexiones y plantear estrategias que puedan servir de guía para educar a niños y jóvenes en la convivencia pacífica y en el respeto de la diversidad; lo que se denomina cimentar actitudes constructivas, especialmente a través del ejercicio de los derechos humanos y de los valores morales. Estas líneas, escogidas casi al azar, son apenas sugerencias para reflexionar acerca del tema que nos ocupa.

El año pasado, una niña muy juiciosa, estudiosa, era agredida verbalmente por otra compañera del mismo curso. La niña que agredía, arrastraba a otras a hacer lo mismo. Todo el año. Al principio me lo contaron y luego me di cuenta en la clase. Otros la defendían con agresiones verbales y la niña agresora también los agredía verbalmente. (Profesora de segundo grado de básica primaria).

–Con Miguel nadie se quiere meter... ni conmigo. Es que Miguel y yo tenemos muchos conflictos... a veces. Las personas dicen que Miguel me tiene miedo porque me sale a correr.

–¿Y a ti te gusta que la gente piense que Miguel te tiene miedo?

–Sí, porque así me hago sentir el más fuerte del salón, aunque lo soy. (Niño de segundo grado de básica primaria, 8 años).

–Sí, con Tania no se quieren meter. Algunos niños odian a Tania, le dicen: “¡Piojosa!”. (Niña, segundo grado, 7 años).

–Muchas veces, si uno no pelea, no se arman pleitos, pero el otro le dice: “¡Hágale gallina!... Pelee, no que usted es tan varón”. (Niño, segundo grado, 8 años).

–Me empujan, me dicen “¡Gafufo!”, me dicen “¡Patatas de gallina!”, porque tengo las piernas delgadas, me dicen “¡Lupa!”, porque, cuando hay sol me brillan las gafas y dicen que voy quemando el papel. Me duele mucho que me hagan eso. Me siento inferior. Una vez lloré y fue peor: me dijeron: “¡Nena!”. (Niño, 9 años).

Cuando mi hijo tenía 4 años un día le confesó a mi mamá que no quería regresar al colegio porque allí le cambiaban su apellido. Su padre es alemán, así que tanto su nombre como su apellido no solo pueden parecer extraños, sino que su apellido es muy difícil de pronunciar. Los niños, además, se burlaban de él porque siempre llevaba algún libro en su maleta. Cuando supe el “tormento” por el que pasaba hablé con la profesora y le sugerí que les solicitara a los niños una historia personal: quiénes eran sus padres, de dónde venían, fotos de la familia, etc., y que, cuando le tocara el turno a mi hijo, les mostrara el mapa y ubicara a Alemania. El día de la tarea envíe una pequeña bandera alemana y una colombiana. Con ese ejercicio mi hijo no solo no tuvo más problemas originados por su apellido, sino que se sintió muy importante, recobró la autoestima que estaba perdiendo. (Madre de familia).

a) Actitudes en la escuela

Kohlberg³, después de haber planteado la mayor parte de su teoría y de recibir las críticas de Gilligan⁴, le fijó dos diferentes sentidos a la moralidad: el primer sentido reitera, entre otros aspectos, la intención de llegar a acuerdos con las otras personas sobre lo que está bien; y el segundo sentido está relacionado con los elementos de cuidado y de responsabilidad hacia los otros seres humanos.

De alguna manera, llegar a acuerdos que propendan al bienestar de todos los miembros de un grupo –ojalá fundamentados en el ejercicio de los derechos humanos– es un primer paso importante para generar actitudes constructivas en el ambiente escolar. Otro paso es evaluar cuáles son los tipos de actitudes que están siendo aceptadas, tanto de forma implícita como explícita, en las relaciones que se establecen en la escuela.

Hollenbeck y Heatherton⁵ piensan que muchos tipos de comportamientos comparten la característica común de proporcionar beneficios a algún otro. Hacer favores, ofrecer ayuda, hacer cumplidos, resistir la tentación de insultar o simplemente ser cooperativo, todos esos son beneficios alrededor de las personas. Pero existen otras formas más complejas de este tipo de comportamiento: el altruismo y la empatía, por ejemplo, son algunas de ellas. Ser altruista significa poseer una preocupación desinteresada por el bienestar de otros. La empatía puede ser comprendida como la actitud de mostrar preocupación e interés por la situación de otra persona, y va acompañada de experimentar emociones similares a las vividas por esa persona en tales circunstancias.

Es posible que en los contextos formales e informales de las escuelas no se fomenten oportunidades para desarrollar principios, sentimientos y habilidades en las que la preocupación por el bienestar de los demás sea considerada como central y motivadora del comportamiento. En cuanto a los contextos formales, muchas veces a lo que se anima es a la competencia entre los estudiantes, se destacan las capacidades académicas, deportivas o sociales de unos sobre las capacidades de otros, y se da poca o ninguna cabida a las actividades y a los espacios en los que se fomente la ayuda y la cooperación. Investigaciones interculturales muestran que la mayoría de las sociedades no violentas basan su visión del mundo en la cooperación, en oposición a la competición⁶. Al respecto, autores como Johnson, Johnson y Holubec⁷ piensan que en la competencia las personas logran sus metas solamente si otros participantes no lo hacen, mientras que en la cooperación las personas logran sus metas únicamente cuando otros participantes lo hacen.

Para confirmar lo anotado, me permito referir una experiencia personal. A lo largo de dos años tuve la oportunidad de compartir con dos grupos de niños y niñas de segundo y tercer grado (7 a 9 años de edad) de básica primaria de un colegio oficial de Bogotá. Con sus

³ KOHLBERG, L., *Psicología del desarrollo moral*. Barcelona, Desclée de Brouwer, 1992.

⁴ GILLIGAN, C., *In a different voice*. Cambridge, Harvard University Press, 1982.

⁵ HOLLENBECK, M., y HEATHERTON, T., "Avoiding and alleviating guilt through prosocial behavior", en BYBEE, J., (ed.), *Guilt and Children*. San Diego, Academic Press, 1988, pp. 19-74.

⁶ BONTA, B., "Cooperation and competition in peaceful societies", en *Psychological Bulletin* 121 (1997), pp. 299-320.

⁷ JOHNSON, D.; JOHNSON, R., y HOLUBEC, E. *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires, Paidós, 1999.

maestras nos propusimos el reto de instituir en las aulas el aprendizaje cooperativo, como parte de un proyecto que buscaba prevenir la violencia escolar a través del desarrollo de competencias ciudadanas de convivencia y paz. Al principio, todos experimentamos de una u otra manera sensaciones de torpeza, al enfrentarnos a actividades de interdependencia y de cooperación, que implicaban el jugar un papel importante en un grupo que debía cumplir una meta común, sin contar, seguramente, con las actitudes y las habilidades para ello. Pudimos comprender, por ejemplo, que la mayoría de las veces las aulas estaban organizadas en hileras o en filas, indicando implícitamente a quién se debía atender; y en otras ocasiones, en las que los niños se distribuían por el aula con sus pupitres –escritorios– formando círculos, “mesas redondas”, al romper las filas podíamos desarrollar actividades grupales, que implicaban atender simultáneamente a los otros, colaborar, ayudar y hasta vivir conflictos buscando las maneras de manejarlos; conseguir logros comunes, compartir frustraciones, etc., con bastante éxito. En este ambiente fue posible desarrollar paulatinamente actitudes y habilidades hacia la cooperación.

Sobre los contextos informales, se sabe que los niños y niñas desde muy temprana edad tienen un papel activo en la construcción de su mundo social y en la generación de lo que algunos investigadores han denominado “la cultura de pares”, concepto que puede aplicarse también a la etapa adolescente. Esta microcultura ha sido definida como un conjunto de actividades, de valores y de formas de comprensión, las cuales son dinámicamente co-construidas por los niños y los jóvenes a través de sus rutinas diarias⁸. Sin embargo, otras investigaciones han mostrado que los maestros son ajenos a ese mundo informal tanto de infantes como de jóvenes. Muchas veces, los padres también lo son. Al ser ajenos para los adultos las normas y los valores que se aceptan en esa cultura de pares, los niños y niñas quedan supeditados a influencias externas, como las de los medios de comunicación. En consecuencia, tanto las normas intersubjetivas que se aceptan en esa cultura de pares, como sus valores, estarán determinados por el mundo fácil, hedónico y agresivo, que divulgan con mucha frecuencia los programas de radio y televisión o los videojuegos dirigidos a la audiencia infantil y juvenil. Rechazar y excluir a las personas por cualquier característica que los haga diferentes, burlarse sin consideración de los otros como una forma de combatir el “aburrimiento”, crear cada vez más brechas para la equidad de género, pueden ser algunas de las formas aceptadas entre niños y jóvenes alrededor de sus microculturas. Aquí cabría preguntarse si la benevolencia, la cooperación, la ayuda o la solidaridad son los valores apreciados normalmente por ellos. Seguramente no, pero entonces habría que preguntar por qué no.

Por lo tanto, ¿cuál es el papel de los maestros y de la comunidad educativa en la construcción de esas microculturas? ¿Qué sucede cuando la actividad escolar se centra únicamente en el logro de la adquisición de conocimientos y en el desarrollo de unas competencias académicas, y los adultos no se ocupan de manera intencional y planificada de los valores, las creencias, las normas y los comportamientos que se generan alrededor de esas culturas de pares de niños y adolescentes? Estas son por lo menos algunas de las preguntas que nos debemos hacer. Tanto los espacios formales como los informales de la vida escolar representan una gran oportu-

⁸ BERENTZEN, S., “Children Constructing Their Social World”, en *Bergen Studies in Social Anthropology, Occasional Papers in Social Anthropology* 36 (1984), University of Bergen; CORSARO, W. A., y EDER, D., “Children’s peer cultures”, en *Annual Review of Sociology* 16 (1990), pp. 197-220; CORSARO, W. A., *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks, Pine Forge Press, 1997.

tunidad para promover el desarrollo de actitudes constructivas y valores morales, y un aspecto crucial que se debe tener en cuenta para lograrlo, son los sentimientos morales.

b) Sentimientos morales

¿Qué más verdadero que los sentimientos humanos? Podemos estar engañados en la interpretación que hacemos de una situación, pero no en la emoción que nos desencadena. Los sentimientos están ligados al mundo externo y también al mundo interno de las personas: a sus percepciones, actitudes, motivaciones y creencias. Adela Cortina en su libro *Ética de la razón cordial*⁹ dice que sentimiento moral es la capacidad de sentir placer al realizar acciones acordes con el deber y dolor al actuar en contra de este. Edgar López, en el estudio que hace de algunos filósofos que se ocupan de las emociones morales, como Hume, expone que el sentimiento moral no es otra cosa que un tipo especial de sentimiento de satisfacción o insatisfacción, según se produzca placer o desagrado, y su papel en la determinación de la voluntad reviste una importancia tal que subordina a la razón:

*Según la clase de emoción que cause, algo es denominado moralmente bueno o malo, la moralidad se relaciona con el mundo de los hechos por medio de los afectos, pues está en contacto directo con lo sensitivo, que insta a cambiar o a conservar determinadas conductas según pautas derivadas del agrado y del repudio*¹⁰.

