

EDUCACIÓN PARA UNA CIUDADANÍA PLANETARIA

Ernesto B. Pérez-Castro Pérez
Colegio Monclair (México)
ernestoperezcastro@gmail.com

Resumen

El texto propone reflexiones teóricas para identificar los elementos que serían deseables actualmente para una auténtica educación cívica. En la primera parte se analizan los conceptos de ciudadanía y democracia, advirtiendo el riesgo de asumir *a priori* a esta última como elemento para justificar la formación cívica en sentido amplio; recuperando algunas relaciones clásicas entre ética y política, se justifica la necesidad de analizar los adjetivos que habrían de calificar a una ciudadanía en el contexto del siglo XXI. En un segundo momento, se analizan las tensiones entre tradición y modernidad que rodean al concepto de ciudadanía democrática y a los debates sobre educación moral; desde esa perspectiva se analizan las tensiones entre autonomía y orden social, entre individuo y comunidad. A partir de ello se sugiere la necesidad de un mínimo común denominador axiológico que oriente la educación cívica tanto en aspectos procedimentales como en términos sustantivos. Finalmente, se propone la caracterización de una ciudadanía planetaria para enfrentar los retos individuales y sociales que impone el entorno: una ciudadanía abierta que admita contenidos axiológicos sustantivos fundados en la pluralidad y el reconocimiento de la diversidad.

Palabras Clave: Educación ciudadana; Educación moral; Valores sociales; Democracia.

EDUCATION FOR A PLANETARY CITIZENSHIP

Abstract

The text offers theoretical considerations to identify which elements would be convenient to achieve a proper civic education nowadays. Firstly, the author analyzes the concepts of citizenship and democracy, pointing out the risks of assuming them *a priori* while justifying the need of civic instruction. Retrieving ancient relations between ethics and politics, the text encourages us to think about the adjectives that should describe citizenship in the context of 21st Century. The second part considers the tension between tradition and modernity surrounding the debates about citizenship in democracies and moral education; from this perspective, it discusses the tension between autonomy and social order, as well as between individual and community. The findings suggest the relevance of an axiological lowest common denominator in order to guide civic education not only in procedural terms but also giving some content guidelines. Finally the article proposes the idea of planetary citizenship to face current personal and social challenges: an open notion of citizenship that admits axiological contents based on the acknowledgment of plurality and diversity.

Keywords: Civic Education; Moral Education; Social Values; Democracy.

1. Introducción

La educación, como la naturaleza humana, se nos presenta con frecuencia plagada de paradojas, tensiones entre contrarios. Hablando de los fines de la educación, una de las paradojas más recurrente remite al contraste entre el orden social y el ejercicio de la libertad de la persona, una libertad que con frecuencia intenta presentarse sin límites: una autonomía que se pretende absoluta, en un mundo limitado por naturaleza. En la poesía, la paradoja es sólo una contradicción aparente: en su connotación, el juego de sentido con las palabras busca generar un nuevo significado. Como en la poesía, frente a las paradojas de la posmodernidad nos toca descubrir el engaño oculto tras tensiones que generalmente sólo disimulan un encuentro complejo pero posible. En esa perspectiva, orden y autonomía no son necesariamente principios opuestos.

El mundo globalizado expone al individuo a un universo heterogéneo en el que, no obstante, parece existir un acuerdo general en torno a los derechos de la persona; incluso parece constar un acuerdo generalizado acerca de la libertad, que en ese mismo concierto universal reconoce como límite, al menos en el discurso, la libertad y los derechos del otro. Pero, a mayor interacción y diversidad, los posibles límites para nuestras acciones son también mayores. En cierto modo, estamos más acotados, pues el límite tradicional que supone «el otro», se complica cuando los «otros» son más y más diversos. No obstante, tales límites no encuentras siempre el mismo consenso. Acontecimientos tan trágicos como los atentados del 9/11 o el 11-M parecen coincidir en que un “exceso” de autonomía pone en riesgo la convivencia en la medida que uno de los “otros” no reconoce al “diferente” como sujeto de igual dignidad y respeto.

En este contexto, parece natural hablar de la educación como un vehículo para encontrar el equilibrio entre autonomía individual y orden social, entre libertad y responsabilidad, reconociendo que se trata de dos caras de una misma necesidad. En particular, la llamada Educación para la Ciudadanía se antoja la portadora natural de esta misión. Sin embargo, el reto más significativo para ésta radica, me parece, en la posibilidad de definir su contenido, pues “educación para la ciudadanía” es inevitablemente educación para una cierta clase de ciudadanía.

Empapada por discusiones suscitadas en esferas tan dispares como la académica, la política e incluso la mediática, la noción de “educación para la ciudadanía” se debilita: expresa todo y nada. Por momentos, el conflicto parece reducirse a un problema semántico. Y quizá lo sea. ¿Qué queremos expresar con “educación para la ciudadanía” en cada uno de sus usos? Lo ideal sería que al referirnos a ella todos fuésemos capaces de remitirnos a un significado común, un sentido

compartido, por elemental que resultase. En la práctica, ni educación ni ciudadanía son conceptos neutrales: exigen un contenido sustantivo y se orientan por una concepción del ser humano y del mundo en que éste actúa. De ahí la validez —y la necesidad— de preguntarnos por el tipo de ciudadanía que aspiramos a formar.

