

01070



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
COLEGIO DE PEDAGOGÍA

LA EDUCACIÓN CIUDADANA EN EL
CONTEXTO DE LA GLOBALIZACIÓN

T E S I S

QUE PRESENTA
HAYDEÉ VÉLEZ ANDRADE
PARA OPTAR POR EL GRADO DE
MAESTRA EN PEDAGOGÍA

ASESORA:

MTRA. LILLY PATRICIA DUCOING WATTY



CIUDAD UNIVERSITARIA, DISTRITO FEDERAL 2004



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

137

ESTA TESIS NO SALE
DE LA BIBLIOTECA

A Roberto,
che con amore
mi hai fatto risuscitare.
sei un sogno meraviglioso e non atteso.

A mi familia,
testimonio de vida,
fuente que me nutre,
me hace crecer y ser.

A Daniela, Emiliano, Mateo y Huevito
imagen de esperanza y amor.

A mis tíos y a mis primos, que con fuerza y cariño han hecho mi mundo.

A Paty Ducoing, maestra, asesora, amiga, compañera solidaria.

A Walter e Rosaria che da lontano avete contribuito a costruire questo lavoro e me stessa.

A Regina, que desde hace muchos años caminas de mi mano.

A Lupita por sus luchas y por su incansable tesón para ser feliz.

Al Cesem, a la China, a Carlos, a Rosalba, a Bety, a Noemí y a Mauricio, que hicieron del trabajo un espacio de solidaridad, respeto y cariño.

A Maru y Consuelo, y a todos los Acude, tejedores de utopías y realidades.

A todos mis entrañables amigos que no nombro, pero que forman parte de mi vida y que me han ayudado a ser quien soy.

Autorizo a la Dirección General de Bibliotecas de la
UNAM a difundir en formato electrónico e impreso el
contenido de mi trabajo recepcional.

NOMBRE:

Haydeé Vélaz
Andrade

FECHA:

21 septiembre 2004

FIRMA:

Haydeé Vélaz

ÍNDICE

Introducción	1
Capítulo I	
La globalización como contexto	4
1.1 Antecedentes	9
1.2 La dimensión económica de la globalización	18
1.2.1 Cambios y retos en el mercado laboral	20
1.3 La dimensión política de la globalización	26
1.4 Las disputas en el terreno de lo social	33
1.5 Ideología y nuevas identidades culturales	37
Capítulo II	
Globalización y educación	46
2.1 Contextualización	48
2.2 El valor actual del conocimiento	50
2.3 Las políticas educativas de los organismos internacionales	55
2.4 Algunas propuestas alternativas al pensamiento único	66
2.5 Los retos de la educación	74
Capítulo III	
El ciudadano como sujeto de la globalización	79
3.1 Sujeto y ciudadanía	81
3.1.1 Ciudadanía	85
3.1.2 Elementos comunes: limitaciones y perspectivas	93
3.2 Democracia	95
3.2.1 La perspectiva liberal	96
3.2.2 La perspectiva comunitarista	99
3.2.3 La perspectiva republicana	101
3.2.4 Democracia: definiciones más recientes	
Alain Touraine: Democracia combinada	103
Carlos Alberto Torres: Democracia como	
Método versus democracia como contenido	109
3.3 Un nuevo paradigma	114
3.3.1 Elementos para un nuevo paradigma social desde la generación y	
distribución de la riqueza	122
3.3.2 Elementos para un nuevo paradigma social desde lo cotidiano	122
3.4 Ciudadanía y globalización	123

Capítulo IV	
La educación ciudadana	132
4.1 Educaciones ciudadanas	135
4.2 Los europeos y estadounidenses	136
4.2.1 La educación ciudadana o cívica como medio para la promoción de nuevos empleos, los derechos humanos y la democracia	136
4.2.2 Del Águila: los problemas que cualquier tipo de educación ciudadana debe plantearse	141
4.2.3 El decálogo de valores de Freeman Butts	142
4.2.4 Richard Remy: cómo valorar un programa de educación ciudadana	146
4.2.5 Eric Suzan Reed: Los medios como factores claves para el éxito de un programa	149
4.2.6 El énfasis en los valores y principios de la educación ciudadana	151
4.3 La educación ciudadana en América Latina: la herencia freiriana	167
4.3.1 Los aportes de Paulo Freire	167
4.3.2 Escuela y ciudadanía: Henry Giroux	177
4.3.3 Un ejemplo de educación crítico-humanista y cristiana: Cecilia Irene Osowski	181
4.3.4 Educación popular y participación ciudadana	187
4. 4 Retos y perspectivas de la educación ciudadana	192
Algunas reflexiones finales	197
Bibliografía	207

Introducción

Hace cuatro años, cuando terminé los créditos de la maestría, me invitaron a trabajar en la Delegación Tlalpan, a la Coordinación de Participación Ciudadana que formaba parte de la Dirección General de Enlace Territorial. La idea del Jefe Delegacional –Gilberto López y Rivas- era armar un proyecto de gobierno que tuviera como uno de sus ejes transversales la participación ciudadana democrática y activa. De ahí que la primera tarea que realizamos como Dirección fue la planeación de lo que ésta afirmación denotaba. Las discusiones fueron largas, pero al final se construyó un programa con acciones concretas y definidas que recogían el concepto de participación ciudadana activa.

Compañeros de Uruguay y Brasil aportaron, desde sus experiencias, luz sobre un concepto que se ha convertido en moda, pero sobre el que en realidad se conoce poco pues se ha vuelto una palabra discursiva y comodín como lo puede ser democracia o solidaridad; sin embargo, en escasas ocasiones se le dota de contenidos o se dice abiertamente qué postura política le da sustento. Hoy por hoy, la participación ciudadana, como concepto político, no solo puede estar cargada de ingenuidad y buenas intenciones, detrás de estas palabras se pueden explicitar procesos de participación y aprendizajes sociales o simular acciones que legitimen plataformas, proyectos o programas políticos procedimentales. No quiero decir con ello que las formas de participación menos activas deban desaparecer, quiero decir que existen discursos y acciones que se disfrazan de proceso, cuando en realidad buscan la participación puntal, acotada, de la población.

Es entonces que surge en mí la inquietud de elaborar una tesis que pudiera reunir algunas de las posturas que sobre el tema se han escrito, en esos años la tarea me parecía imposible porque no encontraba mucho material. De hecho, esto no significa que en la actualidad exista una gran bibliografía que conjugue marcos teóricos con elementos prácticos, con programas; sino que existen un sinnúmero de manuales que, en la mayoría de las ocasiones, hablan de la participación ciudadana como un concepto neutro; no se parte de discutir su definición, se da por sentada y, sobre ella, se construyen programas que no dejen ver con claridad hacia dónde se dirigen, uno lo va descubriendo por los cómo, por las

metodologías, por el tipo de actividades que plantean, pero no siempre existe la honestidad intelectual de exponerse abiertamente.

Las preguntas que guiaron el trabajo representan una de las tantas posibilidades de abordaje, susceptible siempre de ser mejorado: ¿la educación ciudadana es realmente un derecho o sólo una “capacidad” otorgada por Estado? ¿qué posibilidades tiene la educación ciudadana de ser, efectivamente, promotora de cambio y participación social y ciudadana, en el marco de la educación formal y no formal? ¿cómo puede contribuir la educación ciudadana a contrarrestar la pérdida de los derechos y las prestaciones sociales en el mundo global? ¿cuáles pueden ser los fundamentos ético-político- educativos de una educación ciudadana para la democracia y la participación activa? La mayoría de estos planteamientos han encontrado respuestas provisorias, como de hecho, son todas las preguntas de investigación.

La idea del presente trabajo es, por tanto, procurar dar cuenta de uno de los tantos procesos educativos que se viven hoy en el llamado mundo globalizado: la educación ciudadana. En este nuevo periodo la humanidad es conciente, más que nunca, de compartir un destino común y, sin embargo, es también una época marcada por la exclusión, la pobreza, la falta de comunicación entre humanos, aún en medio de un mundo hipercomunicado.

El propósito del material conjugado en estos cuatro capítulos es hacer una reflexión amplia que nos ayude a situar provisionalmente el fenómeno educativo, en un mundo marcado por la incertidumbre y los cambios vertiginosos y constantes. Al mismo tiempo, se propone al sujeto ciudadano como categoría de análisis y como promotor de cambios en el siglo XXI. Este sujeto, empero, no tiene la carga de responsabilidad que se adjudicaba al proletariado en el siglo XX, más bien es una figura que engarza lo local y lo global como parte de su cotidianidad.

Así, en el primer capítulo se hace una caracterización de la globalización como contexto en el que se replantean las dimensiones económica, política, social y cultural, se describen algunos rasgos propios de este fenómeno y se remite a sus antecedentes históricos. En el capítulo dos se hace un análisis de las políticas educativas que marcan el nuevo siglo, cuál

es la orientación que los organismos internacionales buscan dar y se señalan los desafíos de la educación a la luz de la globalización.

En un tercer apartado, se plantea al ciudadano como el sujeto de la globalización y se le caracteriza en el marco de los diferentes tipos de democracia, para luego destacar por qué se sostiene que es el sujeto de la globalización. Por último, en el cuarto capítulo se presentan algunas vertientes de lo que se conoce como educación ciudadana y cuáles son los rasgos que las unen y las separan .

Hoy por hoy, la educación sigue jugando un papel decisivo en la vida de la sociedad, ya sea como promotora del cambio que como obstáculo del mismo, en especial cuando se habla de educación ciudadana. La cuestión educativa debe llevar a la reflexión sobre aquello que sucede en el aula y fuera de ella, pues también le compete; en ese mismo sentido, es importante, indispensable, que los diferentes tipos de educación hagan una meta reflexión sobre el papel de la educación en general y de la educación con apellido en particular.

Sirva este trabajo, para aportar algunas líneas de estudio y profundización, para tratar de ver al sujeto político que toda educación plantea, a sabiendas o no de ello, para reflexionar sobre el sujeto pedagógico que estamos formando o deformando y la sociedad que directa o indirectamente estamos concibiendo.

CAPÍTULO I

LA GLOBALIZACIÓN COMO CONTEXTO

Contextualizar un problema significa ubicar el terreno desde el cual se quiere desarrollar una investigación. Este capítulo tiene como objetivo delinear algunos de los principales cambios que está viviendo el mundo contemporáneo y que, por ser transformaciones que cada vez más atañen al mundo en su totalidad, han sido aglutinadas bajo el término globalización. La rapidez, impacto y repercusiones que los cambios económicos, políticos o tecnológicos de un país tienen sobre el resto de la comunidad mundial están condicionando visiones y, por ende, nuevas formas de relación en todos los ámbitos.

Eso mismo sucede con las reflexiones teóricas sobre los orígenes y conceptualización de la denominada globalización; existen pues, diferentes formas de caracterizar la etapa histórica actual. Algunos autores como Noam Chomsky, John Saxe Fernández, Heinz Dieterich o Gaudencio Frigotto coinciden en que la globalización no es sino otra etapa del capitalismo y, como tal, agrega nuevas características a su ya viejo esquema.

La necesidad de nombrar una realidad tan compleja como la que vive el mundo contemporáneo lleva a que los estudiosos de las ciencias sociales enfatizen, desde la propia disciplina, uno o más aspectos de la globalización. En este sentido, se puede decir que existen tantas perspectivas como niveles de significado, Joachim Hirsch señala entonces que la globalización:

i) en lo *técnico*, se relaciona sobre todo con la implantación de nuevas tecnologías, especialmente las revoluciones tecnológicas, vinculadas con las modernas posibilidades de elaboración y transferencias de información. Con rapidez y "on line", permiten unir regiones del mundo muy distantes. Este desarrollo sirve de base sobre todo para la idea de una "aldea global".

ii) en lo *político* se habla de globalización, relacionándola con la finalización de la "guerra fría" y de la división del mundo en dos bloques enemigos derivada de la misma. Tras la caída de la Unión Soviética, se presenta como definitiva la victoria histórica del modelo democrático liberal. Estados Unidos se han convertido mundialmente en una potencia militar dominante sin restricciones. Sobre ello se basa el nuevo papel que desempeña la Organización de las Naciones Unidas, de la que se espera que algún día podrá desempeñar la función de un "gobierno mundial" general.

iii) en lo *ideológico-cultural*, puede entenderse la globalización como la universalización de determinados modelos de valor; por ejemplo, el reconocimiento general de los principios liberal democráticos y de los derechos fundamentales; sin embargo, también puede entenderse como la generalización del modelo de consumo capitalista. Este desarrollo se vincula fuertemente con la formación de monopolios de los medios de comunicación de masas.

iv) en lo *económico*, el concepto hace referencia a la liberación del tráfico de mercancías, servicios, dinero y capitales; a la internacionalización de la producción y también a la posición cada vez más dominante de las empresas multinacionales [...] sin embargo, el capital ciertamente se ha extendido más allá de las fronteras; no así la fuerza de trabajo, los seres humanos. Éstos están adscritos a los territorios de los Estados nacionales, a menos que estén obligados a migrar o huir. [...] por vez primera en la historia existe un mercado capitalista que abraza todo el mundo. El capitalismo ha llegado a ser mundialmente dominante y universal.”¹

Desde una perspectiva culturalista Ana Rosas Mantecón² caracteriza la globalización como la intensificación del movimiento de capitales, tecnologías, comunicaciones, mercancías y mano de obra, que se integran a un mercado mundial. La sociedad de consumo es, en esta concepción, una de las expresiones del proceso de homogenización cultural global. La globalización propicia un intenso intercambio y flujo de bienes, personas, información, imágenes, etcétera que han impulsado el surgimiento de identidades transnacionales, como la cultura empresarial, que busca imponerse como modelo cultural mundial con reglas de funcionamiento, valores y modos de comunicación concretos. Para esta corriente la globalización es una de las principales características de la modernidad y pone el acento en el nuevo tipo de relaciones generadas.

Para quienes las nuevas tecnologías son elementos distintivos de una nueva etapa de progreso humano, la globalización se convierte en “era de la información”. Daniel Bell ha denominado esta etapa “sociedad post industrial”; Zbigniew Brzezinski, “sociedad electrónica” y Alvin Toffler “revolución de la información” o “tercera revolución tecnológica”. El común denominador entre estos autores es que se desplaza la economía industrial por una de servicios, y se sustituye el trabajo físico por la información y el conocimiento.

La postura, que caracteriza la globalización como “tercera revolución tecnológica”, ha sido señalada por Alma Rosa Alva de la Selva como una argumentación técnico-instrumental que da continuidad a la ideología del progreso y desvanece el contorno sociopolítico bajo el

¹ J. Hirsch, *Globalización, capital y Estado*. México, 1996, p. 85

² Citada por Ortiz Paz. “Globalización cultural y anacronismo de la enseñanza de la historia”. En *Revista de la Escuela Normal Superior de México*. México. Número 3. 1999

supuesto de un desarrollo tecnológico acelerado. En otros términos, se prosigue con un pensamiento positivista en el cual la historia y los procesos humanos se conciben como lineales y, por ende, irremediamente evolutivos, pues el desarrollo técnico-científico está ligado al concepto de progreso. De hecho, las llamadas revoluciones tecnológicas se consideran como parteaguas de la historia universal -occidental-, éstas si bien han comportado cambios en las formas de relación económico-laboral, social, cultural y política, no parecen estar “habilitadas” para calificar o etiquetar las relaciones humanas, desconociendo su complejidad.

La idea de progreso como paradigma ha sido cuestionada desde hace varias décadas y desde diferentes ámbitos. Por ejemplo, los grupos ambientalistas han evidenciado que el perfeccionamiento técnico-científico conlleva el detrimento de los recursos naturales, por lo que propugnan por un desarrollo sustentable; o desde las letras, escritores como José Saramago en su *Ensayo sobre la ceguera*, hacen una crítica aguda y desgarradora del concepto de progreso tecnológico.

El movimiento postmodernista, como escuela filosófica, postula que el resultado de las revoluciones tecnológicas ha llevado al fin de la cultura moderna y que existen nuevas formas de ver el conocimiento, la información y al sujeto en y con el mundo. El postmodernismo tiene varias vertientes: aquellos que como Lyotard, Jean Baudrillard y André Gluksman hacen una apología del sistema; quienes como Gianni Vattimo se declaran por un nihilismo, por el fin de la historia o quienes como Hal Foster, Jürgen Habermas y Frederic Jameson proponen un modernismo de resistencia.

Los rasgos generales del postmodernismo son el augurio de la desaparición de la historicidad, el no considerar la multidimensionalidad de los análisis de la economía política, la historia, la psicología, el conocimiento social en general y la praxis alternativa. Los medios de comunicación representan los principales instrumentos para la difusión de productos informativos y de entretenimiento. A este respecto Gianni Vattimo apunta que los medios pueden ser la posibilidad de dar la palabra a las culturas locales, a las minorías, o bien propagar la imagería de los “sueños globales”.

Otros autores, como Octavio Ianni, señalan que no existe todavía un marco teórico conceptual capaz de explicar el surgimiento de la globalización como nuevo paradigma, por ello utiliza la metáfora para describirla y aproximarse, sin que esto signifique dar cuenta de ella.

En este sentido, para Braudel³ pensar la globalización como correlato de la expansión mundial y de la concepción de mundo implica nuevas articulaciones conceptuales. En tanto se reconoce que lo mundial hace referencia a lo conocido, es decir, a lo que es susceptible de dominación. De esa manera queda enlazada la concepción de economía-mundo con la de globalización, pues la mundialización implica la superposición de una concepción de mundo sobre otras, la imposición del Occidente sobre el resto del mundo. Octavio Ianni citando al mismo Braudel señala que: “Una economía mundo puede definirse como una triple realidad: ocupa un determinado espacio geográfico [...], se somete a un *polo*, a un centro, representado por una ciudad dominante, otrora un estado-ciudad, hoy una gran capital, una gran capital económica. [...] Después vienen las zonas intermedias, en torno al eje central y, finalmente, surgen los márgenes vastísimos que, en la división del trabajo que caracteriza a una economía-mundo, más que participantes son subordinados y dependientes.”⁴

A partir de la Segunda Guerra Mundial, dice Ianni, existe el consenso entre los sociólogos de que la población forma parte de un único sistema social mundial, en otras palabras, sociedad implicaría diversas sociedades con autonomía relativa e inter condicionada. Sin embargo, estas dos totalidades no son diferentes, sino que se implican de manera recíproca, aunque lo global tienda a subsumir lo nacional. Por ello, las transformaciones locales son una dimensión de la globalización y, al mismo tiempo, una “extensión lateral de las conexiones sociales por medio del tiempo y el espacio”⁵, también en ese sentido, hay nociones que están perdiendo validez, que están en franca decadencia, por ejemplo, la de Estado-nación, interdependencia, dependencia e imperialismo. Hay otras que están reformulándose, tal es el caso de soberanía y hegemonía. De lo que no hay duda para el

³ Citado por O. Ianni. *Teorías de la globalización*. México 1998. p. 15

⁴ *Ibid.*, p. 15

⁵ *Ibid.*, p. 163

brasileño es que la globalización se encuentra en proceso de “nivelación empírica, metodológica y teórica.”⁶

Mediante estos renglones de Ianni se justifica la importancia de abordar la globalización como trasfondo aglutinador de una multiplicidad de realidades, actores y temas. Hoy por hoy no podemos prescindir de una serie de interrelaciones mundiales complejas para dar cuenta de problemas y actores locales, pues no están al margen de los grandes conflictos, descubrimientos, desarrollos tecnológicos, convenios internacionales; tal es el caso de la educación, la ciudadanía, los derechos humanos, entre otros.

Hay que subrayar que si bien existen diferentes formas de conceptualizar la globalización, en este trabajo se optó por una visión que ve la globalización como una etapa más del capitalismo; sin embargo, ello no significa que se puedan retomar y reelaborar conceptos de otras posturas. De hecho, se optó por una visión de este tipo porque permite, sobre la base de las relaciones económicas, explicar lo que sucede en las esferas política, social, cultural y educativa. En el gran caleidoscopio de la globalización, cada postura sobre el tema representa una visión del mundo. En esta misma línea, Enrique Dussel llama “«sistema-mundo» al «sistema-interregional» (si por región se entiende una alta cultura o sistema civilizatorio) en su fase actual, mundial o planetaria.”⁷

Este capítulo, como marco contextual, no pretende ser exhaustivo respecto al fenómeno, pero sí busca delinear elementos distintivos de la globalización. A fin de integrar un panorama general de ésta, se explican sus antecedentes históricos y los rasgos económicos, políticos, sociales e ideológicos.

1.1 Antecedentes

Enrique Dussel señala que la fase actual o globalización es resultado de un proceso de cuatro estadios de los “sistemas interregionales”, es decir, de un primer estadio o sistema

⁶ *Ibid.* p.165

⁷ E. Dussel *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*. México, 1998. p.617.

interregional basado en las relaciones de la región egipcio-mesopotámica; un segundo estadio indoeuropeo; un tercero asiático-afro-mediterráneo y un cuarto estadio o “sistema mundo” a partir de 1492. El centro del “sistema-mundo” está constituido por los países de Europa occidental, Japón y Estados Unidos, con un polo cuasi-autónomo conformado por China y Rusia, y por una enorme periferia: América Latina, África, India, sudeste asiático, Europa oriental y el mundo musulmán.

El planteamiento que Dussel hace sobre el “sistema-mundo” es uno de los dos paradigmas de la modernidad, el otro es el paradigma eurocéntrico. La diferencia es que el horizonte eurocéntrico postula la modernidad como fenómeno solamente europeo que se desarrolla desde la Edad Media y luego se difunde a todo el mundo, lo cual otorga una superioridad interna al mundo europeo. Por otro lado, el “sistema-mundo” plantea un horizonte mundial en el que la modernidad funge como la cultura del centro del primer “sistema-mundo”, pero no como sistema autorreferencial o independiente sino en relación con su periferia. La modernidad empieza a mundializarse con “la constitución *simultánea* de España con referencia a su «periferia» (la primera de todas, propiamente hablando, Amerindia: el Caribe, México y el Perú). *Simultáneamente*, Europa [...] irá *constituyéndose* en «centro» (con un poder súper-hegemónico que de España pasa a Holanda, a Inglaterra y Francia...) sobre una «periferia» creciente.”⁸

La centralidad de Europa no sería, entonces, consecuencia de una superioridad interna sino también el efecto de la conquista, colonización e integración de América, lo cual dio a Europa la ventaja sobre el mundo otomano-musulmán, la India o China. Dussel afirma que “la Modernidad es el fruto de este acontecimiento y no su causa.”⁹ La gestión de dicha centralidad es la que hace de Europa “la “conciencia reflexiva” de la historia mundial” y lo mismo sucede con el capitalismo que es resultado, y no causa, de esta coyuntura de mundialización y centralidad europea en el “sistema-mundo”.

⁸ *Ibid.*, p. 51

⁹ *Ibid.*, p. 51

El eje fundamental de la tesis de Dussel es que plantear la globalización en términos de “sistema-mundo” y de su correspondiente ética de la liberación permite considerar no sólo al centro, sino también a la periferia del mundo. En ese sentido, no hay una constitución de la modernidad sino diversos momentos: a) “la Modernidad hispánica, humanista, renacentista, ligada todavía al antiguo sistema interregional de la cristiandad mediterránea y musulmana. [...] Es decir, España «maneja» la «centralidad» como el dominio a través de la hegemonía de una cultura integral, una lengua, una religión. [...] b) La Modernidad del centro de Europa, que se inicia con Ámsterdam en Flandes, pasa frecuentemente como la única Modernidad.”¹⁰ Será justo en esa primera modernidad que se reflexione sobre el eurocentrismo, sobre la cuestión ético filosófica del derecho europeo a ocupar, dominar y gestionar las culturas descubiertas, después se impondrán los hechos y el eurocentrismo será puesto en tela de juicio hasta finales del siglo XX.

La gestión de la centralidad –para volverse manejable- llevó a un proceso de simplificación de la complejidad por vía de la racionalización que afectó la totalidad de la vida, que favoreció los aspectos cuantitativos sobre los cualitativos, que cambió la relación con la naturaleza, con la subjetividad, con la comunidad y con las relaciones económicas –posición práctico-productiva del capital, en síntesis, llevó a la no eticidad de la gestión política y económica (la razón práctico-comunicativa es sustituida por la razón instrumental, la individualidad niega la comunidad, etc.). “La vida humana, la cualidad por excelencia, ha sido inmolada a la cantidad. El capitalismo, mediación de explotación y acumulación (efecto del sistema-mundo), se transforma después en un *sistema independiente* que, desde su propia lógica autorreferencial y autopoietica, puede destruir la vida humana en todo el planeta.”¹¹

Ante esta problemática –dos modelos de modernidad- hay por lo menos, según Dussel, dos posiciones: a) la modernidad, como fenómeno exclusivo de Europa, debe terminar de realizarse (eurocentrismo desarrollista) o, por el contrario, debe destruirse (postmodernismo); y b) la postura desde la periferia que considera la modernidad como

¹⁰ *Ibid.*, pp. 58-59

¹¹ *Ibid.*, p. 62

gestión racional del sistema- mundo y, desde ahí, busca “recuperar lo recuperable de la Modernidad y negar la dominación y exclusión [...] Es entonces un proyecto de liberación de la periferia negada desde el origen de la Modernidad.”¹²

Dussel concluye que la ética de la liberación es trans-moderna, es una ética de la responsabilidad *-a priori y a posteriori-* por el Otro, es una ética con principios materiales y formales que no se reduce a la buena voluntad, pues quiere reemprender la tarea de desarrollar la historia como progreso cualitativo humano, y como tal, pretende “la superación de la *razón cínicogestora* (administrativa mundial) del capitalismo (como sistema económico), del liberalismo (como sistema político), del eurocentrismo (como ideología), del machismo (en la erótica), del predominio de la raza blanca (en el racismo), de la destrucción de la naturaleza (en la ecología), etc. supone la liberación de diversos tipos de víctimas oprimidas y/o excluidas.”¹³ Además, hay que subrayar que la modernidad tiene dos límites absolutos, a saber, la destrucción ecológica del planeta y la destrucción de la misma humanidad, y una contradicción esencial insuperable: la ley de la modernidad que “«...produce una acumulación de miseria proporcionada a la acumulación de capital».”¹⁴

Desde otra perspectiva, Casas Pérez recuerda que las primeras relaciones de intercambio eran muy distintas a las globalizadas, pues estaban restringidas política y territorialmente, lo cual permitía la independencia de las naciones. La identidad cultural era muy sólida y ello prevenía la posibilidad de integraciones políticas no deseadas, aunque esto no descartara la influencia cultural. Los intercambios tenían límites de tiempo y espacio, lo que funcionaba como anclaje de la extensión imperialista. Sin embargo, serán los países del primer mundo los que verán, en un principio, la necesidad de intercambios más intensos debido a su incapacidad de producir bienes y servicios, así como por las tendencias colonialistas e imperiales del momento.

¹² *Ibid.* p. 64

¹³ *Ibid.* p. 64

¹⁴ *Ibid.* p. 65

Sin descartar que para algunos autores, como Alma Rosa Alva de la Selva¹⁵, la globalización -como tal- surge en 1945 cuando los Estados Unidos se convierten en la Primera Potencia Mundial y el gran capital corporativo internacional instala una nueva estructura financiera de mercado y de distribución. En este trabajo se asumirá¹⁶ que la globalización es parte de procesos de interconexión de realidades que se articulan a fenómenos de interconexión económica, al acceso a bienes y servicios diversos para el consumo mundial. En este sentido, los fenómenos económicos son parte de relaciones políticas, o sea, de la necesidad de los Estados-nación de garantizar la estabilidad política a través de nexos socioeconómicos entre los mismos Estados- nación.

La globalización es entonces el proceso de flujo de capital, apertura de fronteras y liberalización de mercados que no implica una transnacionalización o una nueva concepción económico- política propia del siglo XX, sino que tiene su raíz en la Inglaterra del siglo XVIII, en el deseo de los economistas políticos de convertir al individuo en consumidor. De hecho, la expansión económica tiene como antecedente directo el liberalismo económico del que se desprenden las variantes neoliberales.¹⁷

Autores como Sancho Gil y Hernández Hernández¹⁸ sitúan el inicio de la globalización y transnacionalización económica, política y cultural incluso dos siglos más atrás (siglo XVI) en el llamado Primer Orden Económico Mundial, por ello lo sucedido a finales de los 80 y durante los 90 no sería otra cosa que la intensificación de dicho proceso debido a la proliferación de nuevos sistemas y soportes informativos.

¹⁵ A. R. Alva de la Selva. "Globalización y comunicación". En Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales. México. Número 171. 1998.

¹⁶ M. L. Casas Pérez. "Consideraciones y consecuencias metodológicas en torno a la globalización y la comunicación". En Revista mexicana de ciencias políticas y sociales. México. Número 171. 1998.

¹⁷ El neoliberalismo es un modelo político que tiene repercusiones económicas, sociales y culturales. Carlos Alberto Torres, en su artículo Educación, clase social y doble ciudadanía" página 9, apunta que: "Los gobiernos neoliberales promueven las nociones de mercados abiertos, libre comercio, reducción del sector público, menor intervención estatal en la economía y desregulación del mercado."

¹⁸ J. M. Sancho Gil y F. Hernández Hernández. "La investigación educativa como espacio de dilemas y contradicciones". En Revista de educación. España. Número 312. 1997.

Reforzando esta línea de pensamiento, aunque en una postura más radical, Gaudencio Frigotto¹⁹ sostiene que la globalización no es un fenómeno nuevo, ni negativo *per se*, sino que está definido por el tipo de relaciones sociales, pues la exclusión no es una característica actual, es histórica. El proceso de globalización, dice, se vio acelerado por la revolución burguesa, pues ya Marx y Engels en el Manifiesto Comunista señalaban algunos de sus rasgos y cita:

“La burguesía no puede existir sin revolucionar constantemente los medios de producción, por consiguiente, las relaciones de producción y, con ellas, las relaciones sociales [...]”

La continua revolución de la producción, la constante conmoción de todas las condiciones sociales, la eterna agitación e incertidumbre distinguen la época burguesa de todas las precedentes. Se sustituyen todas las relaciones fijas [...], las nuevas relaciones se vuelven antiguas antes de ser consolidadas [...]. La necesidad de un mercado constantemente en expansión impele a la burguesía a invadir todo el globo. Necesita establecerse en todas partes, explorar en todas partes, crear vínculos en todas partes.²⁰

Las contradicciones de las relaciones sociales, elementos de civilización y progreso se dan al mismo tiempo que la destrucción, violencia y exclusión, por ello las crisis cíclicas del capitalismo son cada vez más profundas. Frigotto afirma que la globalización de fin de siglo asume una especificidad: el desbloqueo de los límites sociales impuestos al capitalismo por las políticas del Estado de Bienestar. En ese sentido, plantea la globalización como la revancha contra las conquistas sociales de la clase trabajadora. Aparentemente, señala, la ideología global es neutral, pero lo que hace es encubrir procesos de dominación y desregulación del capital que llevan al incremento del desempleo estructural y de la exclusión social, así como al trabajo precario

Durante el siglo XX, no obstante dos guerras mundiales, hubo una época de oro del capitalismo, cuya expresión fue asimétrica y benefició a unas cuantas naciones. De la misma manera, la globalización no significa mayor equidad, al contrario, amplía las desigualdades entre el norte y sur del planeta.

¹⁹ F. Gaudencio. “Globalização e crise do empenho: mistificações e perspectivas da formação técnico-profissional”. En *Boletim Técnico do Senac*, Brasil, Volumen 25, Número 2, mayo- agosto. 1999.

²⁰ *Ibid.*, p. 32

Frigotto refuerza su tesis citando a Istvan Mészáros, quien plantea el agotamiento de la dimensión civilizadora del capitalismo y el inicio de su fase destructiva:

““Para seguir existiendo el sistema se funda cada vez más en el desperdicio, en la obsolescencia planeada”, en la producción de armas y en el desarrollo de complejos militares. Al mismo tiempo, su impulso incontrolable de expansión ya produce efectos catastróficos para los recursos naturales y el medio ambiente [...]. En los últimos veinte años el capitalismo viene aboliendo todas aquellas concesiones que, bajo el nombre genérico de Estado de Bienestar, supuestamente justificaban su existencia.”²¹

La época de oro capitalista pudo ser tal gracias a la contención de la lógica destructiva del mercado a través de la constitución de un esfera pública capitalista reguladora, por lo cual la globalización asimétrica de los mercados y del capital especulativo financiero no hacen sino instaurar un nuevo desorden mundial, epílogo de un proceso de resistencia del capital y de su regulación.

Durante los años 40-50 el capital traspasa las fronteras del Estado-nación mediante multinacionales, o sea, la instalación de diversas filiales de los centros hegemónicos de capital en varios países. Posteriormente, de 1960 a los 80 este proceso se profundiza con la liberación del capital mediante las transnacionales, es decir, empresas que transitan por encima del control de las naciones y crean su propio espacio de poder.

Se pasa de la economía de escala a la de alcance mundial, se impulsa la internacionalización del capital, el capital financiero se separa del entorno productivo y se incrementa su especulación. De manera paralela, el creciente monopolio de la ciencia y la tecnología en la esfera productiva permite el incremento del capital muerto y la disminución del capital vivo o fuerza de trabajo.

Asimismo, el ascenso del flujo de capital internacional se canaliza a los países periféricos a través de préstamos, lo cual aumenta su deuda interna. Este proceso se intensifica con el fin de la guerra fría y la desagregación del bloque soviético, lo cual lleva a cambios en las

²¹ *Ibid.*, p. 33

políticas económicas socialistas, pues los países ex socialistas se vuelven espacios de inversión y asociación capitalista.

Ahora bien, lo que hace la globalización es romper el circuito de poder que las sociedades nacionales controlaban, dicha ruptura se manifiesta en la pérdida de la capacidad monetaria de los Estados- nación. “Las reformas del Estado, bajo la tríada desregulación-flexibilización, autonomía-descentralización y privatización, son en verdad políticas oficiales para desmontar la sociedad salarial y para limitar la estrategia de una sociedad integradora.”²²

Actualmente, el capitalismo tiene bases nacionales que, sin embargo, no son determinantes, pues el capital versátil –como fuerza productiva- es su principal característica. A este nuevo orden económico corresponde la presencia de la gran corporación: la corporación global. Las mega corporaciones planean su actividad económica a nivel planetario y conciben el mundo como mercado único, por ello crecen las disparidades e, incluso, existen corporaciones con más poder que muchas naciones. Por eso para Chomsky ²³ las corporaciones son “instituciones totalitarias [...que...] nacieron del mismo caldo de cultivo intelectual que el bolchevismo y fascismo. De ahí que lo que llaman la victoria de los mercados es, en realidad, la victoria del totalitarismo.”

John Saxe-Fernández²⁴ afirma que bajo una cierta noción de globalización se excluyen las fuerzas sociales y la dinámica interna de la sociedad civil de cada país, entonces la globalización se plantea como término que explica y justifica todo, pues es una visión ideologizada fundada en la dominación que deriva del poder institucionalizado. Ese tipo de tendencias, remarca, dejan de lado dos categorías de análisis necesarias para comprender el fenómeno globalizador: la geoeconomía y geopolítica del capital. En realidad, la

²² *Ibid.*, p. 36

²³ N. Chomsky. *Globalización, exclusión y democracia en América Latina*. H. Dieterich (coord.). México, 1997, p. 17

²⁴ J. Saxe-Fernández. *Globalización, exclusión y democracia en América Latina*. H. Dieterich (coord.). México, 1997, p. 53

globalización²⁵ reorganiza la división internacional del trabajo en zonas geoeconómicas y de capital, en bloques de integración por dominio industrial y tecnológico.

Un claro ejemplo de estrategia geopolítica son los Estados Unidos de la posguerra. Ese país usó como escudo ideológico de la guerra fría la noción de contención, de modo que no sólo resistía el expansionismo soviético, sino que también se postulaba como el defensor de las libertades de cualquier nación sobre la tierra. De hecho, este criterio fue decisivo para la globalización y fortalecimiento de la geopolítica estadounidense o Doctrina Monroe, que los hizo convertirse en hegemon político y consolidar la posición de sus compañías petroleras. Otra muestra de este despliegue de poder es la actual guerra contra Irak, cuyo aparente catalizador es el uso ilegal de armas nucleares, para –en verdad– reactivar la economía de guerra estadounidense y tener control directo sobre los recursos petroleros irakíes.

“La geopolítica estadounidense tuvo como objetivo la expansión político-militar y corporativa a fronteras euroasiáticas y se fundamentó tanto en programas económicos similares al Plan Marshall como en una masiva presencia militar a escala global, por medio de bases, sistemas militares regionales y programas de asistencia militar”.²⁶

Por otro lado, la inversión es el elemento central de la geoeconomía y se aplica a todas las esferas de la política exterior, de modo que la economía conduce el proceso. Por eso, considerar tanto una perspectiva geoeconómica como una geopolítica permiten no sólo una crítica epistemológica a la llamada globalización pop²⁷ (que promete bienestar e igualdad de oportunidades para todos), sino ampliar los referentes empíricos a aspectos políticos e históricos de análisis del conflicto y de las contradicciones.

Así, no es posible comprender este todo complejo si no se hace también referencia a las partes, la geopolítica y la geoeconomía son pues categorías necesarias para dar cuenta de los aspectos sociales y culturales del mundo globalizado.

²⁵ A. Didriksson. “Tendencias e impactos de futuro en la educación superior de América Latina y el Caribe”. En *La Vasiija: revista independiente*. México. Número 4, Volumen 2, enero-abril, 1999.

²⁶ Dieterich, 1997, *op cit.* p. 49

1.2 La dimensión económica de la globalización

Los cambios económicos son los que marcan la pauta, el andar del mundo global. Los procesos de producción, distribución y consumo operan de manera paralela y, por tanto, se fortalece el conocimiento como valor y la competitividad mundial, al tiempo que se polariza, fragmenta, margina y se hace crecer la ignorancia.

La globalización plantea una nueva división del trabajo a escala mundial, en la cual los países del norte del planeta, en colaboración por organismos mundiales financieros como el Fondo Monetario Internacional (FMI) o el Banco Mundial (BM), definen la política económica del mundo, el destino de la humanidad. Los países del sur, por su parte, comparten el peso de una deuda externa impagable, de un mercado interno desarticulado y de un futuro nada promisorio en el que la maquila es ya una de las principales actividades económicas de una mano de obra desnutrida, mal pagada y sin calificación.

Según Dieterich las modalidades impuestas por los nuevos esquemas de integración económica regional de la modernidad se presentan al Tercer Mundo como instrumentos de apoyo y progreso para salir del subdesarrollo, disfrazados de desarrollo humano sostenible o de mejoramiento del capital humano. La principal tesis es que la miseria de los países latinoamericanos se debe a un sistema educativo deficiente, dejando de lado las causas reales como son: una deuda externa impagable, medidas proteccionistas para el Primer Mundo, la fuga de capitales, la falta de ahorro interno, la desigualdad en la distribución del ingreso, etc. por lo que las medidas que proponen los organismos supranacionales como el Banco Mundial, no son sino explicaciones ideologizadas, monocausales y simplificadoras. En el fondo, se trata no de elevar la productividad para el desarrollo, sino de elevar las ganancias. La productividad es también la justificación de la existencia de una población miserable, pues en teoría su precariedad se debe a la falta de competitividad mundial.

²⁷ Para una definición precisa de "globalismo pop" consultar la página 20 de este capítulo.

En la nueva organización global destacan tres bloques económicos importantes: la Unión Europea, El Tratado de Libre Comercio de América del Norte, en franca expansión hacia el resto del continente americano, y los países asiáticos encabezados por Japón, pero con una China amenazante. La desagregación interna del Estado ha llevado a la formación de estas grandes economías de bloque y a la construcción de identidades supranacionales con nuevos discursos y mecanismos de acción. Las identidades tradicionales van así perdiendo legitimidad – Bartra habla de formas postnacionales de identidad. “No son ya los distintos Estados y sus empresas nacionales las que ofrecen sus productos al comercio mundial para luego negociar o disputar sobre la distribución del beneficio obtenido dentro de los límites nacionales. En lugar de esto, ahora los proletarios de todos los países compiten por el trabajo que pueden asumir en la producción mundial organizada.”²⁸

La composición interna de estos tres bloques no es homogénea; en los bloques también hay norte y sur, desarrollo y subdesarrollo, características similares a las de las mega ciudades, sin importar si están al norte o al sur.

Gaudencio Frigotto señala que las diferentes políticas de ajuste que están sufriendo muchas sociedades están estrechamente ligadas a la crisis de fin de siglo que permea tanto el ámbito socioeconómico, como el teórico y el ético-político, y si bien el autor se refiere al caso brasileño, las consideraciones que hace pueden ser válidas para el resto de América Latina.

Según Frigotto, la crisis socioeconómica se manifiesta en el desorden de los mercados mundiales, en la hegemonía del capital especulativo, el monopolio de la ciencia y la técnica, el desempleo estructural y la maximización de la exclusión. La crisis teórica se revela en la ausencia de referencias de análisis para los desafíos actuales, mientras que la ético-política en la “naturalización” de la exclusión, la violencia y la miseria humana. Al centro de la discusión se colocan la globalización y la reestructuración productiva de la economía competitiva, las cuales –además- se plantean como realidad irreversible a la que la sociedad en general y la educación en particular, se deben ajustar.

²⁸ Martín y Schumann. *La trampa de la globalización*. México, 1999. p. 142

Hans Peter Martin y Harold Schumann llaman a esta sociedad “20 por 80”, el 20 representaría los derechos sociales e individuales, el 80 la exclusión. “Las cotizaciones en bolsa y los beneficios de los consorcios ascienden en porcentajes de dos dígitos, mientras los salarios y jornales descienden [...] Desregulación en vez de control estatal, liberalización del comercio y del tráfico de capitales, así como privatización de las empresas públicas, fueron las armas estratégicas en el arsenal de los gobiernos creyentes en el mercado y en las organizaciones económicas internacionales dirigidas por ellos, el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional (FMI) y la Organización Mundial del Comercio (OMC). [...] Así, la protesta de los perdedores se dirige contra gobiernos y políticos, cuyo poder para configurar la evolución de las cosas se reduce de continuo...el Estado nacional se ve siempre desbordado, y la concertación internacional fracasa con igual regularidad.”²⁹

1.2.1 Cambios y retos en el mercado laboral

La creación de nuevos nichos económicos, el aumento y la diversificación de los servicios y la expansión de las nuevas tecnologías hacen indispensable una readecuación de las ocupaciones técnicas y profesionales, así como un mayor manejo de las capacidades, habilidades y conocimientos de las nuevas áreas de la ciencia y la tecnología.

La división de sectores administrativos y productivos se ha vuelto la principal herramienta de la gestión empresarial, así los empleados de áreas determinadas son despedidos para contratar subempresas que hagan de manera más eficiente su trabajo. Sorprendentemente, varios de los empleados vuelven a su antigua empresa, pero con salarios más bajos, sin seguridad social, ni derecho a pensión. “Trabajos para toda la vida se convierten en trabajos ocasionales, y el que ayer aún tenía una profesión del futuro puede ver transformadas sus capacidades, de la noche a la mañana, en conocimientos sin valor.”³⁰ La idea de este modelo es, bajo el pretexto de eficientar recursos y simplificar procedimientos administrativos, sacrificar a sus empleados para magnificar ganancias.

²⁹ *Ibid.*, pp. 16, 18, 19

Otro modelo laboral en boga es el de transformar a los empleados en trabajadores autónomos, a quienes se les paga por caso o producto. En este mismo sentido, el número de trabajadores de medio tiempo o prestados ha aumentado y sus prestaciones sociales disminuido, como en el modelo descrito en el párrafo anterior.

Para que el nuevo trabajador permanezca en el mercado laboral, mantenga su ingreso y pueda mejorar sus niveles de bienestar social debe cubrir perfiles cada vez más exigentes, pues hay una revolución de las habilidades y de los saberes que se necesitan para el trabajo del futuro. Por eso algunos autores sugieren planear el tipo de ciudadano y trabajador especializado que operará en los próximos años. Las tendencias que señala son:

- La reconstitución de los mercados laborales y mayores niveles de calificación laboral.
- La necesidad de formar en nuevas habilidades relacionadas con microelectrónica, telecomunicaciones, biotecnología, etcétera.
- Los sectores productivos y de servicios se volverán obsoletos y, por lo tanto, se sustituirán o reconvertirán.
- El sector servicios crecerá y se diversificará, se intensificarán los horarios laborales.

Las herramientas simbólicas y los artefactos que mediaban la relación del ser humano con el mundo y con los demás han aumentado, por lo tanto, hay nuevas formas de analfabetismo, discriminación y marginación en relación con la información. Sin embargo, la capacidad de aprender a aprender se proyecta como el eje de cualquier ocupación.

La escuela se convierte entonces en eje de este proceso de cambio, por ello debe plantear, entre sus objetivos, la capacitación como tarea indispensable para descifrar e interpretar el mundo, para formar nuevas habilidades y conocimientos que permitan al individuo incorporarse al sistema productivo, social y cultural.

Gaudencio Frigotto muestra cómo, de hecho, ya se están poniendo en marcha ajustes sociales y ajustes a la educación técnico-profesional en el marco del nuevo “des”orden

³⁰ *Ibid.* p.125

mundial. La misión es generar un “nuevo trabajador”, flexible, polivalente y moldeado para la competitividad. En este sentido, los espacios de formación y la escuela se vuelven “blancos” de competencias y habilidades generales, específicas y de gestión. “Ya no se piensa en formar para un puesto de trabajo [sino formar para la] “empleabilidad””.³¹

Ya la revolución burguesa del siglo XVIII representó un cambio radical en las relaciones de producción y de trabajo, que se acompañó de un esfuerzo por promover una perspectiva positiva sobre el trabajo. Empero, el ideario fundamental de la organización social liberal-conservadora es el mercado autorregulado, la visión de una humanidad sin historia, aislada de las relaciones de clase y poder que lleva a la desregulación social.

Sólo después de la Revolución Rusa y de la Primera Guerra Mundial los pobres y los desintegrados son encarados como problema social en tanto amenaza para la estabilidad social. A partir de los años 30 se da un esfuerzo por construir políticas de empleo y derechos sociales desde la perspectiva de una sociedad capitalista integradora, se trata de la regulación fordista o Estado de Bienestar.

Ford sostenía que la condición para la prosperidad del capitalismo era una sociedad integrada por la producción, el consumo de masas y el empleo, bajo el supuesto de que el obrero era un cliente potencial. El capitalismo de la posguerra asume dicho modelo. De acuerdo con Keynes la sociedad capitalista necesitaba, para sobrevivir, regular el mercado mediante un Estado interventor/ planeador, ya que la lógica del capitalismo es desordenadora.

En ese contexto surge el Estado- nación y organizaciones internacionales reguladoras de las relaciones entre naciones (Organización de las Naciones Unidas, Organización del Tratado del Atlántico Norte, la Organización Internacional del Trabajo). La materialización del Estado de Bienestar obedece a la constitución de una esfera pública burguesa con un fondo público ampliado, mediante el control monopólico progresivo de los Estado- nación y de los sectores económicos estratégicos. Los trabajadores son integrados como parte de una

³¹ Frigotto, *op. cit.*, p. 31

estrategia de control, así como por el resultado de luchas sindicales y partidarias, que implicaron la desmercantilización de la reproducción de la fuerza de trabajo y, como se mencionó, la constitución de una esfera pública burguesa. El resultado fue la profundización de las desigualdades en diferentes ámbitos.

Esta nueva sociedad salarial es definida por Robert Castel como “aquella en que la mayoría, mediante el empleo, se inserta socialmente de acuerdo con el lugar que ocupa en la escala salarial. Ciertamente el trabajador no tiene un patrimonio, no se vuelve propietario, ni capitalista, pero tiene garantías para poder prever su futuro...”³²

En la medida que el empleo se ve como derecho a integrarse al consumo, se arraiga la idea de que si el mercado privado no ofrece empleo, el Estado lo hará. Sin embargo, este tipo de conquistas favorecieron sólo a los trabajadores del primer mundo, no son parte de la realidad de los países periféricos, por eso también el derecho al consumo se convierte en derecho de unos cuantos.

La racionalización del sistema, afirma Frigotto, engendra un poderoso simbolismo, pues es sinónimo de reingeniería, reestructuración productiva, flexibilización, desregulación, descentralización y autonomía. Castels afirma que el problema de finales del siglo XX fue el desempleo y, por consiguiente:

- La desestabilización de los trabajadores estables debido a la sobreexplotación y a la amenaza permanente de desempleo.
- La flexibilización del trabajo promueve precariedad del empleo, pues hay muchos trabajos temporales.
- Se incrementa el número de sobrantes, es decir, de masas no integradas y no integrables a la producción.

Aunado a esto, los países periféricos no tiene una tradición de fondos públicos contra el desempleo o miseria, tampoco una sociedad civil fuerte y organizada. De hecho, la privatización bloquea la posibilidad real de hacer política económica y social.

³² *Ibid.*, p. 35

Así, la gran mayoría de los países periféricos se han ajustado a la reingeniería y a la reestructuración productiva, lo cual según Castels evidencia 4 situaciones, presentes en mayor o menor medida, en las sociedades capitalistas:

1. Debido a la radicalización de las políticas neoliberales, la mercantilización de los derechos sociales, la ruptura creciente de la protección laboral y la instalación de un mercado autorregulado, la masa de trabajadores excedentes se amplía y sus condiciones de vida se pauperizan. La filantropía y la caridad se vuelven los planes emergentes para aliviar la pobreza.
2. Para atacar los efectos de las políticas de ajuste se instauran políticas de inserción social y de formación profesional.
3. Los excluidos se reúnen para crear una organización alternativa de trabajo, una nueva cultura de trabajo; ejemplo de ello es la economía solidaria, la economía popular, la economía de supervivencia o el mercado informal. El reto es ver las perspectivas que cada una de estas vías plantea y cuáles son sus alcances.
4. La idea que propone la llegada a una sociedad del conocimiento, a una sociedad del entretenimiento, a una sociedad del tiempo libre, de lo lúdico o fin del trabajo es una tesis contradictoria, pues el tiempo libre de los trabajadores excedentes no es un tiempo ni de entretenimiento, ni lúdico, sino un tiempo de precariedad, una “existencia provisional sin plazos”.

Apuntalando esta mismas ideas Boaventura Santos³³ habla de un “fascismo social” instaurado por las políticas neoliberales, éste se explicitaría mediante 6 formas básicas:

1. El *apartheid* social.
2. La creación de un Estado paralelo.
3. El fascismo paraestatal.
4. El fascismo contractual.
5. El fascismo aliado de la inseguridad social.
6. El fascismo financiero.

³³ Citado por Frigotto, *op. cit.*, p. 37

Estas formas representan la ruptura del contrato social fundado en la relación con el trabajador, el empleo y el conjunto de garantías y derechos. La fragilidad del trabajador se refuerza debido al fascismo en la seguridad social (venta de seguros de salud y fondos de pensión privados) y se manifiesta en la vulnerabilidad de grupos sociales presas de la precariedad laboral.