Guillermo Hoyos, por su parte, considera que se trata de dotar a la ética de un sentido de sensibilidad moral:

*Las emociones no carecen de pensamiento, sino que constituyen respuestas inteligentes ancladas a los eventos del mundo, a los valores y a las metas de las personas*¹¹.

Y llama la atención sobre el hecho de que hay sentimientos que adquieren significación especial con respecto a la conciencia moral. No toda la gran gama de emociones que experimenta un ser humano puede considerarse como sentimientos morales.

Las emociones no surgen y no son expresadas en el vacío, son fenómenos social y culturalmente construidos dentro de contextos determinados. Marta Nussbaum¹² lo expone de manera clara, al mostrar que la diversidad de la experiencia emocional en distintas culturas puede verse en varios sentidos: a) las reglas para la expresión y el comportamiento emocional son diversas, cada sociedad enseña reglas propias de expresión de emociones como el dolor, el amor o el enojo; b) los juicios normativos sobre las emociones cambian según los tipos de emociones, cada sociedad marca normas sobre los objetos y las ocasiones propias para cada una de ellas, y c) las historias individuales son diversas y las emociones contribuyen a trazar esas historias. Estos aspectos pueden extrapolarse a las emociones morales como se podrá deducir más adelante.

⁹ CORTINA, A., *Ética de la razón cordial. Educar en la ciudadanía del siglo XXI*. Oviedo, Nóbel, 2007.

¹⁰ LÓPEZ, E., *Reflexiones en torno al sujeto moral*. Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de Teología, 2004, p. 27.

¹¹ HOYOS, G., “La comunicación: la competencia ciudadana”, en HOYOS, G., y RUIZ, A. (comps.), *Ciudadanías en formación*. Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio, 2007, p. 157.

¹² NUSSBAUM, M., *Upheavals of thought: the intelligence of emotions*. Cambridge, Cambridge University Press, 2001.

En las relaciones interpersonales se da una amplia gama de manifestaciones emocionales, que van desde la gratitud hasta el resentimiento, desde la admiración hasta la indignación, que responden a las actitudes e intenciones que los demás muestran hacia los otros y hacia sí mismos. Los afectados por una falta moral experimentan resentimiento hacia quien transgredió lo moral o causó el daño. El resentimiento es más frecuente cuando la transgresión afecta a la persona en sí misma, mientras que la indignación suele aparecer más comúnmente cuando la falta moral influye en la integridad de otro.

A propósito de esto, Hoyos en su análisis fenomenológico de los sentimientos morales toma como punto de partida la participación personal en la afrenta moral, es decir, cuando el comportamiento se aleja de un deber, una norma o una virtud moral:

Cuando es la persona quien es ofendida, surge el resentimiento. Con Tugendhat podemos ampliar este aspecto, diciendo que

*experimentamos resentimiento cuando una acción juzgada como mala me perjudica a mí*¹³.

La contraparte positiva del resentimiento sería la gratitud. Cuando es un tercero el que ha sido dañado sentimos indignación. Hoyos considera la indignación como el sentimiento de humanidad, “una especie de implícito de solidaridad humana”¹⁴.

Por su parte, Tugendhat dice que sentimos indignación cuando reaccionamos con un sentimiento negativo frente a la acción de otro que juzgamos como mala. Este autor no hace distinción en cuanto a quién recibe la ofensa, pero psicológicamente es posible que una víctima sienta indignación.

Hoyos también menciona que, cuando es uno mismo quien comete la falta moral, aparece la culpa. Los sentimientos de culpa típicamente se originan por el reconocimiento de comportamientos negativos, que no contrastan con algún estándar moral impuesto interna o externamente. Anticiparse a los sentimientos de culpa puede llevar a que una persona evite realizar una acción no moral, como maltratar a otro. Como lo expone Jonathan Haidt¹⁵, la culpa forma parte de un grupo de emociones consideradas autoevaluativas o de autoconciencia; estas emociones evalúan al yo o al comportamiento, para lo cual se requiere de un concepto de yo y de unos estándares como punto de comparación.

Durante muchísimo tiempo la culpa ha sido vista como una emoción que acompaña la degradación del yo y de la identidad personal, idea promovida por la teoría psicoanalítica y por algunas creencias religiosas. No obstante, las investigaciones psicológicas realizadas en los últimos tiempos identifican la culpa como “la emoción más moral”, debido principalmente a que a través de ella se evalúa el comportamiento y no al yo, lo cual permite que haya cambio en las acciones y se busque ser reparador. Por ejemplo, June Tagney¹⁶ concluyó en uno de sus estudios que los niños que presentaban altos niveles de culpa, tendían más a reparar acciones negativas que habían tenido hacia otros. Al sentir culpa, la persona no se percibe como mala,

¹³ TUGENDHAT, E., *Lecciones de ética*. Barcelona, Gedisa, 1997, p. 21.

¹⁴ HOYOS, G., óp. cit., p. 158.

¹⁵ HAIDT, J., “The moral emotions”, en DAVIDSON, R.; SCHERER, K., y GOLDSMITH, H. (eds.), *Handbook of affective sciences*. Oxford, Oxford University Press, 2003.

¹⁶ TANGNEY, J. P., “How does guilt differ from shame?”, en BYBEE, J., óp. cit., p 1-17.

sino como alguien que realizó una mala conducta, y es más fácil cambiar una mala conducta que un yo defectuoso.

Sin embargo, son interesantes las ideas expresadas por Hong¹⁷, quien piensa que la culpa y la vergüenza pueden ser considerados afectos culturalmente construidos, para mantener el orden social y promover los logros de un grupo de ideales colectivos a través de las instituciones culturales que los sancionan. Las definiciones culturales y demandas de culpa y vergüenza están asociadas con determinados derechos y responsabilidades, que han sido establecidas en las relaciones sociales y dependen de la posición social normativa de cada quien. Esta visión es importante, porque amplía el espectro desde donde se analizan las emociones autoevaluativas, de lo interpersonal a lo social y a lo cultural.

Como emociones autoevaluativas se reconocen culpa, pena, vergüenza y orgullo; estos sentimientos también son autorreguladores, en la medida en que llevan a que las personas controlen sus comportamientos para evitar lastimar a otros. Es necesario mencionar que el orgullo es una emoción que ha sido catalogada como autoevaluativa y moral, pero, según lo muestran muchos investigadores, esto depende directamente de la cultura. El orgullo puede ser una emoción que se experimenta al ayudar a otro, pero, cuando solo se convierte en un sentimiento que lleva a la exaltación de sí mismo, parece que lo moral pasa a un plano secundario. Sroufe afirma que

*el verdadero orgullo se distingue de la alegría y de los sentimientos positivos globales sobre el yo, por el hecho de que depende de las normas interiorizadas para su autoevaluación*¹⁸.

En las culturas individualistas se espera que las personas sean independientes, que persigan metas individuales y que se centren en la información que es importante para acercarse a sus propias aspiraciones. Las emociones autoevaluativas que indican que las metas personales se han alcanzado, son más importantes en este tipo de cultura que otras emociones autoevaluativas. Esto es reafirmado con los resultados de un estudio intercultural en el que Eid y Diener¹⁹ analizaron las diferencias que existen entre personas de diferentes culturas en cuanto a las normas para experimentar emociones. La muestra estuvo compuesta por 1.846 personas de dos culturas individualistas (Estados Unidos y Australia) y de dos culturas colectivistas (China y Taiwán); consideraron que los países investigados se diferencian por su orientación individualista o colectivista; para determinar esta característica, se basaron en una escala según los criterios de Triandis, en donde 10 es el más individualista y 1 el menos individualista: Estados Unidos: 10 puntos, Australia: 9, Taiwán: 5 y China: 2 puntos. Las emociones estudiadas fueron alegría, afecto, orgullo, satisfacción, rabia, miedo, tristeza, y culpa. Eid y Diener encontraron que, en cuanto a las normas para experimentar emociones, las diferencias principales entre las naciones estudiadas se dan en orgullo y culpa; así, en culturas más colectivistas la culpa es más importante, mientras que en culturas individualistas es el orgullo la emoción más significativa. Estos resultados confirman los hallazgos de otros inves-

¹⁷ HONG, G. Y., *Emotions in Culturally-Constituted relational worlds. Culture & Psychology*. Londres, Sage, vol. 10, núm. 1, 2004, pp. 53-63.

¹⁸ SROUFE, A. *Desarrollo emocional*. México, Grupo K-t-dra, 2000, p. 270.

¹⁹ EID, M., y DIENER, E., "Norms for experiencing emotions in different cultures inter and intranational differences", en *Journal of Personality and Social Psychology* 81 (2001), pp. 869-885.

tigadores acerca de que las emociones más propensas a las diferencias interculturales son las emociones de autoevaluación, que expresan las propias acciones del individuo.

También Menesini y otros investigadores, entre los que se encuentra Rosario Ortega²⁰, estudiaron la atribución de emociones morales y los razonamientos relacionados en la percepción de la transgresión moral en un escenario de intimidación escolar o *bullying*. Para ello, se focalizaron en la culpa, la pena, la indiferencia y el orgullo, por considerar que estas emociones están altamente relacionadas con la conducta moral y que juegan un papel fundamental en regular el sentido de responsabilidad hacia otras personas. Encontraron que los intimidadores (niños y niñas que agreden física o relacionalmente de forma repetida y sistemática a una o varias víctimas en una situación de desbalance de poder) atribuían más orgullo e indiferencia al agresor, en comparación con las víctimas y con otros niños.

En otro estudio²¹ llevado a cabo con 70 niños y niñas de la ciudad de Bogotá de 9 a 11 años de edad, se buscó determinar la influencia del desarrollo moral, las emociones y la identidad en la acción moral; para ello se incluyeron medidas de desarrollo moral, atribución de emociones (pena, culpa, orgullo y simpatía), identidad (real, ideal y temporal) y acción moral (seguimiento de normas y conducta prosocial cooperativa), encontrándose que los participantes que atribuían más la emoción de orgullo, también fueron quienes más mostraron comportamientos competitivos en detrimento de la posibilidad de realizar acciones para propiciar el bienestar de otros.

Existen además otro tipo de sentimientos morales, que son fundamentales en lo referente a las actitudes que buscan propiciar el bienestar de los demás o evitar maltratarlos. Adela Cortina habla del sentimiento de simpatía o humanidad, que surge ante la felicidad o el sufrimiento de otro; además la simpatía está relacionada con la capacidad y con la voluntad de compartir y de comunicarse los sentimientos entre sí, lo cual hace parte de la “razón cordial”. De esta manera, Cortina resalta un tipo de emociones morales que no están directamente relacionadas con el cumplimiento o no de un deber moral, sino con “sentir con”:

Existe en las personas de modo natural un sentimiento de simpatía con los demás seres humanos, que nos induce a sentir malestar cuando sufren un daño y satisfacción cuando reciben un bien.

Estos son sentimientos que pueden llevar a realizar conductas para propiciar el bienestar de los demás, y están relacionados con el sufrimiento²² o la felicidad de otras personas. Lo que Adela Cortina describe como simpatía, es compatible con el sentimiento que desde la psicología varios investigadores describen como empatía.

