

EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA

Joaquín García Roca

1. LAS DERIVAS DEL DEBATE	
1.1. Apropiación y cooperación	5
1.2. Adoctrinamiento y descubrimiento	7
1.3. Aula y casa	8
2. LAS CUESTIONES	
2.1. Derecho frente a ética filosófica	11
2.2. Responsabilidad pública y derecho de los padres	13
2.3. Laicidad y confesiones religiosas	14
3. LAS BRÚJULAS	
1. <i>La educación ciudadana</i>	
1.1. Como política general	18
1.2. Ámbito de lo cotidiano	19
1.3. El marco escolar	20
1.4. Conocimientos, actitudes y valores	21
2. <i>Esferas de ciudadanía</i>	
2.1. La esfera de lo común	23
2.2. La esfera de la libertad	24
2.3. La esfera de lo exigible	25
2.4. La esfera de la solidaridad	26

Joaquín García Roca es sacerdote de la diócesis de Valencia, sociólogo y director del CeiMigra (Migraciones). También es miembro del equipo de Cristianisme i Justícia.

INTERNET: www.fespinal.com • Dibujo de la portada: Roger Torres • Edita CRISTIANISME I JUSTÍCIA • R. de Llúria, 13 - 08010 Barcelona • tel: 93 317 23 38 • fax: 93 317 10 94 • info@fespinal.com • Imprime: Edicions Rondas S.L. • ISSN: 0214-6509 • Depósito legal: B-7490-07 • ISBN: 84-9730-172-2 • Depósito legal: B-36.724-07. Septiembre 2007.

La Fundació Lluís Espinal le comunica que sus datos proceden de nuestro archivo histórico perteneciente a nuestro fichero de nombre BDGACIJ inscrito con el código 2061280639. Para ejercitar los derechos de acceso, rectificación, cancelación y oposición pueden dirigirse a la calle Roger de Llúria, 13 de Barcelona.

La *Educación para la Ciudadana* (EpC), como nueva área de conocimientos que introduce la LOE en el sistema escolar tras ser aprobada por el Parlamento el 6 de abril de 2006¹, se ha convertido en un campo minado por prejuicios y sospechas. Si fuera un episodio más en el enconado desencuentro político actual, sólo cabría esperar otra ocasión para reproducir el guión; sin embargo, esta vez, cuestiona los grandes consensos educativos, las mismas finalidades de la educación, e incluso la legitimidad de sus actores.

Tan profundos son los temores, que la Conferencia Episcopal Española ha llegado a proponer la objeción de conciencia ante la nueva asignatura y ha emparentado el mundo cristiano con las protestas callejeras, salvo la Federación de Religiosos de la Enseñanza (FERE), heredera de las grandes tradiciones pedagógicas nacidas en el interior del cristianismo, que intenta mantenerse leal y críticamente dentro de la propuesta misma.

Pretendemos desarrollar las virtualidades que la implantación de la EpC posee en orden a afrontar los nuevos desafíos y abrir el horizonte de la educación desde la centralidad del interés supremo de los niños, adolescentes y jóvenes, especialmente de aquellos que deambulan en busca de sentido para su vida y su incorporación a la sociedad². Todos los analistas sociales observan que los jóvenes están sometidos a presiones, ambientes e ideologías que dificultan el ejercicio de su ciudadanía y cada vez hay menos espacios que escapan al dominio del mercado, desde las relaciones personales al tiempo libre, la vida privada, la cultura, los sentimientos, el mundo de la espiritualidad...

Esta orfandad en valores y motivaciones es de tal tamaño que desplaza a un lugar secundario la cuestión de si se recuperarán en versión religiosa o laica, en formato público o social; más bien busca un compromiso unitario y convergente, que evite convertir la situación de la juventud en tierra quemada.

Cuando el Parlamento español se propone “capacitar a niños y jóvenes para el desarrollo de la ciudadanía” e “incluir una nueva área que aborde de manera expresa los valores asociados a una concepción democrática de la organización social y política”, no es ningún desvarío sino un propósito legítimo. Los propios jóvenes proclamaban ante el Parlamento alemán que necesitaban nuevos cantos, y preguntaban “¿quién los escribirá?”³. Mientras amanecen en el claroscuro valores como la libertad, la piedad, la compasión, la gratuidad, el respeto a la diversidad, el amor a la igualdad, la sociabilidad, el sentido de la convivencia democrática.

¿Estamos creando nuevos aparatos ideológicos del Estado o promoviendo los cantos necesarios, que necesitan los jóvenes? Para unos la EpC sólo es un signo de “la oleada de laicismo” y “camino hacia el totalitarismo” (algunos obispos españoles), para los otros “un instrumento necesario para ganar en laicidad” y “camino hacia la creación de civismo” (Fundación CIVES)⁴. ¿Qué sucedería con la Educación para la Ciudadanía, que desde algún tiempo figura en los planes de estudio de la mayoría de los países de la Unión Europea, si se hace desde la centralidad del interés supremo del menor, y desde sus hambres esenciales?

Intentaremos mostrar las graves consecuencias, que el actual desencuentro en torno a la EpC, tiene para la cultura de la educación (I. *Las derivas*); identificaremos las cuestiones a profundizar que están en juego en el actual debate (II. *Las cuestiones*). Para finalizar situaremos la EpC en el interior de otro horizonte educativo (III. *Las brújulas*).

1. LAS DERIVAS DEL DEBATE

La actual confrontación en torno a la Educación para la Ciudadanía debilita consensos adquiridos en el ámbito de la educación, produce intensas derivas e incluso algunos restos de naufragio.

1.1. Apropiación y cooperación

Un frente del debate gira en torno a quién puede decidir por el menor, de quién depende, a quién pertenece determinar su formación en valores. Las respuestas basculan entre quienes atribuyen la responsabilidad mayor a la casa (familia) y quienes a la escuela (Estado). Ambas posiciones tienen en común la deriva de que el menor puede considerarse propiedad de alguien. Lo cual puede ser correcto desde la perspectiva legal y política pero no lo es desde una perspectiva educativa. De este

modo, la EpC nace gravada con una hipoteca de carácter antropológico, de largo alcance.

Subyace en el debate una representación del menor como alguien que no decide por sí mismo, ni piensa correctamente, ni ama como corresponde, ni entiende las cosas. Es una valencia negativa que aboca a entender la educación como un ejercicio de doma para controlar lo emergente, socializar lo desviado y rehacer lo roto.

Procede, en consecuencia, desplegar prácticas de dominio sobre alguien que

se supone sin autonomía, y prácticas de control sobre alguien en quien se pretende reproducir los propios valores como si de una clonación se tratara.

Es necesario romper con la lógica propietaria si queremos promover la ciudadanía y responder a los actuales riesgos, locales y globales, que planean sobre los niños, adolescentes y jóvenes. ¿Qué significa decir que el menor depende educativamente de la familia cuando el 20% de ellos o no tienen familia o está rota o no se le reconoce? O cuando las personas inmigrantes viven ya la familia transnacional que impide la procura cotidiana entre sus miembros?⁵

La EpC nos debe introducir en otra lógica que cuestiona o sustituye la lógica de la apropiación ya que la educación se asienta sobre la cooperación, las relaciones y la colaboración entre todos los agentes sociales. La competencia educativa en orden a la ciudadanía no se le puede atribuir pedagógicamente a un único sujeto, sea éste la familia, el estado, las Iglesias o las organizaciones sociales.

Acercarse al educando es hacerlo a un sujeto que piensa, ama, espera, simula, miente e incluso fabula. A alguien que quiere ser escuchado no como un pequeño individuo propietario sino como un ciudadano pleno. No es propiedad de nadie, aunque el derecho de familia establezca con justicia obligaciones con respecto a él. La educación exige “des-apropiar” al menor para reconocerlo en sus tres dimensiones como *actor*, que recita papeles aprendidos, como agente en referencia a sus procesos psico-físicos y como *autor* que inventa y reelabora sus propios papeles⁶.

Sin la crítica a la ideología de la apropiación, la EpC nace quebrada. Ante los riesgos actuales, ninguna institución es la única protectora, la única educadora, la única aseguradora.

En la esfera de la ciudadanía, el niño o el joven son primariamente una realidad en la que confluyen relaciones que se tejen entre sí como un tapiz inacabado; la EpC puede instituir relaciones, corresponsabilidades y competencias; reenvía a la categoría de relación y horizontalidad que moviliza educativamente a favor de una sociedad convivencial y justa⁷.

Esta deriva propietaria del menor sólo se supera si se pasa de una educación vertical, que expropia de sí mismo al joven, a una educación más horizontal con capacidad de crear corresponsabilidad entre la familia y las Administraciones, entre el aula y la calle, entre los medios de comunicación y las comunidades de sentido. Para ello es necesario completar el principio de subsidiariedad con el principio de complementariedad.