Según Noam Chomsky: “El “contrato con América” de Gingrich³⁴ ejemplifica claramente la ideología del “libre mercado” de doble filo: protección estatal y subsidio público para los ricos, disciplina de mercado para los pobres. Llama a “recortar los gastos sociales” y los pagos en salud para lo pobres y personas mayores, negando ayuda para niños y recortando programas de asistencia social –para los pobres. También convoca a incrementar la asistencia a los ricos, siguiendo el camino clásico: medidas fiscales regresivas y subsidios directos.”³⁵

Para Chomsky la economía global está en crisis y ello obedece a varios factores:

1. La globalización de la producción, la cual ha minado los derechos humanos conquistados por la clase trabajadora: seguro para el trabajo, pensión, salud y seguridad laboral. Ante la amenaza de perder el trabajo se aceptan salarios bajos, jornadas laborales más largas, disminución de los beneficios y de las seguridades.
2. La explosión del capital financiero no regulado, especulativo –promovido por una política de Estado y de las corporaciones- propone un tipo de “modelo del Tercer Mundo” en el que hay pocos sectores con gran riqueza, una masa miserable y una población considerada superflua, sin derechos, por no contribuir a la generación de ganancias, único valor humano. Esta gente ha sido recluida en ghettos urbanos como medida de control.
3. La guerra contra los pobres, las drogas o el crimen ha sido una medida para encarcelar a la población no deseada, por ende, es un mecanismo de control poblacional.

³⁴ Newt Gingrich, vocero de la Cámara baja estadounidense y representante del condado de Cobb, Georgia, representa al más radical “conservadurismo de mercado libre”. Gingrich señala su suburbio como un paraíso, pero omite decir que es el condado que recibe más subsidios federales. La fórmula que postula es pues “subsidio público-ganancia privada.” Por esta razón Chomsky habla de libre mercado de doble filo.

Como se dijo al inicio de este apartado, en el mundo global son las fuerzas económicas, materializadas en las grandes corporaciones, las que manejan no sólo la vida laboral de los seres humanos, sino que pretenden moldear sus necesidades como consumidores, plantear valores afines a una ideología tecnocrática y caminar de la mano del mundo político, pues más que una reducción del Estado, lo que hay es una colusión de los grandes empresarios con la clase política nacional.

No es casual que los actuales presidentes de México o Italia, por ejemplo, hayan llegado al poder mediante costosas campañas haciendo uso del famoso “marketing político” y de su propio prestigio como empresarios. Hoy por hoy, la clase política gobernante en nuestro país está repleta de funcionarios cuyo referente inmediato anterior no es el servicio público, sino un “background empresarial”, con valores empresariales, enfocada en lograr una calidad fincada en indicadores cuantitativos, pero desconocedora del proceso que toda política pública implica.

Empero, el mundo político es mucho más complejo, por ello es imprescindible entender las ligas del aspecto económico con la vida social, cultural y política del mundo global.

1.3 La dimensión política de la globalización

El proyecto de integración mundial de los dos últimos siglos ha privilegiado una visión geopolítica, sin embargo, ya desde la Inglaterra del siglo XVIII surge el término internacional como indicador de un proyecto jurídico-político de reordenamiento del mundo. En la actualidad, se quiere hacer un ordenamiento jurídico-político del planeta sobre bases económicas; la unión del mundo, mediante valores políticos, se transforma desde el siglo XVIII, en unión a través del mercado. En este enorme juego mundial, el primer mundo dicta las formas de relación, mientras la política se alía con las fuerzas económicas y del mercado, pasándose de un Estado-nacionalista a un Estado subordinado al centro de poder financiero internacional.

³⁵ N. Chomsky y H. Dieterich, *La sociedad global. Educación, mercado y democracia*. México, 1997, p. 35

John Saxe-Fernández³⁶ señala que hay dos perspectivas para abordar el fenómeno de la globalización. Una, la de globalización como categoría científica cuyo referente histórico y empírico se centra en el proceso de internacionalización económica, es decir, es un fenómeno relacionado con el desarrollo capitalista, expansivo, colonial e imperial. En este marco, como se señaló en los antecedentes, la globalización puede considerarse como novedosa en sus formas, pero de origen ancestral. Desde otra perspectiva, la sociología del conocimiento se enfoca, de manera crítica, en el discurso globalista, el cual se propone como “oferta de moda, eufórica y determinista, acrítica y superficialmente aceptada por grandes públicos empresariales, políticos y académicos.”³⁷ Saxe-Fernández denomina esta perspectiva “versión pop” del globalismo .

El globalismo pop encarna una ideología que pretende instalarse como “paradigma montado sobre varias falacias, mitos o *slogans*, como que es un fenómeno nuevo, homogéneo y homogeneizante que conduce a la democracia, al progreso y al bienestar universal: que acarrea la desaparición progresiva del Estado y que los actuales procesos de regionalización [...] son consecuencia de la globalización o inevitablemente conducen a ella.”³⁸

En este contexto, se quiere hacer creer que las funciones del Estado se están reduciendo, sin embargo, Saxe-Fernández afirma que si bien el Estado- nacional ha sufrido cambios sigue siendo vigente, pues las dimensiones política, histórica, económica, social y cultural confluyen y mantienen los rasgos específicos del Estado, “crucial dimensión territorial-espacial del poder”. Una de las tareas del globalismo pop es crear falacias o simulaciones, que Saxe-Fernández critica:

1. El dominio en las relaciones internas y externas se deriva de la institucionalización del poder, pues el poder es característica de la posición en una organización a la que se pertenece irremediamente, por ejemplo, el sistema internacional.

³⁶ J. Saxe Fernández. *Globalización: crítica a un paradigma*. México, 1999.

³⁷ *Ibid.* p. 10

³⁸ *Ibid.* p. 10

2. La internacionalización económica se lleva a cabo en un ambiente imperialista que esconde las asimetrías, en este marco, la posición de un actor en el sistema está determinada por la dinámica que deriva de la teorización del mercado supuestamente autorregulado.
3. Uno de los principales autos de fe del globalismo “es el supuesto de que “la totalidad social es una totalidad expresiva”, es decir, que las partes del todo expresan la naturaleza esencial del todo...se está tomando como un hecho que la estructura institucional de la economía mundial se reproduce en las características internas de los estados-nación que la componen.”³⁹
4. Asumir la existencia del globalismo en el comportamiento internacional –racionalidad económica- de los actores estatales puede hacer que se caiga en la reificación –vicio epistemológico.

Por eso es indispensable relacionar la internacionalización económica y la regionalización con otras dimensiones como la política y la cultural, pues la formación de bloques –una cara de las tantas posibles de la globalización- estimula, al mismo tiempo, la macro y la micro regionalización.

Por otro lado, hay ciertos hechos de la internacionalización económica, según Saxe-Fernández, que es imposible negar, por ejemplo, que las ventas anuales de ciertas corporaciones son mayores al Producto Interno Bruto (PIB) de países del tercer mundo, que los países del tercer mundo sufren fugas de capitales, que siguen las recomendaciones de organismos como el FMI y que ello los ha llevado a estar a merced de las fuerzas financieras internacionales. Sin embargo, de ahí no se infiere que haya una separación entre capital, corporaciones multinacionales y Estado nacional; hay evidencias de que éstos interactúan. La empresa multinacional está diseñada y opera para servir al todo, su objetivo es organizar e integrar su actividad económica internacional para lograr mayores ganancias y controlar el mayor número posible de nichos del comercio mundial, más allá del impacto social o ambiental de su quehacer.

³⁹ *Ibid.*, p. 20

Sería muy difícil que las actividades de las grandes corporaciones se realizaran sin la intervención del Estado, sin las relaciones de subordinación y/ o superordenación entre el Estado y sus organismos. Ni el comercio, ni la tecnología se han globalizado, ambos son controlados por los grandes capitales y centros de poder de los bloques económicos.

Es innegable que las grandes corporaciones implementan estrategias de mercado regional e internacional, y que muchos venden más en el mercado externo que interno. Es verdad que las corporaciones multinacionales localizan fuera de la nación madre instalaciones productivas, también que hay crecientes alianzas entre firmas de diferentes naciones. Y es verdad también que las multinacionales tienen que seguir de cerca las preferencias de sus consumidores. “Pero la presencia local, aun en el área de la manufactura, no se expresa en un desarrollo tecnológico local, mismo que opone una fuerte resistencia a la globalización. En otras palabras, prevalece de manera abrumadora el “tecnonacionalismo” [...] sobre el “tecnoglobalismo”.⁴⁰

Así las cosas, el Estado centro fortalece su mercado nacional, las empresas multinacionales concentran sus activos en el país sede, en otras palabras, no están fuera de la acción, ni de la regulación del Estado nacional. La gran trampa es que el globalismo pop propone como necesidades económicas lo que en realidad son opciones políticas, por lo cual el peso y poder del Estado sigue siendo fundamental para el desarrollo nacional.

“En el caso del Estado metropolitano, su fuerza militar, política y diplomática, incluyendo la de su aparato de inteligencia desplegado internacionalmente, es vital para auspiciar un tipo de internacionalización económica que gira alrededor de los parámetros centrales (diplomáticos o económicos) de la geopolítica del capital, algo particularmente importante en el caso de los sectores estratégicos, como la tecnología de punta, el sector petrolero, minero, y en general el de las comunicaciones terrestres, aéreas y satelitales.”⁴¹

⁴⁰ *Ibid.* p. 31

⁴¹ *Ibid.* p. 36

El vínculo entre el Estado y la empresa se ha fortalecido en las últimas décadas y se intensifica más cuando existe competencia entre las empresas de países diferentes, así como cuando el crecimiento económico se desacelera, estanca o disminuye. En el periodo actual de la humanidad, el crecimiento es lento y la relación Estado-empresa más fuerte que nunca.

El Estado es el administrador de una crisis aguda en la que los países periféricos están sufriendo las consecuencias más terribles, al tiempo que sus gobernantes continúan con las recetas dictadas por el FMI y otros organismos internacionales. El caso más representativo de cómo un Estado puede administrar una crisis a su favor es el de Estados Unidos después de la Segunda Guerra Mundial, pues este país implementó medidas de proteccionismo o unilateralismo agresivo como instrumentos para la guerra económica y para extender su jurisdicción, ambas medidas evidencian la relación estrecha entre Estado y corporación, así como una estrategia geopolítica que traspasa la dimensión de lo comercial, impactando las relaciones internacionales y los procesos políticos en general.

Por otro lado, la recuperación de Europa y Japón ha cambiado la dinámica que la geoeconomía estadounidense de la Guerra Fria -fundada en el dominio de una nueva tecnología cada vez más internacional- había impuesto a través de una geopolítica global que hacía referencia a la seguridad internacional, para la que se desplegaban grandes fuerzas armamentistas. El Estado estadounidense, además de jugar un papel central en el desarrollo del capitalismo, también ha sido proveedor de servicios y regulador parcial de la economía, pero sobre todo, financiador y administrador de la economía de guerra.

La coordinación del Estado norteamericano con las empresas privadas ha dado lugar a lo que se llama “el triángulo de hierro” o “capitalismo monopolista de Estado” que está conformado por el poder ejecutivo, el Congreso y las grandes corporaciones. Sin embargo, la transferencia de recursos del sector civil al militar se ha traducido, de manera negativa, en productividad y competitividad de Estados Unidos en el mercado. De ahí la importancia de las alianzas regionales y la importancia de saber que hay más de una forma de globalización.

En este mismo sentido, Carlos M. Vilas, en su artículo *Seis ideas falsas sobre la globalización*, pretende desenmascarar la ideología de la globalización, misma que se funda sobre seis falacias, a saber:

- “1] La globalización es un fenómeno nuevo;
- 2] se trata de un proceso homogéneo;
- 3] es, asimismo, un proceso homogeneizador: gracias a la globalización todos seremos, antes o después, iguales, y en particular los latinoamericanos seremos iguales en desarrollo, cultura y bienestar a nuestros vecinos del norte y de Europa;
- 4] la globalización conduce al progreso y al bienestar universal;
- 5] la globalización de la economía conduce a la globalización de la democracia;
- 6] la globalización acarrea la desaparición progresiva del Estado, o al menos una pérdida de importancia del mismo.”⁴²

Prosiguiendo con la cuestión del Estado, en el punto seis Vilas señala como falacia la afirmación que señala que “la globalización acarrea la desaparición progresiva del Estado, o al menos una pérdida de importancia del mismo”. Esta falacia, afirma, no hace sino evidenciar la relación existente entre “la ideología ligera de la globalización y el neoliberalismo”, pues de manera lineal y casi automática se plantea que la expansión global de los mercados contrae la función estatal y, la llamada desterritorialización del consumo. economía y cultura, desvanece la soberanía del Estado.⁴³

Nada más lejano de la realidad, pues la diferencia “nacional/territorial de la fuerza de trabajo, de sus remuneraciones y condiciones de empleo como condición de aumento de los beneficios empresariales a nivel global”⁴⁴ no sólo persiste, sino que el Estado sigue siendo fundamental en esta intervención política. Lo mismo sucede con las fronteras entre los Estados en el establecimiento de precios de los bienes o los recursos político-militares de los que goza un Estado, para mantener o acrecentar su espacio económico y comercial. Esto

⁴² C. Vilas en *Globalización: crítica a un paradigma*, J. Saxe-Fernández (coord.), México, 1999, p. 70.

⁴³ Contrario a Vilas, Néstor García Canclini en Casas Pérez (1998) llega incluso a afirmar que la época actual es postpolítica.

⁴⁴ *Ibid.*, p. 90

demuestra que la relación Estado-mercado se ha transformado, pero ello no significa que haya desaparecido, sino que sus objetivos, contenidos, alcances y medios están definidos por los actores que los impulsan.

Algunos analistas atribuyen las crisis social y económica a un mercado implacable en el que el comercio internacional y la automatización juegan un papel fundamental, dejando de lado la importancia del Estado, principal dinamizador del mercado. Por lo que se refiere a la automatización cabe subrayar que ésta “fue escogida frecuentemente por razones de poder más que de ganancia o eficiencia; fue diseñada para desprofesionalizar a los trabajadores y subordinarlos al *management*, no por principios de mercado o por la naturaleza de la tecnología, sino por razones de dominación y control.”⁴⁵

El reto es estudiar el tipo de relación que existe entre Estados-nacionales, organismos supraestatales y mercados globales. Según Vilas entre las funciones que el Estado asigna al capital están: dar seguridad a la propiedad capitalista (normatividad interna que permita la defensa de los ataques exteriores), generar economías externas para la acumulación privada (capacitación, inversión en infraestructura, etc.) y legitimar el sistema social. La idea central es que la articulación Estado-mercado consolide la reestructuración de las economías locales para una mayor apertura externa y una integración al capital transnacional.

En otras palabras, el Estado favorece a los grupos mejor articulados a los procesos de globalización con el propósito de fortalecer su propia posición en el mercado. Lo que ha cambiado pues, es la reorientación de la gestión estatal, por ejemplo, en México el Estado se hizo cargo de la deuda de los bancos y la convirtió en deuda pública (FOBAPROA).

Todos estos reacomodos políticos y económicos tienen impacto directo en lo social, es en ese terreno en donde se concretan, transforman y/ o resisten las políticas globales. La sociedad global también está sufriendo transformaciones, las iglesias, las escuelas, los movimientos sociales y la ciudadanía en general son sujetos que viven, filtran y traducen de

⁴⁵ N. Chomsky y H. Dieterich. *La sociedad global. Educación, mercado y democracia*. México, 1997, p. 33

muy diversas formas el acontecer global. Por eso es importante subrayar que una mayor interconexión tecnológica, la posibilidad de acceder a una vasta información y productos, no significa que haya una sociedad única y uniforme, lo local –como se apuntaba líneas arriba- no está al margen de las grandes políticas económicas globales.

Entonces, lo social se erige como factor fundamental de cambio o resistencia del discurso global, de ahí la necesidad de hacer una revisión más detallada al respecto.

1. 4 Las disputas en el terreno de lo social

“Este es el horizonte de las nociones y metáforas que las ciencias sociales están desafiadas a crear: aldea global, fábrica global, ciudad global, nave espacial, desterritorialización, reterritorialización, redes inter e intracorporaciones, alianzas estratégicas de corporaciones, nueva división internacional del trabajo, neofordismo, acumulación flexible, zona franca, mercado global, mercancía global, moneda global, planificación global, tecnocosmos, planeta Tierra, sociedad civil mundial, ciudadanía mundial, contrato social universal.”⁴⁶

En estas líneas Octavio Ianni da cuenta de la dificultad de elaborar categorías de análisis y de caracterizarlas, por ello sostiene que la sociedad global es, en primer término, “una totalidad problemática, compleja y contradictoria, abierta y en movimiento. [...En segundo lugar] el escenario más amplio del desarrollo desigual, combinado y contradictorio, [cuya] dinámica del todo no se distribuye similarmente por las partes. Las partes, en cuanto distintas totalidades... producen y reproducen tanto sus propios dinamisismos como asimilan diferencialmente los dinamisismos provenientes de la sociedad global, en cuanto totalidad más abarcadora... [En tercero] como emblema de un nuevo paradigma de las ciencias sociales; algunos conceptos, categorías e interpretaciones pueden volverse obsoletos, exigir reelaboraciones o ser articulados con nuevas nociones. [...] Cuarto: en los horizontes abiertos por la sociedad global, la historia universal deja de ser una fantasía, metáfora o utopía...Quinto, es en el ámbito de la sociedad global... donde se concentran las posibilidades del pensamiento global... la sociedad global permite repensar la dialéctica de

⁴⁶ Ianni, *op. cit.*, p. 164

la historia esbozada por Marx”⁴⁷, así como otras teorías, sin que ello signifique adaptación simple de categorías e interpretaciones.

Autores como Néstor García Canclini y Octavio Ianni critican la perspectiva que considera la globalización como sinónimo conceptual de integración social planetaria, como constructo de interpretación de realidades, como articuladora de imaginarios sociales, en otras palabras, como categoría capaz de dar una macroexplicación social en la que el sentido de lo local se transforme en mundo y el mundo en lo local. La confusión surge cuando no se sabe si se vive en el imaginario de la globalidad o si a partir de la globalidad se comparte el mismo imaginario social en el mundo, pues hay un afán de deslocalizar las culturas y de desconcentrar -aparentemente- los poderes. La globalización puede representar una multiplicidad de opciones, sin embargo, socialmente es un fenómeno estandarizante que busca anular la posibilidad de identidades diferentes. No es gratuito que la reacción haya sido el renacimiento de movimientos segregacionistas que manifiestan necesidades de expresión cultural que los Estados-nacionales no han satisfecho.

La globalización no es entonces un fenómeno avasallador que pasa por encima de la realidad inerte; existen grupos de poder económico y financiero que proponen un cierto tipo de globalización, pero también hay grupos rebeldes y en resistencia que pugnan por el revés de esa moneda, por una globalización planteada como oportunidad. Oportunidad para que la humanidad pueda plantear una agenda mundial en la cual el medio ambiente, la ciudadanía, la pobreza, etcétera sean temas abordados desde todos y cada uno de los diferentes países y desde distintas disciplinas y visiones.

En esta perspectiva, lo local tiene un lugar en el panorama mundial, pero no es nulificado, ni uniformado por un polo hegemónico. En palabras de Pierre Rosanvallon⁴⁸ lo que sucede en el mundo actual es la quiebra del Estado providencia o Estado de Bienestar (en sus dimensiones financiera, ideológica y filosófica). En el ámbito filosófico dicha quiebra plantea la desintegración de los principios organizadores de la solidaridad y el fracaso de

⁴⁷ *Ibid.*, pp. 171- 172;

⁴⁸ P. Rosanvallon. *La nueva cuestión social. Repensar el Estado providencia*. Argentina, 1995.

los derechos sociales en su acepción tradicional. El Estado providencia -señala- se fincaba en la solidaridad por lo cual el Estado fungía como “sociedad aseguradora”, sin embargo, con el Estado moderno lo económico y lo social quedan disociados. Sirvan de ejemplo los despidos masivos y la recontratación de algunos ex empleados con una mayor reasignación de tareas y responsabilidades, y con contratos en los que se excluye la seguridad social, la creación de antigüedad, etc.

La configuración de un Estado providencia pasivo tiene que ver entonces con el debilitamiento de la noción de derecho social, en tanto el Estado providencia activo tendría como objetivo la reconstitución de la solidaridad y un “nuevo derecho a la inserción [...] La refundación de la solidaridad y la redefinición de los derechos implican, en efecto, una mejor articulación entre la práctica de la democracia, es decir la invención de las reglas del vivir juntos y la deliberación sobre la justicia, y la gestión de lo social... En lo sucesivo, profundización de la democracia y progreso social deberán ir necesariamente a la par.”⁴⁹

La propuesta de Rosanvallon es reevaluar y redefinir la cuestión social, los valores y métodos del progreso social, pues ya no se puede concebir el progreso social en términos de reducción de la desigualdad, es preciso adoptar una visión de igualdad que tome en cuenta otros factores de diferenciación entre hombres y mujeres, por ejemplo, trayectorias personales, datos generacionales o desventajas de la naturaleza, pero que además se acompañe de un enfoque amplio de equidad. Por eso, la concepción y práctica de la igualdad de derechos deben ser argumentadas y discutidas públicamente, a fin de rebasar las fronteras de lo jurídico y una redistribución mecánica de la justicia.

Los métodos de cambio social también han sido cuestionados, por lo que progreso social no es igual a medidas globales, a avances colectivos. La universalidad no puede concebirse únicamente como regla general y subsidio uniforme, como transferencia organizada y procedimiento estandarizado, pues también asume la forma de deber ser individual. Es pues necesario recuperar la continuidad entre acción individual y acción colectiva; es necesario

⁴⁹ *Ibid.*, p. 12

un "reformismo del individuo" para que adapte la pluralidad de situaciones del actor, de modo tal que los dote de medios para la acción y la defensa.

Individuo y colectividad no son vistos como contraposición, por ello se deben redefinir los términos de la solidaridad en función de un nuevo Estado providencia activo y, por ende, en la construcción de una nueva cultura política, intelectual y social.

En esta misma línea. Gaudencio Frigotto⁵⁰, afirma que se necesita de una concepción de reforma de Estado que se apoye en una nueva relación Estado- sociedad, una relación que abra el Estado a una participación de las organizaciones sociales y del ciudadano aislado, reconociendo la tensión política como método decisorio y disolviendo el autoritarismo tradicional. Los Estados deben tener una relación con el mundo, pero de forma soberana, entendiendo soberanía como la participación efectiva de la población.

La ampliación de los recursos públicos y la creación de mecanismos de control democrático deben ser ejes impulsores de medidas que apunten a un nuevo modelo social, en ese marco, los países del tercer mundo deberían: 1. asumir una nueva postura frente a la deuda externa, pues la deuda es económica, social, ética y políticamente impagable; 2. los ingresos deben ser desconcentrados y democratizados; 3. se debe proteger y ampliar el mercado interno, de manera que el objetivo central sea la creación de empleos; 4. una reforma agraria efectiva; 5. una reforma fiscal; 6. la preservación del patrimonio cultural y el desarrollo pleno del ser humano.⁵¹

La educación básica, media y superior, así como la educación no formal juegan un papel estratégico en la construcción de un proyecto alternativo. La educación se plasma como derecho subjetivo de todos, cuya función debe ser dar conocimientos y valores básicos, así como estimular el aprender a pensar y a estudiar, a comunicarse y a vivir.

⁵⁰ G. Frigotto, *op. cit.*

⁵¹ *Ibid.*, p. 42

La construcción de una sociedad realmente democrática depende entonces de la constitución de una ciudadanía activa y del fomento de una conciencia de las responsabilidades sociales. Empero, no se puede hablar de cambios sociales si no hay un cambio en la ideología cotidiana, sustento de cualquier acción social.

1.5 Ideología y nuevas identidades culturales

En tanto que la globalización es una forma de colonización, la destrucción de la identidad es la condición básica para mantener estable el sistema de dominación. La colonización material necesita de su contraparte mental para conseguir lo que Dieterich denomina “la explotación perenne del sometido”. Cuando un sujeto histórico pierde su identidad la violencia física puede bajar, pues ya existe un adoctrinamiento ideológico tal que la alienación se vuelve estado natural, por ello “la colonización significa siempre la falsificación y anatemización de la historia de la víctima colonial.”⁵²

En este sentido, el discurso del “nuevo orden mundial” es portador de elementos de enajenación secular y enajenación metafísica o religiosa que pretenden hacer que se olvide y reniegue del pasado indígena, que representa lo tradicional, es decir, que se opone a la modernización. Dichos elementos son el mito, la metáfora, las ideas y las doctrinas de la clase dominante que manipulan el pasado, presente y futuro del colonizado.

La primera fase y objetivo inmediato del discurso es “exorcizar” el pensamiento del sometido, para hacerlo entrar puro a la nueva fe. El objetivo final no es prohibir otros discursos, sino “hacer imposible pensar esta realidad fuera de la nueva ortodoxia establecida. Los mecanismos psico-lingüísticos para lograr ese fin son múltiples: la estigmatización negativa o ridiculización de todo lo autóctono; la “animalización” del indígena; el uso de términos peyorativos y/o eufemísticos; la utilización de premisas tendenciosas en la presentación de los hechos y la presentación de éstos de manera aislada o fuera de un marco de referencia significativo...”⁵³

⁵² H. Dieterich. *Identidad nacional y globalización*. México, 2000, p. 139

La globalización o modernización, dice Dieterich, no es pues un fenómeno nuevo, de hecho, se puede hablar de 5 reestructuraciones de la identidad latinoamericana en función de esta modernización. La primera, y más violenta, fue la invasión de 1492 que obligó al mundo indígena a adaptarse al mundo de los colonizadores en un esquema de sometimiento al paradigma mercantilista-feudal-esclavista-católico europeo.

Al paradigma colonial le sucede uno adecuado a las necesidades burguesas liberales y al capitalismo del Primer Mundo, en el que el desarrollo industrial exige exportar mercancías industriales y capital e importar materia prima (enclaves agro-mineros). "... La civilización [es] igual a: libre comercio, acumulación vía el mercado mundial, dependencia neocolonial y se identifica con lo "blanco; [la] barbarie [es] igual a: lo autóctono, proteccionismo, desarrollo vía el mercado nacional y lo "indio".⁵⁴

El tercer paradigma fue impulsado por la Gran Depresión (1929-1932) y la Segunda Guerra Mundial y está constituido por la creación de la burguesía y el proletariado industrial, así como por el Estado de Bienestar. Por primera vez, la nación determina el quehacer del Estado, las mayorías son integradas y la educación cumple de manera conciente con una voluntad política: se operan las ideas de una educación humanista (Humboldt), transmisora de conocimientos, formadora de patriotas y de democracia ciudadana (napoleónica). Durante este periodo nacionalista revolucionario-bonapartista burgués se clama por una escuela laica y gratuita, un claro ejemplo son los gobiernos de Cárdenas, Perón y Vargas.

En los 50, con la integración y asociación dependiente de los mercados nacionales al mercado mundial, se da la cuarta globalización y, desde los 80 la quinta. En esta última fase se ha buscado reestructurar la identidad latinoamericana en función de la nueva división internacional del trabajo de la sociedad global. El modelo educativo humanista abandona los referentes de patria o Estado nación por el de Estado global, el de mercado nacional por mercado mundial, el de ciudadano patriota y democrático por el de trabajador de maquila al

⁵³ *Ibid.*, pp. 140- 141

⁵⁴ *Ibid.*, p. 147

servicio de la empresa trasnacional, consumidor de lo trasnacional y ejecutor político de los “dueños de la aldea global.”

Así, afirma Dieterich, el *homo sapiens* es sustituido por el *homo economicus*, que es a la vez modelo de la evolución de la especie; en este contexto el sujeto se vuelve obsoleto. El hilo conductor de este proceso, señala, es la dependencia de América Latina con respecto al Primer Mundo, pues su papel se ha limitado a ser reactivo y de adaptación ante las necesidades del mundo desarrollado.

La televisión, los ambientes laborales y el sistema educativo son las vías principales para la reconfiguración de la identidad latinoamericana, la tendencia es uniformar criterios y crear un “*adaptable worker*”. El sistema educativo, por ejemplo, sustituye sus contenidos históricos, sus sistemas de evaluación y su filosofía educativa, al mismo tiempo que se privatiza la educación, se la vuelve mercancía sometida a los designios de instancias supranacionales y de intereses particulares, entre los que se encuentra el clero y el capital privado.

La tesis de Dieterich es que, desde que América Latina se integró de manera dependiente al sistema de dominación occidental, perdió su soberanía política y económica. Por tanto, la liberación latinoamericana consiste en romper la relación asimétrica con la dependencia externa. La identidad constituiría el elemento esencial de este cambio para la recuperación de la soberanía y, por ende, la recuperación del futuro.

Los “hacedores de mensajes”, configuradores de identidades y principales centros de producción simbólica son las industrias cultural y publicitaria. En un primer nivel, las industrias culturales⁵⁵, están formadas por los medios masivos, la fotografía, la publicidad, los deportes y, recientemente la información, la cual incluye bases de datos, programas informáticos y productos informativos vendibles. Un segundo nivel está constituido por actividades que proporcionan bienes y servicios simbólicos que buscan transmitir una

⁵⁵ A. R. Alva de la Selva retoma la clasificación de Herbert Schiller sobre industrias culturales.

forma global de pensar (museos, parques de diversiones estilo estadounidense, centros comerciales, etcétera).

Herbert Schiller destaca el papel de los medios y el control que ejerce el mercado sobre la creatividad y la producción simbólica, así como el carácter ideológico de sus bienes y servicios, los cuales dan sustento a las reglas y valores del sistema que los produce. Los medios están integrados al núcleo financiero global y se concentran cada vez más en manos de consorcios globales o “sistemas informativos transnacionales”.

De acuerdo con Florence Toussaint y Alva de la Selva la industria de los medios de comunicación, antes de volverse corporaciones, se integran entre sí y luego se concentran. Dicha integración puede ser: a) Vertical, es decir, se controla desde la producción hasta el consumo; o b) Horizontal, en ella se controla un solo proceso. La concentración incluye procesos de unión verticales y horizontales que buscan acaparar el mercado.

En concordancia con el planteamiento inicial, Alva de la Selva afirma que los medios son parte del proyecto económico del capitalismo avanzado, o sea, de la globalización. Los medios son instrumentos técnicos al servicio del modelo económico y espacios para la propagandización de los sueños globales.

Por su parte, María de la Luz Casas Pérez sostiene que en la globalización todos estamos interconectados en una red de comunicación, en donde la televisión sería la gran ventana de lo global, *internet* el sistema neuronal del mundo, las antenas parabólicas representarían los oídos del planeta y los satélites los ojos. Las telecomunicaciones representarían la presencia virtual que expresa lo que la población mundial quiere oír, decir, saber. Y es la articulación de las intenciones de comunicación lo que da sentido a los brazos tecnológicos de la globalización.

Cuando los medios ocupan vacíos de representaciones sociales y políticas, lo fragmentario es una forma de reordenar, es un rasgo estructural de los procesos de globalización. Algunas consecuencias son: la gran concentración empresarial, la aparición de industrias

culturales a nivel global, la transformación del mundo en nuevas identidades y la dependencia exacerbada de las nuevas tecnologías.⁵⁶

La liberalización programada de la economía provoca que la globalización se expanda y las transnacionales se vuelven empresas globales cuya meta es difundir la ideología global encubierta del folclor y la magia de las culturas alternativas o locales.

Empero, culturalmente tampoco existe una sola globalización –expresión capitalista de occidente-, las industrias globales japonesas o el islam son un ejemplo de ello. La idea del capitalismo global es elaborar un producto cultural que se vende a muchos consumidores y que se adapta a lo local y que sin perder su mensaje original, lleve a recomponer las identidades culturales.

“El conjunto de narrativas no es sino una serie de aproximaciones parciales, en muchos puntos divergentes de lo que puede dar sentido a una comunidad o a un grupo.”⁵⁷ Así, la posibilidad de diferentes narrativas es aceptada siempre y cuando no interfiera con el imaginario global. La globalización promete integración y genera ruptura; promete concentración y estimula la desconcentración, augura simetría y provoca asimetría.

En los medios masivos, la confrontación de identidades se da a través de los campos simbólicos: los universalismos globalizadores contra los particularismos culturales. Así, existe tensión entre los valores universales y los valores específicos, hay también una crítica a los nacionalismos impuestos y a los discursos integradores. La desintegración de los Estados- nacionales y la lucha por reconstituir identidades han llevado a lo que da individualidad y sentido: raza, lenguaje, religión, cultura. Quizá los movimientos separatistas son una reacción a una disputa no resuelta sobre el reconocimiento de las identidades culturales, los separatismos, en ese sentido, constituirían una identidad posnacional.

⁵⁶ Cita de Martín Barbero en Casas Pérez, 1998, p. 39

⁵⁷ Cita de García Canclini en Casas Pérez, 1998, p. 40.

En este gran contexto, y en especial en las naciones en conflicto, ciudadanía y diversidad cultural se relacionan a la inversa, cuando una aumenta, la otra disminuye. Los ciudadanos no reconocen la diversidad cultural y los que están más involucrados en su defensa carecen de ciudadanía plena.

El reto del Estado es –según García Canclini⁵⁸- difundir un discurso nacional que permita la integridad nacional en el marco de un discurso internacionalizador, mientras el papel de los grupos sociales es garantizar una democratización que permita mantener su identidad cultural en diferentes espacios públicos.

En la acción social las identidades son definitivas, pues la pertenencia a un grupo depende fundamentalmente de la decisión de participar o no en la política como proyecto alternativo. Así, la cultura se vuelve la “expresión social más viva de las identidades”⁵⁹, y da sentido y metas a la participación social.

Como ya se mencionó, la globalización propone binomios que están en tensión, entre ellos: universalidad- regionalidad; unidad- separación; similitud- diferencia. “La lucha aparece cuando, en aras de la unidad, las ideologías tienen que replegarse a sí mismas para poder subsistir...La pluralidad –o la diversidad cultural- no puede coexistir con la unidad mientras no se dé la tolerancia: cultural y política. Y la tolerancia política no puede darse cuando atenta contra la unidad.”⁶⁰ De ahí la exigencia de formar una ciudadanía activa y multicultural que respete la diversidad cultural, al mismo tiempo propugne por sus derechos sociales, económicos, políticos y civiles. “Como dice Morin, es indispensable poder concebir la unidad de lo múltiple y la multiplicidad de lo uno. El verdadero problema es ser capaces de ver lo uno en lo otro”.⁶¹

Las sociedades actuales se identifican con el capitalismo occidental que induce a la dependencia en el marco de una sociedad mundial consumista. Los procesos globalizadores

⁵⁸ Cita de García Canclini en Casas Pérez

⁵⁹ *Ibid.*, p. 47

⁶⁰ *Ibid.*, p. 48

⁶¹ *Ibid.*, p. 48

que han ayudado a esta organización del mundo han sido varios, entre los que destacan, la expansión del capitalismo y del imperialismo occidental, una nueva división mundial del trabajo, el desarrollo global de los medios de comunicación, la formación de sociedades nacionales, el sistema de relaciones internacionales y la difusión de concepciones precisas de individuo y de humanidad.

En este contexto, la principal característica de la modernidad sería la globalización, cuyo rasgo peculiar son las expresiones culturales desterritorializadas, reto del gran capital: constituir alianzas entre lo local y lo global para fomentar la expansión de compañías internacionales en el mundo.

Por eso, además de que las expresiones culturales están desterritorializadas, la producción cultural también lo está, por ello ha habido un reforzamiento de las identidades locales, el surgimiento de culturas globales y procesos de hibridación. En la actualidad, los bienes y los mensajes de cada nación no necesariamente se elaboran en su territorio y, por lo tanto, no son exclusivos, ni representativos de la comunidad nacional. Este proceso se incrementa con la inmigración internacional, pues la circulación de diversos capitales culturales ha complejizado las diferencias entre las clases y, al mismo tiempo, la mezcla de productos culturales ha propiciado el contacto entre la gran multiplicidad cultural existente.

De acuerdo con Ortiz Paz, en el ámbito de la cultura la globalización administra sus propios significados, conformando una nueva forma de organización, para lograr legitimidad. El Estado se presenta a los sujetos como nación que los constituye –culturalmente– como ciudadanos, lo cual ya implica un cierto nivel de homogenización, un mecanismo de ingeniería cultural. A fin de cuentas, es el mismo Estado el que modela las diferencias entre la gente, a fin de establecer categorías de individuos en los diferentes niveles de la estructura social.

El debilitamiento del Estado-nación, del que ya se ha hablado, es parte de un proceso impulsado por el neoliberalismo y va aparejado de la desterritorialización y, por ende, de la “reterritorialización”. La reterritorialización no es otra cosa que el refuerzo de las

identidades locales, el renacimiento de identidades negadas y el surgimiento de nuevas identidades. Todas ellas exigen actuar de manera autónoma, sin la mediación del Estado, que ya no las representa, ni las reconoce.

Las nuevas conceptualizaciones de la identidad se hacen con base en el compartir un universo simbólico común, pues eso da sentido de pertenencia a la representación colectiva que define la relación entre lo ajeno y lo propio.

Hoy por hoy, -apunta Ortiz Paz- la existencia de una cultura nacional depende del desarrollo de políticas nacionales en redes de comunicación masiva y en nuevas tecnologías de información y comunicación, así como de 3 circuitos de desarrollo cultural:

1. Redes de comunicación masiva.
2. Circuitos restringidos de información y comunicación.
3. Cultura histórico- territorial (patrimonio histórico).

Hoy en día no basta considerar un problema desde lo local, lo nacional y lo internacional como dimensiones impermeables, es necesario crear un modelo de interacción entre estas. Cada dimensión es a la vez local y global, por lo que su objetivo es “glocalizar” (crear una metodología que integre los microestudios –territorializados- y los trascienda al circuito global). Se busca captar “lo local globalizado, [lo que hay de extranjero] en lo nuestro y las maneras en que lo nuestro obtiene un lugar en el mundo.”⁶²

La relación que se establece entre el centro y la periferia tampoco es unidireccional, ambas partes participan y, además, como la población mundial no es homogénea, las asimetrías se vuelven muy evidentes. En la periferia se toman, se consumen los significados, mientras las formas significantes del centro aparecen como fórmulas externas y distantes.

La globalización cultural es entonces contradictoria, pues para mantener su característica global debe negociar, incorporar y reflejar las diferencias que busca eliminar. Por lo tanto,

⁶² Cita de García Canclini en Ortiz Paz, Rosa. “Globalización cultural y anacronismo de la enseñanza de la historia”. En *Revista de la Escuela Normal Superior de México*, México, 1999, p. 99

la cultura mundial homogénea puede ser una versión de la cultura occidental contemporánea y un riesgo de pérdida de las culturales locales.

El proceso que se gesta es la “corrupción periférica”, es decir, “un mundo en el que el centro ofrece sus altos ideales y su mejor conocimiento, a través de una forma institucional y un mundo en el que la periferia adopta primero esas ideas e instituciones, pero después las transforma o “corrompe.””⁶³ Entonces, las culturas locales asimilan y reformulan los mensajes, se da pues, un proceso de hibridación. En este mismo sentido, en la “tendencia de maduración” la periferia, con sus especificidades, remodela la cultura metropolitana y, al paso del tiempo, lo metropolitano ya no se reconoce con facilidad.

Los mensajes globales alimentan la idea de libre flujo de información y, por lo tanto, de una participación ciudadana libre, sin embargo, la estructura internacional de las comunicaciones obliga al sujeto a perder su calidad de ciudadano, lo obliga a volverse igual, se trasciende el individualismo para ceder a interacciones estandarizadas.

La aceptación temporal de diluirse en el mundo atenta, eventualmente, contra la identidad nacional y cultural. En ese sentido, la globalización genera diferentes regresiones: anonimato, uniformación cultural, homogenización de las identidades y, de manera simultánea, la oportunidad de una mayor comunicación entre los seres del mundo y de favorecer la comprensión y el mestizaje, siempre y cuando se difunda la convicción de un ciudadano planetario.

⁶³ *Ibid.*, p. 101

CAPÍTULO II
GLOBALIZACIÓN Y EDUCACIÓN

“Desde la Antigüedad hasta hoy creemos que se puede decir lo mismo: el hombre sabio es aquel que ha educado su pensamiento. Pero es sabio también porque es capaz de pensar la educación que conviene a unas determinadas circunstancias históricas. Y no olvidemos que todo discurso del método es discurso de las circunstancias. Requiere estrategias y no sólo programas. Lo programado ante acontecimientos inesperados sirve de poco.”⁸⁴

De acuerdo con los planteamientos del capítulo anterior, a la globalización, entendida como fase superior del capitalismo, corresponde una visión concreta sobre las diferentes dimensiones del quehacer humano. La educación no es la excepción, por el contrario, en un proyecto global capitalista la educación ocupa un papel crucial. Por ejemplo, la capacitación y enseñanza se postulan como elementos sustanciales para combatir el desempleo y se habla de igualdad de oportunidades, pero no en función de garantizar un ingreso mínimo básico, sino en términos neoliberales negativos, es decir, como ausencia de discriminación formal, pero no real.

En el mundo globalizado del gran capital la educación guarda una estrechísima relación con la esfera económica, de ahí que haya una incorporación del lenguaje económico al educativo; así, se habla de educación para invertir en capital humano o de ingeniería educativa.

La intención de este capítulo es hacer una caracterización de cómo se concibe la educación global, pues ello permitirá que en un tercer capítulo se aborde al sujeto de esa educación. Cabe recordar que la educación y el sujeto al que educa son parte de un proyecto político implícito o explícito, en el que las purezas científicas no permiten señalar la complejidad de un fenómeno educativo y de un sujeto en el que convergen no sólo los conocimientos formales de la escuela, sino los aprendizajes y estímulos familiares, la relación cotidiana con los compañeros de escuela o trabajo, la información proporcionada por los medios masivos, etcétera. Sirva este capítulo como marco general y de ubicación del discurso educativo para este siglo XXI.

⁸⁴ E. R. Ciurana. “Los saberes de la educación en el futuro”. En *Educación, mundialización y democracia*, Enrique Luengo (comp.), México, 2001, p. 22

2.1 Contextualización

Las condiciones actuales de la educación y la búsqueda por imponer un modelo educativo acorde a la globalización capitalista no nacieron en este siglo. Después de la Segunda Guerra Mundial se da el acceso masivo a la educación, lo cual provoca el descenso de la calidad en la enseñanza y la incapacidad de absorber a los egresados del sistema escolar en el sistema de producción. En los años 70 se busca responder a la demanda expandiendo la educación privada y se diferencian las condiciones sociales en las que cada educando se desenvuelve. La idea orientadora y predominante señalaba que el mundo marchaba hacia la sociedad postindustrial, que el progreso era creciente, indefinido y la pobreza controlable. Por otro lado, se planteaba que se iba hacia una sociedad socialista, postindustrial, rumbo a la prosperidad global limitada sólo por el capitalismo.

Sin embargo, para los 80 los problemas que venía arrastrando la escuela pública alcanzan a la escuela privada y la respuesta es atender la demanda del mercado y monitorear la cantidad y la especialización de los profesionistas requeridos por el sistema productivo. La excelencia académica se vuelve el principio de los estudios de posgrado, del cual salen los cuadros dirigentes -mediante acuerdos entre el Estado y las cúpulas empresariales. La visión que prevalece es catastrofista, se caracteriza por el agotamiento de los modelos desarrollados y la “entrada a la anarquía”. Como problemas a resolver se plantea evitar el desastre del ecosistema y la reestructuración política institucional.

Para los 90 se consolida la caída del muro y la desintegración de la URSS, hay un retorno a los fundamentalismos, emergen nuevos actores, hay una reestructuración geopolítica y económica (formación de nuevos bloques) y la postulación de una sociedad global sustentable que promueve valores tales como la conservación de la paz y la defensa de los derechos humanos. La introducción de nuevos temas lleva a la elaboración de una agenda educativa no formal que, al paso del tiempo, ha sido incorporada a espacios formales.

La introducción de nuevas tecnologías a la vida diaria, denominada por algunos tercera revolución científico-técnica, incide en los distintos ámbitos de la vida social, rearticula cultura y valores, formas de relación, etc. Empero, en el caso de América Latina, la mayoría de las veces la escuela pública es el lugar de la pobreza simbólica. Y si bien el desarrollo informático podría beneficiarla, procurándole información al día, los medios audiovisuales configuran una cultura que borra las diferencias de clase y comparte un saber simbólico que se presenta como consumo universal, pero no toma en cuenta que existe una estratificación social y simbólica en su recepción y consumo, por lo cual las diferencias no sólo permanecen, sino que se profundizan. El impacto de las nuevas tecnologías da origen a un complejo sistema de oportunidades⁶⁵, polariza situaciones, visualiza un gran y amplio desarrollo, pero también conlleva riesgos. El acelerado desarrollo científico- tecnológico, el surgimiento de nuevos temas de estudio, así como los problemas globales crean nuevos paradigmas y, por lo tanto, nuevas disciplinas, organización y administración de los saberes generales.

Hoy por hoy, las transnacionales son los principales agentes que pretenden imponer el modelo de desarrollo científico y tecnológico en el mundo, pero -afirma Edgardo Galli⁶⁶- si bien la tecnología es hoy en día el eje de la razón instrumental y el fundamento de la nueva riqueza, no debe ser imitada de manera mecánica, sino asimilación y creación autónoma en función de la realidad y necesidades de cada país.

De manera paralela, la historia de los grupos y movimientos sociales de los 60 ha generado resistencias y propuestas alternativas, y si bien en muchos casos fueron disueltas o superadas, una importante parte de ellas subsistió. En esta línea, conviene destacar el papel que la educación popular ha jugado en América Latina, pues la lectura de la realidad impulsada por Paulo Freire no sólo creó una nueva pedagogía e influyó en la manera de verse en y con el mundo, sino en la recuperación de la práctica y los saberes populares cotidianos.

⁶⁵ J. Maciel Suárez. "Los nuevos escenarios de la educación científica y tecnológica en México". En *Academia*, México, 1998, p. 35

⁶⁶ Citado en Maciel Suárez, p. 36

Precisamente de esta práctica y análisis de la realidad cotidiana es de donde abrevan los movimientos sociales en defensa del medio ambiente, de los derechos humanos o la participación ciudadana, temas que en la actualidad han sido incorporados al discurso educativo oficial, aunque con sus matices y diferencias de visión en el abordaje teórico y práctico de los asuntos.

2.2 El valor actual del conocimiento

En la globalización, las nuevas tecnologías juegan un papel fundamental pues contribuyen a incrementar la productividad y originan nuevos nichos económicos, en particular en el sector servicios. En términos generales, las nuevas tecnologías facilitan la circulación del capital veloz y sin fronteras, pues la información tiene un papel estratégico –economía informatizada–, es fuente de riqueza y principio organizativo.

Además, el proceso de globalización pop ha sido impulsado por el desarrollo de la industria de los medios y con ellos las nuevas tecnologías de la información “permiten la acumulación, transferencia y procesamiento de datos en tiempos y costos reducidos y con alta eficiencia.”⁶⁷ Sin embargo, estas nuevas tecnologías no llegan de la misma manera, ni en el mismo momento a todos los lugares, lo cual genera nuevas formas de exclusión.

Así, si bien es cierto que el conocimiento ha sido preocupación constante de la historia de la filosofía y de la epistemología, en el mundo de hoy se ha vuelto indispensable para las relaciones económicas, se ha acentuado la competencia para producirlo y ha adquirido gran valor. Corrientes como el postmodernismo enfatizan y reelaboran los conceptos “conocimiento” e “información” a partir de las actuales circunstancias que viven las sociedades más modernas.

Jean-Francois Lyotard en su libro *La condición postmoderna* la caracteriza como “la condición del saber en las sociedades más modernas”⁶⁸ que es incrédula con respecto a los

⁶⁷ Martín y Schumann, *op. cit.*, p. 73

⁶⁸ JF. Lyotard. *La condición postmoderna*. México, 1990, p. 9

metarrelatos, como efecto del progreso de las ciencias. En contraposición, la modernidad se basa en metarrelatos que dan legitimidad a su discurso e implican, a su vez, una filosofía de la historia. Los metarrelatos de legitimación -señala- entran en crisis en correspondencia con la crisis de la filosofía metafísica y la institución universitaria. Los grandes objetivos y héroes ceden paso a lenguajes y elementos heterogéneos ubicados en lo local, en los criterios de operatividad tecnológica que no juzgan lo verdadero y lo justo. La tesis es que la sociedad ingresa a la edad postindustrial y las culturas a la postmodernidad, en la cuales el saber tiene también un estatus diferente.

Según Lyotard, las transformaciones tecnológicas inciden en dos funciones del saber: la investigación y la transmisión de conocimientos, así como en la propia naturaleza del saber. “Los «productores» del saber, lo mismo que sus utilizadores, deben y deberán poseer los medios de traducir a esos lenguajes lo que buscan, los unos al inventar, los otros al aprender.”⁶⁹ El saber tenderá entonces a establecer una nueva relación que sustituya a los proveedores y a los usuarios de conocimientos, por productores y consumidores de mercancías, perdiendo su valor de uso para asumirse como valor en sí mismo (mercancía informacional). “El saber es y será producido para ser vendido, y es y será consumido para ser valorado en una nueva producción.”⁷⁰

Lyotard augura que las luchas de los Estadios nacionales se desarrollarán en el marco de una competencia por dominar las informaciones y, poco a poco, esos mismos Estados tenderán a desaparecer por resultar obstáculos a una ideología de la transparencia comunicacional y porque no tienen el control de las decisiones, por ejemplo, las inversiones de empresas multinacionales.

Otro autores⁷¹ afirman que el valor económico del conocimiento es tan importante que: a) los productos de alto valor agregado que dependen del valor conocimiento exceden a los productos de manufactura tradicional; b) existe un número mayor de trabajadores que

⁶⁹ *Ibid.*, p. 15

⁷⁰ *Ibid.*, p. 16

⁷¹ A. Didriksson. “Tendencias e impactos de futuro en la educación superior de América Latina y el Caribe”. En *La Vasija: revista independiente*. México, 1999.

producen valores conocimiento que trabajadores manuales, y c) el valor conocimiento empieza a ser la forma dominante de producción nacional y hace crecer económicamente a empresas, ramas y sectores.

El uso globalizado de las nuevas tecnologías ha reconstituido el orden mundial, su valor depende de su capacidad de extenderse, combinarse y aplicarse. “...La división internacional del trabajo se expresa asimétricamente respecto a la tenencia o no del valor conocimiento, la alta tecnología y a la posición que se tiene en la red.”⁷²

La escuela y las universidades como centros de conocimiento adquieren nuevas formas, el académico se vuelve importante en tanto la universidad produce, socializa, transfiere y gestiona conocimiento, tecnología y servicios; su papel se diversifica y releva, así como lo hace la estructura ocupacional en la sociedad informacional. En este panorama, los académicos deben realizar nuevas tareas y competencias que redimensionen las funciones sustantivas de la universidad tradicional.

Para Rodríguez Lara este periodo está marcado por la incertidumbre y los desafíos: hay nuevos marcos conceptuales, praxis, alternativas, posiciones éticas e ideológicas, etcétera, el reto –asegura Rodríguez Lara– es desarrollar un pensamiento social y una acción colectiva en la que se recupere la reflexión filosófico-social, ética y crítica, para que la integración de la tecnología tenga un sentido humanista, pues tanto el conocimiento, como la práctica educativa son construcciones sociales de la realidad. En este sentido, el trabajo con académicos debe sentar sus bases en una conciencia histórica, un pensamiento prospectivo, aprendizajes innovadores, competencias tecnológicas sociales y de vinculación social. Para “una economía nacional la relación del conocimiento académico [...] con la innovación tecnológica y productiva es fundamental para alcanzar un nuevo estadio de desarrollo económico, de productividad y de competitividad. La capacidad de un país

⁷² M.E. Rodríguez Lara. “El conocimiento, las nuevas tecnologías y la formación de los académicos de América Latina en el Nuevo Orden Mundial”. En *Relaciones*, México, 1996, p. 40

depende crecientemente de la mayor explotación social y económica del conocimiento que producen las instituciones de educación superior.⁷³

Esto no sucede en América Latina, por lo que se deben reorganizar las estructuras académicas y de investigación, crear instancias de relación entre las diferentes disciplinas y proyectos, el aparato productivo social y privado. Sin embargo, el desarrollo económico de una nación no puede basarse en recetas lineales y tampoco se puede depositar en los recintos universitarios la responsabilidad completa de un desarrollo que depende de factores políticos, de la interrelación de fuerzas económicas, de la distribución de la riqueza, etcétera.