La empatía ha sido definida como una reacción emocional al estado y a la condición emocional de otra persona, se ha conectado en muchos estudios con la compasión, que se entiende como el conjunto de sentimientos de preocupación o pena que se experimentan por otra persona, como reacción a su estado o condición emocional y que llevan a actuar en su

²⁰ MENESINI, E., et ál., “Moral Emotions and Bullying: A Cross-National comparison of differences between bullies, victims and outsiders”, en *Agressive behavior* 29 (2003), pp. 515-530.

²¹ RODRÍGUEZ, G., *Influencia del desarrollo moral, las emociones y la identidad en el comportamiento moral prosocial*. Tesis de Maestría. Bogotá, Universidad de los Andes, 2003.

²² Cf. HAIDT, J., art. cit.

ayuda²³. Cuando presenciamos el daño que le causan a otra persona, la empatía y la indignación pueden hacer que intervengamos de alguna forma para detener la agresión o para buscar que haya reparación.

Desafortunadamente y por las connotaciones sociales, el sentimiento de compasión no es muy valorado, en principio porque la compasión parece ser un sentimiento de lástima que se tiene hacia quienes sufren penalidades o desgracias, y porque en el imaginario colectivo este sentimiento lleva aparejadas ciertas predisposiciones indeseables: parece que la persona compasiva se sitúa en un nivel superior o que las personas afectadas rehúyen la compasión. Sin embargo, habría que rescatar el valor de la compasión, como un sentimiento que lleva a aproximarse a quienes sufren y a tratar de eliminar las causas de su sufrimiento, sintiendo a la vez respeto por su innegable dignidad²⁴. En varios estudios Eisenberg ha encontrado que, cuando la persona no logra distanciar su propia identidad de los sentimientos desagradables que le causa la situación de sufrimiento de otro ser humano, lo que hace es alejarse. Mientras que, cuando la empatía está acompañada de compasión, las conductas de solidaridad pronto aparecen.

Hoy en día, autores como Martín Hoffman²⁵ consideran que es la emoción moral la que motiva la conducta moral. Si, como lo dice Adela Cortina, el dolor y el placer nos lo causan las conductas dañinas y las benéficas, respectivamente, las emociones morales son las señales a través de las cuales reconocemos que nos hallamos ante un vicio o una virtud.

c) Valores en la escuela

Los valores que se exaltan en cada sociedad y en cada grupo, también promueven o no actitudes constructivas. Por ejemplo, Nancy Eisenberg piensa que

las culturas difieren en el grado en que valoran los rasgos y las conductas prosociales en oposición a la agresividad, la rivalidad y la brutalidad²⁶.

Basada en estudios antropológicos, esta autora sostiene que existen algunas culturas que consideran la ayuda, la generosidad y la compasión como debilidades. En dichos estudios, se han encontrado grupos sociales que muestran una limitada capacidad para establecer relaciones emocionales fuertes y duraderas, y que tratan a los demás con

avaricia, astucia, miedo y desconfianza... la cooperación se encuentra en niveles mínimos y sólo con actitudes de dominio y sumisión se puede conseguir una débil cohesión social, no mediante el afecto y la confianza mutua²⁷.

²³ Nancy Eisenberg tiene un gran número de investigaciones sobre el tema. Por ejemplo, EISENBERG, N.; ZHOO, Q., y KOLLER, S., "Brazilian adolescent's prosocial moral judgment and behavior: Relations to sympathy, perspective taking, gender-role orientation and demographic characteristics", en *Child Development* 72 (2001), pp. 518-534.

²⁴ Como bien lo afirma CORTINA, A. en su *Ética de la razón cordial*, óp. cit.

²⁵ HOFFMAN, M., *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. New York, Cambridge University Press, 2000.

²⁶ EISENBERG, N., *Infancia y conductas de ayuda*. Madrid, Morata, 1999, p. 108.

²⁷ Ibídem.

Al contrario, en otras culturas a niños y niñas se les inculca desde pequeños la consideración por los demás:

Tienden a compartir y a cooperar, se concibe a las personas como interdependientes económica, social y psicológicamente, por eso ayudar a los demás es bueno para todos, incluso para uno mismo²⁸.

Otro tipo de explicación de las diferencias culturales es la que se refiere al grado en que las sociedades enseñan y fomentan las conductas y los valores positivos. En algunas culturas se enseñan y fomentan a propósito los valores que propenden por el bienestar de los demás y de la cooperación. En las zonas urbanas occidentales, con frecuencia se anima a los niños a que sean mejores que sus compañeros y a hacer los deberes solos. El éxito en las zonas urbanas (sobre todo en las sociedades capitalistas) con frecuencia depende de los logros individuales y de la competición.

Es necesario evaluar el sentido que tienen muchas de las actividades que se desarrollan al interior de la escuela. Por ejemplo, cuando se exalta el desempeño de unos estudiantes sobre el de otros, tanto en el aula como en eventos públicos de la institución. ¿Lo que se hace en la escuela incentiva la competición o la cooperación? ¿Cuánto se valora las conductas de ayuda hacia los demás? ¿Cómo se promueve la preocupación por el bienestar de las otras personas? Como bellamente lo dice Adela Cortina:

Desde hace algún tiempo no se me alcanza otro método más fecundo para transmitir valores éticos que el de iniciar a niños y adultos en los secretos de un largo proceso de degustación. Se aprende a apreciar los buenos valores degustándolos, igual que aprendemos a valorar los buenos vinos catándolos. Nadie puede paladear por otro la superioridad de la libertad frente al servilismo y el vasallaje. Nadie puede degustar por otro el sabor de la justicia. Nadie puede calibrar por otro la fuerza felicitante de la solidaridad. La cata de la integridad, del respeto y de la honradez es personal e intransferible, en su degustación no hay posibilidad de nombrar representantes²⁹.

2. Aspectos que se deben desarrollar en la escuela para promover actitudes constructivas

a) Promover la aceptación y las relaciones de amistad

Por lo general, los adultos damos por hecho que niños, niñas y adolescentes desarrollan relaciones de amistad en la escuela, pero no siempre esto es así y, si lo es, no siempre son relaciones constructivas, incluso algunos estudiantes ni siquiera son aceptados por sus compañeros. La aceptación se refiere a cuando un niño agrada, es querido e integrado por los miembros de su grupo de pares, como lo señalan William Bukowski, Newcomb y Hartup³⁰. De esta forma, los niños que son aceptados, son tratados y vistos de forma cálida y positiva por los compa-

²⁸ EISENBERG, N., *Infancia y conductas de ayuda*. Madrid, Morata, 1999, p. 97.

²⁹ CORTINA, A., óp. cit., p.152.

³⁰ BUKOWSKI, W.; NEWCOMB, A., y HARTUP, W., *Friendship and its significance in childhood and adolescence: Introduction and comment. The Company they keep*. Cambridge, Cambridge University, 1996, pp. 1-15.

ñeros del grupo; mientras que los niños que son rechazados, son vistos y tratados de forma negativa, peyorativa y son desaprobados por los demás. Por otra parte y en contraste con la aceptación, la amistad lleva implícita una naturaleza recíproca y, por lo tanto, bidireccional. La amistad, entonces, hace alusión a una relación diádica, en lugar de una relación grupal, en la que los miembros se perciben y responden entre sí como únicos e irremplazables. Así, la relación de amistad conlleva un vínculo afectivo profundo y estrecho y, por lo tanto, implica una dimensión emocional y afectiva más compleja.

Por una parte, la aceptación del grupo de pares está especialmente relacionada con el desarrollo de actitudes sanas frente a la autopercepción, manejo de ansiedad, percepción de logros y ciertas habilidades sociales. Y por la otra, la relación de amistad permite el desarrollo de habilidades de empatía, habilidades de apertura emocional, desarrollo de intereses, esperanzas, objetivos, menores sentimientos de soledad y, especialmente, autopercepciones positivas tales como autoestima, autoconcepto y autoeficacia entre otros³¹.

Un ejemplo de cómo las relaciones de amistad generan un escenario para adquisición de habilidades sociales puede ser el manejo de conflictos. Es a partir de ellos como los participantes de la relación pueden poner en acción y apropiarse de habilidades como, por ejemplo, tener en cuenta el punto de vista del otro, escuchar, expresar sus propios puntos de vista, regular sus emociones y generar alternativas, entre otras. También en las relaciones de amistad se aprende a cuidar, apoyar y consolar.

La propuesta aquí es que la escuela se ocupe de manera intencional de crear relaciones constructivas de amistad y espacios de aceptación entre sus miembros.

b) La agencia emocional y la reputación

Siguiendo las ideas de Adela Cortina, si un sentimiento no existe, las personas pueden intentar generarlo en sí mismas. Es posible modificar nuestras emociones, porque son estados afectivos que en parte están constituidos cognitivamente; las emociones se basan en valoraciones y cambiamos emocionalmente cuando modificamos nuestras valoraciones. La virtud requiere elegir bien y tener los sentimientos correctos. Es evidente que la educación de las emociones es uno de los aspectos básicos de la vida moral. Quien carece de compasión no puede captar el sufrimiento de otros,

quien no tiene capacidad de indignación, carece del órgano necesario para percibir las injusticias. La ceguera emocional produce ese analfabetismo emocional sin el que la vida ética es inviable³².

Cuando es difícil generar los sentimientos morales, queda la alternativa de la aprobación social, identificada por esta filósofa como reputación. Todo ser humano tiene interés en su reputación, en la imagen que los demás tienen de él. Es urgente que niños y jóvenes dejen de obtener reputación por ser los más agresivos, los que más se burlan o los que más ofenden a los demás. Señalar los comportamientos como adecuados o inadecuados y no a las personas como buenas o malas; llevar a que los estudiantes identifiquen las consecuencias que sus

³¹ BUKOWSKI, W.; NEWCOMB, A., y HARTUP, W., *Friendship and its significance in childhood and adolescence: Introduction and comment. The Company they keep*. Cambridge, Cambridge University, 1996, p. 27.

³² CORTINA, A., óp. cit., p. 87.

acciones tienen en las otras personas y en el grupo, incentivando los sentimientos de empatía; exaltar y llevar a que las personas identifiquen en sí mismas las sensaciones agradables que se experimentan al hacer lo correcto, son algunos de los lineamientos que se han tenido en cuenta en el diseño de múltiples programas de desarrollo moral y de educación para la paz.

c) Identificación y expresión de emociones

Sintetizando algunas ideas de Norbert Lechner³³, en muchos casos la vida cotidiana de las personas está atravesada por emociones y sentimientos, a los cuales no saben ponerles nombre, y sin nombre no hay manera de reflexionar, de conversar y compartir los dolores y las penas, tampoco las alegrías. Sin comunicación sobre las emociones no hay manera de generar confianza entre las personas y, por ende, no habría base subjetiva sobre la cual construir la cohesión social. En estas condiciones la convivencia social se reduce a estrategias de adaptación a un proceso de cambios ajeno y hasta hostil. El comportamiento prosocial debe reflejarse en la transformación social y para ello aprender lo necesario y básico en la escuela es fundamental.