Algunos hablan de la EpC como si se tratara de una nueva tecnología para crear ciudadanos educados desde la institución escolar. La perspectiva que proponemos aproxima la EpC a una operación de red, que se despliega en estrategias cooperativas. La tarea de la EpC sólo es viable si se fomentan alianzas entre la escuela, la familia, los movimientos sociales, las parroquias, los vecinos... La educación para la ciudadanía es siempre un ejercicio de polifonía.

De este modo, los niños, adolescentes y jóvenes no sólo aprenden la ciudadanía, sino que la ejercen, como proclama la Convención sobre los

Derechos del Niño (1989) al afirmar solemnemente que los niños son ciudadanos y no sólo futuros ciudadanos, tienen derecho a expresar sus opiniones cuando las decisiones les afecten. El Alcalde de Roma lo expresó con justeza al inaugurar el Consejo de los Niños de la ciudad de Roma (2001) *“Queridos niños y niñas: he querido constituir este consejo porque necesito vuestra ayuda y vuestras recomendaciones, porque nosotros, los adultos a menudo nos olvidamos de lo que piensan los niños. Desde hoy, trabajaremos juntos para cambiar esta ciudad.”* Al hacerlo incorporaba, a través del ejercicio ciudadano de los niños, el pensamiento de todos aquellos que no tienen prisa, que no conducen coches, que salen de casa para encontrarse con los amigos. El consejo no es una simple escenificación, como vienen siendo tantos, sino un intento de cambiar la ciudad, es decir, un acto de ciudadanía⁸.

1.2. Adoctrinamiento y descubrimiento

En el debate actual queda igualmente afectada la finalidad misma de la educación bajo la sospecha permanente de adoctrinamiento. Quienes la aceptan y quienes la rechazan poseen en común considerar la EpC como un botín en orden a la reproducción de las propias convicciones personales y de grupo.

No cabe duda, que el adoctrinamiento es la permanente sombra que amenaza las materias sociales y humanistas y ciertamente debe ser vigilada por toda la comunidad educativa, incluso con la fuerza de la ley, ya que es la

negación misma de la relación educativa. Tan radical es su perversión que corrompe tanto la asignatura de ciudadanía como cualquier otra materia formativa, incluida la religión. Los valores que derivan tanto de la fe como de la razón se proponen como algo valioso que resulta razonable y bueno. Tanto es así, que su descubrimiento es progresivo mientras el alumno se acerca a la realidad, se deja hablar por los otros, se abre a la profundidad de lo real y se escucha el propio corazón. No desciende como un rayo por la simple lectura de la Constitución o de la Biblia.

Los valores, en versión religiosa o laica, no consienten la imposición sino la seducción, no la autoridad sino el descubrimiento, no el proselitismo sino la búsqueda razonable. Por esto, las grandes tradiciones educativas los emparentan con la aventura del descubrimiento, del nacimiento y la iluminación. La EpC tendrá que ser un viaje lleno de experiencias y narraciones, en lugar de conformarse con la doctrina ya hecha de uno u otro signo. En lugar de ejercer la doma ante un producto ya guisado para que se lo coman, deberán atreverse a pensar; en lugar de adaptarse sin más criterio al pensamiento hegemónico, se experimentará el riesgo de buscar según el momento evolutivo de cada joven.

¿Podrá la EpC salvarse de esta deriva o sucumbirá a los mecanismos de control del Estado? Por suerte, no todo lo que es una amenaza se cumple, como parecen sugerir los detractores de la asignatura. Más bien no parece que sea la intención de la ley ya que concede a los centros la posibilidad de adecuar los contenidos de la nueva asignatura al ide-

ario o proyecto del centro. Y en segundo lugar, es una materia que se ha impuesto en casi todos los países europeos, sea cual sea la índole de su gobierno, como “un medio de hacer frente a los desafíos del siglo XXI” (Informe Euridice). No parece que responda a la maldad innata de lo socialistas, como propone algún jerarca.

El resultado de la EpC no es una guía Michelín de la ciudadanía, sino que pretende acompañar la aventura de ser para los demás y convivir con ellos. No consiste en ofrecer caminos trillados en función de las demandas del mercado, de los requerimientos de las leyes o de las costumbres sociales. La educación sólo puede señalar el puerto, pero la llegada no depende del educador sino del esfuerzo colectivo de los tripulantes, incluido el educando. La paradoja de la educación, que formularon los griegos en su radicalidad, consiste en no dominar el resultado del proceso educativo, ya que nunca se sabe si la llegada al puerto será buena para los viajeros⁹.

Es necesario hermanar la educación para la ciudadanía con dos conquistas que han sido esenciales en la pedagogía y están ocultas en el actual debate. En primer lugar, tener en consideración el punto de vista del educando, sus intereses, demandas y aspiraciones que apenas aparecen en las actuales propuestas. Con frecuencia, la preocupación por las necesidades del menor se desplaza por el reparto de competencias entre Ministerio, Autonomías, Centros y familias. De este modo, se convierte en una cuestión administrativa, lo que es un imperativo educativo.

Es alarmante el silencio acerca de lo que realmente importa a los menores, para ser sustituido por lo que necesita una sociedad para lograr cohesionarse o mantener una confesión o una ideología. Con frecuencia, se habla de educación de jóvenes pero los jóvenes son las grandes ausentes de las propuestas y los excluidos de los discursos, sobre todo aquellos que necesitan mayor atención. Por esta razón, educar es ser educado. Nadie está en condiciones de educar a alguien, si previa y simultáneamente no ha sido educado por alguien. La transmisión de conocimiento actitudes y valores se arraiga en esa larga tradición en la que los seres humanos se sienten interdependientes y por eso construyen un nosotros colectivo aunque sea mediante retales heredados, símbolos transmitidos, indicaciones compartidas.

1.3. Aula y casa

En los debates actuales sobre EpC se produce otra deriva que contrapone dos escenarios, con desigual fortuna: la casa (familia) y el aula (escuela). Para unos, el lugar natural de la educación ciudadana es la familia, la casa o los padres; para los otros su domicilio natural es el aula como espacio reglado por el Estado. Si se trata de aprender la Constitución con sus derechos y procedimientos, dicen unos, su lugar es el aula; si se trata de educar en actitudes, afectos y emociones su lugar es la familia. Un espacio queda legitimado y otros quedan desacreditados para la formación en valores, lo que comporta graves consecuencias para la educación.

Se le asigna a la casa ser un espacio de la vida, donde el niño expresa sus sentimientos y comprende sus emociones, mientras que en el aula se hibernan los sentimientos y se congelan las relaciones afectivas: mientras la casa-familia es hogar y lugar matricial de los valores, realidad sagrada y signo natural de bondad, donde se experimenta ser querido y aceptado, el aula por el contrario es el símbolo del taller, el lugar del aprendizaje, la antesala de la fábrica, la productora de infelicidad.

Las consecuencias son graves ya que se estigmatizan los espacios educativos entre buenos y malos, entre fastos y nefastos. Una vez sustanciada la escisión, es indiferente caer de una parte o de otra. Quienes consideren que la familia es el lugar natural de la inocencia y de la bondad, le reservan el derecho a educar en valores, mientras tanto se exime al aula de ser un lugar donde se practique el reconocimiento, la cordialidad o la ternura, que son la condición para experimentar los valores.

Al consagrar la incomunicación entre el aula y la casa, se produce la deriva de la fragmentación, incapaz de relacionar las diversas realidades que conforman la vida del menor: la corporalidad y la sociabilidad, la reflexión y acción, la racionalidad y la espiritualidad, el argumento y la cordialidad. La escisión sólo sirve a la racionalidad mercantil.

Una familia inmune y un aula congelada de afectos y relaciones no traduce, de ningún modo, las expectativas del menor. Al contrario, mi experiencia como educador me ha regalado siempre la convicción de que la escuela, para una

gran parte de menores, es la sustituta de una familia ausente, inexistente o destruida. Así lo reconocía Albert CAMUS al recordar su infancia en aquel Barrio de Argel, que “exhibía sus ganglios de miseria y fealdad”, que “sólo la escuela proporcionaba esas alegrías de niño. E indudablemente lo que con tanta pasión amaban en ella era lo que no encontraban en casa, donde la pobreza y la ignorancia volvían la vida más dura, más desolada, como encerrada en sí misma; la miseria es un fortaleza sin puentes levadizos”¹⁰. En la escuela, y no sólo en ella, hemos creído que se podía encontrar lo que se estima esencial en cada cultura, lo que es necesario saber para un estilo de vida buena y digna de ser vivida, lo que necesitamos saber para ser socialmente útiles.