Una valoración del conocimiento necesariamente implica una revaloración de los saberes que no se consideran científicos; la universidad no debe verse como fábrica maquiladora de información, ni la sociedad como ente pasivo y receptor de la misma. Por ello, el conocimiento tiene un valor que va más allá de la enseñanza de habilidades técnicas o indicadores cuantitativos, los saberes como forma de relación cotidiana con el mundo y entre seres humanos son indispensables para evitar la fragmentación de las personas o su simple conceptualización como consumidores.

La velocidad a la que circula el conocimiento impacta contenidos, métodos, lenguajes e instrumentos de la actividad académica; los planes y programas de estudio se hacen más rápidamente obsoletos, los currículos se tornan rígidos y desiguales, y no hay muchas posibilidades de interdisciplinariedad.

Por esa razón, también se requiere adecuar las estructuras organizativas y administrativas a esquemas relacionados con las posibilidades académicas, se debe garantizar una comunidad participativa, modernizar las relaciones laborales, la calidad de procesos y resultados,

⁷³ A. Didriksson, *op. cit.*, p. 74. Aunque la presente tesis ubica la discusión en la educación no formal, se considera importante tomar como referencia contrastante la educación superior, pues en varios momentos la historia de ambas se intersecta, influye y condiciona. Además, de entre los 3 niveles educativos –básico, medio y superior– el superior ha tenido y tiene una mayor interrelación con la educación no formal. Por estas razones cuando se hable de educación formal se aludirá a la educación superior.

democratizar las formas de gobierno y crear canales de comunicación eficaces y permanentes.

El cuerpo académico debe ser fortalecido mediante estructuras cooperativas, horizontales, y autónomas, mientras la dirección debe contar con liderazgo académico para que no opaque el trabajo docente, investigativo y de difusión cultural; además de propiciar la integración, consensos y reflexión en la toma de decisiones, así como establecer una relación corresponsable con la sociedad y vincularse con el sector productivo.

La democracia -en el campo educativo- debe traducirse en “conocimiento para la educación y educación para el conocimiento. Un conocimiento que no alcanza a distribuirse en los demás es como una educación despoblada de contenidos: ambos sin sentido. El conocimiento, en lo humano, es siempre multiparadigmático, pluridireccional, interdisciplinar, histórico, instantáneo, micro y macrodimensional.”⁷⁴

Esto también significa que la educación no acaba en el aula, sino que empieza donde para muchos termina: “Se reconstituye fuera de la escuela para servir mejor a la escuela, y se deja contaminar y enriquecer afuera de las aulas... [Por eso,] la sociedad civil es [...] el espacio para crear el sentido de la vida y de la educación, que no llena ni el Estado, ni los intereses del individuo aislado.”⁷⁵ Se reitera que la educación, en términos freirianos, es un proceso de libertad y liberación que contribuye, más allá de acumular conocimientos, a una mejor convivencia y a un mayor conocimiento del yo y de este con los otros. Como dice Gutiérrez Gómez, “el conocimiento es un estallido multidireccional sin pausa, que se somete a un orden provisional”.⁷⁶

⁷⁴ A. Gutiérrez Gómez. “El conocimiento empieza por nosotros: de la autocritica a la univermoción”. En *Educación, mundialización y democracia*, Enrique Luego (comp.), México, 2001, p. 54

⁷⁵ *Ibid.*, p. 65

⁷⁶ *ibid.*, p. 92

2.3 Las políticas educativas de los organismos internacionales

Una de los organismos internacionales que más influencia ha tenido en la implementación de políticas educativas es el Banco Mundial (BM) y, como José Luis Coraggio⁷⁷ ha demostrado, su metodología basada en el análisis económico es el fundamento para el diseño de políticas educativas. La política del Banco Mundial no es novedosa, se viene acuñando desde la década de los setenta y desde entonces ha sido criticada por varias razones, entre ellas:

- a) porque el método de análisis económico, como parte de la teoría económica neoclásica, ha sido señalada por sus limitaciones para explicar los procesos específicamente económicos;
- b) al ser un modelo economicista contribuye a institucionalizar los valores del mercado capitalista en diferentes esferas (cultural, social, política);
- c) no obstante se diga que el análisis es sólo punto de partida, las recomendaciones que plantea el Banco Mundial son asumidas de manera acrítica por gobernantes, intelectuales, y técnicos nacionales, quienes se vuelven corresponsables de las consecuencias de las políticas;
- d) las políticas sociales y educativas no son sustentables y llevan a crisis financieras;
- e) las propuestas oficiales del BM se basan en hipótesis refutables, aunque se quieran presentar bajo una óptica científicista;
- f) el enfoque sectorial, que sustituye la enfoque por proyecto, no es integral ni promueve el desarrollo sustentable;
- g) hay carencia de propuestas, pero lo ideal sería crear espacios pluralistas, de búsqueda colectiva, donde se pongan a prueba diferentes criterios y se investiguen diversas propuestas.⁷⁸

El modelo microeconómico neoclásico asimila la escuela con la empresa, los factores del proceso educativos con insumos y la eficiencia y tasa de retorno como criterios de decisión.

⁷⁷ J.L. Coraggio. "Las propuestas del Banco Mundial para la educación: ¿Sentido oculto o problema en concepción?", ponencia presentada en el seminario "O Banco Mundial e as Políticas de Educação no Brasil", organizado por Ação Educativa, Sao Paulo, 28 al 30 de junio de 1995

⁷⁸ *Ibid.*, pp. 19-20

La preponderancia del modelo se debe a la correlación de fuerzas que lo hacen vigente, pues la teoría económica neoclásica es parte de la ideología neoliberal y conservadora dominante. La formulación que se hace es que la tasa de crecimiento económico positivo en correlación con indicadores de variación del capital humano, se interpreta como signo de que la inversión en educación equivale a intervenir en capital humano y, por ende, en el incremento del ingreso. De ahí que se planteara la educación como elemento complementario a la inversión en infraestructura.

Así, a pesar de que el BM reconozca que las políticas deben ser diferenciadas de acuerdo con el país, el desarrollo educativo y económico y con el contexto histórico y político, “se trasluce [...] que oficialmente el banco tiene un saber cierto sobre qué deben hacer todos los gobiernos, un paquete listo para aplicar de medidas asociadas a la reforma educativa universal.”⁷⁹

En el caso de la descentralización, se escudan en el mejor conocimiento de las localidades, en insumos educativos más eficientes, para reducir las resistencias y la incidencia de los intereses tradicionales (sindicatos, asociaciones, etc.) en las políticas educativas. Además, promueve la formación de trabajadores flexibles con la excusa de desarrollar los aprendizajes básicos a niveles primarios y secundarios y de reducir la pobreza, pues el principal recurso de los pobres es la capacidad de trabajo que aumenta con la educación. El BM presupone que la iniciativa privada subsanará los huecos de la educación pública, así como los mecanismos de competencia por recursos públicos motivarán la innovación y la eficiencia.

El margen de decisión autónoma que estas políticas dejan a los gobiernos es muy reducido, a ellos hay que sumar la ausencia de proyectos de gobierno, los cuales están más preocupados por el pago de su deuda externa y la entrada de dinero. Asimismo, el sesgo economicista del BM encuadra la realidad educativa desde una perspectiva de mercado, en donde demandantes y oferentes de servicios educativos actúan con base en contenidos planteados desde la libre competencia, anticipando la demanda futura de recursos humanos

⁷⁹ *Ibid.*, p. 23

del Estado, del autoempleo y de la empresa privada. En pocas palabras, el mercado mundial es el que definirá las actividades económicas y las tecnologías que desarrollará cada país.

“El Banco [...] advierte [...] no correspondencia de la realidad de los países en desarrollo con su modelo, pero tiende a ubicar esas incongruencias en una de dos categorías: o como resistencias políticas (o culturales) a un cambio deseable, o como imperfecciones en el funcionamiento del “mercado” educativo”.⁸⁰ El Estado interviene en la educación, pues es considerada bien semi-público, sin embargo, recomienda minimizar la gratuidad, recuperar los costos en la medida de lo posible.

En síntesis, “un individuo con más educación pueda tener mayores probabilidades de acceder a un empleo remunerado. Sin embargo, no puede de aquí deducirse que una inversión masiva en educación básica va a mejorar las oportunidades del sector popular en su conjunto. Por lo pronto, competirán entre sí en un mercado cuya demanda de fuerza de trabajo respecto a otros factores (conocimiento científico, información) tiende a reducirse. Por otro lado, no sólo tendrán que competir con sus compatriotas sino con los millones de trabajadores de otras regiones del mercado de trabajo global.”⁸¹

Otro de los documentos centrales que perfilan cómo se abordará la cuestión educativa en el siglo XXI es el famoso Informe Delors, “La educación encierra un tesoro”, editado por la UNESCO. Aquí se anuncia que la educación demandará 4 aprendizajes básicos: aprender a conocer o aprender a aprender (con el fin de ejercitar atención, memoria y pensamiento), aprender a hacer (para poner en práctica los conocimientos), aprender a vivir juntos (con el propósito de conocer gradualmente al otro para evitar, o solucionar, conflictos de manera pacífica mediante el diálogo) y aprender a ser (noción tomada del Informe Faure, en la que se pretende adquirir puntos de vista, referencias intelectuales permanentes, que permitan comprender el mundo y comportarse con justicia y responsabilidad).

⁸⁰ *Ibid.* p. 26

⁸¹ *Ibid.* p. 34

Más allá de los aciertos o no del informe es importante conocer algunas de las polémicas que se han suscitado entorno a él, pues es ya parámetro y orientador de políticas y acciones educativas. Cuellar Reyes⁸² señala la necesidad de contextualizarlo, pues en los 90 hay una explosión editorial de diferentes organismos internacionales. Por ejemplo, en 1995 la Comisión de las Comunidades Europeas, el Banco Mundial, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), la Organización de Estados Americanos (OEA) -a través de su Proyecto Multinacional de Educación Media Superior y Superior- y el Consejo Internacional para el Desarrollo de la Educación (CIDE) publican el Libro Blanco. El Informe Delors es, hoy por hoy, marco para emprender actividades educativas de diversa índole, es un referente de cómo un organismo internacional ve y propone la educación, es una perspectiva amplia que traza grandes líneas de pensamiento y de acción y, por tanto, postula valores, categorías y una visión no sólo de la educación, sino del mundo mismo.

El antecedente del Informe Delors es el Informe Faure de 1971 que presidió Edgar Faure después de los movimientos estudiantiles de los 60. En ese informe, la UNESCO le solicitaba definir los nuevos fines de la educación en el marco de las transformaciones del conocimiento y de las sociedades, del desarrollo, las aspiraciones del individuo y los imperativos de la paz y comprensión internacionales.

El Informe Delors cumple esa misma función; ante la crisis, busca reflexionar sobre los desafíos de la educación, hacer recomendaciones, así como diseñar un programa de renovación y acción para decisores y mandos oficiales. En la primera parte, señala los principios y horizontes; en la segunda, los cuatro aprendizajes fundamentales para el siglo XXI antes descritos, así como la resignificación de la educación permanente por educación a lo largo de la vida. En la tercera parte hay una serie de recomendaciones, orientaciones y propuestas sobre el sistema educativo, los docentes, etcétera.

⁸² F. Cuellar Reyes. "Análisis del Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors. Globalización-educación- postmodernidad". En *Perspectivas Docentes*, México. 1995

Cuellar Reyes apunta que en la parte introductoria del informe, *La educación o la utopía necesaria*, pensar en una utopía es pensar en algo irreal y a la vez históricamente ubicable, pero en realidad, el escenario que retrata el informe es la globalización, ésta y no la utopía es el hilo conductor. Sin embargo, es necesario subrayar que el discurso globalizador que se plantea nunca se precisa, se asigna a la globalización un carácter mundial que la educación debe reconocer y, sin embargo, se centra en los aspectos económicos de la globalización, en las nuevas tecnologías de comunicación y en el medio ambiente. Lo económico se maneja en términos de desigualdad –desequilibrio entre ricos y pobres–, así como en acceso a la tecnología –población excluida o no de la “evolución”.

En otras palabras, como organismo de la ONU, la UNESCO, limita sus reflexiones y acciones a las políticas económicas impuestas por los Estados del primer mundo. Por lo cual, los pilares orientadores que propone no son factibles para todos los países miembros, su discurso se localiza desde un planteamiento utópico que justifica las desigualdades y diferencias del mundo global.

Pedro Gerardo Rodríguez⁸³ refuerza esta visión cuando comenta que la principal preocupación del Informe es que la globalización económica escape a un control político y/o social, y nulifique la diversidad cultural del mundo; pues la educación –como tema sociopolítico– no debería ser regulada por el mercado.

Para autores como Augusto Roa Bastos⁸⁴ la globalización es otra forma de nombrar el poder imperial de las potencias mundiales y afirma que, en este orden mundial, difícilmente podrá mejorar la relación entre los países. En este sentido, una de las ausencias del discurso globalizador del Informe es que el sistema de producción mundial se centra en las transnacionales, “espíritu rector de la aldea global.”⁸⁵ Esos organismos productivos han creado una infraestructura mundial de producción y distribución; por lo cual sólo su distribución geográfica refleja las estructuras de poder habituales en la sociedad global: 435

⁸³ P.G. Rodríguez. *Editorial de la Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. México. 1999

⁸⁴ Citado por F. Cuellar Reyes, *op cit*, p. 33

⁸⁵ *Ibid*, p. 32

de las 500 transnacionales más importantes –el 87%- pertenecen a los países del G7, es también lo que Martin y Schumann llaman sociedad “20 por 80”.

Empero, el Informe no habla de los efectos que la globalización económica y tecnológica tiene para los países pobres y tampoco hace referencia a los discursos que surgen de la periferia, pues se estaría rompiendo con la conceptualización de una globalización de la que todos participan y obtienen beneficios. Precisamente uno de los objetivos de la tesis es dar cuenta de los discursos educativos que se gestan al margen del aula y de los discursos hegemónicos, pero que también van configurando a la persona y al entorno en el que se desarrolla. Muchos de los discursos actuales que reivindican identidades (interculturalismo⁸⁶ -sentido de pertenencia) y derechos surgen ni más ni menos que de esa periferia.

Por otra parte, el Informe hace un análisis general del multiculturalismo, pero no hace una revisión desde la óptica del interculturalismo: “El conocimiento de las demás culturas conduce entonces a una doble toma de conciencia: la de la singularidad de la propia cultura, pero también la de la existencia de un patrimonio común de toda la humanidad.”⁸⁷ El tema de la globalización- uniformización cultural se aborda también de manera superficial, sin valorarse la transculturización silenciosa de los medios, los cuales difunden modelos culturales dominantes que propagan estilos de vida de las clases medias occidentales urbanizadas e industriales; en otras palabras, no se toca la cuestión de la ideología que acompaña a la globalización y que es promovida por las grandes corporaciones.

Por eso Cuellar Reyes se pregunta ¿qué sentido tiene hablar de multiculturalidad cuando se adoptan los patrones culturales de los países hegemónicos?, ¿qué sucede con los indígenas y las nacionalidades? ¿cómo se puede reformular la noción de frontera, cuando las fronteras físicas ya no son tan importantes, pues se están reorganizando social y simbólicamente (las conquistas son ahora culturales)?

⁸⁶ Por interculturalismo se entiende la interacción, relación de grupos diversos, mientras por multiculturalismo la coexistencia en un mismo espacio o territorio de grupos diversos.

⁸⁷ *Ibid.*, p. 36

Sin ahondar en ello, una de las posibles respuestas a las preguntas que sobre multiculturalismo y frontera plantea Cuellar Reyes podría ser la educación de los ciudadanos como vía para la democratización del conocimiento.

“La regeneración democrática supone la regeneración del civismo, la regeneración del civismo supone la regeneración de la solidaridad y de la responsabilidad. Volvemos pues a los problemas fundamentales de una política de civilización. Una política de este tipo comporta necesariamente la subordinación de lo tecno-económico a lo político, y la apropiación del conocimiento adecuado por los ciudadanos.

...Una democracia cognitiva... no puede emprenderse más que favoreciendo la difusión de los saberes más allá de la edad en que uno es estudiante y más allá de los recintos universitarios y sobre todo procediendo a una reforma del pensamiento que permita articular los saberes unos a otros... La democracia cognitiva es necesaria para la democracia política, pero supone la reforma del pensamiento.”⁸⁸

Cuellar Reyes también destaca los puntos relevantes que el Informe contiene, por ejemplo, la preocupación posmoderna sobre las relaciones de alteridad. Remarca que es necesario reconocer las diferencias e incorporar los aprendizajes de convivencia con los demás (aprender a vivir juntos), pues –de acuerdo con Gadamer- el encuentro con “el otro”, entendido como instrumento análogo y apertura, es instrumento porque lo uso para mis propios fines, por lo que está lejos el acercamiento moral al otro, la interacción moral.

““La apertura hacia el otro implica pues el reconocimiento de que debo estar dispuesto a dejar valer en mí algo contra mí, aunque no haya ningún otro que lo vaya hacer valer contra mí” [...] Comprender al otro significa traducirlo, [por eso nunca se tiene acceso al original].”⁸⁹

Para Cuellar Reyes en el Informe existe una relación análoga, “no hay apertura del “yo”, el otro siempre es en función del “yo”, se sigue tocando al son del que detenta un poder

⁸⁸ E. R. Ciurana. “La democratización del conocimiento...”, *op. cit.*, p. 104

⁸⁹ F. Cuellar Reyes, *op. cit.*, pp. 37-38

material o ideológico⁹⁰. Por eso las nociones de igualdad y diferencia son importantes, la diferencia es producto de la historia, la cultura, el poder y la ideología.

Por su parte, Peter Mc Laren plantea un multiculturalismo de la resistencia que “rechaza ver a la cultura como no conflictiva, como armoniosa y consensual”.⁹¹ Para esta tendencia, la diversidad no es una meta, sino que debe ser “afirmada dentro de las políticas de crítica cultural y un compromiso con la justicia social.”⁹²

El Informe Delors pretende universalizar un discurso globalizador y, como el discurso posmoderno, ofrece abandonar los grandes relatos por relatos pequeños y parciales que resuelvan problemas diferentes, de diferentes grupos. A este fenómeno corresponde una ética provisional y de circunstancias que justifica las diferencias, pero también las discriminaciones. La función del relato, de legitimar normas y valores colectivos, cohesionar a la sociedad y legitimar sus proyectos, queda diluido en el discurso globalizador del Informe Delors.

Finalmente, Cuellar Reyes asegura que en el Informe hay un educacionismo exacerbado y que se magnifica la ciencia y la tecnología como resolutorias de problemas. Los fines de la educación que se manejan en el Informe son el pragmatismo y el utilitarismo tecnológico, en lugar del desarrollo integral de la persona.

Centrándose también en la noción de aprender a vivir juntos, Pedro G. Rodríguez, señala que debido a los cambios que está sufriendo el planeta la Comisión califica la sociedad del mañana como: “cultura mundial”, “sociedad globalizada”, “mundo interdependiente y vecinal”, “aldea planetaria”, “sociedad cognoscitiva e informatizada”, “era de la comunicación universal”; sin embargo, detrás se esconde un modelo que renueva desequilibrios y disparidades.

⁹⁰ *Ibid.*, p. 39

⁹¹ *Ibid.*, p. 39

⁹² *Ibid.*, p. 38

Existe un clima de incertidumbre debido a que la sociedad “ha transformado las relaciones y la comprensión de los problemas; concentra el poder, erosiona las especificidades culturales, degrada el ambiente y “tira hacia arriba” las estructuras administrativas de organización. [En consecuencia] la sociedad global amenaza los vínculos de cohesión social, desestabiliza las bases de la existencia de millones de personas, provoca incertidumbre y refuerza las tendencias al ensimismamiento y la autorreferencia.”⁹³ Por estas razones, en el futuro la educación debe ser un concepto que proteja su función de crisol cultural, que abarque toda la vida y exalte el ideal democrático.

Cabe hacer notar que tampoco en el Informe se define cuál es el ideal democrático del que se habla, pues el concepto de democracia, como gobierno de todos, esconde matices y variaciones que no son menores. ¿Qué tipo de democracia plantea el Informe? ¿se quiere formar un ciudadano pleno que exija sus derechos, pero que hay de ejercer sus responsabilidades? ¿se quiere una democracia representativa o participativa?

El Informe parte de la afirmación del conocimiento como recurso social relevante del futuro en el que los aprendizajes fundamentales fungen no como “pilares de un nuevo templo”, sino como puntos de partida para elaborar una agenda de reformas planetarias y sugerir políticas educativas, orientaciones de cambio. Empero, la educación que propone el Informe está centrada en aprender a conocer, luego en aprender a hacer y, de manera marginal, en aprender a convivir.

La Comisión, afirma Rodríguez, se queda corta al proponer –únicamente- aprender a convivir conociendo a los demás, pues descuida dos actitudes que provocan el encuentro con otras culturas: la identificación de afinidades y el contraste de diferencias.

El conocimiento del otro es, en primer lugar, autorreferencial, lo cual predefine posturas y valoraciones y cita a Ives André cuando dice que “los pueblos desean conocer a los demás en la medida en que se representan a sí mismos en el centro del mundo.”⁹⁴ La

⁹³ *Ibid.*, p. 7

⁹⁴ *Ibid.*, p. 10

fenomenología ha llamado a este problema “el círculo que rodea la conciencia”, el psicoanálisis “el narcisismo de la diferencia”; la epistemología genética “el egocentrismo” y la antropología estructural “la esfera de la analogía”. Yo añadiría que toca también el problema del interculturalismo y de la relación con la alteridad de la que se habló párrafos arriba, la reflexión sobre estas nociones –y otras más- y su puesta en práctica son tareas de la educación, en lo general, y de la educación ciudadana, en lo particular.

“No hay duda de que el modo como tratamos al otro es el reflejo de la concepción del ser humano en la que se nos ha educado. Toda educación conlleva, o mejor, es el reflejo de un determinado paradigma. No es lo mismo una educación en el diálogo y para el diálogo, en la comprensión y para la comprensión, en la relación y para la relación, que una educación en la que se nos enseña a separa, excluir, reducir, despreciar aquello que es ajeno a nosotros.”⁹⁵

Cuellar Reyes sostiene como premisa la obligación de comprender que el pensamiento educativo, absorto no sólo en el aprendizaje de las cosas, permite salir de la autorreferencia y llegar al entendimiento con los demás, por ello hay que “distinguir el paradigma del conocimiento del paradigma del entendimiento.”⁹⁶

“La educación ha tenido en el centro, hegemonicamente, enseñar, promover, estructurar, transmitir, moldear, orientar, preservar, enriquecer, impulsar, fortalecer, estimular, generar, desarrollar, fomentar, difundir o transferir acciones vinculadas al conocimiento.”⁹⁷ Bajo esta óptica, la escuela y el aula son el campo para conocer las cosas y no para aprender a convivir.

Esta filosofía tiene sus raíces en la filosofía racionalista del siglo XVI; sin embargo, además de la racionalidad, otra herencia de la modernidad es que el ser humano se asume como sujeto, conciencia y praxis. Por este motivo, no hay que confundir el

⁹⁵ E. R. Ciurana. “Los saberes de la educación en el futuro” en *Educación, mundialización y democracia*. Enrique Luengo (comp.). México, 2001, p. 22

⁹⁶ Cita de Habermas en Rodríguez, p. 11

⁹⁷ P.G. Rodríguez, *op. cit.*, p. 12

desentendimiento –ignorancia respecto de algo o abstenerse de intervenir en algún asunto– con la falta de valores.

Cabe aclarar que si bien la axiología no siempre se postula como base de la educación, los valores, así como las visiones políticas, están siempre implícitos en los proyectos y programas educativos formales e informales. Un análisis más profundo nos llevaría a reflexionar sobre cómo se conceptúa la educación como ciencia y, más aún, cómo se conceptúa la propia ciencia. En esta tesis se parte de la premisa que tanto la ciencia, como las disciplinas, no son neutras, la subjetividad juega un papel fundamental a lo largo de cualquier investigación; no existe la objetividad absoluta y, por tanto, solamente podemos acercarnos a la realidad que nos circunda para tratar de comprenderla.

La propuesta de Pedro Gerardo Rodríguez es rescatar el “hablando se entiende la gente”, pues este dicho popular –afirma– plantea el reto de aprender a escuchar, la convivencia –asegura– es como lo postula Habermas “acción comunicativa cotidiana” fundamentada en el diálogo y la deliberación de las razones.

Ello no implica que no haya conflicto, por el contrario, es necesario desarrollar la capacidad de resolver conflictos en términos prácticos, cognitivos, morales y legales; hay que orientarse a la formación de personas moralmente autónomas, libres, iguales y diferentes que se rijan por principios imparciales y universalizables. Asimismo, “la comunicación cotidiana cara a cara requiere una dimensión legal, un Estado de Derecho democrático que formule y garantice con imparcialidad y transparencia los derechos a la igualdad y los derechos a la diferencia.”⁹⁸

Parece que aquí el reto es cómo conciliar la formación autónoma de los sujetos con los principios universalizables que rigen su actuación. En términos reales el fortalecimiento de sujetos autónomos ha llevado a discursos separatistas –en su forma radical– y/o a la búsqueda de reivindicaciones de una identidad local, diferenciada – en su versión moderada. La polémica da para mucho pues cabe preguntarse ¿en dónde acaban los usos y

⁹⁸ *Ibid.* p. 14

costumbres de un grupo y en dónde los de otro? ¿qué hacer con las prácticas de grupos que, desde un visión occidental, se consideran violatorias de los derechos humanos? ¿cómo construir un mundo verdaderamente intercultural? ¿hasta dónde llega la autonomía y hasta dónde lo universal? ¿se cruzan en algún punto? ¿cómo conciliar lo local con lo global?

Estas y otras preguntas giran entorno a los principios y los valores de una agenda educativa para el siglo XXI, las respuestas a ellas tendrán que plantearse no sólo en el ámbito de la educación formal, sino en los espacios propios de la educación informal: las plazas públicas, el cine, las calles, los espectáculos itinerantes, los espacios que los gobiernos han abierto para la participación ciudadana, etcétera. Asimismo, las respuestas se tendrán que ir construyendo de la misma manera que se construyen los nuevos paradigmas de un mundo global. Los escenarios que plantea la globalización cambian cada vez más con mayor frecuencia: la incertidumbre, la indefinición, la información electrónica y la polarización económica del mundo, entre otros, son portadores de nuevos desafíos, particulares y generales a la vez; la educación –en todas sus variantes- es uno de esos retos.

2.4 Algunas propuestas alternativas al pensamiento único

Como se delineó en los primeros apartados, la globalización capitalista busca imponer valores, visiones, relaciones, muy concretas, sin embargo, en ningún escenario sociopolítico, económico, cultural o cotidiano las relaciones que se establecen son bidireccionales y menos aún unidireccionales, por el contrario, están entreveradas unas con otras, se condicionan, complementan, contradicen o resisten, con el fenómeno educativo sucede lo mismo. Por esta razón, en este apartado presentamos algunas posturas que buscan salidas humanistas e integrales al planteamiento global capitalista del pensamiento único, homogeneizante y estandarizante.

Desde el terreno de lo civil, Carlos Vilas argumenta que así como hay un panorama en el que la inseguridad laboral crecerá, en el que la fragmentación social y la polarización norte sur será más devastadora. también existen oportunidades para cambiar el rumbo de las cosas. La puesta en escena de temas como derechos humanos, medios ambiente, derechos

de la infancia y de las mujeres, entre otros, son la oportunidad de diseñar una “agenda hacia una ciudadanía global” o una “agenda para una conciencia global de la ciudadanía” que convoque a la acción humana global.

El crecimiento de las llamadas organizaciones no gubernamentales (locales, nacionales, transnacionales, sectoriales o temáticas) -no obstante muchas de ellas sean instrumentos para captar recursos- han demostrado su eficacia y autonomía ante el Estado y las corporaciones, lo cual les da un valor estratégico en la promoción de temas para una agenda global alternativa.

Vilas asegura que los efectos desigualadores de la globalización ayudan a la globalización de la idea de justicia. Por ejemplo, en el caso del acceso a la información existe la posibilidad de obtener información “chatarra”, pero también es posible avanzar rumbo a una socialización de la información alternativa que permita confrontar a los poderes autoritarios: “posiblemente por primera vez en la historia, enormes cantidades de seres humanos estamos pensando en términos de humanidad, proyectando nuestro sentido de responsabilidad y nuestros deseos de justicia hasta los últimos confines de esa humanidad”.⁹⁹

Por otro lado, Gaudencio Frigotto afirma que en el ámbito de la formación técnico profesional hay un gran riesgo de promover una educación productivista y pragmática. Por eso, propone una educación básica que se refiera a todas las dimensiones de la vida humana, que no sea unidimensional, ni referida sólo al mercado, pues la relación del conocimiento básico con el mundo de la producción está mediada por las relaciones sociales.

La efectividad social, integradora de la formación técnico profesional, requiere de dos condiciones: 1. la existencia de una educación básica de calidad social y no de mercado, y

⁹⁹ C. M. Vilas. “Seis ideas falsas sobre la globalización”. En *Globalización crítica a un paradigma*, J. Saxe-Fernández (coord.), 1999, p. 98

2. la existencia de una política económica centrada en la generación de empleos y con mecanismos justos de distribución de los ingresos nacionales.

La formación técnico profesional se ha desarticulado debido a los programas de ajustes económicos y al nuevo “des”orden mundial, el riesgo es que una formación tan poco democrática se puede volver pura filantropía o volverse elitista en el marco de una sociedad desintegradora que hipertrofia las dimensiones individuales.

Frigotto sugiere entonces vincular las políticas de formación profesional a un proyecto de desarrollo acorde con las necesidades de cada país, ello significaría ampliar las funciones públicas y sociales. “Se debe construir una propuesta pedagógica capaz de adaptarse a las diferentes situaciones de los distintos grupos de jóvenes y adultos que demandan esa formación específica.”¹⁰⁰

Abundando en este enfoque Carlos E. López García señala que hay algunos puntos de la globalización que es preciso considerar para vislumbrar cómo pueden afectar al sistema educativo de una nación, por ejemplo, es importante distinguir entre la preparación educativa *per se* y la preparación para el mercado laboral, así como entre preparación para el mercado laboral y para la vinculación empresa- sistema educativo.

En estos ejemplos combaten claramente dos modelos educativos y, en consecuencia, la idea de verdad como algo alcanzado contra la idea de verdad como proceso de construcción; el maestro como poseedor de la verdad se contraponen al maestro como coordinador, orientador, organizador y las nociones de unidireccionalidad, verticalismo y autoritarismo contra las de bidireccionalidad, horizontalidad y democracia en el proceso educativo.

Esta ausencia de democracia en el proceso educativo plantea, en el mundo globalizado, problemas como el hecho de que los adultos no tengan la capacidad de entender y dar sentido a su entorno informatizado. Se pasó de un mundo de certidumbre, estabilidad,

¹⁰⁰ G. Frigotto. “Globalização e crise do emprego...”, *op. cit.*, p.44

trabajo seguro y concepto de aprendizaje “finito” – cuando se terminaba la escuela- a un fin de siglo lleno de incertidumbre en donde el eje es aprender a aprender a lo largo de toda la vida.

El paradigma educativo latinoamericano que propone Dieterich se contrapone a la contrarreforma que el G-7, a través del Banco Mundial, ha puesto en marcha. Dicho proyecto -asegura Dieterich- tiene como fin subordinar a los países de América Latina a la nueva división internacional de trabajo. Así, la reforma educativa y económica van de la mano.

En este proyecto educativo no se garantizan los intereses educativos de las mayorías y, menos aún, los intereses de la nación. La clase empresarial con una orientación utilitarista crea un mundo social vertical y antidemocrático; sin embargo, la centro izquierda tampoco tiene una propuesta.

Para promover un proyecto alternativo al del G-7 y Banco Mundial, fundado en bases nacional-regionales, es necesario diseñar una propuesta regional basada en la identidad latinoamericana, en la democracia, la ciencia y el sentido patriótico que busque su propia liberación. Los principios organizativos, para una nueva universidad latinoamericana, deben ser la democracia y la meritocracia. Democracia, porque es necesario que exista transparencia y reflejo de los intereses nacionales en el quehacer institucional y meritocracia, porque el parámetro de la excelencia científica no permite que el aparato burocrático se someta a los intereses académicos.

Como punto de partida para un nuevo proyecto educativo Dieterich propone la conceptualización de la identidad latinoamericana, en sus diferentes dimensiones. Lo primero es analizar la identidad latinoamericana en sus configuraciones regionales -que son 5 básicamente (Cono sur, Andes, Circuncaribe, Brasil y México)- y en sus subsistemas nacionales y locales. Las escalas de medición estarían en función de la categoría identidad y podrían ser: racional-irracional, autónoma- heterónoma, etc.

“La categoría identidad tiene la capacidad heurística de servir como centro teórico, pedagógico y político del nuevo paradigma educativo- científico latinoamericano, porque permite tanto el trabajo analítico-inductivo como el deductivo-sintetizador y la orientación de ambos dentro de una estrategia de liberación didáctica, pedagógica y política.”¹⁰¹

En segundo lugar, es importantísimo hacer un análisis de los sistemas educativos de la región a partir de su independencia formal y hasta nuestros días, a fin de conocer mejor las idiosincrasias nacionales, los límites y perspectivas del pasado latinoamericano. Como tercer contexto están las condiciones objetivas de América Latina, que junto a las subjetivas determinan el futuro; las variables a considerar pueden ser los recursos naturales, los recursos tecnológicos y la calidad de las estructura estatales.

Una cuarta veta de investigación es la relación que guarda el concepto de capitalismo neocolonial latinoamericano con la sociedad global, pues las naciones son subsistemas del sistema global y tienen una doble dependencia: una vertical (nacional, regional, global) y otra material (estatal y civil). Finalmente, hay que estudiar de manera permanente los patrones de información, educación, entretenimiento que el Primer Mundo usa como mecanismos de dominación cultural.

En una reflexión epistemológica Sancho Gil y Hernández Hernández¹⁰² señalan que se han dado cambios en las formas de conocimiento y que estos cambios afectan los resultados debido a cómo han sido elaborados y por cómo producen y organizan el conocimiento.

A fin de organizar problemas, sin totalizar o hacer divisiones infranqueables, existen dos modos de producción del conocimiento que representan al conocimiento científico y que, en el caso de la educación, aluden a: el paradigma cualitativo y cuantitativo (Bogdan y Taylor), a los sistemas de creencias convencionales y constructivistas que propone Guba, a las estructuras lógico- responsiva y simbólico- interpretativa que señala Popkewitz o a los enfoques interpretativos y positivistas que maneja Erickson.

¹⁰¹ H. Dieterich. *Identidad nacional y globalización...* México, 2000, p. 161

¹⁰² J.M. Sancho Gil y F. Hernández Hernández, *op cit.*

El conocimiento científico fundado en el empirismo newtoniano y la física matemática postula ideas, métodos, valores y normas desarrolladas en el marco de la investigación empírica y la representación objetiva de la realidad. El conocimiento es considerado gremial, pues su destinatario es la misma comunidad científica o el mundo de la industria. El referente es la investigación en ciencias naturales.

En tanto que el modelo alternativo o cualitativo por el que estos autores apuestan reinterpretar las normas en función de la aparición de nuevos problemas vinculados con situaciones reales, tiene como guía de acción la colaboración entre comunidad científica y usuarios y plantea una investigación más reflexiva y responsable socialmente de las consecuencias de la propia investigación.

Así, mientras en el primero el conocimiento es disciplinar, homogéneo, jerárquico y tendiente a preservar su forma, en el segundo el conocimiento es transdisciplinar, heterogéneo, heterárquico y tendiente a trascender su forma. Mientras en el modelo newtoniano el control de calidad, la calidad está dada por la valoración y el juicio de pares-colegas cualificados para el control- quienes fungen como evaluadores y el control por la selección de colegas o pares competentes, por las contribuciones previas a la disciplina. En una visión cualitativa la calidad se entiende en el marco de criterios amplios que reflejan la diversidad social de su sistema; los diversos intereses se van incorporando (económicos, sociales, políticos) y los criterios de valoración se agregan a través del contexto de aplicación que tienen implícitos diferentes intereses.

“En uno y otro caso, el trasfondo del debate es de ideas, de concepciones básicas, de la intencionalidad política de la investigación y de su vinculación con la realidad y con los problemas de la práctica.”¹⁰³

¹⁰³ J.M. Sancho Gil y F. Hernández, Hernández, *op. cit.*, p. 95

La propuesta de Sancho Gil y Hernández Hernández es tratar el fenómeno educativo desde una perspectiva cualitativa en la que la transdisciplinariedad sea el referente para abordar un problema. Esto es que la resolución de problemas tiene un marco global de trabajo que se sostiene en el contexto, la solución no sale de la aplicación aislada de conocimientos, sino que algunos elementos de los conocimientos configuran el problema objeto de estudio, es decir, un proceso creativo y de consenso teórico. La solución del problema también comprende elementos teóricos y empíricos que desarrollan un conocimiento transdisciplinario con estructuras teóricas, métodos de investigación y modos de aplicación propios. La investigación, así como la comunicación de resultados, se vincula al proceso de producción, toma en cuenta a los participantes en la investigación y a la audiencia implícita en el problema. Así pues, la transdisciplinariedad tiene carácter dinámico y la solución del problema se considera punto de partida, referente cognitivo para ulteriores búsquedas.

Para Sancho Gil y Hernández Hernández existen dos modos amplios predominantes de entender la investigación educativa:

1. La reformulación de la tendencia humanista que enfatiza la información holística, cualitativa y que ha derivado en planteamientos interpretativos que buscan comprender, por ejemplo, la hermenéutica y la filosofía crítica.
2. El enfoque positivista, según Hussen, o lógico- responsivo, de acuerdo con Popkewick, sigue el patrón de las ciencias naturales, enfatiza las observaciones empíricas y cuantificables y busca relaciones causales para explicar el fenómeno estudiado.

Otras dos visiones posibles son:

1. Una definición restringida de educación en la cual el objeto de la investigación se limitaría a experiencias derivadas de la institucionalización de la enseñanza y el aprendizaje.
2. Una definición más difusa en la cual se incluirían las experiencias educativas que se dan antes, después y fuera de los marcos formales de las instituciones.

Por eso, resulta claro que el matiz que se dé, que la definición de investigación que se adopte está en relación con la noción de educación. Es también necesario tomar en cuenta que la investigación educativa está entre las tradiciones intelectuales y los intereses políticos, y si bien es cierto que no se hacen diferencias en el apoyo proporcionado a la investigación de tipo responsivo, cualitativo, interpretativo o crítico, la investigación educativa ha estado ligada siempre a un discurso político.¹⁰⁴

Finalmente, no hay que olvidar que como reacción al pensamiento moderno surge el postmodernismo como camino alternativo, esta corriente cultural ha sido catalogada de pesimista por autores como Adriana Puiggrós, quien afirma que “aquel pesimismo no estriba en la crítica a los paradigmas de la modernidad, sino en a dificultad para plantear nuevos paradigmas o bien para ir más allá de los paradigmas”¹⁰⁵ Empero, este pensamiento que pone en cuestión la idea de progreso no propone una pedagogía alternativa, capaz de formar sujetos, pues el sujeto es instancia múltiple de la cual se puede predicar, “pero ante todo capa[z] de predicar, y no sustancia constitutiva por la fuerza del dominio de otro, es decir, solamente “predicada””¹⁰⁶

De hecho, Puiggrós afirma que la postmodernidad en América Latina alude a la incompletud de la modernidad y niega la relación interna entre centro y periferia, pero la modernidad no es una meta a alcanzar, sino una forma de inclusión en la división internacional del trabajo, la riqueza y la cultura. El postmodernismo es entonces un discurso propio de los países centrales, es una crítica interna a la modernidad que niega al sujeto la posibilidad de una transformación social, es decir, vislumbra el futuro en forma negativa.

En ese mismo sentido, del discurso posmoderno frente a la modernidad, Díaz Barriga apunta que “la escuela se constituyó en uno de los instrumentos para lograr la utopía de la modernidad y simultáneamente comparte las vicisitudes, dificultades y frustraciones del

¹⁰⁴ Telhaug en Sancho Gil y Hernández Hernández, *op. cit.*, p. 99

¹⁰⁵ A. Puiggrós, “Modernidad, posmodernidad y educación en América Latina”. En *Posmodernidad y educación*. Alicia de Alba (comp.), México, 1995, p. 177.

¹⁰⁶ *Ibid.*, p. 179

propio proyecto burgués".¹⁰⁷ Pero, a diferencia de Puiggrós, piensa que la escuela se encuentra ante la disyuntiva de reorientar su funcionamiento en relación con el programa utópico de emancipación del hombre, a partir de una crítica a su labor o redefinir su rol y acción desde una perspectiva posmoderna, "lo cual implicaría aclarar como una interpretación posmoderna, o una condición posmoderna puede producir un proyecto para la escuela".¹⁰⁸ Sin embargo, ambos autores coinciden en que la modernidad es referente de la posmodernidad y que ésta última vertiente enfatiza que la evolución de la tecnología informacional en las sociedades postindustriales modifica el estatuto del saber (Lyotard).

2. 5 Los retos de la educación

No hay duda que los retos que se plantean a la educación en este siglo XXI no son únicos ni están cerrados, dependen de la educación y sujeto que se quieran proponer. Ya en el apartado anterior se ofreció una muestra de las propuestas que se pueden plantear desde la sociedad civil, la formación técnica, una perspectiva regional o la investigación educativa para enfrentar la globalización capitalista.

Autores como Jorge A. Maciel Suárez, entre otros, esbozan para el tercer milenio escenarios polarizados; por un lado, la integración de un sector al proceso globalizador y, por otro, sectores desarticulados, excluidos por los procesos de privatización y desregulación. El deterioro ambiental acompañará la polarización social, el desempleo y la crisis de la cultura urbana, al mismo tiempo en México, los sucesos sociopolíticos de 1968 y 1988, así como el terremoto de 1985, agotan un modelo corporativista y emergen nuevos actores sociales que propugnan por diversos derechos.

La incorporación de nuevas formas de actuación social obligan a que la educación considere los distintos escenarios con los que convivirá:

- El fortalecimiento de la sociedad civil y las organizaciones no gubernamentales.
- La emergencia de nuevos actores sociales.

¹⁰⁷ A. Díaz Barriga, "La escuela en el debate modernidad-posmodernidad". En Posmodernidad y educación. Alicia de Alba (comp.), México, 1995, p. 205

¹⁰⁸ *Ibid.*, p. 208

- El agotamiento de la idea de progreso ilimitado y de los discursos revolucionarios.
- Los nuevos paradigmas científicos y tecnológicos.
- El agotamiento del modelo industrial.
- La instrumentación de programas de calidad y productividad en la educación superior.
- El incremento de las tendencias de certificación y acreditación externa.
- El énfasis en el currículo con conocimientos de valor económico y gerencial.

Adriana Puiggrós advierte que la modernidad, desigual e injusta, hace que se visualice la fragmentación de los discursos pedagógicos, de sus sujetos y de los sistemas que los soportan, se prevé la ocupación de los espacios educativos públicos por parte de la empresa privada y el riesgo de que las cultura nacionales y comunitarias se disuelvan. Por eso, cita a Horacio Pérez, quien señala cuatro posibilidades educacionales para América Latina: “el futuro educacional neoconservador posmoderno; el de modernización burocrático-estatal; el de modernización democrático-popular y la prolongación de la crisis o descomposición sin recambio.”¹⁰⁹ A este respecto, Díaz Barriga cuestiona si la escuela es una institución que puede coadyuvar al programa de la modernidad, si es que tal proyecto emancipador es todavía válido, y hasta dónde el posmodernismo, como crítica a la modernidad, puede contribuir a rectificar las metas de la escuela.¹¹⁰

Esta situación exige prever:

- El rescate de la visión humanista en la educación superior para la solución de problemas sociales.
- La oferta educativa asociada a un modelo de desarrollo sustentable con justicia social, con énfasis en el sentido ético y social de las profesiones, currículo interdisciplinario, alejamiento del academicismo y presencia académica multidisciplinaria que responda a un nuevo paradigma científico- tecnológico.

¹⁰⁹ A. Puiggrós, *op. cit.*, p. 202

¹¹⁰ Á. Díaz Barriga, *op. cit.*, p. 225

- La creación de órganos colegiados representativos y el trabajo en equipo basado en proyectos concretos, pues el sistema educativo está cada vez más sujeto a estándares y parámetros de evaluación externos.
- Un currículo que integre valores ecológicos y competitivos.
- Investigadores y docentes creativos y desburocratizados.
- La planeación prospectiva e interactiva para recuperar el significado social y la imagen del ser docente.

El reto principal es resolver las tensiones internas y externas. Maciel Suárez propone que:

- Los diversos problemas se aborden con un sentido pluralista, democrático y profesional.
- La educación sea el instrumento para enfrentar los desafíos del mundo moderno y para formar ciudadanía.
- El conocimiento sea considerado como un bien social y esté en función del beneficio social, instituciones plurales y sentido de servicio.
- La educación superior fortalezca el análisis crítico, la anticipación y la visión prospectiva.
- “Las instituciones [adopten] estructuras organizativas y estrategias educativas” flexibles.
- Se [impulse] el concepto de educación continua. Todos se pueden integrar al saber.
- “Aprender a aprender, saber hacer y emprender”.
- La formación integral del ser humano como un todo.
- La integración de la docencia con la investigación y promoción de la creación intelectual científica, tecnológica y/ o humanística.
- El uso de redes y mecanismos de enlace entre instituciones, profesores y alumnos.
- El impulso de nuevo consenso social que integre a grupos sociales emergentes.
- El enriquecimiento cualitativo de contenidos.
- El impulso a una cultura ecológica.
- El Estado modifique sus formas de intervención y atender las especificidades sociales a las que la tecnología debe responder.

- Identificar y prever nichos de demanda, pues la guerra tecnológica ha descentralizado la operación de las transnacionales.
- El cambio tecnológico es el núcleo de planificación estratégica a nivel institucional, sectorial, nacional e internacional.
- La industria tiende a generar su base tecnológica, pero ello no niega la importancia de la investigación científica.
- La ciencia es una fuerza productiva directa que debe desarrollar nuevas tecnologías y nuevas áreas científicas, pues la participación en la producción es también un proceso educativo.
- La educación se basa en actividades de investigación científico- tecnológica y la ciencia proporciona nuevos conocimientos y valores culturales a la educación.
- El incremento del acceso al conocimiento.
- La promoción del aprendizaje informal.

Por otro lado, cuando se habla de la naturaleza de la investigación y del tipo de conocimiento que contiene Sancho Gil y Hernández Hernández marcan dos visiones, una la de los administradores, políticos y algunos investigadores que creen que el conocimiento se puede generalizar independientemente del contexto, pues consideran que la investigación es neutral. Otra, la de quienes piensan que la investigación aporta poco para la toma de decisiones en el aula y para la práctica educativa. El conocimiento relevante deriva de la práctica reflexiva y deliberativa, depende del contexto y está vinculada con valores sociales y personales.

Para Sancho Gil y Hernández Hernández el nuevo debate se está dando en torno a la relación entre la investigación y el pensamiento único, de corte económico neoconservador. El marco es el mercado libre en el que el individuo “aprovecha” los recursos de los que dispone y las acciones de compra-venta de servicios se adecuan mediante la oferta y la demanda. Tomando en consideración esta contexto los desafíos son:

- Superar los reduccionismos al acercarse al objeto de estudio.
- Vincular la investigación –en todas sus fases- con problema reales.
- Tomar en cuenta el contexto y ver al sujeto como parte de una comunidad.

- Hay que considerar que están emergiendo nuevos temas que requieren de nuevas aproximaciones para estudiar fenómenos complejos y que la visión del investigador afecta el estudio.
- Se deben revalorar estudios trans y multidisciplinarios.
- Se debe considerar la investigación educativa como contribuyente al intercambio con otras áreas de conocimiento.
- El tema central de la investigación educativa debe ser el desarrollo y transferencia de conocimientos y resultados del aprendizaje en relación con factores políticos, económicos, etc. Además, debe ayudar a clarificar las necesidades de aprendizaje de los individuos a lo largo de la vida.

En definitiva, debe haber propuestas que sean verdaderamente plurales, creativas y basadas en el contexto histórico de América Latina, no en modelos de desarrollo impuestos y ajenos a la realidad de la región.

CAPÍTULO III
EL CIUDADANO COMO SUJETO DE LA
GLOBALIZACIÓN

ESTA TESIS NO SALE
DE LA BIBLIOTECA

Desde los inicios de la historia de la humanidad las sociedades han configurado prototipos de hombre, de sujeto, en función de las necesidades, expectativas y condiciones de la época. Así, por ejemplo, Descartes habla de un sujeto que fincaba su verdad en la racionalidad, en las certezas y la geometría social. La Ilustración lucha contra el hombre supersticioso y fundamenta su crítica en las ilusiones de la religión, para fundar una nueva religión cuyo dios será la razón pura. La revolución industrial y las revoluciones sociales de los siglos XIX y XX apelan al espíritu científico como motor del progreso y evolución de la humanidad, por lo que el sujeto se vuelve histórico y se encarna en la figura de un proletariado liberador, reconstructor del orden social, económico y político.

Actualmente la noción misma de sujeto es revisada y reformulada en función de la gran escenografía global. El sujeto tiene nuevas atribuciones, se le mira desde diferentes ángulos y su quehacer se complejiza como lo hace la propia sociedad. Sin embargo, aún es vigente la idea de sujeto como promotor de cambios sociales. Se han ido matizando los apellidos de ese cambio, los para qué y cómo, también se ha descargado al sujeto de los grandes vuelcos a los que de alguna manera se le había “obligado”, pero la “esperanza” de un sujeto “libre y liberador” permanece.

Este capítulo está dedicado a caracterizar el concepto de sujeto y cómo éste se liga al concepto de ciudadanía, pues el ciudadano se perfila como la figura en la que convergen una gran variedad de roles, derechos, obligaciones, preocupaciones y retos, se puede decir que es el eje que articula identidades diversas que, empero, comparten un mismo espacio, tanto local como global.

La idea de sujeto-ciudadano nos lleva casi de manera natural al terreno de la democracia, aspiración y realidad, en la que la globalización capitalista finca su discurso, pero en el que otras versiones de democracia hacen eco, se manifiestan, se formulan y buscan no sólo resistir, sino cambiar condiciones de vida reales, replantear la relación ciudadano-sociedad- gobierno, ampliar su ingerencia en la vida pública, en definitiva, ponerle apellido a la democracia que promueven. En ese mismo sentido, en la última parte se refiere una propuesta, un nuevo paradigma de convivencia y relación.

¿Cómo se está expresando entonces la relación entre la ciudadanía y el mundo global? Precisamente en este tercer capítulo se caracteriza esta relación y, teniendo como trasfondo la globalización, se articulan los conceptos de sujeto, ciudadanía y democracia.

3.1 Sujeto y ciudadanía

Obtener la ciudadanía –en su sentido legal y social- no significa, necesariamente, ser sujeto de ella. Por esta razón conviene aclarar qué se entenderá por sujeto en esta tesis, pues sin sujeto la acción ciudadana queda limitada prácticamente al derecho y obligación ciudadana del voto y a aquellas funciones que se derivan de lo electoral.