Es frecuente que el aprendizaje emocional se dé por hecho; sin embargo, ni la familia ni la escuela se ocupa de él. En la escuela hay multiplicidad de escenarios y de oportunidades, para que tanto niños como adolescentes aprendan a identificar las emociones que experimentan en diferentes situaciones, lo cual debe comenzar por reconocer el mismo vocabulario de los sentimientos. En diferentes oportunidades, el vocabulario emocional es limitado incluso para los adultos. Saber la gran gama de sentimientos que un ser humano puede experimentar es un primer paso para identificar emociones. Aprender a reconocerlas en sí mismo y en los demás, sería el segundo.

La literatura y los hechos históricos representan excelentes disculpas para identificar las emociones de personajes ficticios y reales; para ver qué acciones siguieron a esas experiencias emocionales y cuáles fueron sus consecuencias; para luego pasar a la vida cotidiana de los estudiantes y determinar en qué situaciones ellos y otras personas de su entorno cercano experimentan o han experimentado esas emociones. Recordemos que el identificar emociones en otros conlleva el desarrollo de la empatía.

Además, es necesario tener en cuenta las normas, muchas veces implícitas, que se dan en la escuela para experimentar emociones autoevaluativas. Por ejemplo, se debería promover sentir orgullo por cooperar para el logro de una tarea común o por ayudar o consolar a otro, y no solo por destacarse individualmente; o adelantarse a la culpa que se debería sentir al maltratar a otro para evitar hacerlo. La indignación frente al sufrimiento causado a otros, por ejemplo en situaciones de *bullying*, debería llevar a otros a actuar para frenar la situación.

También, unida a la identificación de emociones está su autorregulación. En un principio, los niños dependen de la regulación externa, pero gradualmente incrementan los mecanismos internos de regulación³⁴. Esto es posible si se aprende desde temprano a manejar las propias emociones, especialmente aquellas que pueden llevar a producir daño o a escalar los conflictos, como la rabia y los sentimientos de venganza.

³³ LECHNER, N., *¿Cómo reconstruimos un nosotros? Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo*, en *Revista Latinoamericana de Desarrollo Humano* (2005). (En línea: www.revistadesarrollohumano.org).

³⁴ KOCHANSKA, G., y NAZAN, A., "Children's Conscience and self-regulation", en *Journal of personality* 74 (6) (2006), pp. 1587-1617.

d) Deslegitimar creencias que favorecen el maltrato y la agresividad

En la evaluación del programa “Maleta pedagógica de competencias ciudadanas”, desarrollado en el Departamento del Caquetá en Colombia³⁵, se incluyeron mediciones acerca de cuántos de 218 niños y niñas, entre los 8 y los 11 años de edad, consideraban verdaderas algunas creencias que culturalmente han estado arraigadas y que legitiman la agresión. Antes de la implementación del programa, en promedio entre el 50% y el 60% de participantes reconocían las siguientes creencias como ciertas: 1) “Está bien pelear para defender a un amigo”; 2) “Ver peleas entre compañeros es divertido”; 3) “La gente que es golpeada, muchas veces se lo merece”; 4) “Si a uno lo agreden, uno tiene que responder de la misma manera”; 5) “La agresión no es buena, pero sirve para conseguir lo que uno quiere”; 6) “La gente lo admira a uno, si uno pelea mucho”; 7) “Está bien herir a otro, si esa persona lo hirió a uno primero”. Al final de los seis meses del programa, se encontró que se lograron cambios por lo menos estadísticamente significativos en las tres primeras creencias: se pasó a considerarlas como falsas.

El cuestionamiento de creencias es una estrategia que ha mostrado ser eficaz para lograr cambios. Enrique Chaux y su grupo de investigación³⁶ han probado de varias maneras esta estrategia en ambientes educativos. En una de estas, los niños y niñas tenían que identificar razones por las cuales una creencia podría ser falsa y presentarlas al resto de la clase. Otra actividad consistía en convencer a un personaje ficticio, “Tivo, el perro impulsivo”, que las creencias que tenía eran erradas. En estas actividades se les indicaba a los niños qué creencias eran correctas y qué creencias no lo eran. Otra manera que este grupo ha ensayado para cuestionar creencias, es a través del análisis de opciones y consecuencias frente a diversas situaciones. La tercera actividad que han usado son los debates en los que se defienden posiciones a favor y en contra de cierta creencia. En estos debates, es posible asignarles a los participantes las posiciones. Un punto de partida es poder contar con espacios para conocer las creencias de niños y adolescentes, y conversar sobre ellas, para así poder identificar si esas creencias nos llevan a propiciar el bienestar propio y de otros, o no.

e) Rol como terceros

Algunos investigadores³⁷ han llamado la atención sobre el rol que como terceros asumen los estudiantes en las situaciones de agresión, que se dan en su entorno escolar: asistente, reforzador, testigo o defensor. El asistente es el niño, niña o adolescente que participa directamente en la agresión, pero asume un rol secundario al agresor; el reforzador no participa directamente, pero anima a que la agresión continúe; el testigo participa observando la situación; y el defensor actúa directamente, para frenar la situación de agresión, emprendiendo algún tipo de comportamiento de ayuda no agresivo. Es decir, solo los niños o adolescentes que actúan como defensores, muestran actitudes constructivas y un comportamiento moral adecuado.

³⁵ RODRÍGUEZ, G., y GARCÍA, L., *Implementación de la Maleta Pedagógica de Competencias Ciudadanas en el Departamento del Caquetá. Informe final*. Bogotá, Ministerio de Educación Nacional, 2006.

³⁶ Estas y otras estrategias hacen parte del programa “Aulas en Paz”. Cf. CHAUX, E. et ál., “Aulas en Paz: estrategias pedagógicas”, en *Revista Interamericana de Educación para la Democracia* 1, 2 (2008) (También en www.ried-ijed.org).

³⁷ CHAUX, E., “Role of Third Parties in Conflicts Among Colombian Children and Early Adolescents”, en *Aggressive behavior* 31 (2005), pp. 40-55; SALMIVALLI, C., y VOETEN, M., “Connections between attitudes, group norms, and behaviour in bullying situations”, en *International Journal of Behavioral Development* 28 (3) (2004), pp 246-258.

Es necesario que el maestro propicie que sus estudiantes identifiquen el rol que asumen en una situación de agresión, y que evalúen hasta dónde lo que ellos hacen en esas situaciones ayuda a que la situación se detenga, continúe o sea cada vez más grave. Esta identificación siempre debe ir acompañada de reflexión acerca de los principios y valores morales que están implicados en el papel que se asume en situaciones de maltrato hacia otros; también pueden analizarse estas situaciones teniendo en cuenta el ejercicio de los derechos humanos como una guía fundamental de comportamiento hacia los demás. Los estudiantes también deben identificar muchas alternativas de cómo pueden actuar como defensores sin arriesgar su propia integridad.

3. Estrategias de aula

No cabe duda: a cualquier estrategia que se quiera diseñar, gestionar, le debe anteceder todo un proceso de planificación y, dentro de este, de comprensión acerca de las finalidades que subyacen y que determina la comunidad escolar. Una fundamentación pedagógica debe permeare los proyectos y los programas educativos, y exigir una coherencia entre las diversas concepciones que se adopten: no solo debe ser un reclamo sino una necesidad epistemológica. ¿Cómo intentar incorporar en el ámbito escolar, por ejemplo un aprendizaje cooperativo o querer establecer aulas en paz, si el ambiente escolar docente dista de ello o si las relaciones académico-administrativas son reflejo de disociación, incompreensión y constante conflicto sin manejar? Los maestros han sido educados en una sociedad que se ha alejado mucho de promover lo prosocial o el manejo constructivo de las relaciones y de los conflictos; por ello, una mirada reflexiva hacia lo que sucede al respecto sería un primer paso, buscar cambios sería el segundo. Por lo pronto, presento aquí algunas de las posibilidades para crear ambientes constructivos entre niños, niñas y jóvenes, y para promover en ellos actitudes constructivas.

a) *Aprendizaje cooperativo*

Como estrategia de manejo del aula, puede ser utilizada en todas las áreas académicas, pero implica que los equipos de maestros preparen sus clases de forma diferente. El aprendizaje cooperativo hace uso didáctico de grupos reducidos o subgrupos en donde los alumnos trabajan en conjunto para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás. Este método contrasta con el aprendizaje competitivo, en el que cada alumno trabaja en contra de los demás, para alcanzar objetivos escolares propios como la obtención de una buena calificación que solo uno o algunos pueden obtener; y con el aprendizaje individualista, en el que los estudiantes trabajan por su cuenta, para lograr metas de aprendizaje desvinculadas de las de los demás alumnos. David Johnson, Roger Johnson y Edythe Holubec³⁸ mencionan cinco elementos para que la cooperación funcione:

- *La interdependencia positiva*: tarea clara, tener clara la idea de que se hunden juntos o que salen a flote juntos; cada miembro del grupo tiene una función y una tarea, cuyo cumplimiento es fundamental para alcanzar el objetivo de la actividad.

³⁸ JOHNSON, D.; JOHNSON, R., y HOLUBEC, E., óp. cit.

- *Responsabilidad individual y grupal*: el grupo debe asumir la responsabilidad de alcanzar sus objetivos y cada miembro será responsable de cumplir con la parte del trabajo que le corresponda.
- *Interacción estimuladora*: los alumnos deben realizar juntos una labor en la que cada uno es importante y en la que todos experimentan bienestar.
- *Prácticas interpersonales e intergrupales imprescindibles*: ejercer la dirección, tomar decisiones, crear un clima de confianza, comunicarse, manejar los conflictos.
- *Evaluación grupal*: los miembros de un grupo analizan en qué medida están alcanzando sus metas y manteniendo relaciones de trabajo eficaces. Los miembros deben determinar qué acciones de sus miembros son positivas o negativas, y tomar decisiones acerca de cuáles conductas conservar o modificar.

b) Ambientes de aula constructivos y creación de comunidad

Berta Daza y Laura Vega³⁹ conciben que un ambiente de aula constructivo es aquel en el que alumnos y profesores reconocen y aprecian las características propias a cada uno, favorecen su desarrollo y autonomía, se tratan con respeto, sienten que se atiende a sus necesidades e intereses, construyen y respetan las normas, manejan de manera constructiva los conflictos, expresan sus emociones, se comunican de manera abierta y efectiva y cooperan mutuamente para el logro de sus metas. Los planteamientos anteriores se basan en el concepto de paz no solo como la ausencia, o al menos la ocurrencia mínima, de agresión física, verbal o psicológica, sino también la búsqueda activa del bienestar de los demás tanto como el propio⁴⁰. Esto se traduce en la generación de actitudes constructivas. En un ambiente de aula constructivo los estudiantes no solo comprenden la importancia de escuchar y prestar atención a los demás, también necesitan ponerlo en práctica para lograr mantener dicho ambiente. Esto no implica la ausencia de conflicto, los conflictos son naturales y propician que las relaciones interpersonales se profundicen, lo que se espera es que se entienda que el maltrato no se justifica para su manejo.