Ambos espacios, en lugar de contraponerse, se inter-afectan. En el aula, queramos o no, hay algo de familia en la que conviven el fuerte y el débil, el enfermo y el sano, el listo y el torpe. El aula está hecha de contactos y relaciones, de gestos y encuentros no previstos, de ternuras y frialdades. Y en la familia hay algo de aula de aprendizaje, cuando el viejo advierte, el hermano mayor reprende, la madre opina, los tíos informan¹¹.

Ambos son espacios vitales de relaciones que prolongan el propio cuerpo: tanto lo que le pasa a la casa como lo que le sucede al aula acontece a la persona del niño, ya que todo en él es relacional. Participa tanto en el misterio de la vida que se vive en la familia como comparte lo que se realiza en el taller. ¿Es posible aprender matemáticas sin emociones? ¿Es posible aparcarse la si-

tuación de ruptura familiar en el interior de un proceso educativo?

Si todo en el niño es una aventura corporal y social, cualquier intento por separar lo que está unido está abocado al fracaso. No hay por qué pensar que el aula no pueda ser un lugar de convivencia, de comunicación, de acogida, donde se comparten sentimientos, emociones y actitudes. Ciertamente que no toda aula es un taller ni toda casa es un hogar, más bien el niño constata que hay aulas y familias en las que se muere de frío y de incomunicación. Una razón más para apostar por la EpC.

Si el menor vive la escisión entre el aula y la casa será un candidato a convertirse en productor para la fábrica, o

un ensimismado ciudadano que sólo cuida su jardín. La reducción del ciudadano a productor o consumidor comienza en el aula, cuando la escuela se reduce a simple taller se debilita la vida en su conjunto. El sistema social quedará de este modo legitimado para acercarse a ellos como recurso con valor económico, mientras se perpetúa la lógica racionalista neoliberal.

Sería más adecuado aprovechar esta oportunidad para la construcción afectiva del aula y para la construcción democrática de la familia. Aunque sólo sea porque en todo aprendizaje hay una interacción, es imposible que, en mayor o menor medida, no sea de naturaleza emotiva o afectiva.

2. LAS CUESTIONES

¿Por qué ha suscitado la Educación para la Ciudadanía la sospecha y el rechazo de amplios sectores de la población? ¿Cómo se ha convertido en campo de batalla en el que no sólo se juega el trofeo de una asignatura sino la emergencia de potenciales conflictos? Me ocuparé de aquellos que considero sus principales agujeros negros: la relación entre el derecho positivo y la ética filosófica, entre el Estado y la familia, entre la laicidad y las confesiones religiosas.

2.1. El derecho frente a la ética filosófica

Los contenidos educativos, que se sustancian en la EpC giran fundamentalmente en torno a la Constitución española y a la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Uno de los objetivos de la asignatura es orientar a los alumnos en los rudimentos del derecho sobre el funcionamiento de una sociedad democrática. Nadie puede con sentido común oponerse a que los alumnos los conozcan y los practiquen. ¿A qué viene pues una oposición tan enconada?

Hay algunos implícitos en la propuesta que despiertan preocupación cuando no alarma. “*Con el derecho positivo basta*”, dicen una gran parte de los defensores de la Educación para la Ciudadanía. A su favor esgrimen las razones del positivismo jurídico, que ven en el derecho el mejor y único cauce para una convivencia ordenada y democrática; los alumnos aprenderán los principios jurídicos, los derechos básicos, los procedimientos y reglas de juego cuya competencia atribuyen al Estado. Hasta el punto que muchos cre-

en que los profesores competentes son los juristas¹².

Esta posición suscita el rechazo de pedagogos, sicólogos y filósofos, que advierten que los jóvenes no necesitan tanto del derecho positivo cuanto de los valores que los sostienen ya que “*Sin ética no hay derecho*”. Hay valores, actitudes y emociones que preceden a las leyes y las legitiman. No es necesario militar en el agustinismo político que reserva el derecho sólo para los pecadores, ni alistarse a las bellas almas que creen innecesario el derecho, para comprender que con el derecho no basta.

A quienes piensan que si los jóvenes aprenden lo que las leyes exigen, podremos esperar que sean cívicos, educados, corteses e integrados, les asiste la ilusión ilustrada de que los niños serán buenos ciudadanos si se saben la Constitución, las listas de derechos humanos y el procedimiento electoral, ya que aprenderán a obedecer a las leyes y respetar a las autoridades legítimamente derivadas del sufragio universal.

Una asignatura basada en el conocimiento de la Constitución, de leyes y derechos, no sólo no cubrirá las expectativas de los jóvenes sino que les apropia su mismo derecho a soñar otra realidad posible y necesaria. La ley como la religión institucional tiende a preservarse de todas las amenazas externas o internas y de blindarse delante de toda crítica. Pero sobre todo renuncia al *plus* ético que siempre es inicio de posibilidades¹³.

Los gestores del poder, tanto religioso como laico, difícilmente pueden entender ese *plus* de imaginación crítica que se despliega en utopía y desencanto y no caben en las leyes. Un dere-

cho sin el *plus* de la ética se convierte en razón de Estado y pura gestión administrativa.

Supongamos que la asignatura explica los modos de pertenencia al Estado mediante la consecución de la ciudadanía en los términos que propone la Ley de extranjería. ¿Es eso lo que necesita el joven para fomentar actitudes de respeto y de convivencia con los inmigrantes? ¿O será necesario mostrar la inadecuación entre la ley y las formas institucionales en las que se pisotean y se niegan los derechos a los inmigrantes? Me temo que hay una sacralización del derecho, que debe ser corregida en aras de la educación. Más todavía, la EpC deberá ofrecer los instrumentales adecuados para trascender la propia condición de ciudadano, aunque moleste a los poderes establecidos: aquello que hay en el ser humano que trasciende la identidad legal de ciudadano.

Será igualmente importante para el niño recordar que no somos simplemente ciudadanos, “*recordar, como afirma Anthony Appiah, que no somos simplemente negros, blancos, amarillos o morenos, gay, heterosexuales o bisexuales, judíos, cristianos, musulmanes, budistas o confucianos. También somos hermanos y hermanas, padres e hijos, liberales, conservadores e izquierdistas, maestros y abogados, fabricantes de automóviles y hortelanos, hinchas de un equipo o de otro, aficionados a una música u otra, cinéfilos y lectores de novelas policíacas, surfistas, cantantes, poetas y amantes de las mascotas, estudiantes y profesores, amigos y amantes. No debemos permitir que una sola identidad nos someta a nuevas tiranías*”¹⁴.

Los valores pueden prescribirse y protegerse por la vía jurídica y política y no cabe duda que se debe hacer. Pero ninguna proclamación de derechos puede sustituir las condiciones práctico-materiales para su reconocimiento ni siquiera puede realizar por sí misma lo que pretende conseguir. Lo vemos de continuo cuando las leyes que intentan proteger a la infancia o a la mujer maltratada logran lo contrario de lo que se proponen, como si la creciente judicialización pudiese causar efectos perversos.

En consecuencia, la efectividad jurídica supone condiciones sociales y políticas, mayor conciencia ciudadana y mayor vigilancia social, mayor organización asociativa y mayor implicación personal. Sin estos elementos, el aprendizaje del derecho es letra muerta, e incluso podría resultar tremendamente perverso en determinados momentos de una existencia evolutiva.

La insuficiencia del derecho y de los aparatos del Estado para educar en valores reclama la constitución de esferas sociales de relaciones personales y solidarias sustraídas a la lógica del derecho y de la institución. La creación de estos espacios de encuentro y comunicación donde se experimenta la gratuidad, el desinterés y la proximidad, no sólo es un complemento pedagógico, sino que se acredita como espacio de socialización para la ciudadanía. De este modo, la ciudadanía se deja fecundar por una tradición compasiva que merecería el apoyo de las comunidades de sentido, y el reconocimiento de algo que no se agota en la condición jurídica de ciudadano.

2.2. Responsabilidad pública y derecho de los padres

Algunos ven en la educación para la ciudadanía el oculto desigmo de indocinar a los jóvenes por parte del Gobierno de turno. Estaríamos ante la prosecución con otros medios de la llamada formación del espíritu nacional “*un patético intento de intoxicación con los ideales del franquismo, del falangismo y del nacional-sindicalismo*”. Frente a esta patología reclaman el derecho de los padres a determinar la educación en valores de sus hijos.

No cabe duda que los padres son los primeros responsables en la educación en valores, no sólo en lo que respecta a la asignatura de ciudadanía sino en todo el proceso educativo, ya que los valores conforman todos los aprendizajes y la propia organización escolar. Lo cual requiere una permanente e institucionalizada vigilancia y participación de los padres en la escuela, sea pública, privada o concertada.