El sujeto de hoy es complejo e inacabado porque se rehace aceleradamente en un mundo que cambia de manera vertiginosa. Al mismo tiempo, tiene una responsabilidad individual y colectiva que lo lleva a repensar su “relación con la naturaleza, la historia, el conocimiento y los hombre entre sí [...] La gobernabilidad planetaria exige comprender esta encrucijada y socializar su acontecimiento histórico a través de la visualización de este nuevo horizonte, que reclama un sujeto capaz de dominar su dominio, un nuevo sujeto capaz de pensar y pilotear la complejidad.”¹¹¹

Alain Touraine, en su *Crítica de la modernidad*, sostiene que no sólo se puede identificar la modernidad con la racionalización, pues se corre el riesgo de reducir al sujeto a la razón misma y a la despersonalización; por el contrario –afirma:

“sólo hay modernidad por la creciente interacción del sujeto y la razón, de la conciencia y la ciencia... [Por eso] el mundo moderno está cada vez más penetrado por la referencia a un sujeto que es libertad, es decir, que postula como principio del bien el control que el individuo ejerce sobre sus actos y su situación y que le permite concebir y sentir su conducta como componente de su historia

¹¹¹ R. Domingo Motta. “El pilotaje de la complejidad”. En *Educación, mundialización y democracia: un circuito crítico*. E. Luengo (comp.), p. 163

personal de vida, concebirse él mismo como actor. *El sujeto es la voluntad de un individuo de obrar y de ser reconocido como actor.*"¹¹²

Hay, sin embargo, una diferenciación entre el individuo, el sujeto y el actor que es fundamental retomar si se quiere comprender el papel del sujeto-ciudadano. Touraine caracteriza al individuo como "la unidad particular donde se mezclan la vida y el pensamiento, la experiencia y la conciencia. El sujeto significa el paso del ello al yo [-el yo se autonombra sin olvidar su ello o libido, ni sus papeles sociales-], significa el control ejercido sobre la vivencia para que haya un sentido personal para que el individuo se transforme en actor que se inserta en relaciones sociales a las que transforma, pero sin identificarse nunca completamente con algún grupo, con alguna colectividad. Pues el actor no es aquel que obra con arreglo al lugar que ocupa en la organización social, sino aquel que modifica el ambiente material y sobre todo social en el cual está colocado al transformar la división del trabajo, los criterios de decisión, las relaciones de dominación o las orientaciones culturales."¹¹³

La transformación parcial del individuo en sujeto se da gracias a la subjetivación, que es la penetración del sujeto en el individuo. La subjetivación se construye por interacciones sociales y la acción de las instancias de socialización que llevan a la escisión del yo en sujeto (asocia individuo y libertad) y sí mismo (asocia naturaleza y sociedad, roles definidos). Así, el sujeto es el sentido que da el alma al cuerpo. La separación del yo y del sí mismo es combatida permanentemente, tanto por las normas y papeles sociales como por la conciencia de uno mismo que trata de ligar el yo con el sí mismo. El individuo sólo es sujeto cuando domina las propias obras que se le resisten. La resistencia es racionalización, pues la razón es instrumento de libertad y, al mismo tiempo, arma de poder. En este sentido, sujeto y actor son conceptos inseparables, el actor se realiza por obra del sujeto, pues el sujeto es el llamamiento para la transformación de sí mismo en actor. La creación del sujeto sólo es posible si la conciencia no separa al cuerpo individual de los papeles sociales, el pasado del presente. "El sujeto de la modernidad no es otro que el descendiente

¹¹² A. Touraine, *Crítica de la modernidad*. México, 2000. pp. 206 y 207.

¹¹³ *Ibid.*, pp. 207-208.

secularizado del sujeto de la religión,”¹¹⁴ en el que no prevalece ni el pensamiento instrumental (que lleva a la opresión), ni el subjetivismo (que lleva a la falsa conciencia), sino que combina “determinismo y libertad, naturaleza y sujeto, lo innato y lo adquirido.”¹¹⁵

La concepción de sujeto de Touraine permite, precisamente, engarzar la noción de individuo con la de colectividad pues para él es imposible separar al individuo de su situación social.

“El sujeto debe definirse atendiendo al actor social y a los conflictos sociales: el sujeto no es un principio que esté por encima de la sociedad ni el individuo en su particularidad, es un modo de constitución de la experiencia social, al igual que la racionalidad instrumental. [...] El sujeto sólo existe como movimiento social, como oposición a la lógica del orden, aunque ésta tome una forma utilitaria o simplemente represente la búsqueda de la integración social.”¹¹⁶

Finalmente, el movimiento social es un actor colectivo cuya finalidad es la defensa del sujeto, es al mismo tiempo conflicto social y proyecto cultural. El sujeto entonces está constituido por una doble cara: la voluntad consciente de construir la experiencia individual y el apego a una tradición comunitaria, es la convergencia del mundo subjetivo y del mundo objetivo. Por eso, la finalidad del sujeto de este siglo es su propia defensa contra la sociedad de consumo, es la denuncia de la ideología dominante, de las relaciones de poder y dependencia que le subyacen.

Pero no se es sujeto sin la presencia del otro, porque “solamente en la relación con la otra persona como sujeto puede captarse a sí mismo el sujeto personal. Sólo cuando el otro sujeto se dirige a mí a fin de que yo sea para él soy en efecto sujeto.”¹¹⁷

Ese reconocimiento del otro como sujeto lleva a participar en los esfuerzos por liberarse de los obstáculos que le impiden experimentarse como tal; ese hacerse cargo del otro involucra

¹¹⁴ *Ibid.*, p. 212

¹¹⁵ *Ibid.*, p. 215

¹¹⁶ *Ibid.*, pp. 232 y 233

¹¹⁷ *Ibid.*, p. 271

no sólo la esfera personal, pues los obstáculos para su realización son casi siempre sociales (solidaridad). El sujeto está siempre en movimiento por eso es sujeto histórico y personal a la vez.

El retorno del sujeto significa entonces que:

“el sujeto no es sólo repudio del orden establecido, sino que también es deseo, deseo del individuo de ser responsable de su propia vida, lo cual implica a la vez una ruptura con los papeles sociales y un esfuerzo constante para reconstruir un mundo que esté organizado alrededor de un vacío central en el que pueda ejercerse la libertad de todos. El concepto de sujeto se encuentra a igual distancia del individualismo y de la utopía de una nueva comunidad, de una sociedad fundada en valores integradores. Esta idea recurre al hombre que está en el mundo antes que al hombre del mundo.”¹¹⁸

Las luchas por la libertad, entre ellas la del sujeto, tiene siempre dos caras complementarias: la razón crítica y la resistencia de las convicciones morales, culturales y sociales. Hay por eso una tensión permanente entre la cara defensiva y la cara liberadora del sujeto, entre la referencia comunitaria y la aspiración de libertad personal. Por eso, el sujeto se desembaraza de los roles sociales apelando a su comunidad de origen, a sus creencias, a la preocupación de sí mismo y a la aspiración de libertad personal.

En ese sentido, el sujeto es libertad e historia, proyecto y memoria, por eso no hay sujeto personal fuera de un sujeto colectivo, ni democracia sin colectividad.

“Una sociedad solamente racionalizada destruye al sujeto, degrada su libertad que se convierte en las elecciones ofrecidas a los consumidores en el mercado; una sociedad comunitaria se ahoga a sí misma, se transforma en despotismo teocrático o nacionalista; una sociedad enteramente entregada a la subjetivación no puede tener cohesión, ni económica, ni moral.”¹¹⁹

Otra tensión y complemento fundamental, que ayuda al movimiento continuo del sujeto, es la del compromiso y la libertad, pues la creación de sí mismo supone “la liberación de los

¹¹⁸ *Ibid.*, p. 289

¹¹⁹ *Ibid.*, p. 299

papeles sociales y el compromiso en una acción en la que se ejercen la inteligencia, el deseo y la relación con los demás.”¹²⁰

El interculturalismo, la integración real del otro, del diferente, significa entonces permitir que el otro se asimile a la sociedad a la que llega, al mismo tiempo que la sociedad que recibe acepte que el otro modificará “su” medio. Es, por ende, aceptar que ese sujeto tiene derechos y obligaciones, que es un ciudadano más allá de su reconocimiento legal.

3.1.1 Ciudadanía

El propósito de este apartado, como se explicó líneas arriba y como se hizo con la caracterización de sujeto, es formular la conceptualización de ciudadanía en la que se fincará este trabajo, pues ambas nociones son la base de la educación ciudadana, tema que se tratará en el último capítulo de esta tesis.

El origen del término ciudadanía se ubica en Grecia para significar la tarea de construir la ciudad, el ciudadano entonces se identificaba con la construcción de la polis mediante la democracia directa. “... la importancia del concepto radica en que une la fuerza de lo subjetivo con la construcción de lo colectivo.”¹²¹ En la Edad Media se recupera el concepto para normar la relación entre el rey y los señores feudales, en la medida que aparecen los burgueses –señores de los burgos o ciudades- los nobles pierden fuerza, así llega el momento en el que los propietarios se vuelven ciudadanos con derechos. Esta solución excluye a los proletarios y se complica cuando los burgos se van constituyendo en naciones y se pasa de la ciudad- Estado a Estados – nación, entonces, la practica de la democracia directa se empieza a dificultar.

Durante la Ilustración se sostiene que existe una construcción histórica y social de las identidades humanas y, por tanto, adquiere mucha importancia la socialización individual

¹²⁰ *Ibid.*, p. 308

¹²¹ M. Bazdresch Parada. “Educación ciudadana: reclamo del nuevo régimen”. En *Renglones*, México. Núm. 46, agosto- noviembre. 2000, p. 51

con base en principios racionales. Según Carlos Alberto Torres, la teoría ciudadana de la Ilustración tiene 3 aspectos elementales: a) los procesos de socialización –en especial en su relación con el pensamiento cognitivo- ocupan un lugar en las estructuras que preceden a la llegada de la mayoría de edad de individuos preparados; b) la capacidad para socializar deberá reconocerse como una técnica civilizadora, es decir, como parte de un proceso que depende de las circunstancias que inhiben o facilitan el cambio social hacia el progreso; y c) el argumento de que sin acceso a la producción y distribución de recursos es imposible sostener la ciudadanía en términos políticos.¹²²

Con la Revolución Francesa la delegación de la decisión política en un cuerpo electo de representantes triunfa sobre el ejercicio directo de la ciudadanía y, precisamente en esta época, se acuña la noción de ciudadano como sujeto individual de derechos y obligaciones. La democracia se encuentra de nuevo ante el reto de la representatividad y de evitar los excesos de una noción individualista que no construye colectividad y que se basa en el respeto de las obligaciones.¹²³

Los clásicos del liberalismo dan mucha importancia a la ciudadanía como contenido individualista, estructurándola con base en un hombre abstracto que oculta al hombre concreto, histórica y socialmente ubicado. En esta fase, los derechos civiles se centran en la libertad individual, en el derecho de libre tránsito, en la libertad de prensa, de pensamiento y de fe, no en el derecho a la propiedad, ni la justicia, no en el derecho a contraer derechos y obligaciones por medio de contratos libremente establecidos, derechos esenciales para todos, pero sobre todo para que el orden burgués pudiera rebasar el orden feudal, aristocrático y religioso. Esos derechos se extendieron a partir del siglo XVIII.¹²⁴

Aquí hay que subrayar que los ideólogos de la Revolución Francesa consideran que la construcción de la ciudadanía pasa por la edificación del Estado educador. Condorcet y el Proyecto Lepelletier ilustran, en el Plan de Instrucción Pública, la preocupación de la

¹²² C.A. Torres. *Democracia, educación y multiculturalismo*. México, 2001, p. 134

¹²³ M. Bazdresch Parada. "Educación ciudadana...", *op. cit.*, p. 51

¹²⁴ J. Cardoso Palma Filho. "Ciudadanía e educação". En *Cadernos de Pesquisas*, Brasil, p. 109

burguesía revolucionaria por la educación popular. Empero, cuando el capitalismo entra en su fase avanzada (siglo XX) la visión de proceso social de la burguesía no sobrevive. La educación se vacía de su contenido político y se disocia de la conquista de la ciudadanía democrática. A partir de entonces, la universalización de la educación básica ya no cuenta con el apoyo decisivo de la burguesía, lo que no significa que algunos sectores liberales no sigan defendiendo la necesidad de extender la educación escolar a los sectores populares.

¹²⁵

Para los siglos XIX y XX a la ciudadanía se le proporciona un contenido político, ello significó el derecho de participación del individuo en el ejercicio del poder político, ya fuera como miembro del cuerpo político dirigente de la sociedad, ya como elector de los miembros de ese cuerpo (empero, las mujeres adquieren el derecho a votar y ser votadas sólo hasta finales de 1930). Luego, las revoluciones sociales (rusa y mexicana) introducen el tema de los derechos sociales y, al incorporar como derechos el bienestar social y económico, surge la ciudadanía social que se une a los derechos individuales y políticos. Se trata del llamado *welfare state* o Estado de bienestar social, que es más bien una realidad europea de la postguerra. El Estado de bienestar pone fin al modelo económico del liberalismo clásico, tal es el caso de la constitución alemana de Weimar (1919) o el *New Deal* de Roosevelt en Estados Unidos.¹²⁶

El Estado benefactor representa un pacto social entre la mano de obra y el capital y sus orígenes se remontan a la reorganización constitucional del capitalismo de principios del siglo XX en Europa. El *New Deal* representó un gobierno en el que los ciudadanos podían aspirar a lograr niveles mínimos de bienestar social que incluían educación, salud, seguridad social, empleo y vivienda; los cuales eran considerados derechos de la ciudadanía. Este modelo opera bajo el supuesto de empleo total en una economía industrial (Keyne). De hecho, las formaciones estatales con fuerte intervención en la sociedad civil tiene muchas semejanzas con el modelo de Estado benefactor; pero hay una divergencia importante: la falta de beneficios estatales debido al desempleo. El Estado, modernizador

¹²⁵ *Ibid.* p. 105

¹²⁶ *Ibid.* p. 110

de la sociedad y la cultura, realiza actividades proteccionistas en la economía, por ejemplo, el crecimiento del mercado interno y la promoción del modelo de sustitución de importaciones.

En América Latina la expansión y diversificación de la educación se dio en Estados que compartían las características del Estado benefactor, Estados intervencionistas que consideraban el gasto educativo como inversión. Así, bajo las premisas del Estado liberal, que consolidó la nación y los mercados, se magnificó el papel y la función de la educación. En el modelo liberal la educación pública postulaba la creación de un sujeto pedagógico disciplinado -de ahí los rasgos autoritarios del sistema que Freire describió como educación bancaria-, cuya filosofía política era estatista, a pesar de su orígenes liberales.

La crisis fiscal y de la deuda externa, así como la necesidad de reorientar, reestructurar y estabilizar las economías en los 70 y 80, en América Latina, pusieron en juego la noción de Estado neoliberal, lo que repercutió seriamente en los sistemas educativos. En los 80- 90 el Estado neoliberal se relaciona con las experiencias de gobiernos neoconservadores, ejemplo de ello es el caso de Chile bajo la dictadura militar de Pinochet.

Este breve recuento histórico ha llevado a que autores como Carlos Alberto Torres¹²⁷ busquen una teoría que articule una ciudadanía multicultural con una crítica a la tendencia homogeneizadora. Centrándose en el análisis sobre la obra de T. H. Marshall, afirma que sin una distribución aceptable de los recursos y con el aumento de los niveles de pobreza se afecta la constitución de una ciudadanía democrática; lo cual lleva a la dualización de la ciudadanía. Para la constitución de su concepto de ciudadanía, Torres abreva de los retos y críticas hechos a la tradición liberal (feminismo, poscolonialismo, teorías críticas de la raza y movimientos sociales) y señala que sin las proposiciones de la Ilustración (promoción de normas de conducta moral representadas en leyes, instituciones y Estados que respetan la vida, la libertad, la igualdad, etc.), no se puede llegar a una teoría de la ciudadanía.

¹²⁷ A. Alcántara Santuario. Reseña: "Democracia, educación y multiculturalismo. Dilemas de la ciudadanía en un mundo global" de Carlos Alberto Torres. En *Perfiles educativos*, 2000.

Para el mismo autor, un análisis de las teorías sobre la ciudadanía requiere ir más allá de consideraciones históricas y legales de ciudadanía, es decir, superar la noción de ciudadanía como estatus personal, como combinación de derechos y obligaciones de los miembros legales de un Estado nación. Su premisa es que “una teoría del buen ciudadano deberá ser relativamente independiente de las premisas formales y legales que determinan qué es ser ciudadano...debido a los aspectos teóricos duales de la ciudadanía: ciudadanía como identidad y como virtudes cívicas [enfoque idealista].”¹²⁸

Las virtudes cívicas necesitan un mínimo de derechos ciudadanos en el marco de un contexto histórico- estructural donde se traslapan con las condiciones materiales básicas. Las condiciones materiales deberían servir como premisas básicas en las constitución de ciudadanía, de ahí la importancia de las clases sociales, pues afectan la definición y la práctica de la ciudadanía y, por ende, de la educación.

Torres subraya que, la relación entre ciudadanía y clase, en el marco de la pobreza, es importante porque si la globalización y los programas neoliberales reducen el papel del Estado en la construcción de ciudadanía y en el ofrecimiento de servicios sociales, ello implica pérdida de solidaridad de las políticas de beneficencia. Y si la comunidad pierde solidaridad –debiu al cambiante papel del Estado- surgen problemas para la teoría democrática, pues el empobrecimiento genera obstáculos para la ciudadanía y la política pública crea una ciudadanía dual.

En el mundo la dualización de las sociedades ha ido acentuándose, existen contradicciones, tensiones y desequilibrios entre la ciudadanía social y la ciudadanía política. La ciudadanía social se expresa a través del acceso eficaz a ciertos bienes y servicios, materiales y simbólicos, que condicionan la calidad de vida del individuo; mientras la ciudadanía política se manifiesta mediante votación equitativa y universal, así como en el ejercicio de derechos y deberes. T. H. Marshall señalaba que esta escisión entre ambos tipos de ciudadanía generará la proliferación de actitudes, creencias y valores antagónicos a la

¹²⁸ *Ibid.*, p. 11

estabilidad democrática y a la fórmula de legitimación en la que se basa un régimen democrático.

“Las sociedades duales reflejan patéticamente las distintas posibilidades de acceso a la riqueza, el poder, la influencia y la representatividad política: Ante el repliegue del Estado de su obligación de ofrecer educación pública, la sociedad no tiene la obligación de proporcionar educación obligatoria y gratuita a sus ciudadanos y, por ende, la educación será cada vez más dual.”¹²⁹

Así, la dualización de la educación redundará en dos tipos de ciudadanos: “ciudadanos triple A¹³⁰” y “ciudadanos prescindibles”, los primeros pueden ejercer cualquier modelo de representación y participación política, no sólo a través del voto, sino de la acción política porque están relacionados con las redes de poder; tienen acceso a la información y a las nuevas tecnologías, por lo cual pueden manejar los símbolos del capital cultural de la elite. Los ciudadanos prescindibles construyen su marginalidad mediante el proceso de representación de los medios de comunicación masiva, su aislamiento y fragmentación política; su supervivencia cotidiana es más importante que otras actividades.

Por otra parte, para Bazdresch Parada el concepto de ciudadanía debe apelar a una dimensión subjetiva ubicada en la historia y contexto particular de los sujetos. Por eso, reconceptualizar la ciudadanía pasa por un doble proceso: recuperar la dimensión subjetiva y superar el esencialismo, o sea, ubicar a los sujetos en su historia y contexto. Por esta razón es que para Bazdresch Parada la educación ciudadana no es sólo difundir en los alumnos valores nacionales y conocimientos sobre las características políticas de un país o Estado, sino significar cómo el sujeto de derechos y obligaciones tiene una responsabilidad social con su país. No se trata sólo de conocer para exigir o vigilar, sino de actuar para construir.

Además de reconocer este doble proceso, Jordi Borja subraya el origen de la ciudadanía, es decir, la ciudad caracterizada “por la densidad, la diversidad, el autogobierno, las normas

¹²⁹ C. A. Torres. *Democracia, educación y...*, op. cit., p. 179

¹³⁰ Emula la nomenclatura usada para clasificar la calidad de las acciones y la reputación crediticia de las instituciones.

no formales de convivencia, la obertura al exterior [...] La ciudad es intercambio, comercio, cultura. No es solamente “urbs, es decir, concentración física de personas y edificios, es “civitas”, lugar del civismo o participación en los quehaceres públicos. Es “polis”, lugar de política, de ejercicio del poder.”¹³¹ Este planteamiento introduce en el debate el elemento espacial, territorial en el que convergen actores muy diversos, la construcción y apropiación de espacios supone entonces un espacio construido simbólicamente y materialmente, gracias a la interacción cultural, social, política, económica e intersubjetiva de la gente que lo habita, o sea, de los ciudadanos.

Por su parte, Cardoso Palma¹³² con base en las nociones de Aristóteles, Hannah Arendt y Weffort, entre otros, reelabora el concepto de ciudadanía. Afirma que para Aristóteles la ciudadanía significaba la posibilidad concreta del ejercicio de la actividad política, es decir, poder gobernar y ser gobernado. En tanto Arendt plantea la ciudadanía como el derecho a tener derechos, es el derecho humano fundamental del que derivan todos los demás. La ciudadanía es pues, parte de los derechos fundamentales del hombre y como tal es una conquista y no una dádiva, resulta de un actuar conjunto, es una construcción colectiva que se opone a la concesión o al privilegio. Una construcción colectiva no puede ser derogada y, como conquista, posee una competencia universal, es una cualidad del ser humano. Sin embargo, nadie nace ciudadano se vuelve ciudadano; la ciudadanía entonces no es una cualidad natural, ni del individuo, es social, por esa razón la ciudadanía no es un mero formalismo jurídico, sino el ejercicio de los derechos políticos.

Retomando a Weffort, Cardoso Palma, inserta la discusión sobre ciudadanía en el marco de las desigualdades sociales, inherentes a la sociedad de clase, en este contexto, la ciudadanía de los trabajadores está relacionada con la articulación de la libertad política y la igualdad social. Introduce así la discusión de la teoría política respecto a la disyuntiva democrática entre libertad e igualdad, pues no puede haber libertad de decisión si no hay igualdad de condiciones. Entonces, la ciudadanía en los países de América Latina, no se podría considerar general sino conformada por ciudadanía particulares a las que se les otorga el

¹³¹ J. Borja. “La ciudad y la nueva ciudadanía”, En *La factoria*, febrero – mayo, Número. 17. <http://www.lafactoriaweb.com/articulos/borja17.htm>. *sp*.

¹³² C. Palma Filho, João. “Ciudadanía e educação” *op. cit.*.

derecho de votar y ser votado y, por lo tanto, puede ser “derogada” debido a la situación del propio ciudadano.¹³³

Cardoso Palma recupera de T. H. Marshall y Lafer la ciudadanía política, civil y social. Así, la observancia de los derechos humanos en sus diferentes niveles (civil, político, económico, social y colectivo) asegura el ejercicio pleno de la ciudadanía.

Adela Cortina recupera las 3 dimensiones descritas del concepto de ciudadanía y añade la económica. En esta tesis se propone, además, la esfera histórica:

- a) La dimensión jurídica se refiere a la nacionalidad de una persona, es decir, al haber nacido o elegido comportarse de acuerdo con los derechos y obligaciones impuestos por un país.
- b) La dimensión política tiene que ver con el papel que el Estado moderno ha asignado al ciudadano, esto es la facultad de ejercer una democracia electoral. Sin embargo, esa perspectiva deja fuera otros derechos políticos. Es entonces necesario rebasar la idea del derecho a votar por un partido político, primero porque el ser ciudadano no significa sólo el derecho a votar y ser votado y, segundo, porque los partidos políticos son cada vez más instituciones obsoletas que monopolizan el acceso al poder. La práctica de la democracia electoral, así como la aplicación de sus normas, son solo mecanismos y procedimientos formales que no generan procesos de debate y deliberación.
- c) La dimensión social está relacionada con las instituciones, organizaciones y personas privadas que buscan incidir en los asuntos públicos. Se puede decir que es una dimensión nacida del despertar civil de los años '60 que buscó reconstruir las relaciones internacionales en el marco de la justicia, la paz y el desarrollo para todos los países. A partir de entonces, la sociedad civil empezó a organizarse para denunciar, pronunciarse y solucionar muy variados problemas que el Estado ya no atendía. Las organizaciones civiles y sociales se convierten en interlocutores del

¹³³ La filosofía social liberal plantea la ciudadanía liberal al contrario de la libertad, es decir, en términos de igualdad ante la ley, igualdad de derechos entre los hombres, igualdad civil. Sin embargo, hay que aclarar que la aplicación del principio de igualdad no significa la eliminación de las desigualdades sociales

poder, y difunden sus ideas y posiciones. En este marco se encuentran los llamados movimientos ciudadanos.

- d) La dimensión económica nace de la mano de la producción industrial, que transformó el significado de consumo de bienes e hizo nacer la idea de que la sustentabilidad se basa en la capacidad de consumir aquello que las fuerzas productivas introducen al mercado. En este marco no hay ciudadanos sino consumidores necesarios para que el proceso producción-consumo fluya. La democracia que necesita este modelo es muy concreta: paz social, trabajo e ingreso (en los 60 este discurso internacional se fundamenta en el desarrollo y consolidación de los mercados internos, en los 90 la preocupación se vuelca a los mercados internacionales). Como respuesta, muchos ciudadanos se organizan para proponer fórmulas de desarrollo con sentido humano. Así, “la visión ciudadana de lo económico, surge de un rechazo a considerarse como consumidor y a colocarse como conductor del por qué, del para qué y del cómo generar y distribuir riqueza.”¹³⁴
- e) La dimensión histórica. Es necesario contextualizar el concepto de ciudadanía pues el contexto histórico permite interpretar sus cambios en el tiempo. En algunas ocasiones puede ser vista como reivindicación burguesa y, en otras, como motor de cambios políticos y sociales. Asimismo, esta dimensión permite la reconstrucción de las prácticas políticas dominantes y el desarrollo de los contenidos reales de los derechos hasta hoy alcanzados.

3.1.2 Elementos comunes: limitaciones y perspectivas

En consecuencia, y de acuerdo con Sarah Corona y Carmen de la Peza, podemos decir que hay tres grandes perspectivas de ciudadanía:

1. La concepción liberal que la ve como condición legal o posesión de derechos. Para esta visión lo más importante es que cada cual sea tratado como miembro pleno de una sociedad de iguales, por lo que cada miembro tiene derechos civiles, derechos políticos y derechos sociales. En este sentido, se habla de formar una ciudadanía

¹³⁴ A. Cortina, *Ciudadanos del mundo. Hacia una Teoría de la ciudadanía*. Madrid, 1997, p. 45

- pasiva o privada, pues se enfatizan los derechos por encima de las obligaciones de participar en la vida pública. Para esta tendencia el ente supremo es el gobierno, defensor de los derechos constitucionales.
2. La concepción comunitarista parte de una crítica a la teoría política liberal y subsume al individuo en la colectividad, pues el objetivo principal es el bienestar común. Esta visión da más peso a la igualdad en términos de condiciones y privilegia el bien de la comunidad por encima de la libertad individual. La ciudadanía que los comunitaristas proponen más que activa es activista.
 3. La concepción republicana se integra con las dos anteriores, sus teóricos intentan conciliar la libertad individual ciudadana y los requerimientos del bien común. Entre los mecanismos para alcanzar los consensos básicos sobre cuestiones relativas al bien común, proponen la deliberación pública y el discurso como medio para que entre los mismos ciudadanos, se persuadan sobre algún tema de interés común. Cuando el ciudadano activo participa en el debate público no ve como imposición las leyes y políticas de Estado, sino como resultado de la deliberación y de acuerdos. El árbitro supremo que salvaguarda los derechos constitucionales es la ciudadanía, por eso una participación cada vez más activa exige una educación cívica que vaya más allá de la enseñanza de derechos y obligaciones ciudadanas, leyes y formas de organización del gobierno (saber qué), que desarrolle el juicio crítico, las habilidades retóricas y prácticas que lo capaciten para intervenir en el espacio público a través de la acción y el discurso (saber cómo).

La validez del juicio político se basa en los diferentes puntos de vista desde los que se observan los asuntos comunes. El manejo de discursos y el debate democrático son habilidades de comunicación necesarias para que el ciudadano argumente, rebata, persuada, escuche y sea persuadido, en otras palabras, para que pueda participar en la práctica política democrática.

Hilvanando los elementos que distintos autores han ido aportando, se puede decir que la ciudadanía es un concepto histórico y, por ende, dinámico en el cual derecho y obligaciones, estatus e instituciones, políticas públicas e intereses privados están en constante tensión. En consecuencia, el concepto de ciudadanía es también conflictivo, en

tanto se desarrolla en el marco de conflictos socioculturales, cambios legales y políticos y una permanente lucha por formalizar nuevos derechos. La ciudadanía, como resultado de luchas sociales y políticas, no es una concesión, sino una construcción social e individual que está ligada a un espacio, más allá de estatutos jurídicos, como la nacionalidad, y a un tiempo; la convergencia de tiempo y espacio es lo que le proporciona su particularidad.

El ciudadano, además de sus dimensiones social, política, jurídica, económica e histórica, posee una identidad ligada al territorio, a la cultura y a sus creencias, pero esa identidad es pasajera e inacabada –sobre todo en un mundo donde las fronteras se redefinen día con día-, pues el ciudadano está en permanente resistencia y diálogo con el poder público y con la diversidad cultural. Por eso se agrega el elemento de interculturalidad, no como “tolerancia” a vivir con el otro, sino como interrelación en la que se trastocan vidas, cosmovisiones, modos de ser y hay un enriquecimiento mutuo mediante el diálogo y confrontación de las diferencias y similitudes. El sujeto-ciudadano es entonces sujeto hacedor de sí mismo y de su entorno; es crítico y consciente de la responsabilidad social que tiene hacia él y hacia su comunidad, pero sobre todo, ejerce sus derechos y practica la actividad política no sólo al votar, sino en la discusión, deliberación y elaboración de políticas públicas, porque lo público no le es ajeno.

En conclusión, se habla de una ciudadanía activa que, como tal, busca la constitución de una democracia real que rebase la institucionalidad de las decisiones y el quehacer público, para instalarse en la vida cotidiana y sus múltiples prácticas.

3.2 Democracia

La democracia, hoy por hoy, es un concepto utilizado para justificar o reprobar acciones, se le usa tanto que corre el riesgo de perder su contenido y volverse comodín discursivo. Por esa razón, en este trabajo se considera indispensable clarificar de qué democracia se habla o a qué democracia se aspira.

Para Bazdresch Parada¹³⁵ los principios y los elementos que dan sustento a cualquier tipo de democracia son:

- La forma de organización que asume una sociedad es un orden social no natural que está construido por la razón humana. Por eso, un cambio en el orden social requiere de la participación de quienes habitan ese sistema.
- “La democracia es un orden autofundado”, pues la convivencia puede tener diferentes características, por eso la democracia se caracteriza por que sus leyes y normas se construyen por quienes las van a cumplir y proteger.
- No hay un modelo ideal de democracia, pues cada sociedad diseña sus componentes de acuerdo con el tipo de convivencia que desea. Hay, sin embargo, un parámetro central para dicha convivencia: proteger los derechos humanos.
- La democracia es una cosmovisión, una forma de ver el mundo, de aceptar al otro como igual en derechos y oportunidades.
- La democracia incluye la diversidad y el conflicto. La paz como resultado de una sociedad que acepta la diversidad y el conflicto como parte de las diferencias que se dirimen en el marco de las reglas y las normas.
- Finalmente, estos son principios centrales de una ética democrática.

Tradicionalmente, se han debatido tres conceptos de democracia con objetivos comunes, pero con mecanismos e instrumentos de participación política diferentes: el del liberalismo que la ve más como método indirecto de participación –yo individuo voto para elegir a mis representantes-, el del comunitarismo que plantea una participación directa, más enfocada en el contenido de dicha participación, porque su objetivo es el bienestar común, el republicanismo que pretende ser una síntesis de las anteriores y, en fin, definiciones más recientes de sociólogos como Alain Touraine o Carlos Alberto Torres.

3.2.1 La perspectiva liberal

Rafael del Águila¹³⁶ cita a varios autores para ilustrar esta postura, entre ellos a Jeremy Bentham, quien señala que cada quien es el mejor juez de sus intereses por lo que

¹³⁵ M. Bazdresch Parada. “Educación ciudadana...”. *op. cit.*, p. 50

recomienda formas de sufragio con fuertes restricciones; John Stuart Mill dice que es preferible equivocarse por uno mismo que acertar siguiendo los dictados ajenos; él postulaba un sufragio cualificado por encima del sufragio universal; Joseph Schumpeter y Giovanni Sartori consideran que en una democracia representativa la complejidad de los asuntos políticos y los conocimientos especializados requieren un cierto grado de apatía ciudadana, además, las decisiones políticas básicas y estratégicas deben estar en manos de los representantes.

En términos generales, esta postura sostiene que la participación ciudadana intensa divide a la sociedad en demandas, ambiciones y necesidades excluyentes que llevan al faccionalismo y, por ende, al conflicto. Además, está presente el riesgo de que la masa ciudadana sea fácilmente manipulable por demagogos; por esa razón, los índices de participación señalarían no fortaleza, sino debilidad del régimen democrático. “La alta participación sería, pues, señal de insatisfacción o de deslegitimación del sistema e impactaría negativamente en la gobernabilidad”.¹³⁷

De acuerdo con esta perspectiva, la gobernabilidad se lograría mediante la representación, es decir, los representantes serían políticos profesionales o expertos que resolverían los problemas, ya que sólo las elites agregan y articulan intereses y demandas. En este sentido, lo más importante es garantizar el derecho al ejercicio de la libertad individual, no la participación o el juicio político ciudadano. Los liberales entienden la democracia como un conjunto de instituciones que garantizan al individuo la posibilidad de realizar sus intereses, así, cada quien actúa movido por sus deseos y los trata de unir con otros para, mediante agregación, promocionarlos en la toma de decisiones. Los partidos políticos son entonces máquinas no de participación, sino de articulación y agregación de intereses. El bien público equivale al total o máximo de los intereses individuales seleccionados y agregados de acuerdo con un principio legítimo justificable, por ejemplo, el principio de mayoría.

¹³⁶ R. del Águila. “La participación política como generadora de educación cívica y gobernabilidad.” En Revista iberoamericana de educación. España, Número 12, septiembre-diciembre, 1996, p. 32.

¹³⁷ *Ibid.*, p. 33.

El ciudadano liberal se aleja del ideal participativo, caracterizado líneas antes, y su descripción es más realista: "... porque 1) parece más fácil comprender los propios intereses que el bien común, 2) los incentivos para participar se hallan más ligados al egoísmo de promocionar el propio interés que al logro del interés general, y 3) la promoción del propio interés asegura el incentivo para los mínimos de participación requeridos en una democracia."¹³⁸ Así pues, la categoría de ciudadano está ligada a los intereses individuales y, por lo tanto, la participación pública y la actividad política se desincentivan y profesionalizan a la vez. Ello porque lo importante para la autorrealización no está conectado con la participación política, sino con el autodesarrollo privado o profesional y con el control de los mecanismos de agregación de intereses. El control está ligado a elecciones en las que el individuo elige entre productos políticos que compiten y los sujetan a su control en la siguiente elección.

Esta teoría elitista de democracia ha fundamentado empíricamente el punto de vista liberal-conservador. Por ejemplo, señala que los ciudadanos son muy apáticos, que no tienen el conocimiento sobre los asuntos políticos y, por tanto, los ciudadanos no poseen juicio político, ni quieren tenerlo.

La estabilidad, gobernabilidad y democracia se logran difundiendo la tolerancia política entre los ciudadanos y la responsabilidad entre las elites, así como estableciendo marcos institucionales que garanticen las reglas del juego.

Touraine, si bien no comparte la doctrina liberal de democracia en su vertiente actual ligada a la libertad del mercado, recupera el tema de la representatividad del liberalismo y señala que "la representación implica [...] la prioridad y la autonomía de los actores sociales con respecto a los agentes políticos más o menos directamente sometidos a sus decisiones. [...] [L]a formación de movimiento sociales está ligada a la solidez de las libertades públicas y, por lo tanto, a la democracia representativa, que reconoce el pluralismo de las opiniones y los intereses."¹³⁹ Cabe señalar que en democracias endebles e incipientes, como la

¹³⁸ *Ibid.*, p. 34.

¹³⁹ A. Touraine, *¿Podremos vivir juntos?*, Argetina, 1997, pp. 241-242.

mexicana, el problema central es que la ciudadanía ha perdido la confianza en los agentes o representantes políticos, quienes no representan los intereses de la ciudadanía que los eligió sino los suyos. De hecho, Touraine reconoce después el factor desconfianza como parte de la crisis que vive la democracia hoy en día.

3.2.2 La perspectiva comunitarista

Contraria a la idea liberal, esta perspectiva intenta incentivar la participación y, a través de ella, desarrollar el juicio político ciudadano. De acuerdo con Rafael del Águila, la participación ciudadana es el mejor método para la toma de decisiones, aumenta la gobernabilidad, garantiza el autogobierno colectivo y promueve el autodesarrollo del individuo.

Del Águila¹⁴⁰ recuerda que para los griegos la participación en el autogobierno hacía a los hombres seres humanos dignos, que se fortalecían mediante la discusión, la competencia pública y la deliberación entre ciudadanos iguales, lo cual además llevaba a la construcción pacífica del bien común. En el Renacimiento el compromiso con la *vita activa* era el vínculo comunitario creador de virtud cívica. Tocqueville consideraba que la participación ciudadana, en diversos tipos de asociaciones, era una característica de la democracia. John Dewey sostenía que la democracia no era sólo un sistema de reglas e instituciones, sino un conjunto de prácticas participativas orientadas a la autonomía de los individuos y a la generación de una forma de vida determinada.

La participación, como clave de la democracia comunitarista, se legitima en relación con 3 efectos positivos: “la participación crea hábitos interactivos y esferas de deliberación pública que resultan claves para la consecución de individuos autónomos. Segundo, la participación hace que la gente se haga cargo, democrática y colectivamente, de decisiones y actividades sobre las cuales es importante ejercer un control dirigido al logro del autogobierno y al establecimiento de la estabilidad y la gobernabilidad. Tercero, la participación tiende, igualmente, a crear una sociedad civil con fuertes y arraigados lazos

¹⁴⁰ R. del Águila. “La participación política...”, *op. cit.*, p. 36.

comunitarios creadores de identidad colectiva, esto es, generadores de una forma de vida específica construida alrededor de categorías como bien común y pluralidad.”¹⁴¹

La combinación de estos efectos favorece el surgimiento de valores como la capacidad de juicio político, educación cívica solidaria, deliberación, interacción comunicativa, concertada, etc. Sólo la implicación en las cuestiones políticas de deliberación y decisión dará la oportunidad a los ciudadanos de ser responsables, solidarios y juiciosos. Además, obliga a traducir en términos públicos sus deseos y aspiraciones, promueve la argumentación racional ante iguales, comparte de manera responsable las consecuencias de las decisiones, etc.

Para Rafael del Águila las prácticas democráticas, lejos de estar en contra de la perspectiva liberal, son necesarias para desarrollar la autonomía individual que protege esta perspectiva. Hay una vinculación, por un lado, entre participación, democracia y soberanía popular y, por otro, entre derechos, individualismo y representación. Otras bondades de la participación son la creación del respeto mutuo, la comunalidad, la confianza interpersonal, negociación, diálogo, habilidades cognitivas y de juicio. Respecto a la apatía ciudadana de participar del Águila afirma que en ocasiones refleja problemas del sistema, pues no siempre son claros los beneficios de la participación; pero si la implicación política obtiene resultados habrá una mayor participación. Finalmente, el pluralismo hace que la participación no sea siempre institucional, sino que se disperse en distintos ámbitos no siempre políticos e institucionales.

Los partidos fueron eficientes en el siglo XIX y una parte del XX, pues incentivaban y catalizaban la participación; las organizaciones políticas buscaban promover la deliberación, la educación y discusión política sobre los asuntos colectivos y crear una cultura propia con valores y hábitos. La extensión del sufragio se unía a la creación de sentido de comunidad, los partidos catalizaban la participación y eran canales para que el pueblo ejerciera su soberanía.

¹⁴¹ Del Águila, *op. cit.*, p. 36.

Los partidos siguen siendo importantes para la estructura institucional democrática y para los ciudadanos como canales para la unidad de acción en la toma de decisiones; pero su objetivo inicial se ha desvirtuado al volverse máquinas electorales. Actualmente, se han vuelto instancias desincentivadoras de la participación tanto por su intento de monopolizar y disciplinar movimientos al margen de su control, como por los mecanismos de participación interna de sus miembros y simpatizantes. El interés de los partidos es entonces controlar los procesos “desde arriba” para lograr estabilidad en la participación, es decir, un equilibrio entre la participación y la apatía que les garantice controlar los procesos.

Esta aparente “genialidad” del comunitarismo se enfrenta a la fuerte crítica de Touraine quien hace una analogía entre las sociedades religiosas y la democracia directa. Afirma que ambas se fundan en el sometimiento de todos ante un principio superior y, por consiguiente, a una de las formas de represión de la vida social. El gran riesgo de este pensamiento es que esa democracia como poder del pueblo subordine la diversidad social por la unidad del poder político, lo que lleva al aislacionismo y la dificultad para relacionarse con el diferente.

3.2.3 La perspectiva republicana

“La idea republicana, ligada a la conciencia nacional, descansó sobre la asociación de dos temas, complementarios y opuestos a la vez: el del imperio de la ley y el de las libertades públicas. No hay democracia sin integración del territorio y de la población por las mismas leyes y la misma administración que aplica reglas generales e impersonales, ignorantes de las relaciones de parentesco, clientela o interés; no hay democracia, tampoco, sin reconocimiento por parte de la ley de derechos individuales y colectivos, y sobre todo de la libertad de expresión, el derecho de propiedad y – objetivo principal de las primeras democracias- el de pagar únicamente los impuestos votados por los representantes del pueblos reunidos en parlamento.”¹⁴²

Según Touraine, esta idea de república pudo engarzar los conceptos básicos de la democracia representativa y de la democracia directa, sin embargo, también han existido

¹⁴² A. Touraine. *¿Podremos...*, op. cit., p. 242

repúblicas autoritarias y oligárquicas y el civismo republicano ha escondido nacionalismos que funcionan como fuerza de integración nacional, no como medios para garantizar el gobierno del pueblo, por y para éste.

La perspectiva republicana es una mezcla de participación de todos en la formación de leyes y reglas de vida comunes y la protección de la vida privada, lo que hace una mezcla de “civismo e individualismo.”¹⁴³ Los defensores actuales del modelo republicano lo reducen a sus principios universalistas y a la igualdad de derechos, omitiendo que su principal fuerza proviene de la legitimación que dio al Estado nacional. En la actualidad, esta idea aparece como la única capaz de mantener un orden político, elegido libremente, sobre las fuerzas económicas o religiosas (ajenas a la libertad de opinión, expresión y organización).

El siglo XX, afirma Touraine, ha presenciado el combate entre universalismo y particularismo, la lucha entre fortalecimiento de la democracia social y defensa de la identidad común. “Entre la unificación económica del mundo y su fragmentación cultural, el espacio que era de la vida social (y sobre todo política) se hunde, y los dirigentes o los partidos políticos pierden tan brutalmente su función representativa que se sumergen o son acusados de sumergirse en la corrupción o el cinismo. Los partidos no son ya otra cosa que empresa políticas puestas al servicio de un candidato más que de un programa o de los intereses sociales de sus mandantes.”¹⁴⁴

El modelo republicano tiene hoy en día, según Touraine, 3 posiciones¹⁴⁵:

1. El neorrepublicanismo hace una invocación a la razón que se convierte en medio para excluir o marginar a determinadas categorías sociales, por ejemplo los inmigrantes, que no provienen de una cultura laica.
2. El pluralismo político plantea que el pueblo no puede elegir una política, simplemente debe limitarse a elegir entre los proyectos políticos elaborados por una elite social e intelectual que conforma los equipos de gobierno.

¹⁴³ *Ibid.*, p. 242.

¹⁴⁴ *Ibid.*, pp. 244-245

¹⁴⁵ *Ibid.*, p. 245

3. La exhortación a la integración moral y religiosa, que es una postura propia de los países en vías de desarrollo

El modelo republicano plantea entonces una democracia muy restringida que se limita a la defensa de las garantías institucionales, a la organización de elecciones libres y a una mala respuesta institucional de las demandas sociales. Cada vez más las acciones económicas están más desinstitucionalizadas y sometidas a las leyes del mercado, a las grandes empresas y no a la ley y decisiones políticas. Los partidos políticos se ven como empresas políticas que producen candidatos y representantes como las empresas de publicidad producen campañas publicitarias. El ciudadano es sustituido por el consumidor y la democracia está en crisis.

3.2.4 Democracia: definiciones más recientes

Alain Touraine: Democracia combinada

“Nuestra democracia ya no sueña con la sociedad ideal; demanda, muy simplemente, una sociedad en que se pueda vivir.”¹⁴⁶

Para Touraine, replantar un modelo democrático implica renunciar a cualquier principio de unidad política y cultural, social y nacional. “La tarea principal de los estados actuales es cada vez más la defensa de las empresas y la moneda nacional en los mercados internacionales, mientras que el mundo del consumo se fragmenta en géneros de vida diversificados, subculturas. Pero aceptar esta separación conduce también a buscar nuevas mediaciones entre la economía y las culturas, y por ende a recrear o fortalecer el sistema político.”¹⁴⁷ La recreación del sistema político, según el autor, sólo puede darse si hay una separación de éste y el Estado.

La amenaza permanente de la democracia en un mundo globalizado es la reducción de las sociedades a mercados y a totalitarismos neocomunitarios, nacionalistas, teocráticos, etc.,

¹⁴⁶ *Ibid.*, pp. 252-253

¹⁴⁷ *Ibid.*, p. 248

por eso deben estar divididos el Estado, la sociedad civil y la sociedad política. El Estado está cada día más asociado al sistema económico, la sociedad civil se define cada vez más en términos culturales y el papel de la sociedad política a limitar el papel de mercado y los dirigentes comunitarios; así como –en términos positivos- permitir la comunicación entre los actores culturales a través de una educación que reconozca al otro y una política de solidaridad que combata la discriminación, la segregación y la distancia entre las diferentes categorías sociales.

“De la democracia política a la social y luego a la cultural, la acción democrática desciende de la cima hacia al base, se descentraliza y al mismo tiempo reduce la distancia entre los actores sociales y los agentes políticos.”¹⁴⁸ La democracia que plantea el principio de integración social debe ser reemplazada por la que plantea como principio la libertad del Sujeto, pues en el mundo global se debe combinar la participación individual en el mundo de los intercambios y las técnicas con la defensa de la identidad cultural. Esa síntesis sólo se consigue mediante la capacidad y voluntad del actor, individual y colectivo, de construir una forma personal de vida. En otras palabras, “la capacidad de transformar determinadas situaciones en elementos de un proyecto nacional.”¹⁴⁹

La democracia se desplaza hacia abajo, hacia la relación entre el sistema político y los actores sociales (que se basan en el reconocimiento del otro y en la defensa que hace la sociedad política del Sujeto) y ya no hacia la relación entre el Estado y el sistema político. En esta perspectiva, los derechos humanos no se refieren a una humanidad abstracta, sino a un derecho a la individuación concreta. La democracia no puede separar libertad y responsabilidad porque ésta requiere la voluntad de liberación y la confianza en la capacidad colectiva de acción, por eso la política del sujeto es comprometerse en acciones colectivas de liberación.

“Como el Sujeto nunca es triunfante, la democracia es siempre un esfuerzo, una discusión, una voluntad de reforma que jamás llega a constituir una comunidad de ciudadanos: por eso la liberación del Sujeto tiene prioridad sobre el proceso político; lo que quiere decir que el

¹⁴⁸ *Ibid.*, p. 249

¹⁴⁹ *Ibid.*, p. 249

objetivo real de la acción democrática no es construir una sociedad justa, sino extender los espacios de libertad y responsabilidad en una sociedad siempre injusta.”¹⁵⁰

Para Touraine las dos condiciones de la democracia son: transformar una cultura comunitaria en moral y asegurar el control social de la actividad económica e impedir que un sistema de medios se transforme en un sistema de fines, impone la política sobre la economía. El espíritu democrático no se concentra en lo político, quiere extenderse a todos los campos de la vida social; por eso el reto es cómo combinar la unidad de un conjunto social con la diversidad de sus componentes e intereses, valores, etc.

Para Touraine el viejo concepto de democracia apelaba a la defensa de la unidad de la ciudadanía, pero hoy debe defender los derechos culturales (diálogo y reconocimiento mutuo entre los distintos proyectos de vida que combinan racionalidad instrumental con identidad cultural) contra las desigualdades y la fragmentación social. Esta última afirmación evidencia que el autor se refiere a la definición clásica de ciudadanía, empero, él mismo ha señalado en su *Crítica de la modernidad* otra definición al respecto: “ser ciudadano significa sentirse responsable del buen funcionamiento de las instituciones que respetan los derechos del hombre y permiten una representación de las ideas y los intereses.”¹⁵¹

Uno de los lugares en los que se manifiesta mejor la organización de una sociedad es la escuela, por eso el autor se pregunta de qué manera ésta puede ayudar a la combinación de la libertad del sujeto personal, el reconocimiento de las diferencias culturales y las garantías individuales que protegen la libertad y las diferencias.¹⁵²

La crisis de la modernidad se refiere también a una crisis de la educación escolar que se siente amenazada por “la escuela paralela” o medios masivos. Asimismo, el concepto clásico de escuela -como agente de socialización- no separaba la idea de ciudadanía de la

¹⁵⁰ *Ibid.*, p. 254

¹⁵¹ A. Touraine, *Crítica de la..., op. cit.*, p. 324

¹⁵² A. Touraine, *¿Podremos... op. cit.*, p. 273

educación pero, más recientemente, el individuo se liga a la idea de trabajador; y –señala Touraine- la educación pierde su importancia porque se subordina a la actividad productiva, al desarrollo de la ciencia, la técnica y el bienestar, y el individuo se reduce a funciones sociales por asumir. Lo que se requiere es una escuela que prepare a aprender y a cambiar, que fortalezca la posibilidad de que el individuo se convierta en sujeto de su existencia.

La escuela clásica se fundaba en los principios básicos de: 1) liberar al niño de su particularidad y elevarlo a la razón y conocimientos superiores, para construir el progreso; 2) la afirmación del valor universal de una cultura (sentido de bien, verdad, bello a través de modelos), era una educación moral e intelectual, asociada a la idea de exaltar a una sociedad europea considerada portadora de civilización y valores modernos; y 3) la liberación de la tradición y el acceso a valores universales estaba ligado a la jerarquía social, a la selección de los individuos más trabajadores con capacidad para el pensamiento abstracto y devoción a los valores universales y nacionales.

La escuela moderna buscó formar una nueva jerarquización social basada en la competencia y no en el origen social y jerarquizó los conocimientos de acuerdo con su nivel de abstracción o formalización (sociedad nacional). Así, están manifiestamente unidos los tres actos civilizatorios fundamentales: el control de la pasión por la razón individual, el monopolio estatal de la violencia legítima y la dominación de la naturaleza por medio del conocimiento científico. La educación se centra no en el individuo sino en la sociedad y en los valores, especialmente el conocimiento racional; el individuo moderno está al servicio del progreso, la nación y el conocimiento.