Lograr un ambiente seguro y apto para el aprendizaje es un empeño diario. Diversos autores han hecho propuestas conceptuales y metodológicas que llevadas al aula de forma integrada en las dinámicas de clase pueden contribuir en la generación de ambientes de aula constructivos. Algunas muy concretas pueden servir de ejemplo.

Daza y Vega, señalan las relaciones de cuidado. El cuidado es una característica de la relación entre las personas y se refiere al interés auténtico por el bienestar de cada parte de la relación. Con el fin de establecer relaciones de cuidado, se requiere estar muy atentos a las necesidades e intereses del otro y responder a esas necesidades. En un aula de clase no solo se espera que el maestro permanezca atento al bienestar de los estudiantes, sino que los mismos estudiantes busquen contribuir al bienestar de sus compañeros y del docente. Algo muy

³⁹ DAZA, B., y VEGA, L., "Aulas en paz", en CHAUX, E.; LLERAS, J., y VELÁSQUEZ, A., *Competencias ciudadanas. De los estándares al aula, una propuesta de integración a las áreas académicas*. Bogotá, Ministerio de Educación Nacional y Universidad de los Andes, Bogotá, 2004.

⁴⁰ GALTUNG, J., "Violence, peace, and peace research", en *Journal of Peace Research* 3 (1969), pp. 167-191.

importante en las relaciones de cuidado dentro del aula es desarrollar un sentido de comunidad y de pertenencia, a lo cual puede contribuir:

- Crear espacios para que los estudiantes se conozcan.
- Dar oportunidad a todos de colaborar con actividades de la clase.
- Definir, algunas veces, metas del grupo en lugar de metas individuales.
- Crear espacios para analizar situaciones de conflicto que se presentan en el aula, alternativas de manejo constructivo y consecuencias de la implementación de dichas alternativas.

Nelsen y Lott⁴¹ proponen la *disciplina positiva*, con la cual se trata de crear un ambiente en el que los profesores, en lugar de castigar, buscan entender las motivaciones que hay detrás del comportamiento de los estudiantes, para encontrar soluciones, lo cual les permite involucrarse en la solución de sus problemas. Todo esto se fundamenta en la intención de dar ánimo y apoyo. La disciplina positiva, a su vez, propone diferentes estrategias de trabajo en el aula, dentro de las cuales se destacan las reuniones de clase, el fortalecimiento de las habilidades de comunicación, la búsqueda de solución a los problemas de manera conjunta (en vez de la aplicación de castigos) y la solución eficaz de los problemas. En las reuniones de clase se pueden conjugar varias de esas estrategias; son un espacio formal, dentro del desarrollo regular de las clases, en donde el grupo, docente y estudiantes, resuelve diferentes situaciones que son importantes para todos. Los temas que se discuten son escogidos por estudiantes y profesores; puede destinarse un cuaderno al que todos tengan acceso, en donde se anoten las preocupaciones que se quieren hablar en la próxima reunión de clase.

De acuerdo con Nelsen y Lott es ideal lograr algunos elementos claves para que las reuniones de clase sean productivas, por ejemplo: a) deben realizarse regularmente; b) organizar las sillas en círculo; c) centrarse en la búsqueda de soluciones y no en la búsqueda de culpables; d) rotar un objeto durante la discusión, la persona que tiene el objeto tiene el turno para hablar y, si no lo desea, puede pasar nuevamente el objeto sin decir nada; e) centrar la responsabilidad en los estudiantes, y f) tener paciencia mientras el docente y los estudiantes se familiarizan con la dinámica de las reuniones de clase (en ocasiones esto puede tomar varios días).

Las anteriores posibilidades tienen relación directa con la creación de comunidad, como lo exponen McMillan y Chavis⁴²: en las comunidades los miembros se sienten cómodos y seguros participando, se conocen entre ellos, reconocen y aprovechan las diferencias, saben que sus opiniones se oyen y respetan, siendo también necesario que respeten y escuchen a los demás; en una comunidad existen principios aceptados por todos y reglas cuya aplicación hace posible que la comunidad se mantenga saludable.

⁴¹ NELSEN, J., y LOTT, L., *Disciplina con amor. Cómo pueden los niños adquirir control, autoestima y habilidades para solucionar problemas*. Bogotá, Editorial Planeta, 1999.

⁴² MCMILLAN, D., y CHAVIS, D., "Sense of Community: A Definition and Theory" en *Journal of Community Psychology* 14 (1996), pp. 6-23.

c) *Aprendizaje a través del servicio*

Se define como un método bajo el cual los estudiantes aprenden y se desarrollan a través de oportunidades deliberadas y organizadas de servicio, dirigidas a satisfacer necesidades de una comunidad. Algunas investigaciones muestran que los niños y jóvenes que han participado en proyectos cuyo objetivo es realizar trabajo comunitario con poblaciones vulnerables, tienen un mayor nivel de desarrollo moral que aquellos que nunca han tenido la oportunidad de vivir este tipo de experiencias. Algo importante es que un proyecto de aprendizaje a través del servicio debe combinar aspectos académicos, para ser aplicados o practicados en su desarrollo. Según Trujillo⁴³, al planificar el proyecto, se debe:

- Describir claramente cómo la experiencia de servicio será medida, qué se evaluará y quién lo evaluará.
- Describir la naturaleza del lugar donde se prestará el servicio y del proyecto, y su articulación con los contenidos que se aplicarán.
- Especificar los roles y responsabilidades de los estudiantes.
- Buscar aliados en la comunidad a la que se va a llegar para buscar óptimos resultados.
- Definir las necesidades de forma bidireccional: las que va a satisfacer el trabajo con respecto a los contenidos académicos y las que se van a atender en la comunidad donde se realizará la experiencia de servicio.
- Especificar cómo se espera que los estudiantes demuestren qué han aprendido en el servicio.
- Asignar trabajos del curso que relacionen las actividades de servicio y el contenido del curso.
- Incluir una descripción del proceso reflexivo que seguirán los estudiantes (lectura, discusión, escritura o una combinación).
- Incluir una descripción de las expectativas de divulgación pública del trabajo de los estudiantes.

Conclusión

La constante interrogación que se le hace a la educación por parte de los grupos sociales acerca del quebrantamiento de los derechos humanos, de las mínimas normas morales, del alejamiento de las virtudes y de la exacerbación de problemas como la agresión escolar, de la cual fenómenos como el *bullying* y la xenofobia forman parte, exige a sus actores respuestas, a veces inmediatas, que involucren no solo posiciones defensivas, absolutamente naturales a los seres humanos, sino acciones para encontrar alternativas.

Por supuesto, la atención no solo recae sobre la escuela. Padres y madres de familia, comunidades, gobernantes, líderes sociales, religiosos, medios de comunicación y demás personas y organizaciones no pueden descargar su responsabilidad en las instituciones educativas. Los eventos son mucho más complejos y son atravesados por un sinfín de motivaciones. Cada quien desempeña desde su acción particular un papel, protagónico o secundario en toda

⁴³ TRUJILLO, D., "Aprendizaje a través del servicio", en CHAUX, E.; LLERAS, J., y VELÁSQUEZ, A., óp. cit.

esta fenomenología social, pero sin lugar a dudas lo desempeña. La pregunta central entonces es por el papel que cada uno desarrolla a favor o en contra de toda esa situación, activa o pasivamente. Y, si se trata de acometer acciones para suscitar los cambios, los procesos de investigación y de análisis de los fenómenos nos pueden dar luces. Por lo pronto, abocar el tema de la función de la escuela puede ser uno de los caminos. Asumir a fondo un estudio de sus temáticas y analizar los procesos puede ser el principio.

De la escuela, por ejemplo, resulta fundamental:

- Identificar qué valores morales se precisa que niños y jóvenes “degusten”. Tener en cuenta que la degustación es personal. El reconocimiento social y la experiencia emocional que el propio niño, niña o joven experimentan, unido a un proceso de reflexión, todo esto inducido por el adulto, son pasos para propiciar experiencias sensibles.
- Considerar que los sentimientos morales, como un camino para forjar actitudes constructivas, pueden llevar a generar acuerdos éticos intersubjetivos en aquellas culturas de pares en las que se circunscriben los niños, niñas y adolescentes, por ejemplo, y a la que los adultos no les es fácil llegar.
- Por ningún motivo desconocer que los maestros son seres tan creativos como los artistas o los diseñadores, y que la rutina o el conformismo pueden haber hecho mella en esos talentos. Pero que una buena dosis de incentivo, aunada a una proposición de participación activa frente a la situación actual, comprometería de manera positiva toda esa rica experiencia para emprender reflexiones, generar ideas y plantear estrategias. La literatura científica resultante de investigaciones ya nos plantean escenarios. Lo más importante es decidirse.

De todas maneras, cualquier estrategia, cualquier aspecto por desarrollar sentimientos morales y actitudes constructivas, debe surgir de un profundo compromiso, un genuino enamoramiento de la educación y la conciencia cooperativa cimentada en la esperanza de que las nuevas generaciones no deben heredar nuestras conductas reprobables; lo cual le atañe a la institución escolar en conjunto y le plantea una altruista misión por emprender. Del análisis a la acción.

..... Capítulo 16

Ciudades educadoras, una nueva forma de ser ciudad

Alicia Cabezudo

El Proyecto de la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras fue concebido como un instrumento generador de un proceso de participación ciudadana, que posibilite la creación de consenso entre los gobiernos de las ciudades y sus habitantes sobre prioridades educativas y la asunción de responsabilidades colectivas en este campo. De allí la construcción del concepto de “ciudad educadora”, ámbito de aplicación y canal difusor de dichos consensos y responsabilidades¹.

Para afrontar los desafíos y transformaciones que propone esta etapa de la historia, los gobiernos locales deben intentar articular un conjunto de acciones y propuestas, que les permitan enfrentar con mayor fortuna la realidad a través de políticas públicas concretas, otorgando a sus habitantes mayores oportunidades de desarrollo y crecimiento individual y colectivo.

En el proceso de desarrollo estratégico, la educación es un instrumento básico. Y siendo la formación un hecho posible desde muchos ámbitos de la vida cotidiana –puesto que las personas aprenden y se educan en el transcurso de toda su vida–, el concepto de ciudad educadora propone que la ciudad *pase de ser un simple escenario de la acción educativa a convertirse en agente educador*.

Debemos dejar entonces de considerar las diferentes formas de educación y aprendizaje como independientes las unas de las otras, y articular la complementariedad de los ámbitos formal y no formal así como los diversos momentos de la educación en un espacio extraordinariamente favorable para ello: el espacio urbano.

“Aprender la ciudad”, o sea, tomar a esta como ámbito y como objeto de aprendizaje, consiste en organizar y dar profundidad al conocimiento informal que de ella se adquiere espontáneamente y ayudar a descubrir las relaciones y las estructuras que a menudo no aparecen directamente perceptibles. Se trata de aprender a leer la ciudad, aprender que ella es un sistema dinámico en continua evolución. También significa aprender a leerla críticamente, a utilizarla y a participar en su construcción.