Contra el adoctrinamiento posible caben dos tipos de defensas: dividirse el campo competencial entre las partes contendientes o mantener alerta todas las capacidades de autocontrol de los actores implicados. Veamos cada una de ellas.

La primera solución, que tiene un alto componente institucional, consiste en repartirse las competencias educativas entre la familia y el Estado. A la familia le corresponde la educación, al Estado la instrucción. Mientras la educación está hermanada con los valores y actitudes, la instrucción se hermana con las habilidades e instrumentales. La educación propone valores y visiones para al-

canzar el pleno desarrollo de la personalidad de los jóvenes e integrarlo en el grupo de pertenencia; corresponde al segundo el aprendizaje ordenado y sistemático de habilidades, a cargo de profesores con un método adecuado y con un sistema experto¹⁵.

Las familias y las iglesias se quedan con la responsabilidad de la educación; a las escuelas y a los Estados pertenece la gestión de la instrucción.

La cuestión del adoctrinamiento se resuelve en falso cuando se trata como un problema de poder, ya que se inicia el distanciamiento profundo de los intereses del menor. La escisión entre instrucción y educación es el último capítulo de una larga historia de contraposiciones, teoría y práctica, razón y emoción, conocimiento y valor. Pero, sobre todo, está en el origen de la reducción instrumental del aprendizaje. Lo que nació integrado se desintegra, lo que nació unitario se fragmenta.

Desde la centralidad del interés del menor, que necesita razones y motivos para vivir, es difícil mantener la distinción como base para ordenar la EpC ya que en la vida del niño, todos sus dinamos se inter-afectan y se co-determinan. Lo que puede parecer una victoria para hoy, es una grave hipoteca para el futuro, dado que la distinción se basa en aceptar las escisiones que se han producido sobre el menor. El gran perdedor es el niño que no conoce fragmentaciones sino integraciones, escisiones sino unicidad.

¿Cual sería el resultado de la EpC en el alumno si la sometemos al dilema entre instrucción y educación? Un conocimiento de la Constitución sin alma, unas

habilidades legislativas vacías de significado, una autoridad sin motivación. No se puede procesar conocimientos sobre el ejercicio de la ciudadanía y no comprender vitalmente los significados.

De nuevo se cae en el dualismo racionalista, sea de carácter laico o religioso, que está en la base de nuestra sociedad. Se perpetua de este modo una civilización empeñada en separar la razón y los afectos, los conocimientos y la cordialidad, lo material y lo espiritual, las realidades superiores y las inferiores. Una civilización que ha servido más para llenar de objetos la vida del niño que para hacerle feliz.

La segunda alternativa que parece más razonable desde los intereses del menor propone que tanto los padres como los responsables sociales, políticos y educativos faciliten a los alumnos los instrumentos críticos, que les permitan pensar por sí mismos, ejercer su autonomía personal y resistir a todo adoctrinamiento, no sólo al que procede del poder político que crea súbditos, sino también del poder económico que crea dóciles consumidores, del poder social que crea ciudadanos siervos o del poder religioso que crea simples feligreses.

2.3. Laicidad y confesiones religiosas

La reforma educativa ha incorporado una doble instancia productora de valores éticos, según sean propuestos por las confesiones religiosas de acuerdo con el derecho de los padres a elegir la formación religiosa de sus hijos, o sean derivados de los llamados “valores superiores” en los que se inspira la

Constitución de acuerdo con un estado democrático, plural y aconfesional.

Dejando ahora a parte la legitimidad o no de la presencia confesional de la religión en el espacio público escolar, ambas instancias coinciden en el propósito de contrarrestar la falta de valores y las actitudes incívicas que dominan en la sociedad actual, pero todavía tienen que aprender a convivir y superar viejos desencuentros que llevan a despreciarse mutuamente, cuando no a eliminarse unos a otros.

El actual debate se ha polarizado en torno a dos posiciones límites, que hipotecan el futuro de la educación y difícilmente responden al interés del menor.

Algunas instituciones de Iglesia y organizaciones confesionales muestran una abierta desconfianza hacia la nueva asignatura a la que declaran “inaceptable en forma y fondo ya que impone una antropología y unos contenidos inaceptables para los padres” y pretende la construcción de la conciencia moral. La tesis es una réplica a algunos defensores de la EpC que son incapaces de reconocer algún papel emancipador a las religiones, y en concreto el cristianismo, en la construcción cultural, social, política y jurídica de la ciudadanía incluyente. Ante tal polarización, aparece como tentación la solución salomónica que consiste en repartirse la formación en valores entre la asignatura de religión y la educación para la ciudadanía, al modo como se reparten un territorio conquistado.

Sin embargo, no hay ninguna razón para que la Educación para la ciudadanía no afecte a todos los alumnos, si ésta es una pedagogía para la convivencia

solidaria y respetuosa con el pluralismo, el cultivo de la libertad responsable y de los deberes cívicos. Tampoco puede el Estado desistir de fomentar los valores comunes y compartidos en nombre de una presunta neutralidad que sólo sirve a los poderes fácticos¹⁶.

El horizonte de futuro más razonable y educativo no es la simple coexistencia de dos bloques contrapuestos e incomunicados: la asignatura de la religión, basada sobre los principios y normas que proceden del credo religioso específico de cada confesión religiosa, y la de la ciudadanía, sometida al intento de organizar mínimamente la vida privada y pública a la luz de una razón socialmente compartida. Es más razonable construir un mínimo ético como patrimonio de humanidad con la colaboración de todas las tradiciones, que posibilite posteriormente las éticas de máximos¹⁷.

Existe una oportunidad histórica para que las comunidades de sentido colaboren en la construcción de la ciudadanía solidaria, que se despliega en sustrato ético, inteligencia colectiva y civismo social. E incluso para que propongan aquellos elementos de las sabidurías religiosas sin los cuales no es posible el surgimiento de la ciudadanía. Existe una oportunidad histórica para profundizar el papel emancipador de las religiones en la construcción de los derechos humanos, como nuevo nombre de la dignidad humana. El compromiso por la universalización a partir de los que están peor situados, acredita la participación de la Iglesia en la tarea colectiva de universalizar los valores de igualdad, justicia, tolerancia, respeto a

la diferencia, solidaridad, piedad, compasión, que tienen su arraigo en el evangelio. ¿No deberían todos conocer y vivenciar la parábola del samaritano como parte del estatuto de la ciudadanía, en lugar de reservarla solamente para los que opten por la clase de religión?

El acuerdo, el diálogo y el consenso sobre el patrimonio común de valores, compartidos y asumidos en una sociedad cada vez más plural moral, religiosa y culturalmente, son más eficaces que el recurso a las leyes, concordatos o imposiciones partidistas.

La religión antes de sustanciarse en una asignatura, junto o frente a la asignatura de la ciudadanía, antes de ser una parte entre las partes, tiene voluntad de universalidad, de valor abierto a todos. Incluso si no puede mostrar su racionalidad, si no puede estar abierto a todos como valor, por no ser razonable, quizá habrá que plantearse si proceden de la fe, según el postulado establecido por el Concilio Vaticano I para dirimir los conflictos entre razón y fe.

La maduración de las convicciones religiosas en nuestro tiempo se despliega en ciudadanía activa. Más aún, la ciudadanía que caracteriza hoy el espacio público de la modernidad es la confluencia de sabidurías, tradiciones, concepciones diversas de la vida en la cual creyentes y no creyentes se pueden encontrar y reconocerse.

La clase de religión no puede entrar en conflicto con la clase de ciudadanía, porque la entrada de la clase de religión en el sistema educativo como espacio público sólo se legitima si no protege solamente su propia libertad sino todas las libertades y derechos.

Pero sobre todo ambas están llamadas a proteger conjuntamente el mundo de la vida de la invasión tecno-administrativa a través de experiencias de sentido y de comunión. Ambas asignaturas deben aliarse frente a lo que hoy constituye el mayor problema, la ausencia de sentido, el colapso de la solidaridad, la marginalidad de los empobrecidos¹⁸. La mercantilización de los valores, la invasión tecnológica y la dictadura burocrática son los auténticos y reales enemigos de los valores humanistas hoy.

Si se prescinde de las sabidurías religiosas mundiales en la construcción de la ciudadanía será una grave pérdida, ya que forman parte del trasfondo o patrimonio cultural de la sociedad, gracias al cual se legitima socialmente la propia aparición del concepto de ciudadano. Se necesitan mutuamente para generar horizontes globales de sentido ante el dolor, el sufrimiento, la culpa, la enfermedad y la muerte. Se necesitan para fortalecer valores y motivaciones acerca del por qué y el para qué de nuestra responsabilidad.

3. LAS BRÚJULAS

Como sugiere el Informe DELORS educar es proporcionar brújulas para navegar en un tiempo complejo. “*La promoción de la ciudadanía activa y la cohesión social*” como propone el Informe, es una de las grandes brújulas que necesitan los jóvenes hoy y forma parte de la necesaria responsabilidad pública que ninguna institución puede dejar de estimar y acompañar¹⁹.