En contraposición, Touraine propone una escuela del sujeto “orientada hacia la libertad del Sujeto personal, la comunicación intercultural y la gestión democrática de la sociedad y sus cambios. [Los tres principios de esta escuela son:] en primer lugar, la educación debe formar y fortalecer la *libertad del Sujeto personal*”¹⁵³, que tiene una historia personal y colectiva conformada por rasgos particulares. En esta escuela, a diferencia del modelo

¹⁵³ *Ibid.*, p. 277

clásico que busca eliminar las particularidades, se deben unir motivaciones y objetivos, memoria cultural y mundo técnico y mercantil.

En segundo lugar, y en oposición al modelo clásico, se debe sustituir la escuela centrada en la cultura y los valores por una que dé importancia central a la diversidad histórica y cultural y al reconocimiento del otro, por ende, al conocimiento de uno mismo como sujeto libre (Edgar Morin lo llama dimensión dialógica de la cultura contemporánea en oposición a educación nacional¹⁵⁴). En tercer, y último lugar, “es la voluntad de corregir la desigualdad de las situaciones y oportunidades [y no...] una concepción general abstracta de la igualdad, cercana a la idea de ciudadanía”¹⁵⁵, por eso se debe partir de las desigualdades de hecho para, luego corregirlas de manera activa. Esto lleva a reubicar los conocimientos en situaciones sociales e históricas concretas y a vincularlos con ciencia, ética, etc.

Touraine se pronuncia por un rescate de la escuela pública y del laicismo, entendido como separación iglesias- Estado y respeto de las prácticas y creencias religiosas por parte de la ley, y no como separación de la vida pública y privada, pues dicha separación se ha traducido tanto en favor de las clases sociales más fuertes y en detrimento de la capacidad de formación del sujeto, quien queda reducido a pensamiento racional y responsabilidad social.

Se debe renunciar a una escuela para la sociedad que divide la personalidad: por un lado, en un universo que define las posibilidades materiales y el mercado laboral, por otro, la cultura juvenil difundida por los medios y transmitida por el grupo de pares. Esta perspectiva presenta al individuo como consumidor, por el contrario, la escuela y la familia deben combinar, lo más posible, “las expectativas de la personalidad con las posibilidades ofrecidas por el entorno técnico y económico,”¹⁵⁶ pues las expectativas están determinadas no sólo por la herencia sociocultural, están individualizadas por una sociedad en movimiento. En la escuela debe entrar la personalidad del alumno y sustituirse la separación de la enseñanza general y la enseñanza profesional, por una combinación de

¹⁵⁴ *Ibid.*, p. 278

¹⁵⁵ *Ibid.*, p. 278

¹⁵⁶ *Ibid.*, p. 280

proyectos profesionales y motivaciones personales y culturales, porque la escuela no sólo instruye, tiene diversas funciones. “[L]a escuela no debe estar hecha para la sociedad, no debe atribuirse como misión principal la formación de los ciudadanos o los trabajadores, sino [...] el aumento de la capacidad de los individuos para ser Sujetos.”¹⁵⁷ Es decir, se debe centrar en la expresión y la formación de la personalidad, de la integración comunitaria y la inculcación de valores y normas de grupo.

La crisis del sistema escolar ha hecho que la escuela aumente las desigualdades sociales porque los niños en peor situación socioeconómica tienen peor rendimiento, una escuela del sujeto -afirma- brinda una mayor independencia respecto al medio social del alumno y combate las desigualdades. Por otro lado, la escuela del sujeto está ligada a la comunicación y no, de manera exclusiva, a la transmisión de mensajes sociales. Hay que promover las comunicaciones interculturales porque los jóvenes priorizan las características individuales sobre la pertenencia social o cultural. La escuela de la comunicación debe enfatizar la capacidad de expresarse y la comprensión de mensajes, pues sólo así se comprende y conversa con el otro. El mensaje debe también estar asociado a una disposición (intención) de actuar, ya que estas capacidades no están peleadas con el conocimiento científico y las formas de razonamiento que ayudan al alumno a distinguir lo falso de lo verdadero, luchar contra la tradición comunitaria y el poder arbitrario, ubicar el rol social de la ciencia y manejar el saber interpretativo para descifrar los lenguajes sociales (en especial la televisión).

Comprender al otro en su cultura significa ligar identidad e instrumentalidad en la concepción de la escuela del sujeto; la comunicación supone comprender a los actores y sus actos de lenguaje. “Una escuela que se asigna la misión de fortalecer la capacidad y voluntad de ser actores de los individuos y enseñar a cada uno a reconocer en el Otro la misma libertad que en uno mismo, el mismo derecho a la individuación y a la defensa de intereses sociales y valores culturales, es una escuela de la democracia dado que reconoce

¹⁵⁷ *Ibid.*, p. 281

que los derechos del Sujeto personal y las relaciones interculturales necesitan garantías institucionales que no pueden obtenerse sino a través de un proceso democrático.”¹⁵⁸

Para Touraine, la escuela no es en sí una institución política, pero sí un lugar de debate público (sobre su propio funcionamiento y sobre los grandes problemas sociales), así como de toma de decisiones; como él mismo señala, su reflexión sobre la escuela busca “ser una teoría de las prácticas y de la manera posible de transformarlas y no únicamente un conjunto de consideraciones sobre la sociedad y su crisis.”¹⁵⁹

Carlos Alberto Torres: Democracia como método versus democracia como contenido

Para Torres el mayor límite de las teorías de la democracia ha sido la falta de capacidad para impedir la exclusión sistemática, para demostrar esta afirmación hace varios análisis, iniciando con un recuento crítico de tres tradiciones históricas: la aristotélica, la medieval y la contemporánea. La aristotélica habla de 3 tipos de gobierno: la democracia o gobierno de todos los ciudadanos; la monarquía o gobierno de uno solo, y la aristocracia o gobierno de unos cuantos.

La teoría medieval que amalgama el derecho romano con la noción de soberanía del pueblo, el cual sería el depositario del poder supremo, contribuye a fundamentar el ejercicio del poder que se transfiere a un determinado dirigente y a validar el derecho del pueblo a la rebelión en caso de descontento con el dirigente. Por último, la obra de Maquiavelo - principalmente- da sustento a la tradición contemporánea e identifica dos tipos de gobierno: la monarquía y la república. La república coincidiría con la democracia.

En todas estas proposiciones, las diferencias se basan en la organización: instrumentación jurídica, articulación partidista, etc. por lo que Carlos Alberto Torres opta por distinguir entre democracia formal y sustantiva. Para ello recupera los modelos democráticos de C. B. Macpherson quien identifica 4 conceptos de democracia: protectora, desarrollista, del equilibrio y participativa. La democracia protectora supone la hegemonía de una economía

¹⁵⁸ *Ibid.* p. 291

de mercado y la realización de elecciones periódicas que lo favorezcan. La democracia desarrollista tiene como base la idea de convertir a la clase trabajadora en “seres racionales”, es decir, individuos posesivos o consumidores. La democracia del equilibrio o pluralista valora la apatía por encima de la participación, pues señala es funcional y evita que se despierte el autoritarismo latente en las masas que satura con sus demandas al sistema. La democracia participativa basada en el principio rousseauiano de: no habrá mayor participación democrática si no se elimina la desigualdad social y se da un cambio en la conciencia, pero tampoco habrá cambios en la desigualdad social y la conciencia si no hay mayor participación. En este sentido, la función de la participación en la democracia es educar.

Las teorías liberales actuales se fundan en una regulación de los intercambios de explotación entre seres humanos y en un individualismo posesivo, que postula la propiedad como constitutiva de la individualidad, libertad e igualdad. En el liberalismo democrático los individuos se relacionan mediante intercambios mercantiles, por lo que el beneficio de las mayorías es proporcionado por la búsqueda de satisfacción de sus necesidades y la libertad de elección y búsqueda de opciones racionales en el marco las relaciones sociales capitalistas de producción. Por estas razones, la relación entre el Estado y la democracia sigue siendo fundamental.

La relación entre democracia y Estado parte de la caracterización del Estado como actor colectivo, representante de la soberanía popular y autoridad política del régimen democrático; por ese motivo su papel es central en la constitución de la ciudadanía, en especial, en las sociedades multiculturales.

En este punto aclara que la democracia como método es, básicamente, una representación política con elecciones libres y regulares, sistema parlamentario y judicial independientes del ejecutivo, nociones de vigilancia, límites al sistema, derechos individuales por encima de los colectivos y libertad de expresión.

¹⁵⁹ *Ibid.* p. 294

Como contenido, la democracia está relacionada con la participación política del pueblo en los asuntos públicos, con el poder del pueblo, con derechos iguales para todos los ciudadanos, así mismo, significa cambio en las relaciones de poder entre los individuos a nivel macro y micro.

El Estado liberal tradicional se funda en leyes racionales, universales y congruentes en las que todos, en teoría, tienen el mismo estatus; al mismo tiempo, el Estado democrático usa la política pública como medio de formación de una ciudadanía moderna separando los intereses individuales de la voluntad popular. Torres caracteriza el espacio de lo público como conflicto social básico en el terreno del Estado, de ahí que el cambio educativo sea considerado, por el autor, como “parte de un conflicto social más amplio, resultado de la desigualdad de ingresos y el poder social de la producción capitalista”¹⁶⁰ En pocas palabras, el Estado democrático favorece la democracia a través de políticas de asistencia social, leyes progresistas y el empleo de minorías; además de una educación democrática, la constitución de una ciudadanía, etc.

Carlos Alberto Torres afirma que una democracia radical busca superar la visión de prevención de la exclusión que impide la participación política y social. “[P]ostula una igualdad radical en las interacciones raciales/ étnicas, de clase y de género, tanto en el ámbito público como privado. Así tenemos una primera tensión importante entre los regímenes democráticos que mantiene reglas formales pero son incapaces de mantener la democracia en términos de relaciones de clase, raza/ etnicidad y género.”¹⁶¹

Según Torres, la noción de democracia se vinculó con la noción de capitalismo, como sistema más viable de producción de la democracia, bajo el supuesto de que la primera depende de la lógica de expansión capitalista de dos lógicas antagónicas: los derechos personales y los derechos de propiedad. El conflicto de estas lógicas se construye en torno al uso y apropiación de los recursos sociales y al establecimiento de estándares éticos de conducta social. Sin embargo, el capitalismo en sí es un sistema contradictorio, por lo cual

¹⁶⁰ C.A. Torres, *Democracia, educación ..., op. cit.*, p. 190.

¹⁶¹ *Ibid.*, p. 192

no se puede pretender armonizar democracia con capitalismo, en el mejor de los casos se puede hablar de una democracia formal que está en crisis por causa de una ingobernabilidad achacada al Estado benefactor. El Estado benefactor ya no articula las funciones institucionales con la solución de conflictos, pues hay una pérdida de la capacidad de decisión política a favor de una economía de mercado manejada por las grandes empresas que van a las personas ya no como individuos o colectividad, sino como capital social.

Torres establece la relación entre democracia y educación a partir de las premisas de la Ilustración, la cual caracteriza a la democracia como representación política en cuyo seno se debe desarrollar una cultura política de la ciudadanía. En las sociedades modernas esta necesidad se hace más evidente porque las condiciones del capitalismo son cada vez menos democráticas; el Estado ha crecido y se ha hecho jerárquico y menos democrático al exigir una participación ciudadana activa; las sociedades capitalistas son muy complejas y las soluciones a sus problemas se han vuelto cada vez más técnicas, lo que se ha traducido en la conformación de una tecnocracia.

Por eso, “la democracia (y la educación democrática) suponen el desarrollo integral y libre de las facultades humanas,”¹⁶² en oposición al objetivo capitalista de educar y capacitar una fuerza de trabajo que será utilizada como mercancía, por lo que conocimiento y habilidades se convierten en variables instrumentales (las reformas educativas tecnocráticas buscan precisamente transformar propósitos y métodos para estar *ad hoc* a las demandas del mercado). Sin embargo, observa Torres, el comercio informal, la pobreza creciente y la reducción económica masiva han minado la relación entre empleo y educación.

El empobrecimiento de la sociedad implica entonces consecuencias para la democracia, para la modernización económica, para las reformas sociales y educativas. La contradicción entre neoliberalismo y democracia refleja las dificultades de las democracias latinoamericanas por conciliar 3 exigencias de este régimen político: equidad, acceso y representación. A partir de ello Torres plantea 3 problemas fundamentales en relación con la pobreza y la democracia:

¹⁶² *Ibid.*, p. 202

1. El primero de naturaleza ética, es el ataque a la justicia, resultado de políticas neoliberales cuyos principios básicos son la “reducción general en los gastos sociales; un incremento en los ingresos fiscales por medio del aumento de impuestos directos; [...] el congelamiento de los sueldos y salarios [...] y la “flexibilización” de los mercados de mano de obra.”¹⁶³ La pobreza aumenta en número y en nivel.
2. El segundo, de naturaleza económica, deja ver que será difícil para una sociedad empobrecida expandir su consumo o lograr una mayor competitividad en el mercado internacional, en el que las naciones tienen mejores ventajas competitivas.
3. El tercero son los efectos del ajuste estructural en los fundamentos de las nuevas democracias. En América Latina los principios de legitimidad democrática no tienen la fuerza de otras regiones, la debilidad en los principios ideológicos de la democracia es un obstáculo para su consolidación, pues para que funcione de manera eficaz requiere un nivel alto de credibilidad en su eficiencia administrativa y en su capacidad para representar los intereses de la sociedad.

Por eso, los gobiernos democráticos indiferentes a la pobreza podrían estar construyendo su fin, pues la indigencia generalizada es incompatible con las prácticas democráticas y la libertad.

En este contexto, Torres retoma la antropología política educativa de Freire para postular una educación democrática mediante la constitución de un ciudadano democrático y el cruce de fronteras en la educación:

“La comprensión de los límites de la práctica educativa requiere indiscutiblemente la claridad política de los educadores en relación con su proyecto. Requiere que el educador asuma la politicidad de su práctica. No basta con decir que la educación es un acto político, igual que no basta decir que el acto político es también educativo. Es preciso asumir realmente la politicidad de la educación.”¹⁶⁴

¹⁶³ C.A. Torres, “Educación, clase social y doble ciudadanía...”, 1998, pp. 16-17.

¹⁶⁴ C. A. Torres. *op cit.*, p. 205

Una ciudadanía democrática significa entonces agentes responsables y capaces de participar, de elegir representantes y vigilar su desempeño, es decir, hay una mezcla entre las prácticas políticas y pedagógicas, pues la construcción de un sujeto democrático implica la construcción de un sujeto pedagógico culturalmente diverso: no hay revolución política sin revolución educativa.

Para Torres el problema central de la educación es cómo contribuir a un pacto democrático y cómo puede prepararse para abordar de manera adecuada la ciudadanía democrática multicultural. La diversidad cultural es uno de los principales subproductos del creciente proceso de globalización económica, cultural y política; por ello, una filosofía antirracista, antisexista y anticlasista basada en la tolerancia, en una epistemología de la curiosidad a la Freire, que postule una espiritualidad secular de amor y diálogo, debe establecerse como método y como proceso cognitivo, los cuales constituyen las virtudes centrales de la ciudadanía democrática multicultural y un puente entre los cánones y las culturas fundamentales.

3.3 Un nuevo paradigma

La búsqueda de una democracia real ha llevado no sólo a su reconceptuación teórica, sino a la elaboración de propuestas que coadyuven a dar el salto entre la democracia formal y la democracia real. En nuestro país, muchas organizaciones civiles y sociales pretenden construir ese salto, por esa razón, en este apartado se presenta la solución que Vicente Arredondo¹⁶⁵ ha planteado para la conformación de un nuevo paradigma.

Los países con democracia formal viven una crisis en relación con la concepción de poder y cómo ejercerlo. La democracia tradicional se ha basado en la existencia de partidos políticos y procesos electorales para acceder al gobierno; el modelo está asociado directamente con el modelo económico de libre mercado que enfatiza 3 aspectos: libertad política, libertad económica y soberanía nacional, y define, de manera específica, el

¹⁶⁵ V. Arredondo Ramírez. "Construir ciudadanía: educar para la participación ciudadana". En *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, México, Volumen 27, Número 1-2, enero-junio, 1997.

significado que la participación ciudadana tiene para la sociedad, así como la relación entre gobernados y gobernantes, maestro y alumno.

Los nuevos sistemas de economía metanacional, a través de megaempresas, consideran al ciudadano como consumidor de bienes y servicios, pero -de manera simultánea- en muchos países ha surgido un nuevo actor social: la sociedad civil. Síntoma del despertar ciudadano que quiere reivindicar su papel en la historia, más allá de instancias institucionales de intermediación social, las cuales se han vuelto instrumentos de control y sometimiento ciudadano, se plantea pues una sociedad civil como factor promotor de cambio. Esta sociedad civil, tercer sector, sector no lucrativo o sector no gubernamental ha cuestionado los paradigmas y poderes tradicionales, expresados en pactos sociales de naturaleza jurídica, así como el mismo concepto de Estado-nación.

Arredondo caracteriza el Estado moderno como la búsqueda de elementos que llevarán a un terreno neutral las reglas del pacto social y que definieran el papel del ciudadano frente al marco jurídico establecido. La modernidad impulsó la creación de instituciones racionales administradoras de lo público y representantes de diversos grupos de interés en la toma de decisiones gubernamentales y legislativas. La importancia de leyes e instituciones se vuelve un discurso asumido en todos los Estados modernos: su función era operar el pacto social, sin embargo, pasaron de ser instrumentos al servicio del ciudadano a ser fines. “El proceso histórico que concentró el poder en un determinado tipo de instituciones políticas y económicas, atrofió la capacidad de participación ciudadana en las tareas de interés público. Los miembros de la sociedad, en el mejor de los casos, se convirtieron en validadores de un *statu quo* vía la democracia electoral, y en consumidores de bienes y servicios.”¹⁶⁶

En México, la crisis económica se da de manera simultánea a la crisis del sistema político, sustentado en un partido de Estado, un fuerte presidencialismo, corrupción generalizada y corporativismo sectorial. Empero, en 1997 en México hay una etapa de transición en la cual el aparato gubernamental hace cambios en la oferta de funciones y servicios y, por ende, la

¹⁶⁶ *Ibid.*, p. 36.

ciudadanía cambia sus expectativas, se incrementa la marginalidad social y entra en crisis el modelo de gobernabilidad tradicional como resultado de la transición a un modelo de división real de poderes. Al mismo tiempo, se producen desajustes económicos en la producción, comercialización y empleo debido a la apertura comercial y al repliegue del aparato gubernamental, para el que es difícil atenuar la crisis social.

En el terreno de la sociedad civil, la ciudadanía empieza a dejar su papel pasivo y la queja privada sobre las decisiones gubernamentales, se empieza a organizar y a participar, muestra de ello es el proceso electoral de julio de 1997. Otro factor detonante del despertar ciudadano proviene de la incapacidad de las instituciones tradicionales (servicio público, gobierno y partidos políticos) de diferenciar la búsqueda del poder por sí mismo, de la búsqueda del poder para servir a la comunidad. Por eso, para Arredondo ese despertar de la gente es la oportunidad de construir una nueva cultura ciudadana que promueva una convivencia gratificante y humana, así como socialmente relevante. “Si se comprende el valor de los seres humanos, en su ser individual y en su ser social, el desarrollo económico justo y la democracia participativa se darán de manera natural en el país.”¹⁶⁷

Arredondo hace un análisis sobre los principales grupos societales que pueden incidir en la construcción de esa convivencia gratificante y qué obstaculiza que lo hagan. Comienza con *las religiones*, las cuales intentan transmitir visiones globales del sentido, del quehacer de la vida, escenarios deseables después de la muerte y en beneficio de la colectividad. Empero, a veces sucede lo contrario y los seres humanos se atacan en nombre de la verdad. Por otra parte, los preceptos religiosos se refieren primordialmente a la conducta individual, más privada que pública, más gremial que social.

Por su parte, *los Estados modernos* estimulan y defienden los sistemas partidistas como único medio de acceso al poder; además, los partidos políticos enfatizan las diferencias más que estimular las identidades. *La familia* está evolucionando a modelos de convivencia social diferentes, lo cual repercute y modifica los contenidos valorales de la sociedad y sus

¹⁶⁷ *Ibid.*, p. 40

formas de transmitirlos. *La escuela* ha mostrado su incapacidad para formar personas con visión ciudadana y, por el contrario, ha promovido la enseñanza memorística, la disciplina funcional mediante la coerción y rituales cívicos. Finalmente, *los medios de comunicación* gracias a su cobertura, inmediatez, accesibilidad y capacidad de persuasión, son el factor de intermediación conceptual más potente el día de hoy. Así, imponen los intereses de grupo sobre los de la mayoría. La formulación de nuevos contenidos, así como los medios para socializarlos, se plantean como un gran desafío para sociedades cada vez más complejas con consensos colectivos más difíciles de lograr y con un concepto de Estado- nación que se está resignificando.

Esta pulverización de objetivos, grupos e intereses hace que el consenso activo en las cuestiones de interés colectivo -resultado de la participación de la mayoría- sea inoperante, por ello hay quienes defienden el que un pequeño grupo decida sobre la mayoría. A su vez, la promoción de pequeños grupos provoca que las personas se desentiendan y renuncien a intervenir en el ámbito de lo público. El reto es formar, mediante una educación que cree una cultura de corresponsabilidad social y de inclusión, una participación ciudadana en los asuntos públicos que contrarreste la idea de que el gobierno vela por los intereses de la población, cuando además de hecho ya no es así. Se deben promover los derechos humanos, pero sólo la conciencia y cumplimiento de los deberes frente a los otros demuestra un compromiso cívico, porque no se pueden respetar los derechos ajenos si no existe una cultura que obligue a respetarlos. Poner a dialogar ambas dimensiones permitirá hacer modificaciones al pacto social vigente y así, lograr la participación de todos en la construcción de mejores niveles de vida.

“Sin individuo, no hay colectividad. El perfil de una sociedad, como sujeto colectivo, no es otra cosa que el resultado del perfil de sus miembros. Lo que cada persona haga o deje de hacer en relación con la colectividad, depende de lo que exista en el interior de dicha persona en materia de información, conocimientos, reflexiones, actitudes, hábitos, motivaciones y percepciones.”¹⁶⁸ La ciudadanía no se forma por decreto, ni por obligación. Por eso, la cohesión y la sinergia de un país sólo se construyen con el consenso de los

¹⁶⁸ *Ibid.* p. 50

habitantes sobre un escenario futuro, de ahí la importancia de crear mecanismos para que la mayoría precise qué quiere hacer con su país y como.

Los mecanismos de encuentro, intermediación, representación y toma de decisiones son claves para promover la participación ciudadana. Por esta razón, Arredondo recomienda una visión transdisciplinaria que ayude a reflexionar sobre nuevas formas de conocer, debatir y resolver problemas de orden público.

Respecto a la participación política, hace una crítica a las posturas reduccionistas que afirman:

1. La imposibilidad de que la totalidad de la ciudadanía participe cotidianamente en la administración pública, así como en la elaboración y debate de las leyes y reglamentos.
2. Se requiere de partidos políticos que representen una diversidad de visiones sociales y, por lo tanto, que propongan cómo conducir al país.

Estas posturas -dice- impiden diseñar nuevos modelos de intermediación y ubican el rol de la ciudadanía desde el sometimiento y sin aparentes vías alternas, pues aunque es cierto que los partidos políticos ya no aportan soluciones de fondo a los problemas actuales de los países, la solución de problemas no radica en la existencia de opciones electorales, sino en la construcción de una cultura ciudadana basada en la información y análisis de la realidad, así como en la participación activa en las cuestiones públicas.

De la mano de una participación política está la participación comunitaria, la participación ciudadana. Esta tiene, por lo menos, dos funciones en los asuntos públicos: la solución de sus propios problemas y el compromiso de atender los problemas de grupos vulnerables y marginales. Ambas funciones corresponden a actitudes básicas de una sociedad: la autogestión (condición de madurez individual frente a la sociedad y el gobierno) y la solidaridad social (corresponsabilidad en la búsqueda de soluciones a los problemas de los grupos vulnerables).

Para Arredondo las organizaciones de la sociedad civil, con propósitos y formas variadas, son los detonadores de la educación ciudadana y de redes sociales que permiten ver como viable una sociedad y democracia participativas.

Es necesario romper con la idea de un Estado-benefactor, cuyo función era responsabilizarse del bienestar colectivo, gracias al cual podían concentrar el poder y ejercerlo en representación de la gente. Este concepto de gobernabilidad se inspiró en el siglo XVIII y, bajo esta visión, el gobierno ha asumido el derecho de hacer un ejercicio monopólico del poder, mientras la ciudadanía se dedica a esperar buenos resultados.

Un nuevo fundamento de gobernabilidad debe plantear la reconceptualización y redistribución del poder, de ahí que la promoción de la participación ciudadana sea una amenaza para quienes ejercen el poder en su beneficio y para quienes, mediante la complicidad, reciben beneficios de ese poder. Un nuevo paradigma de gobernabilidad democrática y desarrollo se debe basar en la forma en que todos entendemos y practicamos la vida en sociedad. La ruptura se basa en que el principio de corresponsabilidad social no es un decreto, sino resultado de un proceso de educación cívica.

Un nuevo concepto de gobernabilidad tendría que responder a antiguas demandas y necesidades, al mismo tiempo que a nuevos retos, por ejemplo:

- La unidad de la comunidad nacional o local y respeto a las diferencias étnicas, religiosas, políticas, de género, etc.
- Mantener, de manera simultánea, la visión de lo micro (local, nacional) y de lo macro (contexto internacional).
- Descentralizar el poder mediante el reforzamiento del federalismo, la reforma del Estado, la revalorización del municipio y la participación de la sociedad civil.
- No desatender a los sectores excluidos social y económicamente que produce la globalización. El problema es que las funciones del Estado se han ido acotando y la

empresa privada busca utilidades, no bienestar colectivo, de ahí que la miseria aumente y se generalice.¹⁶⁹

Arredondo propone construir un Estado en el que las normas del pacto social aseguren la interacción de diferentes ámbitos (político, social y económico), dicha interacción debe basarse en una visión amplia de participación y corresponsabilidad ciudadana, para lo cual es necesario crear una cultura cívica; entiéndase cultura como “cosmovisión que le asigna valores y significado a las cosas, a las personas, a la sociedad y a la naturaleza física, todo lo cual se expresa en reglas que norman en la práctica la convivencia social.”¹⁷⁰

La creación de una nueva cultura cívica requiere de nuevos paradigmas, conceptos, actitudes y conductas cotidianas con nuevos marcos normativos, organizativos e institucionales. Este nuevo paradigma social estaría sustentado en una ciudadanía participativa fundada en resurgir ciudadano de los 80, que cuestionó los paradigmas tradicionales de convivencia social y de ejercicio del poder, los mecanismos de interacción de lo económico, político y social, el desarrollo, etc.

Sin embargo, el trabajo –y el impacto- de las organizaciones es insuficiente, porque la gente que lo desarrolla es poca en relación con el resto de la sociedad y porque el trabajo que realizan no cuenta con el apoyo de la ciudadanía no organizada, el gobierno y las empresas. El reto sería imaginar un nuevo paradigma social basado en la corresponsabilidad de todos en nuestro destino común, ello llevaría a transformar el concepto y práctica del poder en una cultura del servicio y apoyo compartido.

Arredondo plantea algunos elementos para un nuevo paradigma social desde el ámbito gubernamental, para esto –dice- es necesario distinguir entre administración pública: “tarea técnica que responde a una lógica técnica, no sujeta a ideologías, sino a una racionalidad aplicada que vincula un problema, con el mejor recurso disponible para resolverlo”¹⁷¹ y

¹⁶⁹ V. Arredondo Ramírez. “La participación ciudadana: paradigma social del futuro.” En Revista interamericana de educación de adultos. México. Número especial, pp. 47-48

¹⁷⁰ *Ibid.*, p. 48

¹⁷¹ *Ibid.*, p. 51.

gobierno: “habilidad para generar consensos, [...] propuesta y diálogo de escenarios deseables para la colectividad, [...] toma de decisiones basada en los mandatos precisos de la ciudadanía y [...] capacidad de informar y analizar de cara a los ciudadanos las ventajas y desventajas de las decisiones importantes.”¹⁷²

Un ejemplo de la confusión que existe entre estos dos ámbitos es que incluso en el reducido ámbito de lo electoral aún no es claro si el ciudadano vota por las capacidades técnicas de un candidato, por un político, por la plataforma de acciones y propósitos, por un partido político, por una persona o en contra de algo o alguien, cuestiones que no responden, de ninguna manera, a una racionalidad y corresponsabilidad política, sino que reflejan una práctica arcaica de participación ciudadana.

La propuesta que maneja Vicente Arredondo es¹⁷³:

- Reglamentar el acceso de los ciudadanos a puestos y funciones públicas a fin de que éstos sean ocupados por quienes tienen las capacidades, conocimientos, habilidades y disposición para ejercerlos. Así, los puestos de gobierno y administración serían los más difíciles de obtener. Los cambios administrativos serían bajo concurso y no estarían sujetos a cambios electorales.
- Para los puestos de gobierno, además de los conocimientos propios, legales y sobre la estructura gubernamental, tendrían que demostrarse habilidades de gobierno de acuerdo con el cargo.
- Los puestos de elección popular deberían cubrir condiciones muy estrictas.
- Se debería suprimir la propaganda política por una práctica de comunicación social informativa, analítica, educativa sobre los asuntos de interés público optimizando recursos de la sociedad y obligando a los medios masivos de comunicación a servir de instrumentos neutrales en la tarea.
- Los gobernantes en función estarían sujetos a formas de comunicación social en las que se informe y analicen, de frente a la sociedad, los asuntos de interés público, creando con ello una relación transparente y comprometida entre el gobierno y los

¹⁷² *Ibid.*, p. 51.

¹⁷³ *Ibid.*, pp. 52-53

gobernados (derecho a la información). Ello también generaría un proceso de corresponsabilidad ciudadana en los asuntos colectivos y la administración pública y el gobierno constituirían una actividad de educación cívica.

3.3.1 Elementos para un nuevo paradigma social desde la generación y distribución de la riqueza

Por otra parte, todos realizamos tareas económicas y, como tales, debemos actuar con racionalidad económica. La conciencia del ahorro y la buena administración de los bienes es esencial en una cultura de productividad; este, y otros aspectos, tienen que ver con el modelo de desarrollo económico que autónomamente seleccionamos. “...la producción, transformación y distribución de los bienes y servicios que requiere una sociedad determinada no es algo que se deba hacer a cualquier costo social y ambiental.”¹⁷⁴

No se puede dejar todo a las fuerzas del mercado -aún cuando existan personas que producen excedentes económicos- su crecimiento debe sujetarse a criterios definidos por la ciudadanía. Las actividades económicas que no favorecen a la gente del lugar, no tienen sentido social y una ciudadanía conciente y participativa no debe permitir las. Una ciudadanía corresponsable, en el plano económico, debe promover la inversión productiva y ejercer su poder normativo y de consumo mediante el apoyo o veto a una empresa que haga o no un trabajo en favor de la comunidad. “Una sustentable generación de riqueza no se hace a pesar de la gente, sino con la gente misma.”¹⁷⁵

3.3.2 Elementos para un nuevo paradigma social desde lo cotidiano

La vida cotidiana de las personas se desarrolla en ámbitos geográficos concretos, lugares en los cuales se necesitan servicios públicos que permitan vivir en paz. Una ciudadanía participativa debe atender sus necesidades de manera autogestiva con sus autoridades locales. Esto no será posible si la gente no se organiza, debate y decide cómo resolver sus

¹⁷⁴ *Ibid.*, p. 53.

¹⁷⁵ *Ibid.*, p. 54.

problemas locales. No todo le toca al gobierno. “La ciudadanía debe apropiarse la idea de que sólo ella es quien habrá de resolver sus problemas, utilizando los mecanismos e instituciones que ella misma cree, valide y utilice.”¹⁷⁶ Todos los ciudadanos tienen derechos y obligaciones, individuales y colectivos.

Por esa razón, Arredondo propone los medios masivos de comunicación como instrumento estratégico para construir un nuevo paradigma. Señala que la sociedad debe usar todos los medios a su alcance para atender su propio bienestar, por ello, los medios masivos de comunicación pueden ser el mejor instrumento de socialización de la información, de análisis y de diálogo. La responsabilidad social de los medios no se reduce a aceptar los tiempos oficiales, campañas asistencialistas, mantener algún programa de debate político o vender tiempo durante las campañas políticas. Hasta hoy los medios han sido estructurados como negocio, como instrumento para promover a ciertos actores económicos, pero no se han perfilado como instrumento de servicio público. La audiencia se considera como consumidor potencial, más que como ciudadanía.

Otra función de los medios es el control o estimulación política de las audiencias, la cual depende –en México– de la relación entre los concesionarios y los gobernantes en turno, es decir, los medios tienen una función de propaganda. En radio quizá se expresen algunas inquietudes ciudadanas, pero no en televisión. Una prueba de creatividad para las agencias publicitarias y para la responsabilidad social de los concesionarios de los medios sería proponer programación y publicidad orientada a la construcción de una ciudadanía digna, analíticamente informada, participante y comprometida con el desarrollo nacional.

3. 4 Ciudadanía y globalización

“Superar la era planetaria, percibir la Tierra como patria de la Humanidad y asumir el pilotaje de la complejidad, todos procesos que se retroalimentan en sus demandas y emergencias desordenadas, requiere del “sujeto Humanidad”, la puesta en obra de una nueva versión del progreso, esta vez como resistencia a la barbarie.”¹⁷⁷

¹⁷⁶ *Ibid.*, p. 55.

¹⁷⁷ R. Domingo Motta. “El pilotaje de...”. *op cit.*, p. 169

La agudización del proceso de globalización en las últimas décadas ha llevado a replantear los espacios y los temas locales a una nueva dimensión planetaria. Así, en el mundo se ha constituido una nueva agenda que involucra al ciudadano como eje articulador de esa nueva realidad pues por él pasan los grandes temas: medio ambiente, derechos humanos, democracia, nuevas tecnologías, etc. Si bien ya hemos hecho una caracterización de lo que es la actual globalización, ahora es necesario ubicar el tema de este trabajo en el contexto de lo ciudadano.

Los Estados latinoamericanos, siguiendo las políticas económicas de los organismos internacionales han reducido su gasto, devaluado su moneda para promover la exportación, reducido sus aranceles a las importaciones, etc., todas políticas que ayudan a liberar el intercambio internacional, reducir las distorsiones en las estructuras de precios, eliminar el proteccionismo y facilitar la influencia del mercado en las economías latinoamericanas. Sin embargo, el remedio no ha logrado resolver la situación de pobreza que gran parte de su población sufre porque les toca jugar el papel de fuerza de trabajo barata, en la nueva división del trabajo mundial.

Respecto al ámbito político, el Estado neoliberal se sustenta en una combinación de teorías y grupos de interés ligados con el lado de la oferta, el monetarismo, sectores culturales neoconservadores, grupos contrarios a las políticas redistributivas y sectores preocupados por reducir el déficit fiscal a toda costa en una alianza contradictoria. Este tipo de Estado responde a crisis fiscales y de legitimidad que socavan la confianza ciudadana en el gobierno, así como su ejercicio de representación democrática. En este modelo, culturalmente conservador y económicamente liberal, el intervencionismo estatal y las empresas paraestatales son parte del problema, pues para la ideología neoliberal el mejor Estado está conformado por un gobierno aliado pequeño.

El Estado neoliberal no sólo está a favor de la empresa privada, está ligado a ella, y si bien se aleja del intervencionismo estatal no lo hace de manera total, sino diferenciada. Como no puede, ni práctica ni simbólicamente, dejar de lado los programas sociales, crea programas

de solidaridad social y sigue detentando mecanismos de disciplina y coerción, y estrategias populistas de distribución de la riqueza a fin de obtener consenso político.

Las contradicciones de este modelo se reflejan en diferentes ámbitos: se promueve la economía individual –acumulación de capital- y, al mismo tiempo, se sugiere que todos los ciudadanos deben tener responsabilidades públicas –hecho no reconocible con el individualismo posesivo-; se promueven preferencias concebidas individualmente y la selección alternativa de políticas públicas basadas en la decisión social pública racional.

Sin embargo, “si los mercados equivalen a la suma de las preferencias individuales totalmente independientes de cualquier noción del bien público, este mecanismo sólo funciona cuando existe una convergencia considerable en el orden de las preferencias de los individuos. Este modelo de filosofía política no puede reconciliar fácilmente a los individuos posesivos con las preferencias individuales autónomas y con el Estado como una arena de negociación de dichas preferencias.

Asimismo, es imposible promover esta reconciliación sin presumir que existe un conjunto de normas de comportamiento estables, apoyadas por una estructura estatal madura, una política pública basada en un enfoque legal- racional y en el contexto de bases consensuales ampliamente aceptadas por la cultura política de la sociedad”.¹⁷⁸

Arredondo¹⁷⁹ apunta que la democracia representativa formal moderna –que caracteriza la imbricación de capitalismo y democracia- si bien ya probó sus aciertos, hoy es insuficiente para resolver los nuevos retos sociales. Los gobiernos tradicionales, garantes del bienestar social, han dejado de lado esta tarea bajo el supuesto de que el mercado generará y distribuirá mejor la riqueza, por lo que la economía nacional se ha vuelto un ejercicio de especulación financiera mundial. El estado de derecho está debilitado por la crisis económica, por la impericia de los gobernantes, la permeabilidad del crimen organizado y por la apatía ciudadana.

La crisis capitalista de finales del siglo XX, principios del XXI, o globalización del mercado, también ha llevado a procesos de radicalización de la ciudadanía subordinada, así

¹⁷⁸ C.A. Torres. “Educación, clase social y doble ciudadanía: los dolores de parto del multiculturalismo en América Latina”. En *Perfiles Educativos*, México, Volumen 20, Número 81, julio-septiembre, p. 10

como a procesos educativos fragmentarios y dualistas¹⁸⁰. La ciudadanía se basa en procesos formativos fundados en estrategias de recomposición de las tasas de lucro, es decir, los ajustes socioeconómicos globales conducen a la restricción de la ciudadanía; por eso la ciudadanía plena es ejercida por unos cuantos. En otras palabras, no puede haber ciudadanía plena si las necesidades básicas no están cubiertas, pues si la población está preocupada por cómo sobrevivir es difícil que tenga las condiciones para informarse, para ejercitar un pensamiento crítico y argumentativo respecto de los problemas que vive su comunidad y de los procesos electorales que se desarrollan en su región o país. El abismo entre las escuelas públicas y privadas hace aún más grande la brecha entre ricos y pobres, los programas educativos reformulan sus contenidos de acuerdo con las condiciones en las cuales se imparten. Así, el acceso a nuevas tecnologías informativas o materiales didácticos son factores que van ahondando diferencias, pulverizando realidades.

La globalización del mercado está acompañada –como ya se ha apuntado– de un discurso cultural, ideológico y ético- político que maneja como natural la exclusión o exclusión sin culpa, al mismo tiempo que perfila un sujeto individualista, narcisista, con una tendencia al localismo, al particularismo. En el plano pedagógico se enfatiza el dualismo y la fragmentación, la educación de calidad para unos cuantos y la transformación del derecho a la educación en mercancía. En un mundo fragmentado la ciudadanía es en términos reales, como en la Grecia Antigua, derecho de pocos o simple estatus social y jurídico sin historia.

A lo largo del capítulo se ha podido apreciar cómo se han ido legitimando procesos educativos y formativos dualistas en los que a la clase trabajadora se asigna la enseñanza técnica, regulada por las necesidades de la producción del mercado capitalista: adiestramiento, capacitación, recalificación, formación de competencias –que buscan lograr la polivalencia, mientras se reservan para las clases medias y altas escuelas y universidades privadas donde se forman profesionistas. La educación, entonces, se convierte en un instrumento para acentuar las diferencias y un obstáculo para que la población tenga acceso

¹⁷⁹ V. Arredondo Ramírez. “La participación ciudadana...”, *op. cit.*, p.37

¹⁸⁰ G. Frigotto. “La ironía de la historia. Educación y ciudadanía: retos para el siglo XXI. ¿Sacrificar al hombre en aras de la reestructuración productiva?” En *Horizonte sindical*. México, Número 10-11, octubre 1998.

real a una ciudadanía plena, pues la formación ciudadana no es un acto mágico que surja aparejado con la mayoría de edad. Por el contrario, la adquisición de una ciudadanía plena rebasa los límites etarios, es un proceso formativo que parte de lo cotidiano, de la apropiación de valores, espacios y formas de relación y participación.

Por otro lado, las formas representativas de gobierno están perdiendo legitimidad, los sistemas partidistas están en crisis y escondiéndose en la legalidad del procedimiento, se sacrifica el fondo, el contenido, por el formalismo, por lo procedimental. Empero, según Bazdresch Parada, precisamente la crisis de representatividad ha hecho que se incremente la participación directa de la población en distintos rubros y que ésta se haya organizado en diferentes formas (organizaciones civiles y grupos sociales), lo cual tampoco significa que la totalidad de la ciudadanía tenga conciencia y actúe, ni que no existan deficiencias en la participación, por ejemplo, casi siempre que se satisface una demanda la organización se desbarata o las expresiones participativas surgen ligadas a una reacción negativa, más que a una propuesta afirmativa. Por eso es importante distinguir entre participación y movilización, pues si bien la movilización crea una mayor conciencia y capacidad para reaccionar ante la injusticia o agresión, solamente deja la impresión de acciones aisladas que no contribuyen a la construcción de un sistema social y político más justo.

Según Arredondo ¹⁸¹, la crisis de la democracia se traduce también en crisis del actual modelo de gobernabilidad y concretamente en las instituciones y en los individuos que están a cargo. Las instituciones fueron concebidas como instrumentos para operar un modelo de pacto social y, amparadas en las leyes, se volvieron elementos constitutivos del discurso del Estado moderno, se convirtieron en instrumento del poder político y económico en tanto que los ciudadanos quedaban mediatizados por ellas. Asimismo, los procesos de concentración del poder han hecho de la ciudadanía una emisora de votos electorales, receptores pasivos de bienes y servicios del Estado-benefactor –en crisis-, y víctimas o beneficiarios pasivos de quienes dirigen las instituciones.

¹⁸¹ V. Arredondo. “La participación ciudadana...”, *op. cit.*

Otro problema es que los procesos electorales, en el actual modelo de gobernabilidad, son la única expresión de participación ciudadana y de validación de los gobernantes, pues la democracia formal representativa no ha promovido una cultura cívica de participación que permita involucrar –de manera activa- a la ciudadanía en las tareas de interés público. A ello hay que sumar que los procesos de elección y renovación de gobernantes, es decir, la democracia formal representativa, está asociada a un modelo de desarrollo económico de libre mercado que entiende la participación ciudadana de manera muy limitada. La premisa de este tipo de democracia es que los partidos políticos son el mejor instrumento para acceder al poder público, no obstante su papel de intermediación social se haya devaluado debido a la forma en que ejercen el poder una vez que llegan al gobierno. Los partidos políticos, más que resolver los intereses divergentes de la ciudadanía, se están volviendo instrumentos de división social, pues la necesidad de distinguirse unos de otros impide construir los consensos necesarios para el quehacer gubernamental y legislativo. A ello hay que añadir que en los países con democracia formal no consolidada es difícil encontrar un equilibrio dinámico, entre la división de poderes, debido a intereses personales y grupales que están por encima del bienestar colectivo, así como a la deficiencia para gobernar y para administrar lo público.

Y si bien “el estado de derecho se sustenta en la definición clara, consensuada, conocida y practicada de las reglas de juego de la vida en sociedad, [...] la deficiente cultura cívica permite que muchas de las normas que *de facto* regulan la vida comunitaria no tengan relación con lo establecido en las constituciones, leyes y reglamentos de la sociedad.”¹⁸²

La deuda externa impagable, el mal manejo del ahorro interno, así como la inversión especulativa que impide la canalización de recursos para el desarrollo nacional han contribuido a la disminución de la capacidad de decisión de los países sobre su propio destino, por lo que la globalización está demostrando la inoperancia del concepto tradicional de soberanía –y de todas las categorías que de ella derivan. Hoy en día son los mercados los que determinan la capacidad de satisfacer las necesidades de un país y, al mismo tiempo, imposibilitan su desarrollo histórico, cultural y su visión sobre las cosas.

¹⁸² *Ibid.*, p. 41.

Según Arredondo, “la paz pública es el resultado de condiciones estructurales de seguridad humana en todos los sentidos, [por lo que] una sociedad insegura no construye su bienestar.”¹⁸³ A ellos hay que añadir que el actual paradigma social enfatiza 3 aspectos: la libertad política, la libertad económica y la soberanía nacional. Sin embargo, éstos principios tan valorados por la ideología neoliberal no son aplicables a la realidad de los países en desarrollo.

Finalmente, el neoliberalismo tiende a reducir y dismantelar el aparato gubernamental y sus funciones tradicionales. En este marco, se plantea que el Estado ya no debe promover el desarrollo con justicia y equidad, pues las fuerzas del mercado lo resolverán, su función es mantener la paz social y crear condiciones que permitan el desarrollo de las fuerzas del mercado. La tesis es que cada individuo resuelva su propio destino con sus propios medios. Paralelamente, se propone una solidaridad humana con los más débiles basada en el voluntarismo discrecional de los individuos y empresas. La pérdida de autodeterminación económica invalida la razón histórica que sustenta este modelo de organización social, cuyo objetivo es que se modifique el significado histórico del Estado- nación para que la gente se vuelva consumidora y los poderes económico y político se ejerzan de nuevas formas.

La crisis global, traducida al Estado y al concepto de democracia, postula un nuevo sujeto personal y colectivo, e implica modificaciones al concepto tradicional de ciudadanía. El gran reto del sujeto-ciudadano, del que hablamos al inicio de este capítulo, es “darle la vuelta” a las condiciones de vida de la mayoría de una población mundial azotada por el hambre y la ignorancia. El ser sujeto-ciudadano presupone una conciencia de sí mismo y de la colectividad en la que se habita, en la que subjetividad y razón se entretejen, se reconocen y, por tanto, están a disposición del sujeto-ciudadano.

El sujeto-ciudadano, que se propone como sujeto pedagógico, no pretende verdades absolutas, ni valores únicos, pues al saberse parte de una sociedad global reconoce que hay una gran variedad de culturas, de modos de pensar, ver y vivir la vida (“pensar localmente,

¹⁸³ *Ibid.*, p. 42.

actuar globalmente”). Este sujeto-ciudadano no sólo reconoce al diferente, dialoga, se confronta y entra en conflicto con el otro, pues la comunicación intercultural supone no sólo la aceptación de similitudes, sino el respeto y conocimiento de las divergencias.

El sujeto-ciudadano se propone como una categoría incluyente en contraposición al concepto tradicional de ciudadanía, que presupone una serie de derechos otorgados por el Estado al individuo. El sujeto-ciudadano es una construcción que permite una ubicación histórica de los procesos de lucha, que si bien aún depende de un estatus socio-jurídico, posibilita superar esa visión y retomar sus dimensiones ética, económica y política porque visibiliza las luchas que implican su revisión actual.

La finalidad de este sujeto-ciudadano es ir construyendo una democracia que reconoce como construcción social cambiante, en la que se combinan métodos representativos con métodos participativos, conocimientos y deliberación sobre los asuntos públicos, manejo de destrezas y reflexión sobre las realidades circundantes.

Su arena de formación no es exclusivamente la escuela, son las calles, las plazas públicas, los clubes, el Internet, los amigos, la familia, la televisión, etc. no está fragmentado, sino que reconoce que la ciudadanía es una de sus tantas identidades, es una categoría que aglutina –a su vez- distintas identidades. Empero, su creatividad, libertad de decisión, desarrollo y participación, están ligadas a su situación social, pues sin una calidad de vida digna no hay compromiso para seguir construyendo esperanza y seguirá habiendo ciudadanos de primera y de segunda, democracia para unos y esclavitud para otros.

“Así como no hay democracia sin disminución de las distancias y las barreras sociales, sin ampliación del mundo de la decisión, tampoco puede haberla sin una aproximación de la ética de la responsabilidad y la ética de la convicción, sin superación de las fronteras trazadas entre la razón instrumental, la libertad personal y las herencias culturales, sin reconciliación del pasado y el futuro. Tampoco puede haber democracia sin cuestionamiento de la dominación que se ejerce sobre las mujeres, los jóvenes o los viejos, los pobres y las naciones amenazadas por la descomposición y la proletarización, pero no

hay que olvidar que los adversarios presentes tienen orientaciones comunes así como intereses en conflicto.”¹⁸⁴

¹⁸⁴ A. Touraine. *Critica de.... op. cit.*, p. 315

CAPÍTULO IV
EDUCACIÓN CIUDADANA

A partir de la irrupción de los nuevos movimientos sociales en la arena pública se evidencia la importancia de fomentar habilidades ciudadanas que coadyuven a la negociación, al diálogo, a la resistencia y a la elaboración de propuestas respecto de una gran diversidad de temas sociales, políticos, económicos y culturales.

La apertura de espacios lograda por distintos grupos y actores de la sociedad civil conlleva la adquisición de nuevos derechos, pero también la asunción de responsabilidades en muy distintos niveles y ámbitos. Se puede decir que los participantes de estas luchas se fueron capacitando a lo largo de su labor y, poco a poco, se advierte la necesidad de compartir las habilidades gestadas a la luz de acontecimientos concretos.

La nueva relación entre el gobierno y la sociedad ha ido asumiendo matices diferentes, por lo que incluso se habla de un empoderamiento ciudadano. En otras palabras, la relación paternalista y vertical que durante décadas marcó la relación entre las autoridades y la gente se ha ido modificando, y si bien ello no significa un cambio radical, son innegables los avances que en cuestión de participación ciudadana se han generado. Sin embargo, la escuela no ha participado en este gran salto sensibilizador y activador de la ciudadanía, pues en la mayoría de los casos la educación cívica se ha reducido a ceremonias rígidas, carentes de significado para los alumnos. En muchos de estos actos cívicos, el himno y la bandera fungen como únicos símbolos de una identidad que nunca ha sido unitaria, los héroes nacionales aparecen lejanos y los alumnos no logran proyectarse hacia el futuro como ciudadanos activos, participativos, críticos y constructores de su realidad.

Corona y de la Peza¹⁸⁵ afirman que la SEP excluye las competencias necesarias para formar al futuro ciudadano en una participación activa, pues los contenidos educativos cívicos de los libros de texto –en caso de aparecer– se dirigen a la esfera privada. El “hilo conductor” de estos libros es una concepción étnica y cultural de lo mexicano, rasgo característico de la ideología nacionalista revolucionaria, cuyo esfuerzo se basa en incorporar al México moderno y al México tradicional, cuya identidad se fundamenta en un mismo origen racial

¹⁸⁵ S. Corona y C. la Peza. “La educación ciudadana a través de los libros de texto”. En *Sinéctica*. México, Número 16, enero-junio, 2000.

y cultural: el mestizo. La construcción mítica de una identidad nacional no refleja la diferencias entre sus ciudadanos, ve la historia de manera lineal y la patria como madre aglutinadora de los ciudadanos en una familia, por lo que no hay espacio para la acción política. Además, los libros de texto, con su propuesta de identidad étnica homogénea, excluyen la relación con “los saberes necesarios (qué y cómo) para una participación ciudadana activa de los diferentes grupos que comparten de manera distinta una identidad nacional de características políticas.”¹⁸⁶

Y si bien la escuela ha soslayado la importancia de la formación ciudadana, en muchos sentidos, la sociedad civil y los gobiernos de izquierda –principalmente del cono sur-, a través de la educación popular, han sido los impulsores de una nueva cultura política ciudadana que con creatividad ha recuperado los saberes cotidianos de la gente y los ha ido incorporando a la acción social. Asimismo, la implementación de proyectos de trabajo conjunto con el gobierno ha generado un espacio pedagógico de aprendizaje y enseñanza, pues en estos procesos tanto la sociedad como las autoridades han aprendido y enseñando juntas. En este marco, la ciudadanía se convierte en una categoría y en un actor que, para su intervención activa, responsable, crítica y propositiva, implica ciertos saberes y conocimientos no sólo sobre el entorno en el que se habita, sino sobre la gestión, organización y apropiación de ese territorio.