¹ Ver como fuente de información básica: *Carta de Declaración de Barcelona*, 1990 (versión revisada: 2004).

Escenario que educa, nos educa y donde las autoridades locales deben generar y promover democráticamente políticas públicas sistemáticas para desarrollar acciones que multipliquen estas posibilidades. De ello específicamente se trata cuando hablamos de “ciudades educadoras”.

1. Acerca del concepto de *ciudad*. Una mirada desde el campo pedagógico

La ciudad no es solo un fenómeno físico o una forma de tomar posesión de un espacio. También es el lugar donde se producen innumerables interacciones y experiencias de sus habitantes.

Inmersas en un proceso de cambios sociales profundos cada vez más rápidos y complejos, tanto las ciudades como las políticas educativas locales deben involucrarse en un claro desarrollo y transformación estratégica, acorde con la sociedad actual y el mundo contemporáneo.

Este desarrollo implica la transición *de una ciudad educativa*, considerada como recurso potencial de conocimientos, actitudes y capacidades *a una ciudad educadora*, donde el gobierno local planifique sus políticas públicas y estrategias pedagógicas en forma interdisciplinaria e intersectorial junto con los habitantes, potenciando a la ciudad como escenario educativo, fuente de recursos, espacio de aprendizajes y laboratorio de aplicación de nuevos saberes y prácticas.

Ciertamente esta propuesta constituye una conjunción de voluntad política, participación ciudadana y planificación colectiva, para experimentar la ciudad como un ámbito educativo apto para el aprendizaje democrático permanente.

La educación es posible desde múltiples esferas de la vida cotidiana, ya que las personas aprenden y se educan durante todo el transcurso de su vida. La ciudad debe dejar de ser solo el escenario de una acción educativa y transformarse en agente dinámico y transformador de la educación, *responsabilidad directa e intransferible de los gobiernos locales*.

El potencial educativo de la ciudad es uno de los aspectos menos estudiados de la vida urbana². Sabemos que la aglomeración y la densidad son factores estructurales constitutivos de la ciudad, que esta concentración es el origen de la diversidad y su consiguiente interacción. También sabemos que la interacción entre los ciudadanos y con el paisaje urbano construye aprendizajes, origina nuevos conocimientos y crea cultura.

Las ciudades deben ser consideradas espacios pedagógicos de integración e inclusión, donde el conocimiento informal se origina entre todos y aparece en todos los lugares, creando condiciones particularmente enriquecedoras para el intercambio de saberes, valores y habilidades. Deben percibirse como sistemas dinámicos en constante evolución, donde los habitantes –los “ciudadanos”– participan en su construcción cotidiana.

La ciudad es, además, un lugar donde se aprende a convivir, a interactuar con otros, aceptando la diversidad como un enriquecimiento social que contribuye a una mejor comprensión del mundo por parte de sus habitantes y por parte de los diferentes grupos que interactúan en ella.

Este respeto a la diversidad debería facilitar asimismo la afirmación de la propia identidad cultural y de la identidad colectiva creada por la misma ciudad. Identidad colectiva, que se apoya en la adhesión al pasado, en la memoria, en los símbolos y fiestas, pero también en la

² COLOMER, J., “Una alternativa para los gobiernos locales”, en Conferencia Inaugural del Seminario Internacional de Ciudades Educadoras del Cono Sur. Rosario, (noviembre 1998).

construcción de un futuro común en el territorio de la ciudad, que se les ofrece como espacio vital de convivencia.

Y, si la ciudad es un lugar para vivir en libertad, los derechos y deberes de los ciudadanos deben ser reconocidos como tales para decidir sobre el futuro de la misma, porque, cuando se dice “nuestra ciudad” o “nuestro barrio”, se está invocando la identidad en un lugar determinado y se está invocando la propiedad de ese mismo lugar, al que se percibe como pertenencia individual y colectiva. Todos los ciudadanos son interlocutores válidos en la toma de decisiones que conciernen a la ciudad, ya que nadie está en mejor posición que ellos para planificar las necesidades del espacio urbano, entendiéndolo como espacio individual y social al mismo tiempo.

Por ello los gobiernos locales deben contar con mecanismos institucionales adecuados, que posibiliten que un número representativo de ciudadanos pueda tomar parte en la planificación de la ciudad y construir las políticas públicas necesarias para diseñar la ciudad presente y futura.

En este proceso democrático participativo las ciudades se presentan como escenarios particularmente apropiados para la educación para la democracia, ya que asumen la superación de formas tradicionales de gobierno muchas veces alejados de la ciudadanía a quien representan. Se erigen entonces como promotoras de la autonomía en la toma de decisiones, impulsoras de la responsabilidad ciudadana y del diálogo, lo que conduce claramente a un desarrollo político, individual y social de extraordinarios alcances, claramente abierto al cambio y la participación.

El ámbito urbano presenta, además, gran diversidad de recursos. En él los roles educativos son más versátiles e intercambiables, y las experiencias posibles, diversas y renovadas. Se genera una acción integral y permanente a través de las escuelas, museos y bibliotecas; se impulsa la formación estética con su propia arquitectura, muestras y espectáculos; se brindan espacios para la utilización creativa del tiempo libre con sus plazas, parques, actividades deportivas; se promueve la educación cívica a través de sus instituciones democráticas.

Es, sin duda, una extraordinaria fuente de aprendizajes y espacios de conocimiento, compleja, diversa, plena de contradicciones y de desafíos,

donde los gobiernos locales tienen la oportunidad, el deber y la responsabilidad de encarar políticas públicas adecuadas a esta realidad, convocando a un proceso educativo amplio e integrador para todos los habitantes³.

2. Acerca del concepto de *ciudad educadora*

Esta compleja realidad cotidiana que es la ciudad en que vivimos, ¿puede cumplir una función educadora? La perspectiva de ciudad educadora como marco conceptual de análisis y de aplicación de políticas públicas, supera los planteamientos realizados únicamente desde la óptica de la educación formal y más concretamente desde el campo del sistema educativo tradicional.

Hoy más que nunca la ciudad grande o pequeña dispone de incontables posibilidades educadoras. De una forma u otra contiene en sí misma elementos importantes para una formación integral de sus habitantes. Por ello, el concepto de ciudad educadora es una nueva

³ VV. AA. “Pensar la ciudad desde la educación”. Documento del Seminario “Proyecto Educativo de Ciudad”, curso 97/98, en *Temas de Educación* 12, Diputación de Barcelona (enero 1999).

dimensión complementaria y, hasta cierto punto, alternativa al carácter formalizado centralista y a menudo poco flexible de los sistemas educativos tradicionales.

Si entendemos a la educación como una práctica social, como un proceso de crecimiento individual y colectivo que posibilita transformar y transformarse, y a la ciudad como un espacio donde se desarrolla ese proceso y esa transformación, podemos decir que “la ciudad puede y debe ser educadora”⁴. El medio urbano presenta, de hecho, un amplio abanico de iniciativas educadoras de origen, intencionalidad y responsabilidad diversas. Engloba instituciones formales, intervenciones no formales con objetivos pedagógicos preestablecidos, así como propuestas o vivencias que surgen de una forma contingente o que han nacido de criterios mercantiles.

Y, aunque el conjunto de propuestas se presente algunas veces contradictorio o manifieste las desigualdades ya existentes, la ciudad favorecerá el aprendizaje permanente de nuevos lenguajes y brindará oportunidades para el conocimiento del mundo, el enriquecimiento individual y la posibilidad de soluciones solidarias.

La ciudad educadora es una ciudad con personalidad propia, integrada en el país donde se ubica. Su identidad, por tanto, es interdependiente con la del territorio del que forma parte y de la historia de la cual es resultante. Es, también, un espacio abierto que no se encierra en sí mismo, sino que se relaciona con su entorno: el medio rural, otros núcleos urbanos de su propio territorio y ciudades de otros países. Relación que da como resultado un proceso de aprendizajes mutuo, de intercambio y aprehensión de nuevas dimensiones culturales, que enriquecen la perspectiva vital y la comprensión de sus habitantes.

La ciudad educadora es un complejo en constante evolución y puede tener expresiones diversas, pero siempre considerará como una de sus prioridades la inversión cultural y la formación permanente de su población. De esta manera, además de sus funciones tradicionales (económica, social, política y de prestación de servicios), asume la intencionalidad y responsabilidad en la formación, promoción y desarrollo de todos sus habitantes: niños, jóvenes, adultos y ancianos.

Esta nueva dimensión del concepto de ciudad implica considerar que la educación de los niños, jóvenes y ciudadanos en general no es solo responsabilidad de los estamentos tradicionales (Estado, familia, escuela) sino también de las asociaciones, de la comunidad en su conjunto, de las instituciones culturales, de las empresas con voluntad educadora y de todas las instancias de la sociedad. Ellos se convierten en agentes educativos de extraordinaria importancia a través de un tejido asociativo, que debería fortalecerse para potenciarlo sistemáticamente a través de las políticas públicas pedagógicas por parte de los gobiernos locales.

Por otra parte, el hecho de romper los ritos clásicos de los espacios urbanos, donde se puede realizar la educación y los actos culturales –escuelas, colegios, universidades, institutos– y abrir todos los espacios de la ciudad a un proceso de aprendizaje, provoca intervenciones educativas y culturales generadoras de saberes y prácticas cotidianas extraordinariamente valiosas en la conformación de la trama social urbana.

En la multiplicidad de instituciones y lugares educativos que presenta la ciudad, los núcleos más estables y obvios están constituidos por las instituciones formales: escuelas,

⁴ CABEZUDO, A., “Pedagogía urbana en el espacio ciudad”, en *Plan para el Desarrollo del Municipio de Armenia*, Armenia (Colombia), 1998.

universidades, colegios, institutos, academias y centros de investigación. Pero coexisten con ellas todo el conjunto de intervenciones educativas no formales: talleres, muestras, campañas, jornadas, exposiciones, actividades libres de carácter formativo, festivales, congresos y, por otro lado, el difuso conjunto de vivencias educativas informales: espectáculos, publicidad, programas de radio y televisivos, periódicos, cómics, usos y costumbres, reuniones vecinales, fiestas populares y religiosas, tradiciones, ritos...⁵.

La influencia educativa de la ciudad no es consecuencia de la simple acumulación de estos diversos procesos, sino de la interacción combinada entre los “modos” de educación que se generan en los diferentes niveles formal y no formal así como la influencia del campo informal⁶.

Por lo tanto, para medir la capacidad educativa de un medio urbano determinado no solo hay que tomar como indicadores de cantidad y calidad las instancias educativas que contiene, sino también cómo todos estos agentes interactúan y son capaces de armonizarse y coordinarse entre sí. Acción fundamentalmente política proveniente de claras estrategias de gobierno, que acompañen estos principios desde una dimensión innovadora en la planificación de las prácticas pedagógicas locales.