La educación para el empleo se ha convertido en la base de la productividad; la educación para la salud en estilos saludables de vida; la educación para el consumo en promoción del ahorro; la educación vial en seguridad en carretera. ¿Qué significa que una educación produce ciudadanía? Y ¿qué puede significar que una ciudadanía produce educación?

Según la intención de los legisladores, la EpC quiere producir competencias sociales y ciudadanas “*que permitan a los alumnos comprender la realidad social en que se vive, afrontar la convivencia y los conflictos emple-*

ando el juicio ético basado en los valores y prácticas democráticas, y ejercer la ciudadanía, actuando con criterio propio, contribuyendo a la construcción de la paz y la democracia, y manteniendo una actitud constructiva, solidaria y responsable ante el cumplimiento de los derechos y obligaciones cívicas” (BOE del 8 diciembre 2006 p. 43061).

Educación y ciudadanía pueden fraternizar, se complementan e interfec-tan, viven bajo el mismo techo, hasta el punto que no hay ciudadanía sin educación, ni educación sin ciudadanía. No se trata de producir una pócima con pe-

queños elementos de Educación y con rudimentos de la Ciudadanía, que despliegue caracteres mágicos ni disponer de una piedra filosofal que releve a las anteriores mantas en la Educación, sino de validar una cultura de la educación que se ha forjado con la participación de las mejores tradiciones pedagógicas y una legión de maestro atentos a las ne-

cesidades de los menores y subyugados por las potencialidades de la educación, dignificaron el protagonismo de los niños y jóvenes, su participación social, la corresponsabilidad ciudadana y la solidaridad. Es un despropósito renunciar a estas sabidurías pedagógicas para quedarse sólo con las que tienen el pedigrí de la Ilustración²⁰.

1. LA EDUCACIÓN CIUDADANA

La Educación para la Ciudadanía requiere pluralidad de actores en diversidad de contextos, ya que trasciende los distintos sistemas sociales e incumbe a todas las instituciones públicas y privadas. Nadie sobra en este empeño.

1.1. Como política general

El siglo XXI se ha inaugurado con dos grandes evidencias: el poder decisivo de la educación y el papel fundamental de la ciudadanía. Estamos convencidos de que la calidad de vida y el desarrollo personal dependen en gran medida de la calidad de la educación hasta el extremo que la exclusión del sistema educativo marca el nivel de marginalidad que padecen los países del llamado tercer mundo y determina el itinerario vital del excluido; la tasa de escolaridad y el fracaso escolar son indi-

cadores del desarrollo humano. Por su parte, el ejercicio de la ciudadanía activa marca la altura de la democracia, la estabilidad política, el bienestar económico y las oportunidades sociales.

La formación para el ejercicio de los derechos y responsabilidades cívicas, así como la educación para el desarrollo personal y social exigen un esfuerzo colectivo, tanto más apremiante cuanto mayor es su deterioro. El fomento de la convivencia, como cualidad de las relaciones humanas en el espacio público, ha sido intensamente demandado por la sociedad, dado su descuido. En consecuencia, debe ser un objetivo de política general y de política cultural que desborda el ámbito educativo formal y compromete a los medios de comunicación, a los contenidos éticos de los programas de televisión, a la inteligencia colectiva, a las relaciones de confianza

entre los ciudadanos, a la decencia de las instituciones. Ninguna entidad pública o social encontrará motivos para no secundar el esfuerzo, e incluso para demandarlo como objetivo prioritario de la acción de gobierno.

Le sobran razones a la Conferencia Episcopal Española para colaborar, impulsar y profundizar en esta tarea colectiva, una vez advertido el tamaño del deterioro ético de la convivencia en “Orientaciones morales ante la situación actual de España”. Responsabilidad pública e iniciativas sociales de manera cooperativa y crítica están urgidas a acometer tal empeño.

Cada uno de los actores actúa en diversidad de instrumentos y estructuras organizativas. Las bibliotecas y las parroquias, los museos y los parques temáticos, las casas de la juventud y los centros de cultura popular, las acampadas de verano y el voluntariado constituyen la geografía social de la Educación para la ciudadanía.

Tan persistente es el empeño que diluye los tiempos formales de la educación, ya que la EpC no afecta sólo a la adolescencia y a la juventud, sino a todas las etapas de la vida que necesitarán socializar aspectos nuevos de la realidad, adquirir destrezas para la convivencia y el diálogo entre generaciones y procurar por el desarrollo personal y colectivo. Se prolonga como educación vitalicia y proceso inacabable: cuanto más ciudadano más educación seguirá necesitando a lo largo de su vida, y cuanto más educado más ciudadano. Entre ambos existe la suma positiva, aunque algunos se empeñen en situarlos bajo la suma negativa.

1.2. **Ámbito de lo cotidiano**

El ejercicio de ciudadanía se aprende cotidianamente en cada uno de los marcos de la vida, como ambiente colectivo que se respira y se recrea a diario en las familias, en la calle, en las instituciones, en los mundos vitales, en las parroquias, en las asociaciones. No se trata de un privilegio, sino primariamente de una responsabilidad a la que están invitados todos los agentes sociales; requiere intervenciones y responsabilidades compartidas que implican tanto a las familias como a las instituciones sociales, tanto a los gobiernos como a las empresas, a los medios de comunicación como a las comunidades de sentido. Los esfuerzos de las instituciones educativas significan una mínima parte aunque decisiva.

Son conocimientos y actitudes que se cultivan en la convivencia familiar, en la amistad entre iguales, en la conversación informal, en las comunidades parroquiales, en los círculos culturales... En la actualidad, se han añadido con especial dominio los medios de comunicación, tanto para la formación cívica como para su deterioro incívico.

Interpela en primer lugar a la familia, como espacio primario de socialización de los valores, mientras ésta no se reduzca sólo a dormir bajo el mismo techo. La conversación con el padre o la madre, la sugerencia cordial del abuelo, la actitud receptiva del hermano son la puerta de entrada a la experiencia de los valores cívicos. Con los amigos experimentará la capacidad de iniciativa, y pondrá a prueba la forma conjunta de abordar los retos cotidianos. Con las comunidades religiosas de sentido recibirá propuesta sobre la vida buena y feliz.

Con las tramas asociativas, desde los sindicatos a los partidos políticos, desde el deporte hasta la música, se irán vivenciando unos valores, contrastando otros y cribándolos todos. Los movimientos sociales o asociaciones ciudadanas se han agregado para aunar voluntades solidarias en orden a la defensa del medio ambiente, la promoción de la salud, la cooperación internacional, la lucha contra la marginación o la defensa de los excluidos.

Cuanto más complejas se hacen las tareas y formas de la vida laboral, familiar y social, más necesario se torna acudir a procesos institucionalizados para procesar todos los mensajes de la vida cotidiana y las actitudes de forma reflexiva y crítica.

Es legítima y loable la preocupación de las Administraciones Educativas en orden a enmarcar, ordenar y desarrollar la formación para la ciudadanía sin menoscabo de la necesaria participación familiar y social. Fomentar la educación para la ciudadanía es una tarea esencial de la responsabilidad pública, tan importante o más que lograr la educación para el empleo, o la educación para la salud. No se podrán escamotear recursos públicos para el desarrollo de la vida social y cultural, priorizando a quienes más apoyo necesiten para su incorporación ciudadana.

Tal vez la necesidad imperiosa de que se convierta en una asignatura del sistema educativo muestra el fracaso de toda una sociedad: padres que no se responsabilizan de la educación sentimental de sus hijos, medios de comunicación que no fomentan el civismo, sometidos como están a la ley del bene-

ficio económico, prácticas políticas que han sustituido la argumentación por el ultraje, complicidades colectivas ante la violencia y la corrupción.

1.3. El marco escolar

La EpC ha estado presente siempre de una u otra forma y con mayor o menor intensidad en el sistema educativo, en el proyecto de Centro y en el interior de cada área de conocimiento. En las mejores experiencias inspiraba el conjunto de la vida escolar e impregnaba toda la vida del centro escolar, hacia dentro y hacia fuera. Unas veces la preocupación por la ciudadanía era compartida por todas las áreas, y otras veces integrada en los contenidos de las distintas materias del ámbito antropológico, social o ético.

Pero antes de convertirse en área específica de conocimiento, la EpC afecta al currículo del colegio, a su organización y a sus relaciones externas e internas. Antes de reglarse e institucionalizarse en forma de una asignatura, hay que implicar a todo el Centro en la promoción de valores e impregnar el resto de los aprendizajes como algo horizontal a todas ellas, orientar la propia organización del Centro, presidir las actividades extraescolares y establecer puentes de colaboración entre la escuela y el contexto social.