En términos generales, la educación ciudadana tiene como objeto la formación de un sujeto, que cumpla con sus derechos y obligaciones, y que participe en la construcción de una sociedad democrática. Empero, en términos concretos, la educación ciudadana se traduce en visiones no sólo diferentes, sino contradictorias; los cómo y los ideales democráticos que están detrás de esos cómo están anclados en tipos ideales de sociedad, participación, educación y sujeto pedagógico. ¿Para qué y a quiénes se quiere educar?

Si partimos de la premisa de que la educación no es neutra, en el caso de la educación ciudadana, la premisa se vuelve aún más radical, pues ya desde su mismo nombre la política esta inmersa: se pretende dotar de herramientas políticas a seres políticos.

¹⁸⁶ *Ibid.* p. 29

En este capítulo se presentan algunas de las propuestas que en torno a la educación ciudadana se han producido, para luego recuperar algunos de los elementos que se consideran relevantes, partiendo del ideal de sujeto-ciudadano y de democracia del que se habló en el capítulo anterior. En este sentido, se hace un balance de los retos y perspectivas de la educación ciudadana en este nuevo siglo.

4. 1 Educaciones ciudadanas

Así como no existe una visión única de ciudadanía, no existe una sola postura que de cuenta de lo que debería ser y es la educación ciudadana. Para Miguel Bazdresch Parada aprender a ser ciudadano no pasa por un contenido, sino por experiencias que lleven a la significación y apropiación de los elementos constitutivos de ese valor cultural. “La educación ciudadana debe desarrollarse en un proceso complejo de análisis crítico de los comportamientos políticos y de las nociones y valores culturales que los sustentan.”¹⁸⁷

Bazdresch propone tres tesis centrales para la educación ciudadana:

- a. *“El conocimiento se adquiere y desarrolla en relación con las vivencias y las prácticas del sujeto que conoce. Lo “ciudadano” se forma con prácticas ciudadanas y la reflexión de las mismas.”*¹⁸⁸
- b. *“Las experiencias y los conocimientos son contextualizados y dinámicos; cambian de un sujeto a otro y con el paso del tiempo para el mismo sujeto. La educación ciudadana tiene precisamente en la ciudad el contenido que ha de materializar el proceso de significación y apropiación de las actitudes y comportamientos propios de un ciudadano. Desde luego, entendemos por ciudad el contexto de la vida pública del asentamiento humano en el cual los educandos viven.”*¹⁸⁹
- c. *“La constitución del sujeto es solidaria y simultánea con la construcción de la realidad que ese sujeto ejercita. Se trata de una educación no contemplativa ni meramente especulativa. La educación ciudadana incluye la intervención social en los elementos de la realidad de los educandos.”*

¹⁸⁷ M. Bazdresch Parada, *op. cit.*, p. 51.

¹⁸⁸ *Ibid.*, p. 51.

¹⁸⁹ *Ibid.*, p. 52.

Es necesario que el estudio de la realidad se refleje en la cotidianidad escolar, en la familia y en los alumnos. Así pues, las 3 tesis que presenta sostienen que la educación ciudadana no se basa en contenidos curriculares, ni en tareas extraescolares, sino en procesos de significación de lo ciudadano que se imbrican con los procesos de aprendizaje típico mediante una metodología que permite vivir y sentir los procesos mencionados: vivir y construir la ciudad.

Tomando en consideración estas orientaciones queda claro que los diferentes ángulos desde donde se realizan los programas de educación ciudadana determinan también metodologías de trabajo y contenidos, porque parten de una realidad más amplia y, sobre todo, porque buscan ratificar, reforzar o cambiar una cultura política. A continuación se presentan algunas, de las muchas, educaciones ciudadanas.

4.2 Los europeos y los estadounidenses

4.2.1 La educación ciudadana o cívica como medio para la promoción de nuevos empleos, los derechos humanos y la democracia

Gloria Pérez Serrano¹⁹⁰ afirma que es importante renovar el compromiso con la formación cívica, para abordar los cambios económicos y políticos que se están produciendo, pues hasta hoy se ha buscado una solución a la crisis económica en la administración (primer sector) y en el mercado (segundo sector), pero no en la sociedad civil (tercer sector), lugar en el que se pueden crear nuevos empleos.

La autora señala que el papel del tercer sector había sido de mediador crítico entre la economía y el gobierno, al prestar servicios que estos sectores no ofrecían y al estar cerca del ciudadano. Al mismo tiempo, ha representado la fuerza social que une, cohesiona diversos intereses, por eso, y ante la disminución de trabajo en el sector público y en el

¹⁹⁰ G. Pérez Serrano. "Educación para la ciudadanía. Exigencia de la sociedad civil". En *Revista española de pedagogía*, España. Volumen 57. Número 213, mayo-agosto, 1999.

mercado, es necesario replantear el propósito de la educación y la preparación para un trabajo *ad hoc* al tercer sector (organizaciones no gubernamentales). En este sentido, ampliar los objetivos de la educación cívica conlleva a que los educadores tomen en cuenta al sector no lucrativo de modo que se amplíe el currículo y la organización escolar, asimismo, si la educación cívica se combina con las nuevas tecnologías puede ser “antídoto” del aislamiento de la realidad virtual.

Para Pérez Serrano, la formación ciudadana, en una sociedad democrática, implica preparar para participar en el desarrollo de la comunidad y potenciar las estructuras participativas con las que pueda involucrarse. La participación no es sólo cuestión de representatividad, facilita la democratización cuando promueve la cooperación en una tarea común y ayuda a modificar y cambiar actitudes, es un comportamiento cívico anclado en valores de tolerancia y solidaridad.

Para esta autora, la educación cívica es lo mismo que la educación para la ciudadanía, pues el objetivo de ambas es la formación del buen ciudadano. El ciudadano no nace, se hace en el tiempo y el espacio; ser ciudadano es formar parte de la *civis*, es tener derechos y obligaciones y prepararse a lo largo de la vida, informarse, aprender, cuestionar y participar en la causa pública. Por ello, es necesario conocer los derechos humanos e incluir en el currículum las declaraciones y las recomendaciones internacionales al respecto, ya que representan principios y valores que son necesidad y aspiración. Aún más, los derechos humanos no deben ser sólo contenido curricular, sino eje del proceso de enseñanza-aprendizaje y del quehacer educativo.

La ciudadanía “es el proceso histórico dinámico de la transformación social, a través del cual, la demanda de una gran justicia social y un orden social más igualitario ha sido gradualmente promovido y realizado.”¹⁹¹ Debido a que la consecución de derechos se ha logrado mediante luchas históricas, la educación para la ciudadanía implica la participación activa en la comunidad, el fomento y el desarrollo de derechos como elemento para la formación integral del ser humano. Su fin es formar personas libres capaces de articular

¹⁹¹ *Ibid.*, p. 248.

relaciones humanas con los miembros de la sociedad, crear hábitos cívicos y desarrollar la dimensión social, cuyo compromiso y sentido crítico de transformación son la principal motivación para la acción. La apuesta que hace la autora es por una *ciudadanía de máxima densidad*, que se identifique como miembro de una comunidad, con conciencia de sus deberes y del bien común, orientada por principios universales que practica en la vida cotidiana. La educación para la ciudadanía, por tanto, debe formar ciudadanos informados, capaces de trabajar con autonomía, de tomar decisiones, participativos y capaces de transformar la sociedad.

Los derechos ciudadanos, como parte de los derechos humanos, tienen una historia compartida. En este sentido, los derechos políticos y civiles se refieren a la *civis*, o sea, a los derechos ciudadanos, cuya principal demanda era la libertad. Los derechos sociales, fundamentados en la ciudadanía, y no en el trabajo, se basan en el ser humano como parte de una sociedad concreta, por lo cual están más orientados a la búsqueda de igualdad. Por último, los derechos de los pueblos tienen como valor de referencia la solidaridad.

Gloria Pérez Serrano apunta que, cada vez más, se relaciona el bienestar humano con las condiciones de una sociedad justa, con una ciudadanía participativa, con criterios de equidad. La democracia no es sólo un conjunto de instituciones, debe ser práctica cotidiana en la que los ciudadanos sean conscientes de que pueden influir en las decisiones que los afectan a ellos y a la sociedad en su conjunto. Pérez Serrano caracteriza la democracia como una idea moral y, por tanto, irrealizable; mientras que la participación directa en la toma de decisiones se concibe como “ayuda” para el desarrollo del individuo y la sociedad.

Luego retoma a Dewey para quien “la democracia es una participación cooperativa en los asuntos comunes buscando soluciones generales a los problemas colectivos; y una educación para la democracia es una capacitación de los alumnos para, por su intervención, transformar las relaciones sociales de poder y transformar las relaciones injustas en cuanto a la distribución de los bienes económicos y culturales de la sociedad concreta en la que viven.”¹⁹²

¹⁹² *Ibid.*, p. 268

Pérez Serrano asegura que los pueblos con “más desarrollo cultural” tienen “más posibilidades” de tener democracias más arraigadas, pues los riesgos de conflicto armado son pocos, por lo que la cultura democrática es factor de estabilidad. A su vez, la democracia debe emerger del reconocimiento de cada cultura, debe partir de contextos precisos, proyectos locales. La cultura se ve como medio que posibilita la reflexión sobre el propio ser humano y, a través de la cual se eligen valores. La cultura –de nuevo - es motor de desarrollo, por eso es importante reconocer a cada cultura y darle su palabra. El ideal necesario es integrar cultura, formación, educación y desarrollo, además de una nueva visión del ciudadano. Sin embargo, cabe preguntarse de qué cultura habla ¿hay una sola? ¿cómo y desde dónde fundamenta que hay una cultura universal y, por ende, superior, a la que todos deben aspirar? ¿en dónde queda el reconocimiento de cada cultura, como ella misma propone, si la idea de fondo es que las culturas inferiores se sometan a una universal?

Pérez Serrano insiste que la prioridad de la educación es formar ciudadanos concientes y responsables que sepan descifrar su cultura y abrirse a otras, sujetos autónomos en sus elecciones y solidarios en su acción. La cultura es medio y fin del desarrollo de un grupo social o sociedad y engloba las artes, los modos de vida, los derechos humanos, sistemas de valores, tradiciones y creencias. No se da uno sin el otro.

Para la autora, desarrollo se traduce en incremento de recursos, posibilidades y capacidades de acción ofrecidas a los individuos, para preservar el patrimonio cultural y natural de los pueblos. El desarrollo no es un asunto sólo de los Estados, también lo es de los individuos, las instituciones y los movimientos sociales. Se trata de vivir mejor juntos, pues una verdadera paz sólo se edifica sobre el bienestar y desarrollo de los pueblos cuya base es la solidaridad. Pérez Serrano también retoma la propuesta de la UNESCO sobre una ética global o principios morales mínimos que sean las normas básicas que toda comunidad política debería tomar en cuenta. Las ideas que la fundamentan son:

1. Derechos humanos y responsabilidades.

2. La democracia y los elementos de la sociedad civil, la democracia como valor y ligada a otros valores.
3. La protección de las minorías.
4. El compromiso con la resolución pacífica de los conflictos y la negociación justa.
5. Equidad intra e intergeneracional.

Una educación para la democracia debería tener como fundamento esta ética global, reto y exigencia de las sociedades actuales, como marco para la formación de ciudadanos. La democracia –afirma Pérez Serrano– es medio natural para el ejercicio de los derechos humanos, tanto del individuo como de la sociedad. La educación para la democracia comprende tanto la educación de los derechos humanos como el aprendizaje de diferentes comportamientos regidos por la coexistencia entre individuos, grupos y naciones, su meta es fomentar el desarrollo y la práctica de capacidades críticas en la solución de problemas individuales y grupales, además de construir nexos para la toma de decisiones. La educación es la posibilidad de mejorar la sensibilidad y percepción del individuo, así como desarrollar actitudes deseables y formar valores positivos.

La democracia tiene que ver con la ética en dos aspectos:

“a) Es en sí misma un modelo moral de vida intrínsecamente constituido a través de valores humanos fundamentales: la democracia no es, de este modo, sólo un sistema político sino una expresión política de los valores de *autorrealización, autodeterminación e igualdad*, valores constitutivos del tipo de sociedad en la cual los individuos autónomos pueden realizarse a sí mismos y trabajar por el bien común.

b) La democracia es moral en el sentido de que prescribe los principios morales a los que cualquier sociedad, que proclama ser democrática, debería ajustarse. Como tal, proporciona una base moral para evaluar las relaciones sociales, instituciones políticas y prácticas culturales de cualquier sociedad que busca dar expresión a ideas y valores democráticos.”¹⁹³

En esta concepción el estatus de ciudadano se obtiene al ejercer los derechos y deberes, ello implica participar en el esfuerzo colectivo. La educación para la ciudadanía requiere

cambiar los planteamientos de los procesos metodológicos para integrar valores cívicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por eso hay que ampliar las oportunidades para que los alumnos se involucren participativamente en su comunidad; hay que valorar la dimensión práctica de inmersión en la realidad como parte integral de la vida democrática; propiciar el vínculo entre organizaciones cívicas e instituciones educativas locales; considerar la sociedad civil como fuente de posible empleo; y fomentar la participación estudiantil, de los profesores y de las organizaciones cívicas, en la planificación de la experiencia educativa. El comportamiento democrático implica reconocer al otro como igual, suscitar el interés de las personas e implicarse de manera activa, informada y responsable en los procesos y los sucesos de la sociedad.¹⁹⁴

4.2.2 Del Águila: los problemas que cualquier tipo de educación ciudadana debe plantearse

Por su parte, el español Rafael Del Águila¹⁹⁵ señala que hay problemas novedosos que cualquier tipo de educación ciudadana debe plantearse:

1. El multiculturalismo. Un programa de educación cívica democrático y participativo es fuertemente valorativo y moral, busca formar un tipo específico de ciudadano que posea autonomía, deliberación, juicio, etc., lo que parece alejar de la diversidad. Lo importante es establecer un equilibrio entre el mantenimiento de los lazos comunitarios solidarios, la capacidad de juicio deliberativa (demócrata participativo) y la tolerancia individualista y de interés (liberal- conservador).
2. Los límites del pluralismo. La enseñanza de valores como autonomía, respeto mutuo, deliberación conjunta, tiene como objetivo lo que Rawls llama sociedad bien ordenada. De ser así, ciertas formas de vida culturalmente diferenciadas deben eliminarse de la idea de pluralismo razonable, por ejemplo, la intolerancia. El problema es poner límites al pluralismo y, así, circunscribir los valores que sean

¹⁹³ *Ibid.*, p. 275

¹⁹⁴ *Ibid.*, p. 276

¹⁹⁵ Rafael del Águila. "La participación política como generadora de educación cívica y gobernabilidad". En *Revista iberoamericana de educación*, España, Número 12, 1996, pp. 42-43

compatibles en una ciudadanía liberal democrática. El reto es localizar los límites y el núcleo específico de valores ciudadanos liberal-democráticos. Esta delimitación debe ser discutida y deliberada por la ciudadanía.

3. El tipo de participación. Es necesario abordar la cualificación de la participación, o sea, hacer un análisis comparado de los tipos de ambientes participativos, de las diferencias entre participación institucional (partidos políticos), cuasi institucional (sindicatos), no institucional (movimiento sociales), informales (voluntarios), etc.; la clarificación del vínculo de participación en estos ámbitos y la creación de valores y cultura política con perfil específico.
4. La participación, gobernabilidad y procesos de regionalización e internacionalización de la política. “Incentivación de valores políticos entre los ciudadanos capaces de reflejar y hacerse cargo de los distintos procesos políticos «superadores» del marco nacional-estatal. Se hace, pues, conveniente la inculcación a los ciudadanos de valores políticos asociados a visiones más cosmopolitas, más favorecedoras de la creación de interdependencias regionales. Valores que indirectamente tienen impactos muy positivos en una gobernabilidad cada día más dependiente de ese tipo de procesos políticos, económicos, etc., regionales e internacionales. Y valores que, igualmente, nos conducen hacia versiones no nacionalistas ni cerradas de nuestras relaciones con los otros.”¹⁹⁶

4.2.3 El decálogo de valores de Freeman Butts

En su trabajo *Curriculum for the educated citizen* el estadounidense, Freeman R. Butts¹⁹⁷ hace una reflexión en torno a un documento titulado *Organizations for the Essentials of Education*, en el cual se propone que la educación ciudadana regrese a los conceptos básicos, a las competencias mínimas y al énfasis en las destrezas para sobrevivir. “Los educadores acordaron que la gran meta de la educación es desarrollar ciudadanos informados, pensantes capaces de participar en los asuntos domésticos y mundiales. El

¹⁹⁶ *Ibid.* p. 43

¹⁹⁷ F. R. Butts. “Curriculum for the Educated Citizen”. En *Educational Leadership*. Estados Unidos. Volumen 38. Número 1. octubre. 1980.

desarrollo de este ciudadano depende no sólo de una educación para la ciudadanía, también de otras cuestiones básicas que comparten otras disciplinas de la educación.”¹⁹⁸

El objetivo primordial, de acuerdo con este autor, es desarrollar un ciudadano informado y pensante. La educación para la ciudadanía es vista como el propósito primario de una educación universal, la educación -afirma- no tiene como propósito formar la mente en beneficio propio o para conseguir trabajo o ingresar a una escuela. En el caso de los Estados Unidos, al fundarse como república, determinó que la tarea esencial de la escuela pública es educar a toda la gente para la realización y manutención de una forma republicana de gobierno. Sostener una forma de gobierno supone abordar elementos básicos de la educación, es decir, la capacidad/ habilidad de:

- usar el lenguaje, pensar y comunicar efectivamente;
- usar el conocimiento matemático y los métodos para resolver problemas;
- razonar lógicamente;
- usar abstracciones y símbolos con poder y naturalidad;
- aplicar y entender los conocimientos y métodos científicos;
- hacer uso de la tecnología y entender sus limitaciones,
- expresarse a través del arte y entender las expresiones artísticas de los demás,
- entender otras lenguas y culturas;
- entender las relaciones espaciales;
- aplicar conocimientos acerca de la nutrición, salud y actividades físicas;
- adquirir la capacidad de enfrentar retos inesperados,
- emitir juicios de valor informados;
- reconocer y usar su aprendizaje potencial;
- prepararse para el aprendizaje para toda la vida.

Estas cuestiones básicas deberían englobar a la mayoría de las disciplinas educativas, pero en esta lista no se define la formación ciudadana, la ciudadanía o el rol del ciudadano público (diferenciado de la persona privada) en la vida política y social, tampoco se señala sobre qué debería estar informado o sobre qué debería pensar un ciudadano informado y

¹⁹⁸ *Ibid.*, p. 7

pensante en su rol de ciudadano. Para Butts, las ideas y valores fundamentales en los que se construye el orden constitucional estadounidense deben ser el sustento de un estudio. Sin embargo, es claro que la meta de la educación cívica estadounidense es negociar con los estudiantes de modo que se les motive a jugar su parte como miembros informados, responsables, comprometidos y efectivos de un sistema político democrático y moderno.

Un programa eficaz de educación cívica debería orientar a los alumnos sobre los valores políticos, los conocimientos y las habilidades requeridas para una participación política, para hacer una elección deliberada de entre las alternativas reales. La educación cívica debe también reconocer que los estudiantes tienen diferentes historias y contextos, intereses y capacidades, pero la meta es lograr un entendimiento común y un compromiso común sobre los valores democráticos. Una educación cívica eficaz para las escuelas debería incluir no solamente currículo, técnicas de enseñanza y de aprendizaje, debe involucrar a todo el sistema escolar, su organización y administración, sus actividades y a sus directivos, el currículum formal y oculto y su relación con la comunidad y otras instancias implicadas en la educación cívica. Debe impartir no sólo conocimientos válidos, confiables y reales, sino ejemplificar valores políticos democráticos en todas las actividades y enseñar a los alumnos habilidades para la participación política.

Butts propone un decálogo de valores orientadores que debe ser usado como un marco intelectual para diseñar programas de educación cívica para las escuelas. Los 10 conceptos se dividen en 2 rubros generales: los que promueven elementos de cohesión y unificación para una comunidad política democrática y los que promueven elementos plurales e individuales para una comunidad política democrática.

Hay una tensión permanente entre los valores del *unum* y del *pluribus*, pero la educación cívica debe tratar de establecer un balance entre ellos. Se hablará de valores, no de competencias, ni conductas, porque los valores constituyen los elementos deseables para un sistema político democrático y, por tanto, deben tomarse como criterios para elegir o juzgar las metas específicas del comportamiento ciudadano.

Los conceptos son normativos, cada uno con su propia historia y análisis escolar, con interpretaciones controvertidas y prácticas conflictivas, por lo que deberán confrontarse directa y explícitamente de acuerdo con la edad y las capacidades de los estudiantes; no son nuevos conceptos de las ciencias sociales sobre rol, estatus, estratificación, etc., son conceptos que aparecen en el discurso político y jurídico, así como en el lenguaje cotidiano de los directivos en las escuelas y comunidades, en las discusiones políticas y en las campañas.

Los conceptos no son excluyentes, provocan conflicto y son materia de muy diferentes interpretaciones, pero proporcionan líneas de orientación a las ideas que deberían prevalecer en un programa eficiente de educación cívica. La propuesta de Butts no tiene un orden determinado o un trato pedagógico específico, pues lo ideal sería que se lograra una combinación de valores de un pluralismo estable con valores de un civismo cosmopolita.

Para el autor, el pluralismo estable significa que las libertades, diversidad, privacidad, deberes y derechos humanos que se deben respetar y reforzar deben estar respaldados por una fuerte legitimidad política y psicológica que cultive los elementos de cohesión del civismo. Civismo cosmopolita significa que nuestro sentido de deberes cívicos debe incluir lo mejor de nuestra historia como género, aproximaciones abiertas y tolerantes hacia la diferencia, antes que demandas conformistas. Una sociedad en la que el pluralismo no está basado en valores compartidos no puede sobrevivir.

Decálogo de Valores Cívicos Democráticos para la Escuela ¹⁹⁹

<i>Formas corruptas</i>	<i>Formas verdaderas del Unum</i>	<i>Formas verdaderas del Pluribus</i>	<i>Formas corruptas</i>
“Ley y orden” Promoción de la igualdad y conformismo Autoritarismo Mayoritarismo	Justicia Equidad	Libertad Diversidad	Anarquía Pluralismo inestable
Chovinismo	Autoridad Participación	Privacidad Deberes	Privatización “Penas blandas para el crimen Imperialismo cultural
	Obligación personal con el bien común	Derechos humanos internacionales	



Fuente: R. Freeman Butts, *The Revival of Civic Learning: A Rationale for Citizenship Education in American Schools* (Bloomington, Ind.: Phi Delta Kappa, 1980).

4.2.4 Richard Remy: cómo valorar un programa de educación ciudadana

Richard Remy²⁰⁰ afirma que la creciente preocupación por la educación ciudadana involucra dos tareas interrelacionadas: identificar y justificar criterios y aplicar dichos criterios a un programa. El autor enumera varias preguntas que centran la atención en diferentes aspectos de la educación ciudadana y, dice, permiten valorar la propuesta que sobre ésta se haga.

1. ¿El programa se basa en una concepción amplia o estrecha de ciudadanía?

Una visión estrecha considera la ciudadanía sólo en términos de la relación individual con las instituciones gubernamentales. Las desventajas de un programa de educación ciudadana de este tipo son que trata la política como algo que solamente los adultos hacen o

¹⁹⁹ *Ibid.*, p. 8.

²⁰⁰ R.C. Remy. “Criteria for Judging Citizenship Education Programs”. En *Educational Leadership*. Estados Unidos. Vol. 38. Núm. 1. 1980.

experimentan; la implicación de esta visión adultocéntrica es que los estudiantes ven con distancia los temas, es algo para lo que se pueden preparar, pero no participar.

Es más útil tratar la política y el gobierno como una asignatura de la vida humana en sociedad. Esto implica que el comportamiento ciudadano se da en relación con la escuela, el club social, el sindicato, de la misma manera que con la ciudad o nación. Una visión amplia permite desarrollar programas que traten la política y la acción de gobierno de todos los días, del mismo modo que los temas asociados con las instituciones formales de gobierno. Esto posibilita crear programas relacionados con la experiencia de los estudiantes, por lo que ellos pueden recibir instrucción y darle un significado personal.

2. ¿El programa considera el desarrollo de competencias que la gente necesita para asumir sus derechos y obligaciones y proteger sus intereses como ciudadano?

Remy plantea 7 tipos de competencias ciudadanas básicas: 1. adquirir y procesar información sobre situaciones políticas; 2. la competencia para asumir compromisos y apuestas en situaciones políticas, decisiones y políticas públicas; 3. la competencia para tomar decisiones concientes respecto a grupos gubernamentales y problemas ciudadanos; 4. la competencia para desarrollar y usar estándares como justicia, ética, moral y practicidad para hacer juicios acerca de personas, instituciones, políticas públicas y decisiones; 5. la competencia para comunicar ideas a otros ciudadanos, y a quienes toman decisiones como líderes y oficiales; 6. la competencia para cooperar y trabajar con los demás en grupos y organizaciones con metas comunes, y 7. la competencia para trabajar con instituciones organizadas burocráticamente para promover y proteger los intereses y valores propios. Estas son las competencias individuales que exige una sociedad democrática y que debería incluir un currículo.²⁰¹

3. ¿El programa transmite información acerca de la vida política así como ideales democráticos?

La educación ciudadana no debe cultivar desesperación, cinismo o alineación hacia la vida política de la sociedad y tampoco imágenes románticas y poco reales de la política. El desafío es no confundir lo que es con lo que debería ser. Está demostrado que los

²⁰¹ *Ibid.*, p. 10

estudiantes, desde una corta edad, son conscientes de las realidades políticas en nuestras sociedades complejas. Desde sus experiencias, los estudiantes rápidamente aprenden sobre la existencia de clases y conflictos, fallas y éxitos de las políticas públicas, e inequidad en la distribución del poder. La base de un programa de educación ciudadana debe desarrollar en los estudiantes las capacidades cognitivas de entendimiento de la realidad política junto con la apreciación de valores democráticos básicos.

4. ¿El programa incorpora conocimientos acerca de políticas prácticas y el proceso político, así como información sobre instituciones gubernamentales y estructuras legales?

La literatura política necesita plantear conocimientos básicos sobre las instituciones locales y estatales, los gobiernos nacionales, así como sobre las dinámicas de los procesos sociales. Tanto la literatura política como la cívica tienen una relación independiente y dependiente con las competencias ciudadanas. Esto es que, en cualquier edad, la competencia del rol ciudadano implica que un individuo tendrá suficientes conocimientos y entendimiento del ambiente político para actuar de manera efectiva. Al mismo tiempo, una participación competitiva en la vida cívica y pública puede posibilitar un conocimiento fáctico directo, un entendimiento profundo y motivar para adquirir nuevos conocimientos.

5. ¿El programa plantea un esfuerzo por reflejar y acomodar la diversidad de la sociedad norteamericana?

Es necesario tomar en cuenta un factor fundamental en la historia de los Estados Unidos, el hecho de que es una sociedad multirracial, multiétnica y multicultural. En este marco, el objetivo es proveer a la ciudadanía de una preparación común: realista, práctica y efectiva mientras se responde, simultáneamente, a las necesidades educativas, de oportunidades e intereses de una diversidad. El pluralismo es un hecho político fundamental que debe ser orientado de manera realista y debe explorar sus implicaciones para la libertad y los procedimientos democráticos. Las variables raciales, étnicas, sociales y culturales no sólo son problemas de satisfacción, también afectan las estructuras institucionales en las cuales se desarrolla el mejoramiento de la educación política. Cualquier esfuerzo por mejorar la

educación política debe ser diseñado para acomodar adaptaciones convenientes a un amplio rango de circunstancias y estructuras.

6. ¿El programa refleja el incremento del contexto global de la ciudadanía?

Los ciudadanos ya no escapan a los efectos de la interdependencia global y, a pesar de que ha aumentado la atención sobre la influencia global en la condición humana, apenas estamos empezando a apreciar el impacto de este cambio en nuestras vidas como ciudadanos y en la tarea de la educación ciudadana. Desafortunadamente, en gran medida la educación ciudadana, el nuevo orden mundial global, internacional, las relaciones internacionales, etc. han sido excluidos por la escuela.

7. ¿El programa refleja principios correctos de diseño instructivo?

Hay 4 principios para el diseño instructivo que se deben tomar en cuenta cuando se está haciendo un programa: 1. las buenas experiencias de aprendizaje incorporan la reflexión o interpretaciones de los alumnos; 2. las buenas experiencias de aprendizaje están conectadas con las experiencias de los alumnos, para que las pueden percibir en su sentido pleno; 3. las buenas experiencias de aprendizaje proveen refuerzos acumulativos sin repeticiones aburridas; y 4. las buenas experiencias de aprendizaje son activas, los alumnos pueden aplicar el conocimiento y destrezas para completar tareas en las que se relacionan competencias.²⁰²

4.2.5 Eric Suzan Reed: Los medios como factores claves para el éxito de un programa

En una reflexión más pragmática Eric Suzan Reed ²⁰³ afirma que los medios que promueven el logro de objetivos son fundamentales para el éxito de un programa de estudio. Los cursos de educación cívica y de civismo son desafíos para los maestros de primaria y secundaria, pues en ellos hay una simple transmisión de conocimientos, en lugar de “un proceso de desarrollo personal mediante el cual los individuos introyectan valores, forman concepciones, desarrollan actitudes e inclinaciones, asumen prácticas y forman

²⁰² *Ibid.* p. 11

²⁰³ E. Suzan Reed. “Formando a los futuros ciudadanos. 13 consejos útiles para quienes imparten el curso de civismo”. En *Educación 2001*. México, Número 41, octubre, 1998

hábitos, adquieren conocimientos y/o desarrollan habilidades o destrezas que les llevan a desarrollar el potencial de involucrarse de manera activa, informada, corresponsable, intermitente y selectiva en la construcción del bienestar colectivo adentro de las diversas comunidades a las que pertenecen, desde el nivel más básico hasta el de alcance nacional e internacional.”²⁰⁴

El autor recomienda que los maestros pongan atención en:

1. Delimitar los conocimientos básicos que el alumno debe adquirir, por ejemplo, para reforzar la legalidad es fundamental que los alumnos asuman conceptos como orden jurídico, poder, justicia, libertad e igualdad. Nociones sobre los procedimientos legales para que funcione la política, la cultura y la sociedad, cómo la ley da forma a valores y creencias colectivas y cómo estos, a su vez, son reflejo de las leyes, etc.
2. Delimitar los valores cívicos fundamentales que se desea predominen en los alumnos.
3. Delimitar cuáles son las destrezas o habilidades específicas que se debe buscar desarrollar en los estudiantes.
4. Preparar con tiempo un plan de clases para todo el curso.
5. Desarrollar el esfuerzo educativo de manera que se vaya incrementando.
6. Hacer una adecuada selección de materiales, el autor enfatiza la importancia de que el alumno se enfrente a dilemas referidos a la vida cotidiana y concreta; recomienda casos controvertidos que den cabida a los puntos de vista prevalecientes y a los valores en conflicto.
7. Enfatizar técnicas de enseñanza activa, es decir, técnicas que hagan que los alumnos descubran por sí mismos, y a través de la reflexión personal y colectiva, a qué se debe dar prioridad en una situación concreta. También señala que se debe favorecer el trabajo en equipos y proveer la información necesaria, evitar que la exposición gire en torno al docente pues éste debe ser facilitador del proceso de reflexión y deliberación colectiva. El alumno debe tener un rol activo.

²⁰⁴ *Ibid.*, p. 43

8. Involucrar a los alumnos en el diseño y vigencia de normas, un refuerzo para la formación cívica es que los propios alumnos diseñan las normas que rigen su vida diaria y comportamiento en el aula.
9. Abstenerse de plantear una visión demasiado idílica o color de rosa sin referencias a una realidad contradictoria, ello evita el desánimo o rechazo de los alumnos.
10. Expandir el proceso educativo más allá del salón de clases: prácticas, visitas, proyectos colectivos.
11. Apoyarse en recursos externos al plantel, invitando a miembros de la comunidad a platicar en el aula con los alumnos, esto favorece una visión más adecuada de la realidad, de cómo operan los conceptos y valores en la vida práctica, etc.
12. Apoyarse en los otros profesores, crear un espíritu de equipo, un sentido de misión y una búsqueda de superación. Intercambiar reflexiones, experiencias y materiales.
13. Fomentar un clima escolar más democrático, es decir, un ambiente armónico con los valores e ideas que se quiere promover, con reglas justas, percibidas como legítimas.²⁰⁵

4.2.6 El énfasis en los valores y principios de la educación ciudadana

Tanto la educación como la participación ciudadana estén acompañadas de una estructura ética, para Vicente Arredondo²⁰⁶ las ideas y modo de convivencia ya no responden a las nuevas problemáticas humanas, pues actualmente coexisten diversas epistemologías que representan “un babel” de maneras de entender las cosas, lo cual tiene implicaciones tanto en la educación ciudadana como en la ética comunitaria, pues la conducta se rige por los intereses, los conocimientos, las habilidades, las creencias y los valores personales.

El autor entiende la ética como “la serie de conductas que cada persona debe tener frente a sí misma, frente a los demás, y frente a la naturaleza que nos rodea y de la que somos parte

²⁰⁵ *Ibid.*, pp. 43- 46

²⁰⁶ V. Arredondo Ramírez. “¿Es posible una ética ciudadana?”. En *Revista Educación* 2001, México. Número 41, octubre

esencial.”²⁰⁷ Y afirma que es deseable que cada cual busque su propia identidad, aunque ello no garantice la armonía y la paz social, pues no se comparten los mismos valores, ni las mismas experiencias. Por esta razón es importante que exista un conjunto de ideas y comportamientos en los que todos coincidan a pesar de las diferencias, este sería el ámbito de la ética ciudadana. La ética ciudadana deberá entonces establecer derechos y obligaciones que constituyan una agenda común a cumplir para poder ser miembros activos y reconocidos de una comunidad plural; también deberá señalar la diferencia entre vida pública y vida privada. Una ética ciudadana sólo será posible si se promueve la educación cívica, su punto de partida debe ser el fomento de la conciencia crítica de la persona y el eje orientador de nuestro estar en el mundo, la comprensión y el análisis de uno mismo y de lo que nos rodea. Así, los diferentes roles que cada persona juega deben regularse por una misma intención y propósito: la construcción del bienestar individual y colectivo. “Educaros cívicamente es educarnos en la corresponsabilidad... Por ello requerimos una educación cívica que resignifique nuestro quehacer individual y colectivo, en lo político, en lo económico y en lo social.

[Respecto a los asuntos de interés público todos somos gobernantes de nuestra comunidad:] ... en los asuntos de economía todos debemos concebirnos como responsables de la producción, conservación y distribución de la riqueza; y en los asuntos de nuestra vida cotidiana, todos debemos entendernos como miembros de una sociedad civil participativa.”²⁰⁸ En este mismo sentido, autores como Fernando Bárcena²⁰⁹ afirman que la educación cívica tiene detrás una filosofía que constituye, a su vez, una educación moral. La democracia –sostiene– es intrínsecamente frágil, por lo que dependiendo del caso puede ponerse en riesgo o, por el contrario, fortalecerse.

Debido a que la democracia no es un modo de organización social y política de naturaleza técnica que responda a reglas fijas y racionales, depende de los ciudadanos y de los políticos, de su nivel de preparación para la participación, la gestión y la administración de

²⁰⁷ *Ibid.*, p. 13.

²⁰⁸ *Ibid.*, p. 13.

²⁰⁹ F. Bárcena Orbe. “La educación moral de la ciudadanía. Una filosofía de la educación cívica”. En *Revista de Educación*. España, Número 307, mayo-agosto, 1995.

lo público. La vitalidad y el fortalecimiento de la democracia requiere entonces de la tensión entre políticos y ciudadanos; cuando dicha tensión se desgasta, se deben renovar y poner a disposición las mejores facultades –razón y capacidad de juicio–, la generalización de valores como la participación, el pluralismo, la tolerancia, el diálogo, la solidaridad, el debate y la deliberación pública, la discrepancia, la discusión y la reflexión conjunta sobre los asuntos comunes, etc. Por el contrario, las condiciones de debilitamiento tienden a desnaturalizar la democracia, sin embargo, introducen elementos de discusión para las mismas teorías de la democracia.

La democracia, como construcción política, social y cultural, supone opciones de valor, un referente normativo de ideales y de aspiraciones. Asimismo, descansa en la responsabilidad de una educación cívica para sus ciudadanos, es decir, de una formación como seres políticos. La formación coadyuva a la promoción de los ideales y los valores democráticos mediante la adquisición y la aplicación de procedimientos democráticos como la participación, la tolerancia, la solidaridad, etc.

En el marco de la democracia habría que preguntarse cuáles son los valores y los fines educativos y delimitarlos con claridad, pues en la sociedad coexisten valores que no son por fuerza democráticos, por ejemplo, valores culturales, religiosos, estéticos, etc. Barcena señala que los valores democráticos son aquellos que poseen un valor en sí mismo, es decir, no son medios instrumentales para lograr un fin, de ahí que el pluralismo, el diálogo, la tolerancia, etc. sean condiciones para la democracia y para favorecer el desarrollo de valores democráticos como la libertad y la igualdad. El pluralismo y la participación funcionan con respecto a estos últimos, son principios de procedimiento.

La democracia cumple con sus valores cuando, gracias a los principios de procedimiento –entiéndase participación, tolerancia, solidaridad, etc.–, fortalece la igualdad y la libertad. Aquí reside la dimensión educativa de la democracia y el elemento que hace de sus prácticas, actividades intrínsecamente morales. Esta idea presupone que la educación ciudadana puede ser una forma de actividad educativa y, por tanto, exige no sólo el

ejercicio de una función técnica, sino adoptar un compromiso con la realización de una actividad dotada de una dimensión moral inherente, por esa razón, las filosofías prácticas tienen repercusiones no sólo en la teoría de la acción educativa, sino en la construcción de una filosofía de la educación cívico- política. La ciudadanía no es sólo una adquisición de estatus, sino una práctica de compromiso, por ello, una ciudadanía educada es una ciudadanía que tiene un carácter moral formado en el ejercicio de habilidades orales y virtudes cívicas capaz de ejercer el juicio político. El autor plantea que la educación ciudadana en las sociedades democráticas occidentales (liberales, plurales y multiculturales) requiere de una educación moral del ciudadano que se base en 2 dimensiones: la formación de la personalidad moral y la educación del juicio político, ambas dimensiones éticas básicas de la educación cívica.

Aún cuando se reconoce la discusión y la discrepancia como rasgos de la vida política y democrática, no existen sistemas éticos e ideológicos uniformes que fundamenten las prácticas sociales, de ahí la necesidad de formar ciudadanos capaces de enjuiciar no sólo de manera individual, sino desde una deliberación común. Precisamente el ámbito de la política es la acción, la praxis, el ámbito de las acciones públicas en las que se requiere hacer elecciones razonables ante situaciones de conflicto, sin fundamento o fundamentos privados o independientes para el juicio. Toda acción que provoque consecuencias públicas exige deliberación, diálogo y elección colectiva para construir juicios desde un pensamiento común.

La necesidad de formar el carácter moral del ciudadano nace de las tensiones entre la cultura del individualismo o liberalismo de la autorrealización y el pluralismo y sentido de comunidad. Si no existe un vínculo entre un sentido de ciudadanía y un sentido de honestidad y decencia personal –apunta Barcena-, la educación ciudadana tendría como única competencia a los expertos y a los administradores de la política, y el ciudadano común no tendría herramientas para juzgar la política desde la sensibilidad moral.

Barcena caracteriza el comunitarismo ético como el conjunto de doctrinas y teorías morales contemporáneas que rechazan los postulados liberales sobre el concepto de individuo y

racionalidad. Los comunitaristas defienden la naturaleza política del ser humano, la importancia de la comunidad y de las tradiciones en el proceso de constitución de la identidad personal del sujeto.

El debate entre el liberalismo y el comunitarismo apela a: 1) aquellas referencias relacionadas con la ética del deber y la ética de la virtud, y 2) referencias sobre la naturaleza de la democracia y de la ciudadanía, o sea, el tema moral y el tema político respectivamente. Las disputas epistemológicas versan sobre la naturaleza del conocimiento y la racionalidad humana.

Barcena parte de esta discusión para señalar que si bien el concepto de ciudadanía es polémico, es posible que encuentre un núcleo incontestable de significado contrastando las distintas tradiciones de pensamiento. El concepto de ciudadanía posee 3 características: es abierto y susceptible de revisión, evaluativo o apreciativo e implica la descripción de un núcleo complejo de prácticas de comunicación, participación, servicio a la comunidad. Por ende, es posible elaborar un concepto moral de ciudadanía si se piensa no sólo en términos de adquisición de un estatus, sino de práctica de compromiso moral.

La definición del rol ciudadano es un proceso dialógico, intersubjetivo y, como práctica, el “interés público no se reduce a la suma de preferencias individuales o a la idea de un bien común indiferenciado. Ya que la pluralidad es considerada ...como principio político *par excellence*, el bien que una comunidad intenta lograr siempre es un bien plural, es decir, refleja tanto las diferencias entre las personas, esto es, sus intereses y opiniones distintas, como la comunalidad que les hace estar juntos en tanto que ciudadanos, o sea, la solidaridad y la reciprocidad que cultivan como políticamente iguales.”²¹⁰

El autor define educación cívica como el “intento de proporcionar al sujeto una preparación ... en términos de conocimiento e instrucción, habilidades y formación de actitudes, que le capacite y le vuelva competente, como miembro activo de la sociedad, de la comunidad

²¹⁰ *Ibid.*, cita a Arendt, p. 284.

social”,²¹¹ es la educación del sujeto en tanto miembro de una ciudad, es la formación de una dimensión de pertenencia a una colectividad. Por tanto, es un proceso de formación amplio y extenso en el tiempo. Algunas fases de la educación cívica coinciden con las etapas de socialización primaria en la familia, pero cuando crecemos se van diversificando tanto por las personas como por los saberes y conocimientos.

Hay que distinguir la educación ciudadana en tanto educación cívica, que es dimensión de la educación humana, del hombre como sujeto que pertenece a una comunidad social y política y educación del ciudadano, en tanto derecho universal -derecho a la educación independientemente de que se cuente con el estatus de ciudadano.

La educación cívica utiliza entonces tanto la educación moral como la educación política, pues ciudadano no es sólo quien posee razones para votar, sino el que además se preocupa por conocer el funcionamiento de las instituciones políticas y cultiva cualidades éticas cuando participa en la esfera pública. Estos 3 tipos de educación son dimensiones del desarrollo humano y, por ende, aspectos complementarios en la constitución de una personalidad ciudadana madura. Todas ellas son parte de la estructura de toda teoría pedagógica de la civilidad.

El objetivo fundamental de la educación cívica es el incremento de la competencia del ser humano en tanto ciudadano, en su papel de agente cívico. Los ciudadanos deben comprender las diferentes tradiciones sobre las obligaciones cívicas, derechos y responsabilidades, medios de participación y problemas habituales de la ciudadanía. Además, el ciudadano debe comprender la diferencia entre gobernantes y gobernados, analizar y evaluar las diferentes concepciones de ciudadanía, adoptar y defender una posición personal sobre las responsabilidades ciudadanas y conocer lo que una democracia, un buen gobierno, exige de sus ciudadanos. De acuerdo con lo antes dicho, la competencia para el ejercicio de la ciudadanía no es absoluta sino relativa.

²¹¹ *Ibid.*, p. 284.

Según la tradición filosófico-política de la democracia liberal proteccionista, los gobernantes serán los ciudadanos más diestros, los expertos en la gestión de los asuntos económicos y políticos, en este modelo la gestión política se cierra en el ámbito de la pericia política, en la condición de experto y profesional. Los riesgos de esta postura son varios, pues se parte de un concepto de razón política del que se excluye a la mayoría, supone ignorar las virtudes de la deliberación pública, la reflexión y la capacidad de juicio.

Por otro lado, la competencia relativa ayuda a redefinir el concepto de ciudadanía en términos de qué significa ser un buen ciudadano. Como práctica o conjunto de actividades y capacidades la ciudadanía implica: a) el ejercicio de juicios decisivos en los asuntos públicos; b) la búsqueda del bien público, c) la educación o desarrollo moral y d) disposición para el servicio a la comunidad. Barcena se limita al ejercicio de juicios decisivos en los asuntos públicos y a la educación o desarrollo moral, pues afirma que esos elementos predisponen al ciudadano para los demás.

El republicanismo cívico, como síntesis del liberalismo y del comunitarismo, sostiene que en la tradición republicana la virtud cívica motiva a los ciudadanos a desplegar la acción pública y a transformar las acciones a partir de los propios intereses. El republicanismo clásico genera una nueva visión de lo público que se asienta en la convicción de que el bien común no es la suma de beneficios privados, sino lo que beneficia al conjunto de la sociedad y lleva a la felicidad pública. Virtud cívica y bien público son así las nociones claves del republicanismo cívico. Estos supuestos se pueden situar en 2 grupos de ideas:

- 1) El ser humano como ser esencialmente social y político, de ahí que el hombre bueno sea también un buen ciudadano o, en otras palabras, que el hombre bueno es una dimensión de la persona moralmente buena. Un buen sistema político es una asociación de buenos ciudadanos que poseen la virtud cívica o predisposición a procurar el bien común.
- 2) El sistema político ideal es en el que los ciudadanos son considerados iguales en diversos aspectos y se promueve la participación del pueblo en el gobierno.²¹²

²¹² *Ibid.* p. 289

La tradición republicana transformó la idea de gobierno mixto por la de separación constitucional e institucional de poderes, para hacer converger la visión republicana aristocrática (limitar el papel del pueblo) y la visión republicana democrática (limitar el papel de unos pocos). Desde entonces se plantean varios problemas: 1) cuál es el mejor modo de entender, representar y equilibrar los intereses en un sistema democrático; 2) qué diseño de un sistema republicano maneja los conflictos generados por la diversidad de intereses; 3) cómo establecer una república en sociedades de gran tamaño –el paso de la ciudad- Estado al Estado-nación-; y 4) cómo aplicar la teoría republicana a la escala de la nación moderna y de las ideas democráticas modernas, en las que la discrepancia, la capacidad de disenso y el pluralismo son sus rasgos constitutivos.

Para Barcena, el individuo alcanza la ciudadanía al ejercer los deberes propios de la práctica ciudadana, lo cual significa que la ciudadanía no es una práctica natural, sino que implica educación y motivación, y supone el fortalecimiento de los sujetos en términos de conocimientos, habilidades, información y bienestar, para que se vuelvan agentes efectivos de la sociedad; que gocen de oportunidades en términos de mayor descentralización del poder político y económico y que estén motivados para implicarse en la práctica ciudadana.

Barcena se identifica con los principios del comunitarismo cívico²¹³:

1. El individuo es un ser social, es constitutivo de la propia autoidentidad el establecimiento de un conjunto de lazos sociales, compromisos y roles.
2. El cómo convivir depende de la determinación previa del tipo de relaciones sociales y participación comunitaria. El bien es previo a la justicia. La noción liberal de derechos olvida el papel constitutivo de la comunidad en la conformación del yo.
3. El conocimiento del bien humano se alcanza en el marco de una comunidad concreta, éste debe ser adiestrado y educado en las virtudes cívicas (carácter) y debe ser apéndice de la comunidad que hereda una tradición moral y ayuda a formar el carácter, para saber cómo se debe vivir y organizarse.
4. Conocer la organización de una sociedad depende de una visión integral de bien de la comunidad, pero el pluralismo de la sociedad moderna impide lograr una

²¹³ *Ibid.*, p. 293

comunidad cívica dotada de tradiciones propias y de un *ethos* común, por eso el ciudadano debe concentrarse en aprender y ejercer las virtudes públicas en comunidades locales y grupos que provoquen una participación real y continua.

A partir de los principios comunitaristas y de la educación moral de la ciudadanía o dimensión ética de la formación cívica, Barcena propone dos vías de trabajo para construir el ideal ciudadano: 1) la formación de un ciudadano maduro, virtuoso y formado en determinadas virtudes públicas o cívicas, capaz de construir su carácter moral y 2) la creación de una dimensión de formación más cognitiva: la educación del juicio político y la construcción del pensamiento que da validez a la capacidad humana de juicio político: el pensamiento o inteligencia representativa.

1. La construcción del carácter moral

Uno de los objetivos de la tradición comunitarista de la educación cívica es la equivalencia entre ser un buen ciudadano y ser una buena persona. Para entender esta afirmación es necesario explicar los conceptos de moral y sus relaciones con la ética, y el concepto de bien o bueno. Ética significa a) uso, hábito o costumbre moralmente buena y b) carácter. En b) la ética indica el carácter de la persona como actitud básica de la virtud. Una actuación ética es la que no se adapta a las reglas de comportamiento o valores heredados, sino que actúa de manera correcta de acuerdo con su reflexión e inteligencia. En filosofía moral la ética se reserva la ciencia filosófica cuyo objeto de estudio es la acción moral del individuo y moral del contenido de las normas, juicios de valor, etc.

Así, las dimensiones éticas de la educación cívica significarán el estudio de los aspectos morales contenidos en la formación del individuo como ciudadano. Cuando se hable de carácter moral del ciudadano se hará referencia al individuo como ciudadano o miembro de una ciudad, comunidad social o política concreta, con rasgos, disposiciones y cualidades concretas que lo llevan a actuar o comportarse de determinada manera, en la dirección que le marcó lo inteligido por él, en cada circunstancia, como éticamente correcto.

Respecto al bien, el autor propone 2 sentidos de la palabra bueno: uno epistemológico y otro moral. Epistemológicamente es bueno lo que es racional y razonable, digno de ser defendido, aceptado o enseñado. En el terreno de lo moral, es buena aquella acción que se inspira en criterios o principios éticos de procedimiento y la acción que pretende intencional, deliberada y conscientemente promover en los demás, actuaciones de principio o principios de procedimiento educativo. En el segundo caso lo que interesa es lograr el resultado pretendido más allá de cómo se desarrolle el proceso, en el primero, el proceso es tan importante como el resultado. “Una buena persona, como un buen ciudadano, por tanto, es razonable en lo que cree [...] y actúa de modo que en sus acciones y tras su conducta deja traslucir razones morales que lo avalan evitando, en todo caso, irrumpir abusivamente en los procesos de deliberación interna de los demás o pretender que éstos adopten un compromiso inquebrantable e irreflexivo a cerca del tipo de creencias o convicciones que privadamente se defienden. Por tanto, ni manipula a los otros ni intenta adoctrinarlos.”²¹⁴

Respecto al carácter, dice que tiene que ver con las actitudes, sensibilidad y creencias que influyen o afectan el modo en que una persona ve, actúa y conduce su vida. El carácter está compuesto por virtudes -rasgos, disposiciones o cualidades moralmente buenas- y vicios – ausencia de los anteriores. El carácter es un modelo o patrón de actuación permanente que se va formando a través de las virtudes morales o deformándose mediante vicios. Formar el carácter implica formar hábitos –repetición de actos- apoyados en un pensamiento práctico, es decir, buen juicio en la acción o sabiduría práctica y en hábitos que permitan la repetición de acciones cada vez más refinadas, que suponen un progreso cualitativo respecto a acciones pasadas. Toda afirmación de hábitos implica el ejercicio de una práctica crítica y acciones virtuosas, o sea, acciones que combinan el juicio sobre la circunstancias, emociones reactivas y niveles de elección y decisión. Al formar el carácter se eleva el nivel de percepción moral de las situaciones, se mejora la capacidad de elección y los juicios, así como la colaboración con los demás, se educa como agentes morales y se forja uno como humanamente competente. El ciudadano competente necesita formarse como buen ciudadano, o sea, se debe formar moralmente como buena persona mediante el cultivo de buenos rasgos que le permitan el ejercicio de las virtudes cívicas.