En realidad, la ciudad, desde una perspectiva de políticas públicas educativas, puede ser abordada a partir de tres dimensiones distintas pero complementarias⁷: en primer lugar, la ciudad como objetivo de conocimiento: aprender *la* ciudad; en segundo lugar, como trama social donde se desarrollan las instituciones y acontecimientos educativos: aprender *en* la ciudad; en tercer lugar, como recurso de aprendizaje: aprender *de* la ciudad.

a) Aprender la ciudad

Se ha afirmado aquí que la ciudad ofrece un conjunto de espacios educativos: escuelas, organizaciones vecinales, partidos políticos, asociaciones civiles, museos, bibliotecas, etc., que operan materialmente produciendo acontecimientos educativos de diversa índole.

Desde un nivel *descriptivo* la ciudad se enseña a sí misma de forma: superficial, parcial, desordenada, estática. Por lo tanto, las tareas que se organicen, tienen como meta descubrir la imagen que los ciudadanos tienen de su ciudad.

Para esto, desde el nivel *proyectivo* se requerirán acciones tales como:

- Elaboración de materiales para el conocimiento de la ciudad. Construcción de centros de información.
- Exposiciones, museos de la ciudad.
- Desarrollo de medidas para incrementar la experiencia directa de la ciudad y reflexión de esta experiencia.
- Promoción de espacios de participación.
- Acciones para desarrollar el sentido de pertenencia.

⁵ TRILLA, J., “Introducción”, en *La Ciudad Educadora*. Ayuntamiento de Barcelona, I Congreso Internacional de Ciudades Educadoras, 1990.

⁶ COLOM, A., “La pedagogía urbana, marco conceptual de la ciudad educadora”, *La Ciudad Educadora*, óp. cit.

⁷ COLOMER, J., art. cit.

b) Aprender en la ciudad

Aquí los habitantes utilizan la ciudad y sus recursos en múltiples acciones educativas, que pueden provenir del campo formal, no formal e informal. Se piensa la ciudad como contenedora de recursos educativos.

Desde un nivel *descriptivo*, las ciudades contienen:

- Una estructura pedagógica estable, formada por instituciones específicamente educativas (formales y no formales).
- Una malla de equipamientos y recursos, medios e instituciones ciudadanas también estables pero no específicamente educativos.
- Un conjunto de acontecimientos educativos efímeros u ocasionales.
- Una malla difusa pero continua y permanente de espacios, encuentros y vivencias educativas no planeadas pedagógicamente.

Una de las tareas fundamentales sería elaborar el “mapa educativo” de la ciudad, organizando un inventario de recursos y su distribución en el territorio así como un registro de los usos que hacen los ciudadanos de esos recursos.

En el nivel *proyectivo* algunas acciones a desarrollar pueden ser:

- Multiplicar los espacios a partir de la creación de nuevas instituciones, recursos, medios, eventos.
- Aprovechar educativamente las empresas y servicios con los que las ciudades cuentan.
- Coordinar la comunicación, el intercambio solidario en el territorio, reagrupar los servicios, etc.
- Promocionar la formación continua de profesionales de la educación.
- Incentivar la innovación educativa de experiencias piloto.
- Importar/exportar experiencias.
- Acciones preferenciales: atención a sectores marginados, programas de integración, programas de desarrollo comunitario.

c) Aprender de la ciudad⁸

La ciudad es considerada aquí una fuente permanente de información, un medio didáctico facilitador de aprendizajes. Debe entenderse a la ciudad como agente de educación.

Desde el nivel *descriptivo* destacamos que las ciudades enseñan directamente:

- Elementos de cultura.
- Formas de organización política y prácticas cívicas.
- Formas de vida, normas y actitudes sociales.
- Valores y contravalores.
- Tradiciones, costumbres, expectativas.

⁸ BRARDA, A., y RÍOS, G., *Argumentos y estrategias para la construcción de la ciudad educadora*. Rosario, Oficina de Ciudades Educadoras América Latina, Serie Cuadernos, 2000.

La tarea fundamental sería elaborar a partir de los datos provenientes del nivel descriptivo el “currículo oculto” de la ciudad, para incorporarlo en la enseñanza formal y tenerlo en cuenta en la planificación de políticas públicas pedagógicas.

En el nivel *proyectivo* las acciones que se promoverán serán:

- Programa de formación cívica para instituciones educativas.
- Campañas de sensibilización a través de medios de comunicación.
- Intervenciones sobre el entorno.

3. Las autoridades locales en la ciudad educadora

La evolución democrática y una nueva orientación en las administraciones municipales proponen una perspectiva diferente del rol educativo de las autoridades en las ciudades. El proceso de democratización en América Latina y la elección popular de los gobiernos locales lo posibilita, creándose así prácticas concretas en el campo de sus políticas públicas pedagógicas.

La ciudad se concibe entonces como *un marco y un agente educador* que, ante la tendencia a la concentración del poder, practica la participación y defiende las libertades. Ante la tendencia al gregarismo, expresa el pluralismo. Ante la distribución desigual de posibilidades, intenta equilibrar las ofertas. Ante la tendencia al individualismo, se esfuerza por promover la solidaridad y la justicia.

El sistema municipal aparece en el marco político de las democracias –por su proximidad a los habitantes, sus “ciudadanos”– como el más expuesto, abierto y transparente, lo que permite un mayor control de la población, que diariamente puede observar y analizar las acciones de gobierno con posibilidades reales e inmediatas de opinar y presionar sobre las mismas.

Por otra parte, la concentración de poder político en desmedro de la independencia jurídica y legislativa de los diferentes órganos del Estado y el avance de la corrupción han descalificado socialmente los sistemas políticos nacionales e internacionales, considerados garantes de las libertades y responsables del bienestar social de los pueblos. Lo cual reubica y dimensiona a las autoridades locales en un plano de primerísima importancia como “agente educador” –a través de políticas públicas participativas– y como “agente educable” –a través de sus prácticas concretas de gobierno y del control permanente de sus acciones por los ciudadanos–.

El rol de la ciudad como agente educador y marco de intervención política se potencia ya que “las prácticas de vida democrática” en este ámbito se presentan como vitales para la formación del futuro ciudadano. Futuros ciudadanos que se espera que sean conscientes de sus derechos, responsables de sus deberes y sensibles a los problemas de todos –que son también los suyos–, en la medida de que así haya sido educado por una sociedad abierta y transformadora⁹.

La ciudad aporta además y sobre todo la práctica histórica de ser marco a escala humana de la convivencia democrática desde hace siglos. No deben desaprovecharse en modo alguno sus posibilidades educativas en el sostenimiento de este sistema, la promoción de valores solidarios y la toma de conciencia acerca de la necesidad de una práctica constante en defensa de los derechos ciudadanos, en un mundo en que estos temas parecen no relevantes.

⁹ CABEZUDO, A., “Estrategias educativas en la ciudad”, en *Educación para la ciudadanía y la participación: de lo local a lo global. Guías didácticas de Educación para el desarrollo*. Madrid, Centro de Educación para la Paz–CIP, 2003.

Desde esta perspectiva los gobiernos locales adquieren un particular compromiso educativo, social y ético por cuanto deben adquirir un rol protagónico en la puesta en marcha de programas que tengan como objetivo el desarrollo de la solidaridad, la cooperación y la responsabilidad social como pilares básicos de su accionar de gobierno y de la formación de sus habitantes.

El gobierno municipal es aquí un responsable fundamental, ya que la propia realidad urbana ha de ser un elemento determinante en la configuración de las políticas educativas y ha de equilibrar las desigualdades sociales que en ella se dan, democratizando las situaciones de aprendizaje, las relaciones sociales, la vida urbana en su conjunto y en su relación con las autoridades locales¹⁰.

Las acciones educativas que tienen lugar en el marco de una ciudad educadora, han de integrar el conocimiento y la vivencia del medio urbano: sus características físicas, económicas, culturales y sociales; sus ventajas y problemas; sus posibles soluciones. El objetivo prioritario debe ser, en realidad, la formación de ciudadanos conocedores de sus derechos y obligaciones desde una perspectiva individual y colectiva, y que, a partir del conocimiento y la identificación con la propia ciudad, estén preparados para llevar a cabo una acción participativa y transformadora de la misma.

Por ello el conocimiento de la ciudad se propone a partir de dos tipos de programas: a) las ofertas educativas orientadas a descubrir y conocer la ciudad, y b) los programas que se refieren a la ciudad como marco de referencia de problemas y de sus posibles soluciones. En estos se pretende, por una parte, el conocimiento a partir de la observación o la experiencia, para identificarse con la ciudad y crear hábitos cívicos y, por otra, formar una nueva ciudadanía activa y comprometida, que aprende participando y colaborando en la búsqueda de respuestas alternativas.

Los gobiernos locales, como administración más próxima al ciudadano, tienen como responsabilidad prioritaria el desarrollo de estos programas en que se compromete a todas las áreas del municipio: salud, servicios públicos, promoción social, información pública, cultura, obras públicas, deportes y juventud, medio ambiente y salud, hacienda, gobierno, etcétera, ya que la racionalización y el equilibrio de la oferta educativa, priorizando los sectores de población más desfavorecidos, interesan fundamentalmente a todas las dependencias del gobierno municipal.

Asimismo, estos gobiernos locales, además de propuestas y recursos educativos, deberían asegurar un sistema de información que garantice el acceso de todos los ciudadanos a la oferta educativa, y deberían valorar la necesidad de establecer sistemas de evaluación a fondo de los programas, para conocer el impacto de las iniciativas educativas que se desarrollan en su territorio, realizar mediciones cuantitativas y rectificar o profundizar acciones sobre la base de conclusiones cualitativas¹¹.

¹⁰ MESA, M., "Educar para la ciudadanía global y la democracia cosmopolita", en *Educar para la ciudadanía y la participación: de lo local a lo global. Guías didácticas de Educación para el desarrollo*, óp. cit.

¹¹ FIGUERAS, P., "Conferencia de Presentación de la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras en la Prefectura de São Paulo". São Paulo (julio 2003).

Los programas de ciudades educadoras son verdaderas propuestas de aprendizaje ciudadano, que esperan generar participación activa, reflexión, reelaboración permanente de contenidos y métodos, teniendo en cuenta las distintas características de los grupos y realizando una verificación constante con las necesidades provenientes de la realidad.

Son condiciones comunes de estos programas:

- Organizar las experiencias para la resolución de problemas y no simplemente para incorporar información, impulsando la cogestión con la comunidad, las organizaciones no gubernamentales y todas aquellas instituciones y empresas que tengan como objetivo el bienestar general.
- Dar continuidad a la aplicación de las estrategias, ya que la formación de valores es fundamentalmente una tarea a largo plazo, donde deben readaptarse las acciones a las condiciones cambiantes que exige la evaluación de resultados. Por lo tanto excede la obra de un gobierno y trasciende en tiempo y espacio, a sus gestores originales.
- Construir pactos, alianzas entre todos los actores del proyecto, que deben ir más allá del mero acuerdo sobre los objetivos y deben comprender un acuerdo sobre los métodos de acción y sobre el compromiso financiero para llevarlas a cabo.
- Presentarse como una experiencia colectiva, en un entorno de relaciones grupales horizontales, donde la interdisciplinariedad a partir de las distintas áreas o secretarías de gobierno enriquezca la planificación, gestión y puesta en marcha de los proyectos y actividades.