No cabe duda que la tarea excede las competencias de una asignatura con meros contenidos informativos y evaluables. Si realmente se quiere incidir en hábitos, actitudes y valores ha de afectar a la propia organización del colegio, al estatuto del profesor y del

alumno, a la incorporación de los alumnos en la gestión del centro.

El desafío de la hora actual consiste en saber cómo y en qué medida se organiza institucionalmente el aprendizaje para el ejercicio de la ciudadanía, como oferta garantizada, abierta y continua, mediante estructuras y servicios que posibiliten los aprendizajes de los valores para la convivencia, habilitando unos tiempos y unos espacios, creando unos contenidos y promoviendo un sistema experto capaz de acometer la tarea con rigor y honestidad. La asignatura sería un espacio donde se visibiliza lo vivido y se cimienta verbal y reflexivamente lo experimentado.

No sobra una asignatura sobre la Educación para la ciudadanía, que se despliega en campos cognitivos, estados afectivos y orientaciones valorativos. El éxito de la misma consistirá en que sea metodológicamente activa, humanamente atractiva, incorpore las experiencias cotidianas de los estudiantes y abra el espacio escolar a los dinamis-mos comunitarios, de suerte que abandone la autoreferencialidad de la educación para establecer relaciones, alianzas, redes con su entorno económico, político, social y cultural.

El desafío real de la reforma consiste en saber qué debe ofrecerse en cada etapa del desarrollo evolutivo del menor, desde la centralidad de sus necesidades. Y, sobre todo, dignificar el área ya que, con frecuencia, el sistema educativo ha mantenido la formación cívica como apéndice marginal (“*marías*”), contrariamente a lo que sucede en los 16 países europeos, en los que se ha convertido ya en asignatura. Dignificar esta formación

es una tarea imprescriptible de toda reforma educativa.

1.4. Conocimientos, actitudes y valores

La EpC se conforma en un cuerpo de conocimientos para el manejo de la ciudadanía, en actitudes, que vertebran el carácter del sujeto y en valores apropiados, que constituyen la musculatura moral de la persona. Según los criterios de evaluación de la materia, establecido por el MEC, se pretende evaluar tanto los aprendizajes conceptuales, como la evaluación de las actitudes y conductas que evidencien la interiorización de todos los valores democráticos.

La incorporación al sistema educativo formal tiene por objeto enseñar a niños y jóvenes aquellos conocimientos, actitudes o procesos que los preparen para el ejercicio activo de la ciudadanía y les predispongan para seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida; es un proceso dinámico e interactivo que proporciona ideas, valores y destrezas en orden a cumplir las funciones personales y sociales como miembro activo de una sociedad organizada²¹.

A la escuela se va a aprender y en la medida que alguien quiere aprender. La EpC es un cuerpo de conocimientos que deben aprenderse mediante una determinada organización y método, un marco físico con horarios, contenidos y evaluaciones.

El debate sobre los contenidos que deben conocerse está logrando un consenso generalizado sobre lo que se considera actualmente esencial: el aprendizaje para una sociedad inclusiva reacia

a conductas sexistas, racistas e intolerantes, la promoción positiva de hábitos saludables en el interior de una sociedad patógena, la conservación y mejora del medio ambiente, la promoción de los valores ligados a la paz y a la convivencia pacífica, el uso del tiempo libre como ejercicio de voluntariado.

Es conveniente someter los contenidos teóricos a las capacidades evolutivas del niño. No importa tanto la amplitud de conocimientos como la socialización de aquellos que resultan esenciales. Se quiere evitar de este modo la deriva académica, que quitaría todo interés desde la perspectiva del menor.

Como todo intercambio humano, la trasmisión de conocimientos y de habilidades comporta la existencia de una comunidad en cuyo interior se ejerce la interacción, donde los alumnos y alumnas se ayudan mutuamente, cada uno según sus capacidades. Es a través de la interacción con los otros que los niños y jóvenes descubren la cultura y aprenden. El modelo de enseñanza que gira en torno al profesor individual a quien se le atribuye la omnisciencia, y en torno a un alumno a quien se le atribuye la ignorancia no tiene sentido en la actual cultura de la educación. Sólo una mínima parte del proceso educativo adviene por vía de sentido único²².

En segundo lugar, la EpC tiene que ver con la promoción de actitudes en orden a la convivencia, y con los valores, que no es primariamente una cuestión religiosa o laica, sino la capacidad de reconocer algo como valioso. Los valores de la modernidad no son algo exterior a nosotros mismos y a los jóvenes, que nos ataca como un ejército, sino algo

que llevamos dentro de cada uno de nosotros. La libertad, la tolerancia, la igualdad, el respeto son parte de nosotros mismos. Y en ningún caso se pueden plantear como algo ajeno. Valoramos desde lo que somos.

Según se entienda el estatuto de los valores de la modernidad como algo externo a nosotros mismos o como algo interno en lo que vivimos y somos, la estrategia educativa será distinta.

La formación en valores puede entenderse desde dos metáforas que compiten en las propuestas actuales y proceden de las ciencias de la salud. Una metáfora se apoya en la lucha contra la enfermedad a través de fármacos: la salud se le confía a la potencia del fármaco. Se escenifica en la lucha contra los virus y las bacterias como organismos extraños a los que se debe controlar y eliminar; se enfatiza la cantidad de recursos y prestaciones y se valoran los medios potentes. La otra metáfora se apoya en la promoción de la salud mediante la creación de resistencias que nos hacen inmunes. Se visualiza en la gestación de un ser vivo que nace dentro de la mujer, es ella misma que germina y sólo caben medidas preventivas que faciliten la vida naciente. Su secreto está en la movilización de comportamientos cotidianos en el consumo, en el tiempo libre, en los lugares que se frecuentan²³.

Pongamos por caso el tratamiento de la familia, que constituye hoy uno de los grandes reproches a la asignatura de la ciudadanía. Lo que le sucede a la familia no es algo ajeno a nosotros ya que somos parte de esa historia. Los alumnos no viven una familia ideal sino la fa-

milia real que conoce el desgarró, la ruptura familiar, la separación, y es posible incluso que vivan la diversidad de orientación sexual. ¿No se les pueden dar las claves para entender lo que les sucede, e incluso si es el caso llegar a estimarles aunque tengan que compartir los fines de semana sólo con alguno de sus padres?

La familia requiere más ser promovida que ser defendida. Como recorda-

ba recientemente el cardenal Martini, la Iglesia “*debe sostener positivamente y promover las familias y no penalizar las uniones de hecho*”.

La familia es una institución con una fuerza intrínseca tal que no le viene de fuera ni de cualquier otra parte. Lo único que podemos hacer es manifestarla y ponerla de relieve, de forma que la gente la desee, la ame y se sacrifique por ella.

2. ESFERAS DE CIUDADANÍA

La ciudadanía es el resultado de una larga historia de experiencias y tradiciones que pueden orientar e incluso seducir la participación activa de los jóvenes. Ha ido conformando sus núcleos esenciales mediante un proceso abierto en permanente interacción con el contexto histórico y social en el que se vive y en constante referencia con un ideal emancipatorio. La ciudadanía será una de esas brújulas para los jóvenes actuales si es capaz de incorporar las distintas tradiciones que la han constituido, y dejarse cuestionar por sus agujeros negros.

2.1. La esfera de lo común

En tiempos de exaltación de la diversidad, es bueno que los alumnos

aprendan a argumentar a favor de lo común, a favor de aquello que se estima porque es de todos, a favor de lo que puede ser compartido. Sean valores compartidos, lugares públicos o bienes comunes, constituyen la experiencia civilizatoria de lo público. La razón por lo que una rosa es más hermosa cuando no se corta y puede ser mirada por distintos ojos.

El ejercicio de ciudadanía es un modo de reconocerse como familia humana, capaz de trascender los compromisos particulares, la lealtad limitada al grupo de pertenencia y los intereses de parte; por la ciudadanía se crea una identidad que vincula a personas lejanas en el espacio y en el tiempo, distanciad por las religiones, por las clases, por

las etnias o por las naciones. “*La idea de que todos los pueblos del mundo forman una humanidad única no es ciertamente consustancial al género humano*”, escribe. “*Al contrario, lo que ha distinguido durante mucho tiempo a los hombres de las demás especies es precisamente que no se reconocían unos a otros. Lo propio del hombre era, en los inicios, reservar celosamente el título de hombre exclusivamente para su comunidad*”²⁴.