²¹⁴ *Ibid.* p. 295

La función de la moral es “compartir un mismo punto de vista respecto a la necesidad de defender unos derechos fundamentales de todos y cada uno de los seres humanos.” Si la asunción de derechos es auténtica genera actitudes, disposiciones llamadas virtudes públicas o cívicas. “Una moral concreta expresa las exigencias de una forma concreta de vida social; es la voz de la sociedad y a los miembros de esa sociedad se dirige. Su función es guiar la conducta según maneras que estén en consonancia con esa forma de vida social.”²¹⁵ En ese sentido, la moral es más que una exigencia, un compromiso, un requisito de la propia naturaleza.

Así pues, las virtudes tienen una doble función; por una lado, son cualidades humanas adquiridas (competencias) para lograr los bienes internos de las prácticas sociales; sin ellas no es posible lograr dichos bienes, por lo que estas prácticas estarían orientadas a los bienes externos contingentes. Por otro, son disposiciones que mantienen al ser humano en la búsqueda de lo bueno, contribuyen a vencer los riesgos, las distracciones y los peligros hallados, procuran un autoconocimiento y conocimiento del bien.

Además de las comunidades y del proceso mismo de educación moral –sistemático o no-, la sociedad política es un factor importante de formación del carácter ciudadano, pues garantiza la convivencia ordenada y pacífica a través de las leyes, el derecho, etc. En un contexto social moderno y plural, la formación del carácter moral ciudadano permite mantener la vida democrática e impide se desvirtúe; permite acceder a la comprensión de una ecología moral, ubicar las nuevas posibilidades de desarrollo tecnológico. Esta construcción del carácter a través del ejercicio de las virtudes cívicas –afirma Fernando Barcena- es un proyecto heroico, el *sapoudaiós* aristotélico, pues el héroe que revela su excelencia manifiesta una elevación que supone esfuerzo y valor, esfuerzo por ser el mejor en el contexto de una competencia leal. La acción heroica nunca es individual por completo, pues el individuo es también indigente. Se necesita que alguien sepa y comunique que es el mejor; la virtud es comunicable y, a su vez, la comunicación precisa de un discurso.

²¹⁵ *Ibid.*, p. 290.

El héroe es un modelo, su virtud no es abstracta, es acción, es hazaña contada, comunicada, recordada en una *comunidad ética de memoria*. El modelo moral del héroe muestra que el hombre es lo que hace; para Macintyre juzgar a un hombre es juzgar sus acciones, sus virtudes. Este modelo de sociedad demuestra que moral y estructura social son una y lo mismo, por ello hay que aprender de estos modelos:

1. Que toda moral está vinculada a lo socialmente singular y local, por lo que las aspiraciones de universalidad libre de particularidad de la moral moderna son ilusorias.
2. La virtud se posee únicamente como parte de una tradición mediante la que se heredan y disciernen a las predecesoras, entre ellas el primer lugar lo ocupan las sociedades heroicas, por eso “somos lo que el pasado ha hecho de nosotros”.

La formación de la *cultura moral* propia, una especie de cultura cívica, implica recordar y actualizar la parte de la historia y el pasado representado en el héroe como ideal moral y ético de conducta libre. “El ciudadano moralmente educado, construido en su carácter, requiere la virtud, la excelencia, concretada en el ejercicio de virtudes cívicas que moldean su querer, su voluntad y arrojo en la acción pública. Es un actor, pero también un espectador. Y en tanto que actor y espectador, en tanto que sujeto activo o agente cívico, el ciudadano, al actuar como tal, tensa su actividad entre el *drama* y el *discurso* de la vida pública. Su acción es *expresiva* y, simultáneamente, *comunicativa*. En su actuación expresa sus juicios y los comunica. Se comunica. Su educación moral requiere, por tanto, la formación de su humana capacidad de juicio político.”²¹⁶

2. El juicio cívico y la formación de una inteligencia representativa

El juicio político como elemento de la educación de la ciudadanía y de formación política, en una democracia, ha sido también punto de debate entre liberales y comunitaristas, pero es generalmente abordado por estos últimos. Las referencias a este tema están relacionadas con lo que muchos críticos del liberalismo califican de obstáculos para una ciudadanía

²¹⁶ *Ibid.*, pp. 298-299

activa. Los obstáculos son de dos tipos: 1) el predominio de esquemas liberales individualistas, para quienes las relaciones entre ciudadano y Estado se basan en un principio de desconfianza según el cual la identidad del individuo se configura sólo desde una ciudadanía solitaria, en la vida privada y en el ámbito íntimo. 2) La creencia de que la administración del sistema político es prerrogativa de expertos, que la gestión de la vida social y política sobrepasa las posibilidades de la ciudadanía, por ello no se debe considerar su opinión, su capacidad de reflexionar, su inteligencia y su capacidad de juicio.

Para muchos autores la combinación de estos obstáculos obliga a un creciente conformismo del ciudadano, a una abdicación de su condición ciudadana y a su paulatino abandono hacia la vida privada. Por eso es necesario investigar la naturaleza del juicio político a la luz de la conciencia implícita dominante de las sociedades políticas contemporáneas. Estas parecen ligadas por la racionalidad, la cual se identifica exclusivamente con la conducta gobernada por reglas, y porque se da por supuesto que las normas éticas y fines políticos van más allá de cualquier escrutinio racional, por eso todo cuestionamiento a las elecciones o prioridades es considerado una intrusión moral, una invasión a los valores y preferencias individuales. Por eso el monopolio de la inteligencia política está en manos de expertos, administradores y técnicos de la política que coordinan las reglas de administración y la toma de decisiones en armonía con el método, procedimiento racional y experiencias vigentes.

La competencia del ciudadano se reduce entonces al ámbito de la elección de los propios valores, dejando a los políticos el monopolio de la vida política y las cuestiones públicas. Como resultado hay una sofocación de la razón política, desvalorización de la capacidad de juicio de los ciudadanos y crisis política. “Si la política se derrumba –y con ella el ámbito público- es porque ya no hay interés en los asuntos comunes y porque la propia sociedad se disgrega. Si desaparece la conciencia de la existencia de una sociedad, la idea misma de cultura común pasa a ser un sin sentido, y el individuo pierde todo punto de referencia. Hay crisis política porque la sociedad ha perdido su cohesión y lo político se autorrepresenta como demasiado ilegítimo para restituirla.”²¹⁷

²¹⁷ *Ibid.* Cita a Nicolás Tenzer pp. 300- 301

La crisis política tiene 3 aspectos principales: a) el estrechamiento del ámbito político en una visión particularista, encuadradora de los problemas en visiones mesiánicas e historicistas; b) el sentimiento de inutilidad de la política porque no hay posibilidad de una participación auténtica en la construcción del modelo de sociedad que se desea, se anula la posibilidad del debate público y el interés por la política; y c) desaparece el sentimiento de comunidad, de la voluntad de alcanzar un sentido común, para la conformación de la opinión pública, para la habilitación del ciudadano para ejercer el juicio y la deliberación cívicas.²¹⁸ Las consecuencias pueden ser muy graves, pues si se disuelven las comunidades tradicionales, la política –que establece fundamentalmente la comunicación entre ciudadanos sobre principios comunes, entre los cuales está primero el consenso sobre la necesidad de edificar una sociedad política- desaparecería como comunicación, como sentido común de las palabras, el espacio público se disolvería y la sociedad entraría en una era de imprevisibilidad radical. Sin embargo, la crisis supone un criterio y una crítica, ambas relacionadas con la noción de juicio. De acuerdo con la cita que Barcena hace de Beiner, el juicio humano es una actividad mental sin reglas específicas que entra en juego más allá de los confines de la inteligencia gobernada por reglas y normas. Empero, el juicio no supone una actividad mental completamente anárquica, exige un esfuerzo por mantener la validez general de sus dictados, para considerar las circunstancias donde se aplica y para no quedar circunscrito a una subjetividad determinante. Si el juicio es una capacidad susceptible de ejercerse por todos los ciudadanos para formarse opiniones y gobernar su conducta práctica en el ámbito público y común, es entonces una herramienta suficiente para romper el monopolio del experto, del administrador, el profesional de la política como detentor de la competencia cívica. La facultad de juzgar es entonces una aptitud compartida por todos los ciudadanos y su ejercicio es suficiente para participar de manera activa en al vida política.

Barcena también cimienta su postura en la de Hannah Arendt, quien sostiene el juicio político como habilidad fundamental del hombre como ser político. Para ella la esencia de la vida política y comunitaria es el debate, el diálogo público en el que la ciudadanía debe lograr acuerdos como base de legitimidad de las instituciones democráticas. El debate exige

²¹⁸ *Ibid.* Cita a Nicolás Tenzer p. 301

capacidad de deliberación pública y facultad de juicio. La máxima del juicio es la forma de pensar extensiva, o sea, el pensar en el lugar del otro. Por eso la educación de la ciudadanía tiene que ver con la formación del juicio político, con el intercambio de ideas y opiniones, pues un asunto debe tratarse siempre desde el mayor número de puntos de vista. El juicio no depende sólo de la propia percepción del problema, sino de la representación de lo no percibido. Debido a que el juicio político se elabora y desarrolla en el contexto comunitario y público, no se ejerce sólo en el juego de un intercambio libre de opiniones, por eso es representativo, pues denota el ejercicio de una inteligencia representativa, una inteligencia que pretende adoptar la perspectiva del otro. Por eso, para Arendt, todo juicio político supone la elaboración de una teoría de la mente particular, de orden representacional.²¹⁹ La validez del juicio político depende de la habilidad para pensar representativamente, habilidad que sólo se adquiere y evalúa en el foro público, en el cual los ciudadanos intercambian opiniones y comprueban, mediante el diálogo y la conversación, si están o no de acuerdo con otras opiniones. La facultad de juicio político descansa en un acuerdo potencial con el otro, no es –como en el razonamiento puro– un diálogo con uno mismo, es comunicación anticipada con el otro.

“El análisis del juicio cívico, como condición facilitadora de una formación de la ciudadanía, y con la mirada puesta en la construcción de una teoría política del pensamiento representativo... nos sitúa... en una perspectiva alejada del comunitarismo. Este busca... algún tipo de unidad... capaz de abonar un *ethos* mínimamente unitario. Sin embargo, la mera sugerencia de la existencia de una inteligencia representativa, como fundamento que da validez al juicio... nos sitúa, de hecho, en lo más parecido a la « democracia fuerte » formulada por Barber, doctrina que de ningún modo es comunitarista, aunque tampoco pretende ser una alternativa radical al argumento liberal.”²²⁰

Para otros autores como Del Águila, más allá del debate entre liberales y comunitaristas o entre demócratas participativos y liberales la educación cívica es importante, aún con la discrepancia en los valores y las actividades que cada uno postula. Desde la perspectiva liberal la tolerancia es fundamental, pues su idea es articular un Estado neutral en el que quepan todas las concepciones del bien y un tipo de tolerancia negativa, desimplicada,

²¹⁹ *Ibid.*, pp. 300- 303

pragmática en el que la premisa sería “vivir y dejar vivir”, tal es el caso de John Rawls. La educación cívica se plantea entonces en términos privados o familiares en los que la tarea del ciudadano sería desarrollar sus inclinaciones culturalmente valorativas en esferas privadas, así, lo público aparece como ámbito de tolerancia mutua. La existencia de reglas mínimas de participación y tolerancia no ampliaría la participación, ni buscaría incorporar programas públicos de enseñanza sobre hábitos de diálogo y deliberación conjunta.

Por su parte, los demócrata- participativos pretenden la formación ciudadana mediante la participación y la creación de respeto mutuo y la no discriminación, es decir, plantean categorías más complejas que la tolerancia, categorías que se promueven a través de prácticas deliberativas emprendidas conjuntamente por los ciudadanos. A su vez, esta exigencia implicaría incentivar la participación de la sociedad civil, diseñar programas educativos estatales y globales que incidieran en valores de solidaridad, respeto, deliberación conjunta, etc.

El riesgo de sobrecargar la categoría de participación ciudadana es que se vuelva una visión moralizante e irrealista o vacía, por ello Del Águila coincide con Barcena en que se debe construir un concepto intermedio que recoja con realismo las exigencias mínimas de lo que debe ser un ciudadano democrático, “good enough citizen”.

El ciudadano intermedio, propone Del Águila, “debe construir su autonomía como ciudadano “reactivo”, es decir, debe participar directamente reaccionando ante lo intolerable cuando así lo aconseje su juicio político [...] Lo que John Rawls llamaba “reinvigorate the public sense of justice” es justo lo que obliga al “good enough citizen” a la acción participativa en cualquiera de sus variantes. Esta «obligación participativa mínima» es ineludible por razones ligadas a la autoidentidad de una sociedad democrática.”²²⁰ En otras palabras, la acción reactiva es algo más que el simple autointerés, es protección del interés. El ciudadano reactivo es entonces un buen juez, es crítico, usa su reflexividad sobre los valores públicos y se constituye en interprete de la

²²⁰ *Ibid.*, pp. 300- 304

²²¹ R. Del Águila. *op. cit.*, p. 41

realidad política. Asimismo, la crítica requiere aumentar la capacidad cognitiva del ciudadano, no es que sólo participe directamente, sino que sea capaz de juzgar directamente realidades diversas, de tener empatía con los demás y con sus problemas, de tener empatía con las decisiones de sus representantes. Aún las visiones más “delgadas” de teoría económica de la democracia –comprensión de los actores en términos de interés- requieren del concepto de empatía para entender la *accountability* de los procesos electorales.

El juicio empático es el lugar en el que se desarrolla la autonomía y los ciudadanos son autónomos si desarrollan el juicio político y juzgan mediante empatía. La tradición republicana democrática asocia esta virtud con la participación política, la tradición liberal asocia el desarrollo del juicio político con otras esferas y actividades, pero no puede dejarlo de lado sin eliminar, al mismo tiempo, los fundamentos de la democracia mínima.

4.3 La educación ciudadana en América Latina: la herencia freiriana

Si hay una corriente educativa que ha influenciado la educación ciudadana en América Latina, sin duda, ha sido la educación popular. Ligada de nacimiento a la política y a la búsqueda por la transformación social es también la raíz de la escuela crítica; en este apartado se abordan tanto los elementos que Freire maneja como básicos para un trabajo de transformación individual y colectiva de la sociedad, así como las principales líneas de reflexión que Giroux hace desde el ámbito escolar.

4.3.1 Los aportes de Paulo Freire

Si bien Freire es conocido por su método generador de alfabetización, dicho método tiene en sus bases la idea de educar para liberar al hombre y para transformar la realidad; en ese sentido, la política y la realización concreta de ella son elementos sustanciales del quehacer humano, de la lucha por liberarse de la opresión. “La pedagogía del oprimido que, en el fondo, es la pedagogía de los hombres que se empeñan en la lucha por su liberación, tiene sus raíces ahí. Y debe tener, en los propios oprimidos que se saben o empiezan a conocerse

críticamente como oprimidos, uno de sus sujetos. [...] La pedagogía del oprimido, que busca la restauración de la intersubjetividad, aparece como la pedagogía del hombre.”²²²

La pedagogía del oprimido supone dos momentos interrelacionados, uno, en el que el oprimido descubre el mundo de la opresión y en la praxis se va comprometiendo con su transformación y, otro, en el que ya transformada la realidad opresora, la pedagogía del oprimido se transforma en pedagogía de los hombres en permanente liberación.

Uno de los factores que refleja la sociedad opresora es la educación bancaria, que es una dimensión de la cultura del silencio y que tiene como presupuestos:

“a) el educador es siempre quien educa; el educando el que es educado; b) el educador es quien sabe; los educandos quienes no saben; c) el educador es quien piensa, el sujeto del proceso: los educandos son los objetos pensados; d) el educador es quien habla; los educandos quienes escuchan dócilmente; e) el educador es quien disciplina; los educandos los disciplinados; f) el educador es quien opta y prescribe su opción; los educandos quienes siguen la prescripción; g) el educador es quien actúa; los educandos son aquellos que tienen la ilusión de que actúan, en la actuación del educador; h) el educador es quien escoge el contenido programático; los educandos, a quienes jamás se escucha, se acomodan a él; i) el educador identifica la autoridad del saber con su autoridad funciona, la que se opone antagónicamente a la libertad de los educandos. Son éstos quienes deben adaptarse a las determinaciones de aquél; j) Finalmente, si el educador es el sujeto del proceso: los educandos, meros objetos.”²²³

En una educación de este tipo son pocas las posibilidades de transformación, pues el educando es un recipiente al que se le transmiten, entregan conocimientos y la experiencia realizada pasa a ser experiencia narrada, transmitida, lo cual facilita la dominación, la enajenación, la opresión. Por el contrario, una educación problematizadora busca una auténtica humanización, es decir, la praxis que implica la acción y la reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo. El hombre es concebido, en esta perspectiva, como sujeto, como cuerpo consciente, como consciencia intencionada, en razón de ello, la contradicción educador-educando es superada por una relación dialógica, en la cual ambos

²²² P. Freire. *Pedagogía del oprimido*. México, 1997, pp. 46- 47.

²²³ *Ibid.*, p. 74

son sujetos del proceso, crecen juntos, se educan juntos, son siempre sujetos cognoscentes y el mundo es el mediador.

La educación, entonces, es un acto permanente de descubrimiento crítico de la realidad y de percepción de “cómo *están siendo* en el mundo, *en el que y con el que están*.”²²⁴ Así, mientras la educación bancaria es asistencial y sirve a la dominación, por tanto, inhibe el acto creador, domestica la intencionalidad y es ahistórica, en contraparte, la problematizadora es crítica, sirve a la liberación, se basa en el acto creador, estimula la reflexión y la acción de los hombres sobre la realidad, porque reconoce el carácter histórico de los seres humanos (o sea, su carácter inacabado, inconcluso). La primera enfatiza la permanencia, la segunda refuerza el cambio, “es futuro revolucionario”, es profética y esperanzada.²²⁵

Por eso, la palabra auténtica transforma la realidad, “existir, humanamente, es “*pronunciar*” el mundo, es transformarlo. El mundo *pronunciado*, a su vez, retorna problematizado a los sujetos *pronunciantes*, exigiendo de ellos un nuevo *pronunciamiento*. [...] Los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión.”²²⁶ Decir la palabra es un derecho de todos los hombres, por eso para Freire el diálogo es²²⁷:

1. Encuentro, es exigencia existencial, es amor, es humildad, es acto creador y, por tanto, no es fruto de la dominación.
2. Es reconocimiento de que no hay ni ignorantes, ni sabios absolutos, sino hombres en comunicación.
3. Fe en los hombres, en su poder de hacer, de crear, en su vocación de ser más.
4. Relación horizontal en la que prevalece la confianza.
5. Esperanza en la inconclusión de los hombres y su permanente búsqueda, en contraposición, a la desesperanza sería una forma de silencio, de negación del mundo.

²²⁴ *Ibid.* p. 90

²²⁵ *Ibid.* p. 92

²²⁶ *Ibid.* p. 100

²²⁷ *Ibid.* pp. 102- 107

6. Pensar verdadero y crítico que reconoce la inquebrantable solidaridad entre el mundo y los hombres, por eso, ve la realidad como proceso dinámico.

En este marco, la dialoguicidad de la educación empieza no en una situación pedagógica, sino cuando el educador-educando se pregunta sobre qué va a dialogar con los educandos-educadores. El educador bancario no se cuestiona sobre el contenido del diálogo, sino sobre el programa; el educador-educando ve el contenido programático como devolución organizada, sistematizada y acrecentada de los elementos que la gente proporcionó en forma no estructurada.

La educación popular traduce sus supuestos teóricos en una metodología que enfatiza la participación, la concientización y la comunicación colectiva en la resolución de los problemas de una comunidad, pero también el análisis del contexto, una toma de postura frente a la realidad, y la consciencia del proceso educativo y su evaluación. Así:

“El primer presupuesto metodológico de la educación popular es *partir de la práctica y de la realidad*. El segundo momento, se refiere al proceso de *definición teórica*. La formulación de un proyecto de cambio social que incluya elementos comunicativos, organizativos y formativos constituye la etapa de teorización. Implica sistematizar el conocimiento adquirido por la experiencia. [...] pero es necesario que dentro del proceso se reflexione sobre la instrumentación pedagógica, métodos y técnicas de acompañamiento y acción. La educación popular pugna por la definición, apropiación y resignificación de los contenidos por parte de los sujetos populares una vez que estos entran en un proceso educativo. [...] Los sujetos y los acompañantes utilizan métodos y técnicas que ponen énfasis en procesos horizontales, de diálogo, de autogestión y de comunicación alternativos a los usados por la cultura dominante. La etapa de *profundización* es fundamental, pues sin ella perdería sentido toda acción educativa y la concepción metodológica perdería carácter dialéctico y liberador, volviendo al esquema tradicional del emisor poseedor de conocimiento y el receptor pasivo desprovisto de él.”²²⁸

La lógica dialéctica que se sigue es acción-reflexión acción o bien, práctica, teorización, profundización, práctica; o investigar, planear, sistematizar y evaluar, en la que el sujeto

²²⁸ M. G. Márquez. *Tesis: Sistematización de la intervención de trabajo social en la Escuela Nacional de Promotores Municipalistas...*, México, 2001, p. 46.

posee una dimensión política explícita y reconocida porque es protagonista del cambio social, mientras el conocimiento es el resultado del pensar, hacer y sentir colectivos.

Precisamente a partir de las premisas que Freire utilizó y a la fuerte liga que reconoció entre educación y política, sus discípulos han ido desarrollando nuevas temáticas, entre ellas la referida a la educación ciudadana. Oscar Jara, por ejemplo, señala la importancia de no ver la predominancia de lo político sobre lo pedagógico, sino el binomio pedagógico-político y viceversa, pues ahí lo pedagógico encuentra su sentido, en la forma en la cual se desarrolla el proceso de transformación y conocimiento y, por ello, la relación entre el proceso y el producto, elementos en constante tensión. “Los procesos de educación popular son políticos por su pedagogía crítica, creadora y liberadora de las capacidades de la gente, que por lo tanto, es una pedagogía que crea poder. Y son pedagógicos porque tienen un sentido, una proyección política que orienta esta secuencia práctico-teórica de conocimiento y de transformación de la realidad.”²²⁹

Pedro Pontual es, seguramente, uno de los educadores populares que ha realizado algunas de las formulaciones más recientes respecto a la educación ciudadana vista desde la óptica de la educación popular. El objetivo de Pedro Pontual es “construir una pedagogía democrática del poder” que transforme las relaciones de poder existentes y supere la exclusión; por eso parte de reconocer el enraizamiento del elitismo y del autoritarismo en las sociedades latinoamericanas, así como la necesidad de nuevas prácticas de poder que creen una nueva cultura política radicalmente democrática. El gran propósito es lograr una sociedad económicamente justa e igualitaria, políticamente democrática y culturalmente plural, mediante un cambio que va desde las relaciones cotidianas hasta las formas de representación social. Alcanzar estos objetivos, afirma Pontual, requiere una acción educativa intencionada y una pedagogía democrática en la relación entre los diferentes actores sociales y políticos.

²²⁹ Centro de Estudios y Publicaciones ALFORJA, *Los desafíos pedagógicos en la educación popular: material de formación para la educación popular*. San José, Costa Rica, 1994, p. 32

Base de cualquier acción es el sujeto, por ese motivo, se busca constituir una ciudadanía activa, es decir, una ciudadanía que “se distingue de la [...] pasiva –aquella que es otorgada por el Estado con la idea del favor y de la tutela- en la medida en que instituye al ciudadano como portador de derechos y deberes, más especialmente como creador de derechos en el proceso de apertura de nuevos espacios de participación política.”²³⁰ Pontual cita a Evelina Dagnino, quien destaca tres elementos de la nueva ciudadanía²³¹:

1. Está vinculada, porque de ahí nace, a los movimientos sociales que transforman carencias en derechos.
2. A esa experiencia se le agregó un énfasis en la construcción de la democracia, en su extensión y en su profundización.
3. Organiza una estrategia de transformación social que afirma el vínculo con la cultura y la política.

La ciudadanía activa es un proceso que requiere la constitución de sujetos activos, es un movimiento de excluidos que construyen ciudadanía de abajo hacia arriba. Esto afirma la necesidad de la participación popular en la construcción de la democracia y de cambiar las relaciones Estado-sociedad civil en la construcción de espacios públicos. Forjar una democracia integral implica hacer prevalecer el principio de soberanía popular, reconocer el derecho de las minorías y respetar de manera integral los derechos humanos. A fin de no caer en equívocos, Pontual precisa que, como Leonardo Boff y Marcos Arruda afirman, la democracia que se busca es integral y no del capital –selectiva y excluyente-, porque se busca “un sistema político que garantice a cada uno y a todos los ciudadanos la participación activa y creativa, en cuanto sujetos, en todas las esferas del poder y del saber de la sociedad. El sistema que garantice a cada uno y a todos el derecho de ser coautores del mundo...”²³² Radicalizar la democracia, construir una nueva relación Estado-sociedad significaría entonces cimentar una “una práctica democrática que transfer[ía], para la sociedad, la capacidad de redefinir y diseñar un nuevo tipo de Estado de acuerdo con sus

²³⁰ P. Pontual. “Construyendo una pedagogía democrática del poder”. En *Participación Ciudadana*, México, 1996, p.89

²³¹ *Ibid.*, pp. 89-90

²³² *Ibid.*, p. 90

necesidades.”²³³ Este proceso implica romper formas tradicionales de tutela del Estado sobre la sociedad y la progresiva democratización de sus acciones, es decir, exige un nuevo sentido de lo público y la vigilancia de las acciones del Estado.

Y es precisamente el espacio público el elemento constitutivo de una nueva ciudadanía, de una nueva utopía democrática. Por eso, el término sociedad civil debe ser reelaborado, pues ésta ya no sólo se estructura en las reglas que organizan los intereses privados, sino por las relaciones sociales mediadas por el reconocimiento de derechos y la representación de intereses, lo cual hace posible la construcción de espacios públicos que dan legitimidad a los conflictos, los debate y los negocia. Este proceso no es lineal, ni armonioso, sino la construcción de una esfera pública no estatal de control social de las acciones del Estado, que presupone un cambio en la relación que existe entre lo público y lo privado.

La intervención activa del ciudadano se puede traducir en participación popular, ésta es sustantiva en un programa democrático, en tanto significa distribución del poder, o sea, poder real de decisión de la población en las propuestas, la fiscalización y el control de las acciones del Estado. Esta estrategia debe combinar mecanismos de democracia directa, semidirecta y representativa.

De acuerdo con Pedro Pontual, el aprendizaje de la distribución del poder requiere diversas iniciativas planeadas, una política de inversión de prioridades, la transparencia en las acciones de gobierno, la apertura de canales de participación y la reforma del Estado para que la sociedad pueda controlar sus acciones. Una vez que se reconozcan diferentes posibilidades, niveles y grados de participación popular, se constatará que existen diferentes formas institucionales de transformar las relaciones Estado-sociedad. Una relación respetuosa de la autonomía y responsabilidades de cada parte contribuye a constituir espacios públicos solidarios y a formar redes y foros entre la sociedad civil.

La organización se fortalece cuando hay una participación igualitaria, conciencia de los derechos que se atenderán, explicitación de objetivos y regulación jurídica que dé

²³³ *Ibid.*, p. 91

continuidad al trabajo. El desafío educativo quedaría planteado en términos de formar una nueva mentalidad con vistas a construir una cultura política que valore el espacio público “como gestor del bien común”.²³⁴ La nueva mentalidad de la que Pontual habla requiere de una educación para formar una ciudadanía activa y queda expresada en “la necesidad de una mediación explícita de la acción educativa para posibilitar una nueva calidad política en la intervención de los diversos actores [...] en los canales institucionales [...] y en las diversas acciones en relación con el Estado. [La educación, sola, no crea ciudadanía, pero es difícil construirla sin ella.] la ciudadanía se crea con la presencia activa, crítica, decidida, de todos nosotros en relación con la cosa pública.”²³⁵

En este sentido, no es suficiente que existan canales y espacios para la participación, se deben crear las condiciones y los instrumentos para capacitar a los actores involucrados en el ejercicio de representación. Para Pontual, algunos de los elementos que no se deben perder de vista son:

1. El punto de partida debe ser la definición de objetivos y el conocimiento de las necesidades y aspiraciones. Este trabajo inicia con la etapa de elaboración del programa de gobierno, en el cual es importante explicitar el proyecto político de democratización del saber y del poder, ello orientará las acciones de gobierno. Una vez identificadas necesidades y aspiraciones hay que definir prioridades en forma de un programa de gobierno. Ya en el gobierno (teniendo mayores recursos, mayor acceso a la información, un conocimiento real del municipio) hay que profundizar el diagnóstico, a fin de hacer compromisos efectivos, reales. La elaboración de un programa basado en la participación ciudadana es importante, pero hay que saber que trae consigo la organización de la demanda, de propuestas de políticas públicas (que deben cuidar que la participación no se vuelva cooptación o domesticación), de prácticas conflictivas que ayuden a que el gobierno sea democrático y popular.
2. La comprensión de la realidad global de la ciudad, evitando responder a las demandas inmediatas y particulares, lo cual no significa que no se tomen en cuenta, sino que en el

²³⁴ *Ibid.*, p. 94

²³⁵ *Ibid.*, p. 95

marco de una acción político-educativa se de un salto cualitativo, o sea, se explicita el alcance y los límites de la acción de la administración municipal. Fomentar la corresponsabilidad, transparencia y rendición de cuentas será un medio para publicitar las formas de decisión y la aplicación del presupuesto.

3. En lugar de una visión delegativa del poder, es importante contribuir a la formación de una conciencia ciudadana, abrir espacios y crear condiciones para que la población ejercite el derecho de proponer, dar seguimiento y controlar las acciones de gobierno; fomentar la autoorganización que posibilite la acción colectiva; elaborar de manera conjunta –gobierno y sociedad- políticas y proyectos, ejecución de programas, objetivos comunes, mecanismos de rendición de cuentas y fiscalización, negociación del conflicto.

4. La transparencia administrativa es condición para el acceso a la información y, por lo tanto, a la participación. Además de la voluntad política es necesario crear mecanismos claros y permanentes de acceso a la información y un lenguaje que permita su descodificación. Ello posibilitará conocer el funcionamiento del aparato administrativo e identificar el alcance y los límites del que gobierno, lo cual ayuda a entablar una relación más horizontal.

5. Democratizar la producción del conocimiento y promover acciones integradas para la solución de problemas, en el entendido de que la participación popular es una relación de intercambio entre la gestión municipal y social para elaborar un conocimiento conjunto de la ciudad (acciones colectivas).

6. Descentralizar el poder y acercarlo a la vida cotidiana de la población, es decir, implementar “un conjunto de medidas (que incluye necesariamente la descentralización de recursos) y que hacen posible una autonomía creciente de las unidades de servicio [...] y de las unidades regionales de la administración pública [...] Esa autonomía creciente significa crear capacidad de planeación y ejecución de sus acciones a partir de las características y necesidades específicas de la población y una participación deliberativa de los usuarios y de

la comunidad en la formación y control de la gestión de las acciones.”²³⁶ La descentralización debe ir acompañada de medidas jurídicas y legislativas; asegurar el derecho de los habitantes a construir colectivamente su hábitat, decidir y autogestionar la forma de desarrollo que desean; recuperar el ejercicio del poder a partir de la solidaridad y la corresponsabilidad.

7. Formar al funcionario público con conciencia de servidor público y ciudadano, para lograr mayor adhesión y calidad en las propuestas de gestión democrática. La capacitación debe incluir:

- a) La conciencia de los significados y la condición de servidor público/ ciudadano, así como el conocimiento de la población como constructora de ciudadanía a partir de la afirmación de sus derechos.
- b) La discusión de valores éticos y normas de conducta para la resignificación del cargo, para ellos mismos y para la población.

8. Formar gobernantes educadores y educandos, para crear nuevas formas de relación con la población. Nadie es inmune al elitismo y autoritarismo heredados como parte de una cultura política. La participación real desata procesos de renovación, reivindicación y presiones populares que cuestionan al gobierno. La dificultad de convivir con esto lleva a desvalorizar la importancia de la relación con la población o a descalificar sus manifestaciones legítimas. Por lo tanto, para un ejercicio democrático del poder, los gobernantes necesitan competencias técnico-políticas y capacidad pedagógica para articular coherentemente discurso y práctica.

9. Crear un nuevo lenguaje y una pedagogía democrática de la comunicación, para lo cual es preciso conocer: el imaginario respecto al gobierno; las expectativas respecto al gobierno; la imagen de los gobernantes; los servicios públicos; trabajar con múltiples medios; crear espacios de diálogo efectivo entre gobierno y sociedad; superar el marketing político (promoción del gobierno y gobernantes); valorar prácticas alternativas; crear

²³⁶ *Ibid.*, pp.101-102

nuevos instrumentos y acciones educativas que lleguen a la población que se asocia a diferentes formas de la vida social y humana, y que no siempre son movimientos sociales.

10. Pedagogizar el conflicto y capacitar a los actores para el ejercicio democrático del poder. "Introducir la dimensión educativa [...] significa, muchas de las veces, generar nuevos conflictos o acentuar los viejos... [Hay que] volver al conflicto de tal orden pedagógico, a través de la explicitación de los intereses en juego y el estímulo a las formas de organización para enfrentarlos, a modo de que pase a convertirse en un factor de crecimiento político educativo para los actores."²³⁷ Pedagogizar el conflicto admite la posibilidad de una decisión equivocada de la cual se puede aprender; y la presencia activa y fundamental del gobierno en el campo pedagógico, democratizando la información, capacitando actores y cuadros de gobierno, etc.

4.3.2 Escuela y ciudadanía: Henry Giroux

Giroux parte de admitir que "el concepto de ciudadanía [es una] práctica histórica socialmente construida"²³⁸ que, al igual que la democracia, debe ser problematizado y apropiado como terreno de lucha con el fin de desarrollar una filosofía pública que legitime el desarrollo de esferas opuestas al quehacer público que expresen un concepto crítico de ciudadanía, en el marco de un modelo radical de educación ciudadana. La ciudadanía se vuelve entonces "proceso de diálogo y compromiso arraigados en una creencia fundamental en la posibilidad de vida pública y en el desarrollo de formas de solidaridad que permitan a la gente reflejar y organizar el poder del estado, con el fin de criticarlo y restringirlo".²³⁹ De ese modo no sólo se eliminarían las prácticas sociales opresivas, sino que se forjaría un nuevo movimiento que Giroux denomina del "despertar social" y que coadyuvaría a la formación de relaciones sociales no enajenantes que ampliaran y fortalecieran las posibilidades de la vida humana.

²³⁷ *Ibid.* p. 105.

²³⁸ H. Giroux. *Escolaridad, ciudadanía y lucha por la democracia*. México, 1998. p. 21

²³⁹ *Ibid.* p. 22

En ese sentido, el concepto de ciudadanía debe incorporar y vincular la práctica histórica con las relaciones de poder y la formación de significados, es decir, se debe analizar como proceso ideológico y como manifestación del ejercicio del poder. En términos pedagógicos, la ciudadanía –apunta Giroux- es un proceso de regulación moral y de producción cultural, en el cual se estructuran subjetividades particulares en torno a lo que significa ser miembro de un Estado nación.

“A la educación ciudadana se la debe entender como una forma de producción cultural. Es decir, la formación de los ciudadanos ha de verse como un proceso ideológico por medio del cual nos experimentamos a nosotros mismos, a la vez que experimentamos nuestras relaciones con los demás y con el mundo, dentro de un sistema complejo y con frecuencia contradictorio de representaciones e imágenes. La educación ciudadana implica algo más que el simple análisis de los intereses que subyacen a formas particulares de conocimiento; interviene también en ella la cuestión de cómo funciona la ideología por medio de la organización de las imágenes, del espacio y del tiempo, para construir un tipo particular de sujeto y las relaciones particulares de sujeción o de dominio.”²⁴⁰ “Una pedagogía verdaderamente crítica pondría también al descubierto las posibilidades, las necesidades y las esperanzas latentes que apuntan hacia la posibilidad de un análisis y una lucha más profundas.”

211

Una política y pedagogía de la ciudadanía crítica necesita reconstruir –según Giroux- un lenguaje visionario y una filosofía pública en la que la igualdad, la libertad y la vida humana sean fundamento de los conceptos de democracia y ciudadanía. Dicho lenguaje radical de ciudadanía y democracia debe tomar en consideración cuatro aspectos.

1. La democracia “es un “lugar” de lucha, y como práctica social adquiere forma propia mediante los conceptos ideológicos de poder, política y comunidad, que se hallan en competencia entre sí.”²⁴² Esta consideración permite reconocer el papel activo que desempeña el ciudadano en el cuestionamiento, la definición y la conformación de la esfera política y social, así como el carácter cambiante del concepto de democracia. Se supera la visión liberal que la ve como observación de la legalidad y de los procedimientos administrativos y la visión de derecha que ve la política como cuestión privada. Para Henry

²⁴⁰ *Ibid.*, p. 36

²⁴¹ *Ibid.*, p. 53

²⁴² *Ibid.*, p. 54

Giroux, la izquierda tiene la tarea no sólo de rechazar ambas visiones, sino de profundizar la discusión orientándose a la consecución de una democracia radicalizada y plural, en la cual se admitan los antagonismos que existen entre los grupos subordinados como forma de revitalización del concepto de política. Así, además de reconocer la importancia de la participación electoral, se extiende la noción de derechos a la participación en la economía, el estado y demás esferas públicas.

2. El fortalecimiento de la relación entre ciudadano y ciudadano, lo cual implica el reconocimiento de una política de diferencia y un pluralismo radical que recoja las demandas, las culturas y las relaciones sociales de los diversos grupos, al mismo tiempo que genere las condiciones para que dichos grupos compartan una conciencia y un discurso públicos.

3. El nuevo discurso democrático no debe basarse solamente en un lenguaje de crítica, necesita también un lenguaje de posibilidad que se sustente en la conjugación de una estrategia de oposición y de una estrategia orientada a la construcción de un nuevo orden social, un proyecto utópico con visión de futuro que se funde en un lenguaje de responsabilidad cívica y bien público.

4. Los educadores deben definir las escuelas como esferas públicas, en las cuales el enfrentamiento popular y la dinámica de la política democrática se cultiven como elementos para la construcción de una sociedad democrática radical. La escuela, por ende, se debe ver como espacio para la formación de ciudadanos activos conscientes de su papel social, de su papel en el desarrollo y mantenimiento de la democracia. Así mismo, no sólo como reproductora de prácticas capitalistas, sino como posibilidad para fortalecer “a la alfabetización cívica, a la participación ciudadana y a la valentía moral. [...] la alfabetización cívica y la participación ciudadana hallan expresión como formas de facultad moral y responsabilidad política orientadas a conformar las prácticas e instituciones de la sociedad en torno a un concepto democrático de la vida colectiva.”²⁴³

²⁴³ *Ibid.*, p. 59

Una teoría de la ciudadanía crítica debe construir funciones alternativas para los maestros, como intelectuales radicales, dentro y fuera de la escuela; debe vincular la lucha política escolar con los problemas sociales más generales y “hacer lo político más pedagógico y lo pedagógico más político”²⁴⁴, clarificando cómo la ideología y el poder organizan las distintas experiencias y dimensiones de la vida escolar. La educación, en la teoría ciudadana, deconstruye los conocimientos y analiza la forma en que “las necesidades, la inversión emocional y el deseo son regulados como parte del proyecto hegemónico de estado, con el objeto de custodiar y controlar el cuerpo como sitio de vigilancia y servicio.”²⁴⁵

Tanto la educación ciudadana como la educación crítica son la base racional para desarrollar las escuelas como esferas públicas democráticas, en donde los alumnos aprenden los conocimientos y las habilidades ciudadanas en el marco de la solidaridad, base de una vida comunitaria emancipatoria. Se requiere entonces de una filosofía pública que vincule el objetivo de la escolaridad con las formas de conocimiento y carácter moral, en las que el ciudadano se aprecie como compactación ética, y la adquisición de facultades críticas se relacione con modos de formación personal y social que alienten a una participación crítica en la conformación de la vida pública. En otras palabras, la educación ciudadana debe reivindicar las nociones de lucha, solidaridad y esperanza en torno a formas de acción social que expandan los conceptos de valor cívico y vida pública.²⁴⁶

Para Giroux la pedagogía crítica puede verse como una forma de política cultural en la que un lenguaje críticamente afirmativo permite a los educadores comprender cómo se producen las subjetividades de acuerdo con las formas sociales en que se mueven las personas. En el marco de esta pedagogía, alumnos y profesores reafirman, resisten o se acomodan a los lenguajes, ideologías, procesos sociales, mitos que los ubican en las relaciones existentes de poder y dependencia; pero también se analiza el discurso, como voz y práctica cambiante. Una pedagogía de la política cultural representa una doble tarea para los educadores, por un lado, el análisis de la organización de la producción cultural

²⁴⁴ *Ibid.*, p. 60

²⁴⁵ *Ibid.*, p. 61

²⁴⁶ *Ibid.*, p. 62

dentro de relaciones de poder asimétricas de las escuelas y, por otro, la construcción de estrategias políticas de participación en la lucha social por ver las escuelas como esferas públicas.

“Las escuelas necesitan volverse a concebir y reconstituir como esferas públicas democráticas, donde los alumnos aprendan las habilidades y los conocimientos que hacen falta para vivir en una sociedad democrática viable y luchar por ella. Dentro de esta perspectiva, las escuelas deberán caracterizarse por una pedagogía que demuestre que está comprometida a encarar los puntos de vista y los problemas que preocupan hondamente a los estudiantes en su vida cotidiana. Es igualmente la necesidad de que las escuelas cultiven un espíritu de crítica y de respeto por la dignidad humana, que sea capaz de vincular las cuestiones personales con las sociales en torno al proyecto pedagógico de ayudar a los estudiantes a convertirse en ciudadanos críticos y activos.”²⁴⁷

Giroux propone construir un lenguaje de posibilidad, un proyecto utópico que centrado en la esperanza se funde en los oprimidos (como lo hace la teología de la liberación) y en la reconstrucción de identidades y subjetividades sociales en el marco de nuevas formas de comunidad democrática (como lo propone el feminismo radical). En razón de ello, la práctica educativa puede partir de la identificación de las necesidades, los deseos y los intentos de los oprimidos por poner fin a su sufrimiento, como referente moral para la acción política. Por su parte, la solidaridad –como acto participativo– puede fungir como principio organizador de una teoría crítica de la enseñanza escolar que busque desarrollar nuevas formas de sociabilidad.

4.3.3 Un ejemplo de educación crítico-humanista y cristiana: Cecilia Irene Osowski

Osowski plantea que el ser humano es lo que hace, pero no siempre se hace lo que quiere o puede hacer. En ese sentido, el humano es hacedor de cosas, trabajador, gente cosificada y, por tanto, medida, evaluada, clasificada. Sin embargo, también es educador de otras personas: gente- persona. El hacer para ser persona es la trayectoria que desafía si se quiere fundamentar el trabajo docente en la perspectiva de una educación crítico- humanista.

El ser humano pregunta, en la pregunta y por la pregunta se hace, se reconoce y se constituye como persona. Esta construcción es personal y social, pues la persona es por naturaleza singular y universal; su singularidad la manifiesta como individuo de una especie predadora que pone en peligro su propia existencia y la de su hábitat; por otro lado, la singularidad constitutiva de la persona lleva a explicitar constantemente las finalidades a las que aspira, al tiempo que se reconoce como fin de sí mismo, en tanto ser humano. Se coloca entonces desde un estado de ser ético. Osowski señala que la persona no se agota en su ser en el mundo, con el que tiene una relación de objetividad que se expresa a través de la técnica y de los sistemas epistemológicos de la tecnociencia. La persona es un ser social y político que se abre al otro en un proceso de descentramiento de sí: amando y sirviendo al otro, y no dejando de estar junto a sí. La experiencia de la persona sólo fecunda en los procesos inherentes al reconocimiento intersubjetivo efectivo. La experiencia de volverse persona tiene como punto final responder a la apelación que llega en la experiencia de trascendencia. Este cuestionamiento nos coloca en el terreno resbaladizo de los saberes no sabidos y nos confronta con bio-emociones que traspasan expresiones corporales y acciones, muchas incontrolables. Osowsky enfatiza que está de acuerdo con Freire cuando propone desencadenar la pregunta-respuesta-acción que remite a la realidad, a las experiencias, a las prácticas, en contraste por el preguntar por preguntar, por el placer de avanzar en el conocimiento. Algunas preguntas exigen respuestas directas, inmediatas, pues son preguntas mediadoras, preguntas sobre las preguntas, a las que se debe responder, son preguntas que ayudan a problematizar lo ya conocido y a hacer emerger nuevas cadenas de conocimiento. Se configura entonces una educación que quiere ser crítica y humanista anclándose en la propia existencia humana, en las relaciones sociopolíticas, en la indiferencia y el silencio, para hacer emerger las preguntas que están en la raíz de las transformaciones.

Hay que estar atentos a cómo se presenta el trabajo en nuestras vidas; si bien el trabajo es parte de la historia humana para sobrevivir éste entra en la vida marcando territorios y delimitando sociedades como dictadura del modo-de-ser-trabajo, como intervención, producción y dominación, en el que la conquista del otro, la mercantilización de la

²⁴⁷ *Ibid.* p. 221

producción humana y de la persona quedan sometidos a las leyes del mercado y a la lógica capitalista.

Existe, empero, otro modo de estar en el mundo que se caracteriza por lo ciudadano, por la preservación del planeta, esa preocupación por el otro es denominada por Leonardo Boff modo-de-ser-ciudadano. Ello no se opone necesariamente al trabajo, ayuda a valorar y preservar a las personas porque se realiza en la relación sujeto-sujeto marcada por relaciones de convivencia, interacción y comunicación. Es colocarse junto con el otro y no sobre el otro, es acogimiento y socialización, no competencia o exclusión. A través de la pregunta-respuesta-acción y de los sentidos polisémicos vividos, una educación crítico humanista puede ayudar en el proceso de elección. “Es en este entre juego de incertezas y certezas, de provisionalidades y permanencias que podemos ir arreglando nuestras vidas de sueño y ensueño, premio y desvarío, yo como los otros (yo para ellos, otro), a quien me doy queriendo saber.”²⁴⁸

¿Cuál es la naturaleza de los saberes?, ¿son pertinentes en la intensa transitoriedad de los saberes y los valores?, saber algo ya no es suficiente, se necesita saber enseñar para dar significado a lo que se hace. El desafío de una educación crítico humanista es la síntesis entre nuestro hacer y nuestro sentir, entre el ser persona y persona, pues ser persona educadora da significado a lo que se hace. Esta cuestión sobre el hacer y el sentir lleva a preguntarnos cuál es la naturaleza del conocimiento escolarizado y susceptible de ser escolarizado.

Desde una perspectiva ignaciana el conocimiento es la conexión íntima entre razón y corazón que se expresa en el amor que muestran nuestras acciones. Testimoniar es llevar al presente algo que estaba escondido, silenciado o negado, es confirmar lo que se presentaba como posibilidad. Por eso, la práctica de la pedagogía ignaciana presupone profesores que puedan ser el testimonio vivo de lo que enseñan.

²⁴⁸ C. I. Osowski. “Educação crítico- humanizadora, currículo e cidadania: dos saberes da experiência aos saberes poéticos”. En *Revista de Educação CEAP*, Brasil, Volumen 8, Número 31, diciembre-febrero, p. 62.

De nuevo, en palabras de Freire, para Osowski es fundamental testimoniar desde nuestro quehacer nuestro respeto por la dignidad del otro, su derecho de ser en relación con y su derecho de tener. Nuevamente, se pueden retomar los modos de ser en el mundo, en el trabajo y como ciudadano, con sus éticas específicas, en las cuales el privilegio del tener sobre el ser conforma testimonios de dominación sobre el otro o de solidaridad con él. De ahí la importancia del conocimiento que debe estar presente en los currículos críticos, cristianos e ignacianos: quién enseña, quién aprende y cómo las culturas median entre el enseñar y el aprender constituyendo el llamado conocimiento escolar. “La educación es un proceso de transformación en la convivencia en el cual los niños se transforman en su vivir de manera coherente con el vivir del profesor y de la profesora”²⁴⁹ este es el conocimiento escolar que provoca transformaciones sociales y cristianas críticas. En este proceso hay un reconocimiento sobre las transformaciones de convivencia que se dan en dimensiones implícitas y explícitas, en el que la presencia del amor, física y afectivamente expresado, es condición para el aprendizaje significativo. Osowski cita a Maturana para afirmar que el ámbito escolar debe ser amoroso y no competitivo, en él debe corregirse el hacer docente y el de los niños. Por eso, para que la escuela sea un espacio de ampliación de la inteligencia y de la creatividad, ni los estudiantes, ni los docentes pueden ser evaluados respecto a su hacer. Será pues la biología del amor, el espacio sedimentador para la construcción de aprendizajes, disciplina, en tanto ejercicio de libertad y, junto con la experiencia-reflexión-acción, será el espacio-tiempo de educar y de aprender, abriendo el espacio tiempo pedagógico para vivir valores humanos, espiritualidad, justicia, participación, responsabilidad, etc.

Para Cecilia Osowski la ciudadanía presupone la asunción de principios éticos. La educación crítico- humanista busca comprometerse con una ciudadanía en la cual los sujetos sociales coparticipen de una comunión para que la dignidad humana y los derechos de todos los seres vivos puedan –de manera permanente- ser revisados y actualizados, problematizados, reinventados, fortalecidos y asumidos responsablemente.

²⁴⁹ *Ibid.*, cita a Maturana, p. 64

Desde esa óptica se plantea problematizar, crear y fortalecer espacios pedagógicos que contribuyan a aprendizajes de principios y prácticas éticas. El quehacer pedagógico se centra en la acción –reflexión, en donde los actos del lenguaje están anclados en un lenguaje de actos, de modo que los alumnos se vuelven sensibles a los problemas humanos y aprenden a ejercer una ética de discusión permeada por una ética de la acción.

Si se considera el lenguaje como proceso que busca una sintonización que se va expresando en conductas y acciones entre el yo y el no-yo, o entre tú y yo, o entre yo-tú-él/ ella, o entre nosotros, ustedes-ellos/ ellas, es decir, entre sujetos sociopolíticos y otros sujetos sociopolíticos que buscan reconocerse como tales, se entenderá mejor la interrelación entre una ética de discusión y una ética de la acción. Otra vez de acuerdo con Maturana, el quehacer humano pasa por una búsqueda constante de consensos, en la cual el amor, como expresión constitutiva de la persona, es su fundamento biosocial. El amor es la emoción que funda lo social, sin la aceptación del otro en la convivencia no hay fenómeno social.