Debe ser responsabilidad directa de los gobiernos locales en las ciudades educadoras asumir un compromiso pedagógico concretado en programas que respondan a estas condiciones, generando sensibilización, concientización y acciones puntuales en la realidad cotidiana del espacio urbano. Programas en que el compromiso político de las autoridades locales y la participación de la sociedad civil desde todos sus colectivos se presenten permanentes y sustentables en el tiempo y en el espacio específico para el cual se planifica.

La dimensión pedagógica de la ciudad educadora permite percibir cómo sus autoridades y los ciudadanos entienden los espacios como lugares del habitar, lugares para ver, para estar, para comunicarse y para vivir. Lugares para aprender y enseñar entre todos. Convertir la ciudad en que vivimos en educadora nos permitiría apropiarnos de ella, identificarnos con su pasado, mejorar su presente, proyectar su futuro con esperanza en una tarea de construcción cotidiana, en la que absolutamente todos sus habitantes y las autoridades locales son responsables.

Por esto podemos concluir diciendo que desde esta perspectiva

la esperanza no reside, pues, en un principio general que actúe en forma providencial por el futuro.

Reside en la posibilidad de crear campos de experimento social, donde sea posible resistir localmente a las evidencias de lo inevitable, promoviendo con éxito alternativas que parecen utópicas en todos los tiempos y lugares, excepto en aquellos que ocurren efectivamente¹².

¹² SOUSA, S. B. de, *A Crítica da Razão Indolente, Contra o desperdício da experiência*. São Paulo, Cortez, 2001, p. 36.

Los autores

BERNARDO TORO

Licenciado en Filosofía y magíster en Investigación y Tecnología Educativas. Fundó y dirigió la Revista Educación Hoy, Perspectivas Latinoamericanas. Fue presidente de la Corporación “Viva La Ciudadanía” para la movilización social de la Constituyente y de la Constitución de Colombia, y decano de la Facultad de Educación de la Universidad Javeriana. Actualmente es asesor de la presidencia de la Fundación AVINA.

ALICIA TALLONE

Licenciada y profesora de Psicología por la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Master en Democracia y Educación en Valores en Iberoamérica, UB-OEI. Actualmente es responsable del área de Educación en Valores y para la Ciudadanía del Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa (IDIE) de la OEI en Buenos Aires. Realizó capacitaciones, asistencias técnicas y conferencias en distintos países de Iberoamérica, y coordinó y colaboró en la realización de materiales sobre valores y ciudadanía.

ALICIA CABEZUDO

Profesora en la Escuela de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Rosario y de la Cátedra UNESCO de Cultura de Paz y Derechos Humanos/Universidad Nacional de Buenos Aires, Argentina, coordinada por el Premio Nobel de la Paz A. Pérez Esquivel. Es profesora en la Universidad de las Naciones Unidas por la Paz, Costa Rica. Fue directora organizadora de la Oficina de la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras América Latina. Su especialidad es la investigación y educación en temas vinculados a democracia y cultura de paz aplicados a políticas públicas municipales.

LUIS CARRIZO

Psicólogo especializado en Psicología Social. Magíster en Desarrollo Regional y Local. Vicerrector académico del Centro Latinoamericano de Economía Humana. Responsable de la Cátedra de Condición Humana y Complejidad de la misma institución. Consultor y asesor de diversos organismos internacionales (UNESCO, UNFPA, OEA, OEI, BID), así como de la Escuela Nacional de Administración Pública de Uruguay. Miembro del Consejo Científico del Institut International de Recherche Politique de Civilisation, bajo la presidencia de Edgar Morin.

ADELA CORTINA

Catedrática de Ética y Filosofía Política en la Universidad de Valencia, becaria del DAAD y de la Fundación Humboldt. Es directora de la Fundación ÉTNOR, miembro electo de la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas, directora del Programa Interuniversitario de Doctorado, con mención de calidad, “Ética y Democracia”. Entre sus libros cabe destacar *Ética mínima*, *Ética sin moral*, *Ética aplicada y democracia radical*, *El quehacer ético*, *La ética de la sociedad civil*, *Ciudadanos del mundo*, *Alianza y Contrato*, *Por una ética del consumo*, *Razón pública y éticas aplicadas* y *Ética de la razón cordial*.

RICARDO CRISORIO

Profesor en Educación Física por la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina, en la que ejerce como profesor e investigador desde 1984. Coordina la Maestría en Educación Corporal y el Grupo de Estudios en Educación Corporal. Integra el Comité Directivo del Centro Interdisciplinario de Metodología de las Ciencias Sociales. Fue vicedecano de la Facultad y director de su departamento de Educación Física. Coordinó la redacción de los contenidos básicos comunes de Educación Física para EGB, Polimodal y Formación Docente entre 1994 y 1999.

NORA GATICA

Profesora de Historia y Geografía por la Universidad de Chile. Ha estudiado y trabajado en temas pedagógicos y de derechos humanos en diferentes países e instituciones como la mencionada Universidad, la Universidad de Río Cuarto en Córdoba, Argentina; la Universidad Autónoma de Puebla, México; el GREM de la Universidad de Barcelona, España; el Ministerio de Educación de Chile y, últimamente, en la Cátedra Unesco de Derechos Humanos de la Academia de Humanismo Cristiano.

DANIEL GIL

Doctor en Física y catedrático de Didáctica de las Ciencias. Hasta el momento ha dirigido 19 tesis doctorales, ha publicado artículos en revistas como *Science Education*, *Enseñanza de las Ciencias*, *International Journal of Science Education*, *Studies in Science Education*, etc., y es autor de numerosos libros. Ver currículum detallado en <http://www.uv.es/gil>. Actualmente centra su actividad investigadora, docente y ciudadana en la alfabetización científica y la educación para la sostenibilidad.

GUILLERMO HOYOS

Doctor en filosofía por la Universidad de Colonia, Alemania, profesor en la Universidad Nacional de Colombia (1975-2000) y director del Instituto de Estudios Sociales y Culturales PENSAR de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá desde el 2000. Miembro del Comité Académico de la Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía, EIAF, y editor del volumen 29 de

la Enciclopedia Filosofía de la Educación. Coordinador junto a Miquel Martínez de la colección “Educación en Valores”, editada por la OEI y Octaedro.

LUCINA JIMÉNEZ

Maestra en Ciencias Antropológicas. Fue directora del Centro Nacional de las Artes, fundadora del programa de Educación Artística a Distancia y del postgrado virtual en Políticas y Gestión Cultural. Consultora en políticas culturales para el Convenio Andrés Bello y en educación artística para la AECID, donde colaboró en el diseño del programa Form@rt. Ha escrito varias obras, entre ellas Teatro y públicos y El lado oscuro de la sala. Es miembro del grupo de expertos en Educación Artística, Cultura y Ciudadanía de la OEI, y directora general del Consorcio Internacional Arte y Escuela A.C.

MARIANO MARTÍN GORDILLO

Profesor de filosofía en el Instituto de Enseñanza Secundaria N.º 5 de Avilés, España. Es autor de numerosos trabajos relacionados con la educación en ciencia, tecnología, sociedad y valores. Tiene una dilatada trayectoria en actividades de formación docente y asesoramiento técnico sobre educación CTS y educación en valores en España y Latinoamérica. Actualmente es miembro del grupo de expertos en Educación en Valores de la OEI.

MIQUEL MARTÍNEZ

Catedrático de Teoría de la Educación y miembro del Grupo de Investigación de Educación en Valores y Desarrollo Moral (GREM) de la Universidad de Barcelona, España. Participa como consultor y evaluador en diferentes proyectos, agencias, instituciones, administraciones de carácter educativo y universidades en España y a nivel internacional. Dirige el programa Barcelona Aula de Ciudadanía del Ayuntamiento de Barcelona, en colaboración con la Universidad de Barcelona.

MERCEDES ORAISÓN

Profesora y licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional del Nordeste, Argentina. Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Barcelona, España. Profesora del Departamento de Filosofía de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE). Investigadora del Centro de Estudios Sociales de la misma Universidad. Colabora en el programa de Educación en Valores de la OEI y es autora de libros y artículos sobre construcción de ciudadanía, educación moral y ética docente.

GLORIA I. RODRÍGUEZ

Psicóloga de la Universidad Santo Tomás, especialista en Psicología Clínica y de Familia de la misma Universidad, y magíster en Psicología con énfasis en investigación psicosocial y comportamiento moral de la Universidad de los Andes. Ha coordinado el diseño e implemen-

tación de diferentes programas de desarrollo moral y competencias ciudadanas en diferentes ciudades y municipios colombianos. En la actualidad desarrolla su actividad profesional en el Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa (IDIE) de la OEI en Colombia, especializado en Educación en Valores y Ciudadanía.

SILVIA DEL SOLAR SEPÚLVEDA

Profesora de Estado en Filosofía de la Universidad de Chile y magíster en investigación en Educación. Se ha orientado hacia la innovación educativa y la transformación democrática de las prácticas docentes. Formó parte de equipos de educación en valores y gestión escolar de varias universidades y ONG (PIIE), generando publicaciones y ponencias al respecto. Ha apoyado programas ministeriales de formación continua de profesores. Desde hace diez años es académica de la Escuela de Educación de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

YVES DE LA TAILLE

Profesor titular de Psicología del Desarrollo en el Instituto de Psicología de la Universidad de São Paulo, Brasil. Desde hace dos décadas realiza trabajos de investigación en el área de Psicología Moral, habiendo publicado diversos artículos y libros sobre el tema, entre los cuales cabe señalar *Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas* (Artmed, Prêmio Jabuti 2007). También trabaja en el área de educación moral. Su último libro respecto a ese tema se titula *Formação ética: do tédio ao respeito de si*.

URANIA A. UNGO

Catedrática titular del departamento de Filosofía de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Panamá. Master en Filosofía Latinoamericana por la Universidad Nacional Autónoma de México. Activista e investigadora del Movimiento de Mujeres de Panamá y Centroamérica. Directora (fundadora) de la Dirección Nacional de la Mujer (mecanismo nacional para el avance de la condición de las mujeres) del Ministerio de la Juventud, la Mujer, la Niñez y la Familia y Secretaria Técnica del Consejo Nacional de la Mujer. Directora del Instituto de la Mujer de la Universidad de Panamá y representante de dicha Universidad ante el Consejo Nacional de la Mujer. Autora de varios libros, numerosos artículos y conferencias sobre la condición de las mujeres, la participación política y el feminismo.

AMPARO VILCHES

Doctora en Química, máster en Didáctica de las Ciencias, catedrática de Física y Química de Bachillerato y profesora del departamento de Didáctica de las Ciencias de la Universidad de Valencia. Su investigación se centra en el campo de las interacciones CTSA, la alfabetización científica y la educación para la sostenibilidad. Sobre dichos temas ha dirigido tesis doctorales, ha publicado libros y artículos en revistas como *Enseñanza de las Ciencias*, *Science Education*, *Environmental Education Research*, etc. (Ver currículum completo en www.uv.es/vilches/)