¡Cuánto ha tardado el ser humano en sentir que pertenecía a una única especie! ¡Cuantos esfuerzos educativos para superar el individualismo posesivo que conforma a muchos alumnos hoy! Invocar el principio de ciudadanía es reconocer un *espacio público*, común y unitario, con vocación universal e inclusiva que posibilite la convivencia entre personas, cualquiera sea su étnica, su condición social y su credo religioso. El advenimiento de la ciudadanía resulta emancipador cuando suscita procesos de reconocimiento en la casa común de lo humano y nos capacita para entendernos más allá de nuestras circunstancias, culturas o religiones. El proceso ha sido históricamente difícil y educativamente complejo. El tamaño de la dificultad educativa lo conocen bien los educadores que tienen que pleitear contra las pautas posesivas introyectadas por los alumnos, y reforzadas por los padres y por la cultura mercantil dominante.

En tiempos pos-modernos, vincular la aparición de la ciudadanía a la construcción del espacio público, común y compartido, es absolutamente contracultural, ya que despliega la *condición*

de igualdad entre las personas de un determinado lugar, superando diferencias y particularismos religiosos, étnicos, lingüísticos. Igualdad significa atribuir a los sujetos una idéntica capacidad jurídica, un idéntico derecho a ser titular de derechos, y en consecuencia de esta igualdad nace el mutuo reconocimiento: te reconozco como sujeto en cuanto te reconozco igual a mí en derechos. Los jóvenes deben aprender a luchar por los derechos y contra los obstáculos que impiden el recíproco reconocimiento de los sujetos.

2.2. La esfera de la libertad

Cuando se estima lo común compartido, estamos en condiciones de valorar lo propio, como propulsor de la identidad personal y social. La ciudadanía hace referencia a la persona que decide autónoma y libremente y participa en las decisiones que le afectan. La ciudadanía moderna nace para acabar con la condición de súbdito, vasallo y esclavo²⁵. “*La defensa del individuo y de su autonomía moral constituye un desideratum de civilización que puede ser el objetivo de la pedagogía de la libertad en el ámbito educativo y también en el social y político*”²⁶.

La ciudadanía tradicional se vinculó al ejercicio del voto en el ámbito político, que se convierte en el acto único y básico de participación política. “*El verdadero poder del electorado es el poder de elegir quien gobernará; las elecciones no deciden cuestiones, sino quienes las decidirán*”²⁷. Las razones, que se esgrimen para justificar esta expropiación de la ciudadanía, son diversas; los ciu-

dadanos, dicen algunos, *no tienen tiempo* para ocuparse de asuntos generales porque deben trabajar y ocuparse de su familia; los ciudadanos *no tienen competencia* para pronunciarse o actuar sobre asuntos generales que trascienden su experiencia cotidiana e incluso son *incapaces de superar los propios intereses particulares* y asumir el interés general.

La ciudadanía activa, por el contrario, se opone a cualquier expropiación de materias, espacios y competencias que quieren sustraerse a la participación. El joven puede entender que su participación en la gestión de los riesgos locales y globales es componente esencial de su libertad. Si la asignatura logra facilitar la estima de la libertad y el compromiso con la participación, habrán valido la pena todos sus esfuerzos. Libertad y participación, como anverso y reverso, despiertan la capacidad de los ciudadanos de organizarse en modo multiforme, de movilizar recursos humanos, técnicos y financieros, y de actuar con modalidad y estrategias diferenciadas para tutelar derechos y responsabilizarse de los bienes comunes²⁸. Entender que la ciudadanía no se limita al ejercicio del voto político, sino que se puede ejercer, efectivamente y en profundidad, en todos los ámbitos de lo cotidiano, es algo profundamente contracultural. Como decía el personaje de la película *Espartaco*: “*sólo que un hombre aprenda a decir no tiembla el Imperio Romano*”.

Tengo serias dudas si para esta tarea servirá sólo “la bandera del iluminismo” según el llamado de Peces Barba a “*volver a la Ilustración como exigencia mo-*

ral para nuestro tiempo”²⁹. No cabe duda que dicha vuelta servirá para librar-nos de las retóricas reaccionarias e incluso la ilustración es el único punto de anclaje para una búsqueda que permita superarla³⁰; pero dudo que sirva para superar las retóricas progresistas, el formalismo jurídico y la relación dineraria³¹. Podría incluso darnos la sorpresa que Rousseau nos propusiera una educación para formar no al ciudadano sino al hombre³².

2.3. La esfera de lo exigible

La ciudadanía expresa el estatuto de cada uno de nosotros en la esfera del Estado. Somos productores y consumidores en la esfera del Mercado, somos amigos, vecinos y familiares en la esfera de los mundos vitales, somos ciudadanos en la esfera del Estado-nación. La ciudadanía, en consecuencia, connota incorporación y pertenencia a un Estado y a su jurisdicción, que comportan una serie de derechos y obligaciones, prestaciones y servicios que vienen establecidos por la Constitución. En este contexto, ciudadano se opone a *extranjero*. Ser ciudadano significa saber cómo quiere el Estado relacionarse conmigo y de qué manera yo quedo comprometido en la construcción de un sujeto colectivo, que puede llamarse casa común, patria, nación, estado o país. Necesita saber cómo se entra y se sale de un país y cuales son los criterios de atribución de la ciudadanía y nunca entenderá por qué hay tantos inmigrantes que no tienen ni siquiera el derecho a tener derechos. Necesita saber que en razón de su ciudadanía hay un conjunto de protec-

ciones y beneficios, como bienes de ciudadanía garantizados por los poderes públicos, que marcan la línea de dignidad.

La pertenencia a un estado comporta el reconocimiento de un conjunto de derechos, prestaciones y responsabilidades. Lo cual es realmente contracultural, no porque nos libra de algunas dependencias ya superadas propias de la edad media, que algunos en la contienda atribuyen a la influencia de la Iglesia, sino también porque cuestiona la grave mercantilización de nuestros días y la transformación actual de los derechos en simples aspiraciones. Al ayudar a los jóvenes a diferenciar ambos extremos, iniciamos una pedagogía de la responsabilidad. De derechos sociales se habla cada vez menos, a favor de nuevas categorías como “oportunidades”, “servicios”, “necesidades”, “aspiraciones”, “capacidades”... que constituyen el objeto de los nuevos mercados sociales. Como afirma Ricardo Petrella; *“Desde hace algunos años, el sistema dominante, en todas las ocasiones, está afirmando la ideología de las necesidades y no de los derechos, y está sustituyendo la cultura de los derechos humanos y sociales por la de necesidades vitales”*³³.

La lucha por los derechos combina la contestación al orden existente con la proyección de un régimen alternativo y futuro³⁴. E interesa menos saber, en el debate actual, quién sea el portador cuanto fundar un nuevo orden de derechos transnacionales³⁵. Finalmente, la EpC ayudará a cultivar el sentimiento colectivo de arraigo en una tierra y en una tradición; e incluso como quiere al-

gún obispo a estimar la patria como bien común. Tan solo que entonces será un patriotismo constitucional incluyente, que quizá espere que la tierra la posean los pobres.

2.4. La esfera de la solidaridad

Si la cultura de la ciudadanía se deja fecundar por las grandes tradiciones religiosas recibirá suficientes razones para trascender sus propios límites, sobre todo los que afectan a la condicionalidad y a la universalidad abstracta.

La ciudadanía actual está mutilada porque se condiciona a la nación, al mérito, a la financiación. Se reconocen los derechos sociales si hay presupuesto, si se utilizan bien las prestaciones, si se es nacional. Los jóvenes asisten a la exaltación de las condicionalidades y necesitan ser ayudados a experimentar al otro sin condiciones ni presupuestos, desde la fraternidad³⁶. Antes de ser inmigrante o extranjero es prójimo; antes de ser “los subsaharianos”, son personas con nombre propio y trayectoria personal aunque no sean ciudadanos de este país ¿Por qué la parábola del samaritano no pertenece a la construcción actual de la ciudadanía?

Si se deja fecundar por ciertas sabidurías religiosas, la ciudadanía no se identifica con la cohesión social, por importante y necesaria que sea sino que intenta ampliar permanentemente el “nosotros humano”³⁷. El joven no comprenderá por qué se estrechan tanto los círculos de pertenencia, mediante racismos y xenofobias si el extranjero es alguien a quien todavía no conoce. Bashige Michel, ante las murallas de

Melilla, decía: “*Estoy seguro de que si conocieran mi historia y la de mis compañeros no me obligarían a volver de donde vengo ni me abandonarían en un desierto sin ninguna posibilidad de supervivencia. Quiero vivir y ayudar a vivir a mis hermanos, sólo pido eso*”.