La concepción de amor de Maturana, como constitutiva del ser humano, también reconoce el no amor, pero la amorosidad se vuelve el centro de una autopoiesis en la cual sólo por el amor se encuentran formas de ser y de actuar, o sea, ética para convivir respetando a los otros y a mí mismo; el lenguaje comunicativo y consensual se media con acciones-emocionales y emociones-corporales que nos humanizan en el ámbito de lo social. Romper con el amor significa romper con las posibilidades de realizar acciones coordinadas y consensuadas, por eso la competencia separa, porque es excluyente.

Una educación crítico-humanista se funda en una concepción de amor entendida como expresión socio-bio-política, que contribuye a que se construyan criterios que favorezcan la identificación y/o el fortalecimiento de espacios, tiempos, y personas o grupos que respeten al otro en la aceptación de sí y del prójimo, fuente primera para dejar fluir un proceso autopoietico de humanización.

Las expresiones del lenguaje manifiestan así las formas de actuar-con-reflexión y experimentar, posibilitando un proceso de revisión de las formas de amor y de no amor u

omitir el amor de manera crítica y activa anclados en las prácticas pedagógicas, docentes, discentes y técnico-administrativas. “Una de las principales referencias para problematizar la coordinación de acciones consensuadas estaría en el reconocimiento de un currículo que trabajaría en torno a una epistemología de incertezas y complementariedades, donde la voz de los silenciados, negados o alienados del proceso sociopolítico del hacerse sujeto social encontrarían espacio para permitirse decir.”²⁵⁰ Por tanto, el currículo necesita estar permeado por saberes, prácticas, realidades y cultura también de los excluidos, de quienes viven el no respeto a sus derechos como seres vivos y la deshonra de la dignidad humana.

Para lograrlo es necesario pensar proyectos, laboratorios, prácticas sociales, etc. que no sean asistencialistas, en las que desde el ámbito pedagógico, docentes y alumnos aprendan que una ética de discusión pasa no sólo por la búsqueda de consensos o de un buen argumento, sino por lo la receptividad cultural. Para que el consenso se lleve a cabo en la práctica y sea asumido de manera responsable mediante acciones, se debe discutir y comprender el espacio sociopolítico- histórico cultural en el cual la construcción de formas éticas consensuadas sea problematizada a partir de la maduración práctica del problema y de la solución a favor de la cual se argumenta. Es muy difícil realizar este tipo de aprendizaje en la escuela, pues está en desventaja frente a los medios, a los grupos de poder, a una cultura de la indiferencia del otro. Los gobiernos neoliberales y neoconservadores provocan distorsiones discursivas y hacen movimientos que acaban por culpabilizar a la víctima, que afectan la formación de sujetos sociales que pueden asumir una ciudadanía responsable, lo que presupone un ejercicio de libertad y de pensamiento crítico. La ciudadanía es entonces un desafío ético y político, lo que lleva a que la acción educativa se asuma también como ética y política. Aún más, propone una ética de la ciudadanía que se vincula no sólo con el desarrollo de una formación moral determinada, sino con la creación de ámbitos y oportunidades de formación ética, en la cual las moralidades existentes y emergentes puedan ser sometidas a cuestionamientos y a la comprensión.

²⁵⁰ *Ibid.*, p. 67

“Pensar en una ética que pueda extenderse más allá de las fronteras, en tiempos de alejamiento frente al otro o indiferencia frente a lo humano, es reconocer que más que nunca, para la mayoría de la humanidad, la ética no puede prescindir del reconocimiento de una trascendencia o de las exigencias de espiritualidad en la vida cotidiana, para quienes son creyentes.”²⁵¹

4.3.4 Educación popular y participación ciudadana

La educación popular en América Latina nace ligada a la participación, por lo que el ingrediente ciudadano ha sido agregado casi de manera natural al trabajo de las organizaciones civiles y sociales. A ello hay que añadir que estas instancias organizativas tienen, en la actualidad, un importante contrapeso en las decisiones de gobierno, principalmente a raíz del triunfo de partidos políticos de izquierda en el cono sur. La asunción de la izquierda al poder se ha caracterizado por la inclusión de muchos actores de las organizaciones civiles y sociales en la acción de gobierno, lo cual ha redundado en la incorporación de una visión ciudadana en las políticas públicas, principalmente en las dirigidas a incentivar la participación ciudadana.

Uno de los pedagogos más reconocidos en la educación popular latinoamericana actual es Jorge Osorio.²⁵² Este autor argumenta que hay, por lo menos, ocho fuentes por las que los gobiernos y organizaciones civiles y no gubernamentales quieren desarrollar una estrategia de trabajo en el ámbito de la educación ciudadana y que, además, marcan su sentido último, su contenido ético y político.

1.- *El reconocimiento del potencial ético y de cooperación que existe en la sociedad civil.* Actualmente existe consenso sobre la emergencia de prácticas y organizaciones nuevas para la construcción de la sociedad: prácticas de reciprocidad, altruismo ciudadano, cooperación y solidaridad. Las sociedades son más activas y requieren de mayor

²⁵¹ *Ibid.*, p. 68

²⁵² J. Osorio Vargas. “La construcción de la educación ciudadana”. En *Agenda política electoral*. México, 2001.

participación, del reconocimiento de su identidad y derechos, de ejercer la fiscalización, el control y la participación en la gestión pública.

2.- *El reconocimiento de la exigencia universal de la democracia.* En ningún país de América Latina está en discusión el valor universal de la democracia, los derechos humanos y la promoción de la ciudadanía como componente estratégico y atributo jurídico sustancial de la democracia. No hay democracia fuerte sin ciudadanía vigorosa, participante, activa, organizada.

3.- *El respeto a la promoción de los derechos humanos.* Hay que ratificarlos con acciones concretas, a través de la escuela, la educación no formal, la educación popular, la educación de adultos y de la propia cultura.

4.- *La importancia de desarrollar una cultura de tolerancia y no discriminación.* Ya sea por razones étnicas, de género, opciones sociales, culturales o religiosas. Hay que desarrollar estrategias para la convivencia tolerante, una educación para la tolerancia y la no discriminación.

5.- *La responsabilidad del gobierno o de los gobiernos democráticos para elaborar, para promover estrategias o modelos de desarrollo social que tengan fuertes componentes de equidad y de participación.* Por ejemplo, hay que generar estrategias que ayuden a una mejor distribución del ingreso y a crear mecanismos de igualdad de oportunidades, de equidad social y de justicia social. Significa, también, desarrollo humano con sustentabilidad ecológica, cultura para todos, educación de calidad para todos.

6.- *La necesidad de que desde el gobierno se restablezca, en diálogo y debate con la propia ciudadanía, una nueva noción de responsabilidad social del Estado.* El neoliberalismo ha perdido su batalla estratégica, pues puede generar beneficios macroeconómicos, disciplina fiscal, crecimiento acelerado, balanza comercial equilibrada, pero en términos sociales, en términos de desarrollo y mejora de la calidad de vida la propuesta ha fracasado. No puede haber, por ello, gobierno, partidos o movimiento social que no ponga en su agenda el tema

de la responsabilidad social del Estado, las nuevas políticas sociales que el Estado debe desarrollar, las responsabilidades del Estado frente a la salud pública, la educación, etc. son una exigencia política y ética.

7.- *La necesidad de enfrentar la crisis de confiabilidad de la gestión pública.* La función pública, la función de los gobiernos y partidos está cada vez más desacreditada; la gente ya no confía en los liderazgos políticos, por eso hay que retomar el tema desde una perspectiva educativa y crítica. El descrédito no es sólo de los instrumentos, instituciones o partidos políticos, sino del propio sentido de política, del para qué hacer política. Este es un tema básico en cualquier programa de educación cívica, pues urge dar de nuevo confiabilidad, sustento ético a la gestión política, así como al rol que instituciones y partidos juegan en la sociedad.

8.- *La importancia de sostener nuestras democracias* –en muchos países todavía frágiles-, en una cultura republicana, que implique refundar el sentido de participación ciudadana, remirar la eficiencia y legitimidad de las instituciones democráticas, que se recupere el sentido del buen gobierno, o sea, un gobierno apegado a las leyes, a la ética, a la moral, capaz de velar por el beneficio y bienestar de sus ciudadanos. Una nueva cultura republicana implica la adhesión de políticos y educadores a una nueva carta ética de gobierno, con obligaciones, deberes, requerimientos. Cuando se ejerza un cargo público hay que dar cuentas a los ciudadanos de lo que se hace en la función de gobierno. Una nueva cultura republicana es la síntesis de la educación ciudadana que se quiere construir.

Además de estos ocho factores, los modelos de educación ciudadana que el gobierno postula dependen de los modelos de gobernabilidad que ejerza. En Chile –lugar de origen del autor- ha habido 2 grandes modelos: a) El modelo de gobernabilidad democrática restringida que está relacionada fundamentalmente con la noción de estabilidad y que refleja la transición política hacia un gobierno democrático después de un periodo de autoritarismo. La participación, por ende, ha sido restringida y se ha centrado en la noción anglosajona de audiencias públicas, sin avanzar hacia una ciudadanía que cuente con canales reconocidos por el Estado para fiscalizar y exigir. Jorge Osorio la llama una

ciudadanía de baja intensidad o una ciudadanía con preservativos, o sea, muy precavida. b) La capacidad de ejercer el gobierno y la autoridad en una relación proactiva con la sociedad civil. Hay canales prescriptivos, no restrictivos, para que la ciudadanía se organice, para que fiscalice y cumpla funciones de control social de las políticas de gobierno y de exigibilidad.

Para Osorio ²⁵³, en América Latina hay 7 contenidos claves que enfrentar y que la educación ciudadana deben considerar para ser pertinente y de calidad: 1. Una educación de derecho, de ejercicio de ciudadanía política y social, para la participación en las instituciones. 2. Una educación para la creación y el fortalecimiento de las competencias democráticas de los ciudadanos como entes individuales y colectivos. 3. Una educación en valores que ejercite el juicio crítico de la ciudadanía. 4. Una educación para la tolerancia y la no discriminación, que fortalezca la identidad propia y la pertenencia a comunidades diversas. 5. Una educación para la resolución pacífica de los conflictos. 6. Una educación que parta de la solidaridad y el ejercicio de la responsabilidad social, fortaleciendo el asociativismo ciudadano. 7. Una educación en nuevas formas de leer la realidad, es decir, una educación de acceso a las nuevas tecnologías de comunicación para que se transformen en un factor de empoderamiento ciudadano.

La educación ciudadana debe ir acompañada de estrategias claras, que influyan en diferentes ámbitos. En este sentido, Jorge Osorio forma parte de la línea de pensamiento –Arredondo, Pérez Serrano- que ve en el tercer sector una clave para el desarrollo de la educación ciudadana y la vida democrática, por ello propone:

1. Una educación de derechos y de responsabilidades ciudadanas en las organizaciones sociales y en el sistema escolar. El gobierno se debe aliar, hacer estrategias con los maestros, organizaciones populares, movimientos sociales, organizaciones civiles y no gubernamentales.
2. Fortalecer redes y asociaciones autónomas de la sociedad civil que se dedican a la educación ciudadana. El gobierno debe invertir en la autonomía de la sociedad civil porque ese es un capital que resguarda al mismo gobierno frente al corporativismo o

²⁵³ *Ibid.* p. 139

clientelismo, además, asigna a la sociedad civil confianza sustantiva en relación con lo que la misma sociedad sabe hacer, es decir, la propia sociedad educa a su ciudadanía.

3. Fortalecer la ciudadanía juvenil mediante una política de promoción de los derechos juveniles y de reencantamiento juvenil por la política y la democracia.
4. El acceso a nuevas tecnologías.
5. La igualdad de oportunidades en la participación política.
6. El “*marketing* ciudadano” a través de la participación de empresas, artistas y gente del mundo de la cultura, principalmente. Para ello es necesario instrumentar campañas de no discriminación, de no segregación, contra la violencia intrafamiliar, por la igualdad de oportunidades de género, etc. la clave es una alianza entre el gobierno, la sociedad civil, las empresas, el mundo de la cultura y el arte.
7. Incorporar a la universidad y a la formación de maestros la revisión de la enseñanza del derecho. La promoción de una estrategia de derechos de paz, es decir, del derecho a la posibilidad de mediación en el ámbito de la población, mediación social fundamentalmente. Se debe tomar no como tecnología para la resolución de conflictos, sino como fórmula de empoderamiento de las comunidades y capacitación en el uso de recursos jurídicos de las comunidades para la afirmación de sus derechos. Es muy importante el fortalecimiento de la ciudadanía jurídica de la comunidad o comunidades.

En esta misma línea está Carlos Zarco ²⁵⁴ sostiene -en boca de Freire- que la clave de todo proceso educativo es que los que intervienen sepan leer el mundo y que el verdadero aprendizaje resulta cuando después de leerlo se influye en el mundo, en la realidad. Para él la educación es el aprendizaje que surge de la experiencia, de la práctica, de la incidencia en las relaciones sociales de las que se forma parte. En su acepción tradicional la educación se asocia con el manejo de ideas, el aprendizaje de conocimientos, saberes, sin embargo, hoy por hoy existe el consenso pedagógico de que la educación es aprender a desarrollar destrezas culturales, por ende, la educación ciudadana de primer grado o alfabetización estaría constituida por cuatro destrezas culturales básicas:

²⁵⁴ C. Zarco Mera. “Alfabetización ciudadana”. En *Agenda política electoral*, México, 2002.

1. Entender el hecho de que uno es poseedor de derechos.
2. La participación activa y crítica en los procesos.
3. Resolver pacíficamente las diferencias.
4. Erradicar los prejuicios culturales, la discriminación del diferente.

La educación cívica o para la ciudadanía tiene dos sentidos: construir civilidad y construir ciudadanía, ésta es la traducción de lo cívico. Construir civilidad significa aprender a vivir en democracia, a vivir en la diferencia, en la incertidumbre y poder llegar a acuerdos; es aprender a dialogar y a resolver de manera pacífica las diferencias, o sea educar para ser tolerantes, para generar consensos y escuchar a los demás. Construir ciudadanía es reconocer que los sujetos concretos son los que hacen la democracia, recrean a la sociedad, disputan el poder y generan consensos.

Las practica más elemental de la democracia es el voto, por lo que se debe educar para fortalecerlo, cuidarlo, éste es un problema que atañe no sólo a los partidos, es una exigencia de dignidad republicana. El reto es pues, vigilar la calidad de vida, de participación, de integración de acuerdo con la dignidad, por ello no basta que las finanzas públicas o las cuestiones fiscales mejoren, hay que saber para qué se hace.

Como otros autores, Zarco sostiene que el corazón de la democracia es el triángulo inseparable de la política, la ética y la educación. Estas tres dimensiones son parte del esfuerzo público, de la autoridad pública. Por ello, la responsabilidad educativa de los órganos electorales se da por lo menos en tres frentes: la información, la producción de conocimientos para un mejor ejercicio de la ciudadanía y la elaboración de materiales y contenidos sobre civilidad y ciudadanía.

4.4 Retos y perspectivas de la educación ciudadana

Como toda disciplina social, la educación ciudadana está en constante transformación, más aún en un mundo global en el que –como hemos mencionado a lo largo del trabajo- el ser humano está expuesto a cambios vertiginosos, a una reelaboración de conceptos, de formas de relacionarse, etc. En este sentido, es necesario vislumbrar cuáles son los retos para la

educación ciudadana, en general, y para la educación ciudadana en América Latina, en particular.

La educación, como disciplina no neutra que selecciona objetivos educativos, contenidos, metodología y criterios de evaluación del aprendizaje, opta por un determinado proyecto educativo; la educación ciudadana no formal hace lo mismo, opta por un tipo ideal de sujeto, de sociedad, de estructura política y participativa.

“Sin individuo, no hay colectividad. El perfil de una sociedad, como sujeto colectivo, no es otra cosa que el resultado del perfil de sus miembros. Lo que cada persona haga o deje de hacer en relación con la colectividad, depende de lo que exista en el interior de dicha persona en materia de información, conocimientos, reflexiones, actitudes, hábitos, motivaciones y percepciones.”²⁵⁵ De ahí que la ciudadanía no se forme por decreto, ni por obligación.

En este sentido, las organizaciones civiles han impulsado proyectos democratizadores que postulan, casi siempre, un ciudadano activo y crítico inspirado en la educación popular. Sin embargo, estas mismas organizaciones, que durante mucho tiempo han cubierto las necesidades que el gobierno no podía, tienen hoy fuertes retos: las agencias financiadoras internacionales han dejado de ver a nuestro país como prioritario porque la situación de pobreza no llega a los niveles de otros países, en consecuencia, los recursos que canalizan se han reducido y los proyectos que apoyan deben ser productivos. Por su parte, el gobierno ha retomado y se ha apropiado de las banderas de las organizaciones y ha promovido el otorgamiento de financiamientos para que no desaparezcan esta suerte de contrapartes que son las organizaciones.

El desafío se presenta entonces no sólo en términos financieros, es decir, ¿cómo generar sus propios recursos? —una respuesta ha sido ofrecer servicios, casi siempre para capacitación—, sino en términos políticos, de proyecto alternativo de nación: ¿cómo conciliar lineamientos para la obtención de recursos con los intereses y los proyectos de las organizaciones?,

²⁵⁵ V. Arredondo Ramírez, “Construir ciudadanía...”, *op. cit.*, p. 50

¿cómo evitar ser cooptadas por la vía financiera y la lógica de mercado que en diversas ocasiones subyace?, ¿cómo evitar convertirse en instituciones bisagra entre el gobierno y la sociedad?, en otras palabras, ¿cómo no perder su identidad, su razón de ser, la que les dio vida?

Por eso es que a lo largo del capítulo, hemos visto que no podemos hablar de una educación ciudadana y menos aún de un tipo de ciudadano, podemos si decir, que la aspiración de la educación ciudadana actual es la consecución de la democracia, sin embargo, tampoco hay un único ideal democrático. Podemos también hablar de la necesidad de la educación ciudadana por concientizar respecto de los derechos, las obligaciones ciudadanas y el bien común, pero derechos, obligaciones y bienestar se desarrollan en una permanente tensión entre lo relativo y lo absoluto, lo local y lo universal. De ahí que uno de los retos sea cómo promover valores que generen al mismo tiempo cohesión/ unificación y pluralidad/ individualidad, en otras palabras, interculturalidad fundada en valores compartidos.

Así, las competencias para el ejercicio de la ciudadanía son relativas, en tanto responden a un contexto y a un determinado tipo de democracia. Una democracia liberal proteccionista privilegiará los mecanismo representativos sobre los de participación activa, pues en esa perspectiva sólo los ciudadanos más diestros, los expertos, conformarán la clase política.

En términos generales, se plantea la educación ciudadana como medio para liberar al ser humano y transformar su realidad. El gran riesgo es, aparte de la simulación de la participación ciudadana, sobrecargarla de contenidos y responsabilidades hasta hacerla inoperante.

Otros de los retos que la educación ciudadana pueden plantearse en términos de obstáculos son, según Zarco:

1. La privatización creciente de la vida ciudadana frente a la inseguridad pública, pues esto inhibe la convivencia pública.
2. La exclusión que sufre la mayoría de la población y que crea dobles y triples ciudadanías.

3. La existencia de una cultura autoritaria, clientelista, arribista y el desencanto de la política.
4. La desconfianza entre gobiernos y organismos de la sociedad civil.
5. La predominancia de una pedagogía vertical en las escuelas.
6. La mentalidad de grupos conservadores que ven en la diversidad cultural una amenaza para la cultura hegemónica.

Desde mi personal experiencia en la esfera de gobierno, la educación ciudadana concretizada en participación, presenta además fuertes desafíos técnicos, territoriales, pedagógicos, políticos y jurídicos. Digo técnicos porque educar quiere decir socializar ese saber técnico- administrativo que por años ha sido presa del monopolio partidista, participar en la construcción de la propia comunidad, de la propia ciudad, significa conocer, familiarizarse con el lenguaje y los saberes que involucran el ejercicio de gobierno, es imposible valorar la calidad de una obra pública si no se tienen los instrumentos técnico-normativos para hacerlo, si no se sabe cómo y quienes pueden participar en una licitación pública, etc.

Respecto al territorio, los retos de un gobierno que se precie de ser democrático van más allá de la ordenación y los servicios urbanos, implican generar en la ciudadanía procesos de apropiación territorial que ayuden a construir lugares más armónicos y de convivencia real, en donde la población sienta el deseo de conocer el espacio en el que habita, espacio entendido no sólo como área física, material, sino como lugar donde se interactúa, se debaten intereses, se generan conflictos y germinan, se desarrollan, procesos identitarios.

En términos pedagógicos, además de la necesidad de democratizar el poder, el gobierno requiere de cambios urgentes en su estructura organizativa, es preciso reconstruir la imagen y el quehacer del servidor público y discutir sobre su dimensión de acción ética. En este sentido, el servicio civil de carrera se maneja hoy en día como una de las posibilidades no sólo de dar continuidad a los programas sociales, económicos, culturales, sino de aprovechar el conocimiento, las habilidades que se forjan a lo largo del desempeño laboral, pero también seguirse capacitando. No se puede olvidar que las autoridades son ciudadanos

y que ello significa que deben saber participar, sabiendo que participar no sólo es hablar, sino saber tomar decisiones.

Por otro lado, es imprescindible sentar los cimientos de una cultura política que sea democrática no sólo en el discurso, sino en la cotidianidad; que rompa con el corporativismo y las prácticas corruptas, lo cual implica la voluntad política de la autoridad de gobierno y de su equipo. En esta misma línea, es tarea necesaria de todo gobierno aprender a manejar y a socializar el poder, a manejar las demandas y las necesidades de la población no como botín, sino como indicadores de una planeación democrática del territorio y de los programas que ahí se desarrollen.

Jurídicamente existe la necesidad de una autonomía real para los municipios y las delegaciones, así como de recursos que no estén etiquetados. La innumerable serie de normatividades y procedimientos son obstáculos que el propio sistema creó para sobrevivir, pues esconden en sus pliegues corruptelas y mecanismos que permiten echar abajo un programa. La educación ciudadana, entonces, es un concepto que involucra diversas esferas, sujetos, aprendizaje, lo cual complejiza tanto su reflexión teórica como su implementación.

Algunas reflexiones finales

En este trabajo se ha tratado de presentar la globalización como un trasfondo en el que se aglutinan diversas realidades, actores y dimensiones que pueden ser vistas desde distintas perspectivas. En este sentido, para algunos la globalización es un fenómeno nuevo, para otros sus orígenes se remontan al siglo XVI, al llamado primer orden mundial, para otros más equivale al nacimiento de movimientos culturales como el postmodernismo. La idea no ha sido elaborar un examen exhaustivo de este fenómeno, sino caracterizarlo para poder contextualizar lo que sucede en el terreno político, económico, social, cultural y, concretamente, educativo. En este sentido, la globalización mediante el uso de nuevas tecnologías plantea una nueva manera de estar en el mundo, un mundo sin fronteras que lleva a nuevas formas de relación en el marco de nuevos espacios virtuales, a un manejo más veloz en la producción y en la organización de la información y, por lo tanto, a un uso distinto de ella y de todo lo que en torno a ella se configura. Por ejemplo, nuevos modos de analfabetismo.

En el ámbito económico, la producción, la distribución y el consumo operan en paralelo. La introducción de nuevas tecnologías ha creado nuevos nichos económicos e incrementado y diversificado los servicios, pero también ha llevado a una redefinición del empleo. El perfil del nuevo trabajador requiere flexibilidad, polivalencia y competitividad no para obtener un puesto de trabajo, sino ser empleable, para tener derecho al consumo, pero no a una protección laboral (pérdida de derechos sociales). Hay una nueva división internacional del trabajo en la que el Norte del planeta estructura la política económica mundial y el Sur la maquila, mientras incrementa su deuda externa y abre las puertas al gran capital, en el marco de un mercado interno desarticulado.

En el campo de la política, la democracia liberal se vuelve el modelo a seguir y el mercado libre el medio para lograrlo. En teoría, siendo un fenómeno homogéneo y homogeneizante, llevará tarde o temprano a la democracia, al progreso y al bienestar universal. Y si bien algunos suponen que ello llevará a la desaparición del Estado, autores como Saxe-Fernández o Carlos Vilas sostienen que hay una relación estrecha entre el capitalismo, las

corporaciones y el estado nacional: no habría apertura comercial si la clase política no diera su aval. El punto es que la clase política se identifica cada día más con el mundo empresarial, por lo que hay un nuevo mapeo de los órdenes económico, político, social y cultural.

Socialmente no hay una macroexplicación, pero se puede decir que es el terreno en el que se desarrollan, de manera más evidente, las disputas entre varios tipos de globalización o su negación. Así, mientras los poderes económico y político propagandizan un modelo de consumo y bienestar que en apariencia es accesible a todos, grupos rebeldes o en resistencia propugnan por el respeto a la diferencia, a la diversidad y promueven reivindicaciones particulares que van desde la lucha por condiciones de vida digna hasta el reconocimiento de identidades locales. Algunos ven la globalización como un fenómeno al cual no se puede oponer resistencia, mientras otros lo ven como oportunidad para elaborar agendas mundiales que atañen al ser humano como parte de un mismo planeta y de un destino común.

En cuanto a la ideología, autores como Dussel señalan que la globalización es una forma de colonización cuyo objetivo no es prohibir otros discursos, sino hacer imposible pensar la realidad fuera de la nueva ortodoxia establecida. Para ello, las grandes corporaciones nulifican al sujeto y lo proponen sólo como consumidor, aunque en términos reales y culturales no hay una sola globalización, pues el territorio es un condominio que alberga diversas realidades, identidades.

Por lo que respecta a la educación, el desarrollo técnico- científico ha creado nuevos paradigmas, nuevas disciplinas y una nueva organización de los saberes. La tecnología es el eje de la razón instrumental, fundamento de la riqueza material y promotora de nuevas formas de exclusión. El conocimiento adquiere valor en sí mismo, ya no sólo como valor de uso, se mercantiliza y se convierte en forma dominante de la producción nacional y, por tanto, del lugar que se ocupa en la división internacional del trabajo. En esta línea, a la universidad como institución y a los académicos como parte de ella, se les plantean nuevos retos que van desde la organización escolar –que exige modos de relación más

democráticos y participativos- hasta la producción, socialización, transferencia y gestión del conocimiento. Así, la universidad puede asumir dos papeles: a) volverse maquiladora de información (elaborar información variada a destajo) o b) hacerse responsable del desarrollo nacional. Por esta razón, es importante resignificar su papel social como constructora de sujetos críticos y propositivos, es necesario que supere esta disyuntiva y se autoconstruya como lugar de debate, de cambios socioculturales.

El desafío es también superar la crítica a las políticas educativas internacionales, como las acuñadas por el Banco Mundial, para elaborar políticas y modelos educativos alternativos. La prevalencia de modelos economicistas para ver la realidad ha llevado a que la escuela sea vista como empresa, como complemento a la inversión en infraestructura, sólo que aquí se invierte en capital humano. Ya José Luis Coraggio ha destacado los inconvenientes de este modelo economicista que contribuye a institucionalizar los valores del mercado capitalista en diferentes esferas (cultural, social, política) y a asumir las políticas del Banco Mundial de manera acrítica. El resultado son políticas sociales y educativas no sustentables, enfoques sectoriales que no promueven la integralidad ni el desarrollo sustentable. Sin embargo, la reacción ante el pensamiento único abre filios de esperanza. Hoy, más que en cualquier otra época, existe la posibilidad de diseñar una agenda desde la conformación de una ciudadanía global, responsable de su entorno ecológico, es decir, de las personas, del medio ambiente y de las relaciones que se derivan de dicha interacción. También se perfilan nuevas maneras de conocer y organizar el conocimientos, y, por lo tanto, de idear investigaciones y proponer soluciones desde lo colectivo. Es un momento de transición que puede ser visto como oportunidad para reorientar la educación formal y no formal, para construir una nueva conciencia planetaria. Así pues, la ciudadanía, como categoría de análisis, posee la cualidad de aglutinar diferentes identidades por lo que se vuelve espacio ideal para la realización de estudios inter y transdisciplinarios.

Cabe preguntarse, sin embargo, cómo se conforma la ciudadanía en el contexto global. Se puede decir que, la globalización está acompañada de un discurso ideológico, cultural y ético-político que pretende constituir una identidad individual unívoca, es decir, basada en el consumo y en un manejo natural de la exclusión. Esta premisa afecta, de manera directa,

la construcción de ciudadanía, pues un individuo-consumidor tiene también un papel sociopolítico limitado al ejercicio y derecho al voto, dejando fuera otras dimensiones que dan forma y dinamicidad al papel de ciudadano.

Una de las preguntas que me planteaba al inicio de la investigación era ¿cómo puede contribuir la educación ciudadana a contrarrestar la pérdida de los derechos y las prestaciones sociales en el mundo global? Un camino puede ser creando una conciencia planetaria sobre los derechos y los deberes de una ciudadanía cosmopolita, es decir, potenciando las discusiones y las propuestas en torno a una ciudadanía que rebase lo formal y vaya a lo sustancial. Entonces la ciudadanía y sus luchas no quedarán circunscritas a un territorio o límite de edad, sino que se pensarían en términos de humanidad, de calidad de vida, de oportunidades de desarrollo, de desarrollo acorde al contexto, de derechos humanos.

No puede haber una ciudadanía democrática, que supere su base jurídico-formal, si no se garantizan un mínimo de derechos y condiciones materiales, si el derecho a la educación se equipara a una mercancía que enfatiza la fragmentación y el dualismo: la educación de calidad, vinculada a puestos estratégicos, para unos cuantos y la enseñanza técnica y de adiestramiento para la clase trabajadora; educación privada para unos y pública para otros. La educación, entonces, se vuelve obstáculo para acceder a la ciudadanía plena. Este fenómeno es característico de las regiones periféricas y de procesos que profundizan la dualización de la ciudadanía. Se puede decir que se sigue el modelo globalizador 20 x 80, en donde el 20 son los ciudadanos que –como señala Carlos Alberto Torres– pueden ejercer cualquier modelo de representación y participación política, no sólo mediante el voto sino a través de la acción política-; mientras el 80 está constituido por ciudadanos prescindibles, fragmentados política, social, económica y culturalmente, que forman su criterio por medio de los medios masivos de comunicación y que viven al día, por lo que su mayor preocupación es la supervivencia cotidiana.

Esta dualización de la ciudadanía está ligada también a la educación formal que, a través de ceremonias cívicas carentes de conexión con el presente, ha favorecido el aprendizaje

memorístico, pasivo y formal de lo que es la ciudadanía. Bazdresch señala que el concepto de ciudadanía debe reconceptualizarse recuperando la dimensión subjetiva y contextualizando al sujeto, pues educar al ciudadano no es sólo transmitir valores y conocimientos, sino significar cómo el sujeto de derechos y obligaciones tiene también una responsabilidad social.

Es importantísimo recuperar el vínculo histórico entre ciudadano y ciudad y ciudadano y civitas (lugar del civismo), puesto que en el ciudadano convergen tanto el territorio – entendido como espacio simbólico y material- como la participación sociopolítica – entendida como la intervención en los asuntos públicos de una comunidad. En este sentido, la ciudadanía no nace, se hace.

Se reitera: el empobrecimiento social tiene efectos directos para la democracia y, por tanto, para las iniciativas, las reformas, que de ella puedan derivar. La pobreza plantea a la democracia problemas: a) éticos en términos de equidad y acceso a la justicia; b) económicos en términos de competitividad desleal en el mercado internacional, c) ideológicos en términos de credibilidad, pues no se puede hablar de democracia si no hay representatividad social y distribución equitativa de la riqueza.

El Estado moderno vive una ruptura de su pacto social, las leyes y las instituciones pasaron de ser instrumentos al servicio del ciudadano a ser fines. Ello afecta directamente la participación ciudadana en las cuestiones de orden público, pues los miembros de la sociedad se convirtieron en simples validadores del *status quo* vía la democracia electoral..

En el plano nacional, esta situación de pasividad cambió durante los terremotos de 1985, cuando la sociedad civil se organiza ante la ineficiencia y la ineficacia de las instituciones gubernamentales para responder a la emergencia generalizada. Esta situación evidencia que la solución de los problemas sociales no radica en la existencia de opciones electorales, sino en la construcción de una cultura ciudadana participativa basada en la solidaridad, la información, el análisis de la realidad y la acción colectiva.

En este marco, es necesario subrayar el nuevo papel que las organizaciones civiles y sociales asumirían como detonadores de la educación ciudadana y de redes societales que coadyuvarían a sentar las bases para una nueva relación gobierno –sociedad y para la construcción de una nueva cultura política más participativa.

La educación ciudadana plantea de facto la redefinición del concepto de gobernabilidad, pues echa luz respecto a la necesidad de reconceptualizar y redistribuir el poder. La corresponsabilidad se acuña entonces como un proceso de construcción cívico-educativa, como piedra de toque para la instauración de un nuevo pacto social en el que se asegure la intervención e interacción de diferentes ámbitos y sectores sociales, a fin de crear una nueva cultura cívica sustentada en la participación ciudadana.

La educación, entonces, debe dejar de ser instrumento que acentúe las diferencias y obstaculice el acceso a una ciudadanía plena. De ahí la importancia de diseñar políticas públicas incluyentes que hagan una valoración permanente de las condiciones de vida que ofrece el territorio, pero sobre todo que exista una participación ciudadana constante en la formulación, la ejecución, el monitoreo y la evaluación de dichas políticas. Así, la participación ciudadana –como proceso y producto de la educación ciudadana- debe ser acompañada, incentivada de diferentes maneras, por ejemplo, a través de temáticas precisas (pensión, mujeres, empleo) o problemas generales (marginación social, mantenimiento y ampliación de la infraestructura urbana).

Una participación ciudadana eficaz tenderá no sólo a construir mayor ciudadanía y a dotarla de nuevas herramientas teórico-conceptuales y prácticas, sino a constituirse como indicador de democracia, pues políticamente da legitimidad a un proyecto/ programa político de nación. El gran riesgo es que, como tantas simulaciones promovidas por la globalización, se confunda movilización con participación, pues si bien la crisis de representatividad ha incrementado la participación, ello no significa que se actúe con conciencia o que las acciones no tengan deficiencias, por eso es importante distinguir la participación como método (votar para elegir un candidato o expresar la propia opinión a través de un referéndum) y la participación como proceso (participar de manera propositiva y activa en

la elaboración de alguna política). Cabe entonces preguntarse cómo contribuyen las diferentes educaciones ciudadanas a los diferentes proyectos de nación, pues el ciudadano se forma en la escuela, principal promotora del proyecto de nación en turno; en la familia bajo esquemas educativos que refuerzan, contradicen o reproponen tanto las informaciones escolares como todas aquellas que llegan a través de los medios masivos de comunicación, las calles, las relaciones entre vecinos.

Aquí se insertan otras de las preguntas de investigación: ¿la educación ciudadana es realmente un derecho o sólo una “capacidad” otorgada por Estado?, ¿qué posibilidades tiene la educación ciudadana de ser, efectivamente, promotora de cambio y participación social y ciudadana, en el marco de la educación formal y no formal? Pues bien, pienso que la educación ciudadana es un derecho que la ciudadanía ha ido construyendo a través de diversas luchas, pero no tendría razón de ser si no estuviera en permanente tensión con el Estado, pues una educación ciudadana está en constante movimiento gracias a la permanente negociación entre Estado y actores políticos (partidos, movimientos sociales, organizaciones civiles), entre los cuales la ciudadanía organizada y no. La educación ciudadana será promotora de cambio y de participación en la educación formal y no formal siempre y cuando se avance de la mano de los derechos humanos fundamentales, o sea, el derecho a una vivienda digna, alimentación, salud, educación. En paralelo, es necesario fortalecer una cultura de transparencia, corresponsabilidad, rendición de cuentas, acceso a la información, diálogo, etc.

A lo largo de la tesis, se ha tratado de definir una categoría de ciudadano que recoja su identidad como sujeto, de ahí que se proponga un sujeto-ciudadano, que es a la vez sujeto pedagógico y que no pretende verdades absolutas, ni valores únicos, pues reconoce que hay una gran variedad de culturas, de modos de pensar, ver y vivir la vida. Este sujeto-ciudadano ideal no sólo reconoce al diferente, dialoga, se confronta y entra en conflicto con el otro, pues la comunicación intercultural supone no sólo la aceptación de similitudes, sino el respeto y el reconocimiento de las divergencias.

El sujeto-ciudadano, además de ejercer los derechos y las obligaciones jurídico-formales, se ubica históricamente como parte de un proceso particular que lo identifica con un contexto ético, económico, político, social y cultural determinado. Su finalidad es la construcción de una democracia que se reconoce como construcción social cambiante, en la que se combinan métodos representativos con métodos participativos, conocimientos y deliberación sobre los asuntos públicos, manejo de destrezas y reflexión sobre las realidades circundantes. Su espacio de formación no es exclusivamente la escuela, sino la misma comunidad en la que vive, no está fragmentado y por eso reconoce que la ciudadanía es una de sus tantas identidades, y que ésta es posible porque su creatividad, libertad de decisión, desarrollo y participación, están ligadas a calidad de vida digna, de otra manera no hay compromiso para seguir construyendo esperanza.

El gran reto del sujeto-ciudadano es “darle la vuelta” a las condiciones de vida de la mayoría de la población mundial, para que pueda asumirse como sujeto ciudadano, ello presupone una conciencia de sí mismo y de la colectividad en la que se habita, en la que subjetividad y razón se entretajan, se reconocen y, por tanto, están a disposición de ese sujeto-ciudadano. Finalmente, la asunción de nuevos derechos conlleva nuevas responsabilidades, en razón de ello, la educación ciudadana, nacida de la irrupción de la sociedad en la cosa pública, se ha ido estructurando y está, indiscutiblemente, ligada a tipos ideales de sociedad, de participación y de sujeto pedagógico.

La afirmación “el sujeto no nace, se hace” lleva a reflexionar sobre los ejes fundamentales que debe considerar una educación ciudadana, a la luz de las propuestas revisadas, sin pretender con ello dar recetas acabadas o fórmulas de acción aplicables a cualquier realidad. Quizá ésta sea la principal advertencia: aprender a ser ciudadano no pasa por un contenido, sino por la experiencia de lo que significa ser ciudadano, por la conciencia de tener derechos y obligaciones, pero sobre todo responsabilidad social como individuo parte de una colectividad. ¿Cuáles pueden ser entonces los fundamentos ético-político-educativos de una educación ciudadana para la democracia y la participación activa? A continuación sugiero algunas pistas sobre lo que debe prever la educación ciudadana tanto

en su versión de programa escolar, como en proyectos educativos no formales, pues la educación ciudadana es parte de una preparación constante a lo largo de la vida.

La primera condición es, a partir del propio contexto, definir objetivos y conocer las necesidades y aspiraciones de la gente, ello presupone problematizar el tipo de ciudadano que se quiere y el tipo de sociedad que se quiere construir (si hablamos de democracia, a qué tipo nos referimos), para luego poder crear, imaginar, los mecanismos que ayudarán a conseguirla. En esta misma línea, es importante explicitar y consensuar los valores normativos que darán sustento moral a la propuesta, ello permitirá lograr reglas justas y legítimas, además, sentará las bases para un diálogo intercultural fincado en valores compartidos. Un marco de este tipo puede estar constituido por la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

La educación para la participación ciudadana debe ir de la mano de una ética que busque la construcción del bienestar individual y colectivo, por lo que será importante favorecer el trabajo y la reflexión en equipo. Ello contribuirá a ver la ciudadanía no sólo como adquisición de estatus, sino como práctica de compromiso social, pues el desarrollo democrático –cambiante según la época y los contextos- se evidencia a través del nivel de preparación, gestión, participación en lo público y gracias a la permanente tensión entre gobierno y sociedad. Sin embargo, la democracia no es sólo un conjunto de instituciones, sino práctica cotidiana y de intervención en las decisiones que afectan al ciudadano.

Toda acción que provoque consecuencias públicas exige problematizar la realidad, es decir, requiere de la deliberación, del diálogo y de la elección colectiva, a fin de construir consensos y disensos comunes. Solamente un ciudadano informado podrá participar, cuestionar y proponer acciones viables. En este mismo sentido, además de un lenguaje y comunicación efectivos, se requiere de habilidades o competencias para la participación política y la deliberación, por ello, la alfabetización ciudadana exige el desarrollo de destrezas culturales básicas como son el hecho de comprender que se es sujeto poseedor de derechos y obligaciones, y por lo tanto, se requiere de una participación activa y crítica, en la que las diferencias se resuelvan pacíficamente erradicando prejuicios y discriminación

El ser sujeto ciudadano ayuda no sólo a elaborar un lenguaje de crítica, sino un lenguaje de esperanza, de posibilidad, pues ayuda a la valoración de la persona como sujeto que se realiza en la relación con otros sujetos a través de la convivencia, la interacción y la comunicación. Es un modo de colocarse junto al otro y no sobre él, porque la educación es un proceso de transformación en la convivencia.

Conviene entonces señalar que la participación ciudadana activa no es sinónimo de educación ciudadana, pues para mí y, de acuerdo con Pedro Pontual, el objetivo es “construir una pedagogía democrática del poder”, es decir, promover una participación ciudadana democrática y, por tanto, activa, crítica, propositiva, generadora de saberes, constructora de valores en la que no sólo aprenda el ciudadano, sino la propia autoridad.

Quedan abiertas diversas preguntas en el debate ¿se debe educar o capacitar a la ciudadanía? y/o ¿en razón de que educarla o capacitarla?, ¿cómo acortar la brecha entre ciudadanos de primera y ciudadanos de segunda?, ¿cómo acuñar definiciones de ciudadanía inclusivas, fortalecedoras de derechos y potenciadoras de participación y de una mejor calidad de vida?, ¿cómo lograr el reconocimiento formal de una ciudadanía cosmopolita? El Estado, como promotor de un determinado tipo de educación ciudadana responde a un proyecto político nacional, sin embargo, no sólo el Estado educa, pues en la arena política los diversos actores plantean, bajo el título de educación ciudadana, concepciones de sujeto y de participación muy heterogéneos, la pregunta es ¿cómo acceder al conocimiento de los diversos proyectos y como ofrecer al ciudadano la posibilidad de confrontarlos sin que prevalezca la visión de Estado?, ¿cómo llegar y responder a las diferentes necesidades de los diferentes tipos y niveles de ciudadanía, respetando y considerando a quienes prefieren una participación acotada y puntual?, ¿cómo incentivar la participación de los sectores cuyas necesidades básicas están cubiertas, si tomamos en cuenta que la participación activa está ligada a la demanda de servicios básicos?

Bibliografía

Alva de la Selva, Alma Rosa (1998) "Globalización y comunicación". En Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales, México, Número 171.

Arredondo Ramírez, Vicente (1997). "Construir ciudadanía: educar para la participación ciudadana". En Revista latinoamericana de estudios educativos, México, Volumen 27, Número 1 y 2, enero-junio, pp. 33-58

Arredondo Ramírez, Vicente (1998). "¿Es posible una ética ciudadana?". En Revista educación 2001, México, Número 41, octubre, pp. 12-13.

Arredondo Ramírez, Vicente (2001). "La participación ciudadana: paradigma social del futuro". En Revista Interamericana de Educación de Adultos, México, Número Especial, pp. 37 – 58.

Barcena Orbe, Fernando (1995). "La educación moral de la ciudadanía. Una filosofía de la educación cívica". En Revista de Educación, España, Número 307, mayo-agosto, pp. 275-308.

Bazdresch Parada, Miguel. "Educación ciudadana: reclamo del nuevo régimen". En Renglones, México, Volumen 15, Número 46, agosto-noviembre, 2000, pp. 49-52

Berger, Peter L. y Luckmann Thomas (1997) *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido. La orientación del hombre moderno*. Barcelona, Paidós Studio, 125.

Borja Jordi. (2002) "La ciudad y la nueva ciudadanía" En La factoría, febrero – mayo, Número. 17, <http://www.lafactoriaweb.com/articulos/borja17.htm>.

Butts, Freeman (1980). "Curriculum for the educated citizen". En Educational leadership, Estados Unidos, Volumen 38, Número 1, octubre, pp. 6-8

Cardoso Palma Filho, Joao (1998). "Ciudadania e educação". En Cadernos de Pesquisas, Brasil, Número 104, julio, pp. 101-121

Casas Pérez, María de la Luz (1998). "Consideraciones y consecuencias metodológicas en torno a la globalización y la comunicación". En Revista mexicana de ciencias políticas y sociales, México, Número 171.

Centro de Estudios y Publicaciones ALFORJA (1994). *Los desafíos pedagógicos en la educación popular: material de formación para la educación popular*. San José, Costa Rica.

Coraggio José Luis (1995). "Las propuestas del Banco Mundial para la educación: ¿Sentido oculto o problema en concepción?", ponencia presentada en el seminario "O Banco

Mundial e as Políticas de Educação no Brasil”, organizado por Ação Educativa, Sao Paulo, 28 al 30 de junio.

Corona, Sarah; De la Peza, Carmen (2000). “La educación ciudadana a través de los libros de texto”. En *Sinéctica*, México, Número 16, enero-junio, pp. 16-30.

Cortina Adela (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid, Alianza editorial.

Cuellar Reyes, Fernando (1999) “Análisis del Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors. Globalización-educación- posmodernidad”. En *Perspectivas Docentes*, Número 23.

Chomsky Noam y Dieterich, Heinz (1997) *La sociedad global. Educación, mercado y democracia*. México, Contrapuntos.

De Alba, Alicia (comp..) (1995). *Posmodernidad y educación*. México, UNAM-CESU-Miguel Ángel Porrúa.

Del Águila, Rafael (1996). “La participación política como generadora de educación cívica y gobernabilidad”. En *Revista iberoamericana de educación*, España, Número 12, septiembre-diciembre, pp. 31-44

Dieterich, Heinz Coordinador (1997b) *Globalización, exclusión y democracia en América Latina*. México, Joaquín Mortiz.

Dieterich, Heinz (2000) *Identidad nacional y globalización...* México, Colegio Latinoamericano de Posgrados, Editorial Nuestro Tiempo, Foro por la emancipación e identidad de América Latina.

Didriksson, Takayanagui Axel (1999) “Tendencias e impactos de futuro en la educación superior de América Latina y el Caribe”. En *La Vasija: revista independiente*, México, Número 4, Volumen 2, enero- abril, pp. 67-86

Dussel, Enrique. (1998) *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*. México, Editorial Trotta, UAM, UNAM.

Freire, Paulo (1997). *Pedagogía del oprimido*. México, Siglo XXI editores.

Frigotto, Gaudêncio (1999) “Globalização e crise do empenho: mistificações e perspectivas da formação técnico- profissional”. En *Boletim Técnico do Senac*, Brasil, Volumen 25, Número 2, mayo- agosto, pp. 31-45

Frigotto, Gaudencio (1998). “La ironía de la historia. Educación y ciudadanía: retos para el siglo XXI. ¿Sacrificar al hombre en aras de la reestructuración productiva?”. En *Horizonte sindical*, México, Número 10-11, octubre, pp. 23-46

- Giroux, Henry (1998). *Escolaridad, ciudadanía y lucha por la democracia*. México, Siglo XXI editores.
- Hirsch, Joachim. (1996) *Globalización, capital y Estado*. México, Universidad Autónoma Metropolitana.
- Ianni, Octavio (1998) *Teorías de la globalización*. México, Siglo XXI editores.
- Korsgaard, Ove (1997) "Internacionalización y globalización" en Educación de Adultos y Desarrollo, Número 49.
- López García, Carlos E. (1995) "La globalización y sus efectos en el sistema educativo nacional. Parte 1" en Siglo XXI, Número 1.
- Liotard, Jean Francois. (1990) *La condición postmoderna*. México, Rei.
- Marshall, Thomas Humphrey (2002). *Cittadinanza e classe sociale*. Italia, Editori Laterza. Biblioteca Universale Laterza 545.
- Martin, Hans- Peter y Schumann, Harald (1999) *La trampa de la globalización*. México, Taurus.
- Maciel Suárez, Jorge A. "Los nuevos escenarios de la educación científica y tecnológica en México". *ACADEMIA*. (MEXICO), No: 13, Mes: ENE-FEB, Año: 98, páginas: 33-44
- Márquez, María Guadalupe (2001). *Sistematización de la intervención de trabajo social en la Escuela Nacional de Promotores Municipalistas del centro de Servicios Municipales Heriberto Jara, A.C. 1998- 2000*, México, Tesis de licenciatura en trabajo social, UNAM.
- Mc Ginn, Noel F.(1998) "Educación, democratización y globalización: desafíos para al educación comparada" en Revista de la Educación Superior, Volumen 27, Número 1 (105).
- Ortiz Paz, Rosa (1999) "Globalización cultural y anacronismo de la enseñanza de la historia" en Revista de la Escuela Normal Superior de México, México, Número 3.
- Osorio Vargas, Jorge (2001). "La construcción de la educación ciudadana". En Agenda política electoral, México, pp. .135-141
- Osowski, Cecilia Irene (2000). "Educação crítico- humanizadora, currículo e cidadania: dos saberes da experiência aos saberes poéticos". En Revista de Educação CEAP, Brasil, Volumen 8, Número 31, diciembre-febrero, pp. 57-70.
- Pérez Serrano, Gloria (1999). "Educación para la ciudadanía. Exigencias de la sociedad civil". En Revista española de pedagogía, España, Volumen 57, Número 213, mayo-agosto, pp. 245-278.

Pontual, Pedro (1996). "Construyendo una pedagogía democrática del poder". En Participación ciudadana. Serie: Antologías. México, CESEM-Friedrich Ebert Stiftung, octubre, pp. 88-108

Remy, Richard C. (1980). "Criteria for judging citizenship education programs". En Educational leadership, Estados Unidos, Volumen 38, Número 1, octubre, pp. 10-11.

Rodríguez, Pedro Gerardo (1999) Editorial de la Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 29 (1).

Rodríguez Lara, María Elena (1996) "El conocimiento, las nuevas tecnologías y la formación de los académicos de América Latina en el Nuevo Orden Mundial". En Relaciones, México, Número 13-14, pp. 31- 45.

Rosanvallon, Pierre (1995) *La nueva cuestión social. Repensar el Estado providencia*. Argentina, Manantial.

Sancho Gil, Juana María y Hernández, Fernando (1997) "La investigación educativa como espacio de dilemas y contradicciones" en Revista de Educación, España, Número 312, enero-abril, pp. 81-110.

Saxe-Fernández John. Coordinador (1999) *Globalización: crítica a un paradigma*. México, UNAM, IIE, DGAPA, Plaza y Janés.

Suzan Reed, Eric (1998). "Formando a los futuros ciudadanos. 13 consejos útiles para quienes imparten el curso de civismo". En Revista educación 2001, México, Número 41, octubre, pp. 43-46

Touraine, Alain (2000). *Crítica de la modernidad*. México, Fondo de Cultura Económica.

Touraine, Alain (1997). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Argentina, Fondo de Cultura Económica.

Torres Carlos Alberto (2001). *Democracia, educación y multiculturalismo*. México, Siglo XXI.

Torres Carlos Alberto (1998). "Educación, clase social y doble ciudadanía: los dolores de parto del multiculturalismo en América Latina". En Perfiles educativos, México, Volumen 20, Número 81, julio-septiembre, pp. 4-19.

Torres, Carlos Alberto (2000). "Democracia, educación y multiculturalismo. Dilemas de la ciudadanía en un mundo global". En Perfiles educativos, México, 3a. Época, Volumen 22, Número 89-90, pp. 140-143.

Zarco Mera, Carlos (2002). "Alfabetización ciudadana". En Agenda política electoral. México, pp. 105-108