Venimos de un tiempo en el que los excluidos y empobrecidos habían sido destituidos de su condición de sujetos en provecho de procesos estructurales. El último capítulo de la historia de esta destitución se escenifica en las migraciones que les reducen a ser simples replicantes de expulsiones y de atracciones. De este modo perdieron su nombre propio a favor del genérico: *inmigrantes, subsaharianos, musulmanes*, ocultaron su origen a favor de su destino, diluyeron sus capacidades personales a favor de intereses laborales, aceptaron humillaciones a favor de beneficios mercantiles. Mientras la condición de ciudadano es requerida para mantener la cohesión social, la condición de persona es requerida en orden a participar en el nacimiento de una nueva civilización más humana. Por eso conquistan el derecho a ser reconocidos absolutamente, más allá de la contingencia de un documento registrado de ciudadanía. Mientras, el documento residencial introduce en la fortaleza de un orden social impuesto, el rostro introduce en la debilidad de un orden social que puede y debe ser reconstruido con la participación de los jóvenes.

Y entonces, la ciudadanía o se convierte en cosmopolita y mundial o no cumple el papel emancipador que ha desempeñado históricamente³⁸. Los jó-

venes serán invitados a construir redes transnacionales de solidaridad más allá de las fronteras nacionales. La nueva ciudadanía deja de ser un privilegio para convertirse en un derecho universalizable conforme a la vocación humano divina³⁹.

Educación para la ciudadanía significa, finalmente, gustar la solidaridad que implica la inteligencia y el corazón, los sentidos y la intuición, la razón y las emociones, la ética y la estética. Y de este modo hace un aporte sustancial: lo que durante mucho tiempo se ha considerado un saber de segundo orden; aquellos elementos, que torpemente se han ido excluyendo del ámbito educativo, como el saber práctico, la experiencia directa, la capacidad creativa, la evocación de la belleza, la emoción ante el sufrimiento. Entran en juego la subjetividad, las emociones, la creatividad, la belleza, la alteridad, la vitalidad, la sensualidad, el cuerpo y el alma⁴⁰.

Es un conocimiento que se aleja del paradigma ilustrado para explorar mundos posibles, rutas no navegadas, alternativas de acción y supera la escisión entre teoría y práctica, el divorcio entre el amor y el conocimiento, que consagró la modernidad, la polaridad entre la pasión y la racionalidad, la fractura entre el pensar y el sentir, la oposición entre objetividad y subjetividad, entre lo abstracto-general y lo concreto-particular, entre cultura y naturaleza, entre lo público y lo privado. Nace otro paradigma de la educación basada menos en el dominio que en la colaboración. Cuando en el mundo de la educación alguien cede su potencia gana en credibi-

lidad. A través de la asignaturas de ciudadanía, cuando se basa en el ejercicio del poder, sólo se crean clientes ya que la fuerza y la potencia no garantiza la educación⁴¹, sino que promueve “ciudadanos siervos”o “ciudadanos conformes” en la euforia de un permanente consumo de bienes y experiencias⁴².

La EpC nos obliga a vivir la transición hacia otras lógicas que recuperen los caminos humildes, las estrategias cooperantes, el valor del encuentro personal y la lógica cooperativa.

Suficientes razones para asistir a la botadura del barco de la EpC con el deseo activo de llegar a buen puerto.

1. Ley Orgánica de Educación, (LOE), 6 abril 2006.
2. GARCÍA ROCA, J., *La Constelación de los Jóvenes*, Cristianisme i Justícia, Barcelona 1994. Ídem, *La educación en el cambio de milenio. Retos y oportunidades desde la tradición cristiana. Aquí y Ahora*, Sal Terrae, Santander 1998. Ídem, *Escuela solidaria, espacio popular*, Editorial CCS, Madrid, 2001.
3. *Le monde Diplomatique*, Diciembre, 1998.
4. Puede ver-se “Educación para la ciudadanía”, en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 366 (2007).
5. GONZÁLEZ BLASCO (dir.), Elzo J. GONZÁLEZ ANLEO, I. J. GONZÁLEZ ANLEO, J.M. LÓPEZ, J.A. VALLS, *Jóvenes Españoles 2005*, Ediciones SM. Madrid, 2006.
6. DONATI, P., *La teoria relazionale*, Milano, 1991.
7. REVELLI, M., *La politica perduta*, Einaudi Ed., 2003, pp. 125-135.
8. TONUCCI, F., “Los niños nos pueden ayudar”, *Cuadernos de Pedagogía*, nº 366, 2007, p. 12.
9. GADAMER, H. G., *Über die Planung der Zukunft*. Mohr, Tubinga, 1967.
10. CAMUS, A., *El primer hombre*, Tusquets, Barcelona, 1994, pp. 127-128.
11. SABATER, F., *El valor de educar*, Ariel, Barcelona, 1997.
12. PECES-BARBA MARTÍNEZ, G., “Luces y sombras”, *El País*, 22 de agosto, 2006.
13. GADAMER, H. G., *Über die Planung der Zukunft*, Tubinga 1967, p. 164. GARCÍA ROCA, J., “La navegación y la fisonomía del naufragio”, en: KISNERMANN, N., *Ética, ¿Un discurso o una práctica social?*, Paidós, Buenos Aires, 2001.
14. APPAIAH, A., GATES, H., *Identities*, University of Chicago Press, Chicago, 1995, citado por PNUD, *Informe sobre el desarrollo humano 2005*, Mundi-Prensa.
15. Cf. *Educación sin instruir?*, Cristianisme i Justícia, Barcelona, 2007.
16. GARCÍA ROCA, J., “La construcción de la laicidad en la sociedad española”, *Iglesia Viva*, nº 21, 2005.
17. CORTINA, A., *Ética aplicada y democracia radical*. Editorial Tecnos, Madrid, 1993, pp. 202-206.
18. VITORIA, J., “Los derechos humanos de la solidaridad. Variaciones (a mi pesar) sobre un tema inolvidable”. *Iglesia Viva*, nº 197, 1999, pp. 63-81.

19. DELORS, J., *La educación encierra un tesoro*, Ed. UNESCO, Madrid, 1995.
20. VIDAL, F., "Las condiciones de la formación cívica en la segunda modernidad: formar sujetos para la participación y la solidaridad", *Revista de Educación*, número??? Año??? pp. 57-81.
21. WALZAR, M., *Spheres of justice*. Martin Robinson & Company, Oxford, 1996, p. 214.
22. BRUNNER, J., *The culture of education*, Harvard University Press, 1996, p. 34-35.
23. ESPOSITO, R., *Immunitas*, Einaudi, Torino 2002, p. 297.t
24. FINKIELKRAUT, A., *La humanidad perdida*. Anagrama, Barcelona 1998, p. 13.
25. ZINCONE, G., *Da sudditi a cittadini*, Il Mulino, Bolònia, 1992.
26. PECES-BARBA MARTÍNEZ, G., "Volver a la Ilustración", *El País*, 16 de abril, 2007.
27. SARTORI, G., *Democrazia cosa è*, Rizzoli, Milà. 1993.
28. GARCÍA ROCA, J., *Políticas y programas de participación social*, Ed. Síntesis, Madrid, 2004.
29. PECES-BARBA MARTÍNEZ, G., "Volver a la Ilustración", *El País*, 16 de abril, 2007.
30. BARCELLONA, P., *Postmodernidad y comunidad. El regreso de la vinculación social*. Trotta, Madrid, 1992, p. 121.
31. HIRSCHMAN, A. *Retóricas de la intransigencia*, FCE, México, 1991.
32. LUHMANN, N. SCHORR, K.E. *Il sistema educativo. Problemi di reiflexività*. Armando editore, Roma 1988, p. 35.
33. PETELLA, R., *El bien común. Elogio de la solidaridad*. Temas de Debate, Madrid, 1977, p. 95.
34. ROSANVALLON, P. *La rivoluzione dell'egualianza*, Anabasis, Milano, 1994.
35. COSTA, P. *Cittadinanza*, Laterza, Bari, 2005, p. 149.
36. VELASCO, D., "¿Derechos humanos carentes de fraternidad?", *Iglesia Viva* 197, 1999, pp. 13-35.
37. GARCÍA ROCA, J., *Contracultura de la solidaridad y exclusión social*, HOAC, Madrid, 1998.
38. MORIN, MOTTA, CIURANA, *Éduquer pour l'ère planétaire*, Balland, Paris, 2003.
39. GONZÁLEZ FAUS, J. I., *Proyecto de hermano. Visión creyente del hombre*, Sal Terrae, Santander, 1987.
40. RESTREP, C., *Ecología Humana*, San Pablo, Santa Fe de Bogotá, 1996.
41. METZ, J. B., *Zum Begriff der neune Politischen Theologie: 1966-1997*. Matthias Grünewald Verlag, Mainz, p. 133.
42. CAPELLA, J. R., *Los ciudadanos siervos*. Trotta, Madrid, 1993. ZAMBRANA, J., *El ciudadano conforme. Mística para la globalización*, Taurus, Madrid, 2006, p. 23-24.