Las reflexiones propuestas en estas páginas, asumen que las dificultades que enfrentamos hoy para definir el rumbo de una auténtica educación para la ciudadanía derivan de dos dimensiones: la fragilidad de la noción misma de ciudadanía y la ausencia de contenido en nuestra noción de democracia; de ahí que el reto se identifique con la construcción de las nociones que sustentan a ambos conceptos. Para explorar tal idea, esta argumentación admite también como supuesto que contamos con suficientes evidencias para aceptar que la realidad social cambia, no es estática, pese a nuestros constantes intentos por definirle con conceptos cerrados o absolutos, lo cual imprime a las posibles conclusiones del ejercicio un carácter provisional, sin que ello reste valor a las mismas. Partiendo de lo anterior, en las siguientes líneas se analizan las nociones de ciudadanía y democracia, así como las tensiones entre tradición y modernidad que rodean a ambos conceptos, para finalmente proponer la caracterización de una ciudadanía planetaria como alternativa para enfrentar los retos educativos derivados de la dicotomía entre individuo y sociedad.

Inmersos en un universo de conceptos polisémicos pero administrados como nociones cerradas o absolutas, estamos obligados de entrada a especificar qué intentamos decir con ciertas palabras. Conceptos como educación, ciudadanía y democracia, encierran en sus significados un universo de prácticas que pueden ser analizadas tanto en una dimensión descriptiva como en términos prescriptivos. En el primer caso, se intentaría caracterizar las prácticas que se registran en el terreno de los hechos, mientras que en el segundo sentido se buscaría definir el deber ser de tales conceptos, esto es, su dimensión deontológica o normativa.

Los términos ciudadanía y democracia admiten diferentes lecturas e interpretaciones en ambos niveles, lo cual explica su fragilidad conceptual. Sin embargo, en la práctica se recurre a ellos de forma tan cotidiana que se asume *a priori* un determinado sentido en ambos casos. Dicho de otro modo: en el uso ordinario, se tiende a asumir un determinado contenido y validez en términos como ciudadanía y democracia; así, aún cuando nos referimos a ambas sin adjetivos, éstos suelen estar implícitos en las concepciones que nos hemos formado acerca de cada una. La propuesta aquí es examinar algunas implicaciones de las interpretaciones dominantes tras estos conceptos, reconociendo que no son neutrales en los hechos, sino que parten de una cierta concepción del ser humano y de un tipo deseable de organización social y política. Estas reflexiones

permitirán re-significar un concepto como el de ciudadanía, admitiendo que solo una vez que el concepto ha sido acotado será posible argumentar aspiraciones para hacerle operativo.

2. Ciudadanía

[La historia de la ciudadanía] es la historia de una forma de identidad sociopolítica que ha sobrevivido desde el año 700 a.C. hasta el 2000 de nuestra era a través de procesos de continuas metamorfosis. No hay razones, pues, para pensar que la ciudadanía no pueda seguir adaptándose y, por tanto, sobrevivir.

Derek Heater

Con frecuencia empleamos la palabra ciudadanía como si tuviese un único significado. Incluso la utilizamos como si se tratara de una idea neutra, pese a que sólo adquiere sentido a través del tipo de sociedad que la define, es decir: a través del tipo de vínculo que representa o establece. La ciudadanía puede entenderse como una identidad sociopolítica construida a partir de los derechos y las responsabilidades de quien la ostenta. Tal concepción contribuye a la comprensión de una realidad, pero resulta insuficiente cuando se intenta insertar el concepto en dimensiones concretas —como sería el caso de las finalidades de la educación— dada su amplitud y carácter genérico. El peso que la idea de ciudadanía recibe de las diversas tradiciones que la enmarcan, imposibilita que ésta pueda ser definida en abstracto y, por el contrario, le otorga un innegable rasgo de apertura y provisionalidad que deriva en una noción no sólo múltiple sino, sobre todo, frágil. De ahí que, ante los riesgos de asumir una idea de ciudadanía como definitiva, resulta pertinente construir una noción operativa, práctica, que permita actuar al tiempo que deja abierto el camino de su propia evolución

En la comprensión del concepto como una forma de identidad social y política, el acercamiento histórico a sus orígenes y evolución deja en evidencia que la ciudadanía no existe sin adjetivos: cada forma de ciudadanía nace en un contexto concreto, “de una relación básica, e implica que el individuo ostenta un estatus, un sentimiento hacia la relación, y que sabe comportarse de manera apropiada en ese contexto” (Heater, 2007: 11). De este modo, en los hechos, un concepto de ciudadanía se concreta a través de la carga de derechos y responsabilidades que le otorgan un contenido. En la definición de esa «carga» suelen reconocerse dos tradiciones: la «cívica republicana» y la «liberal». En la primera, la ciudadanía se caracteriza por hombres virtuosos y por un modelo justo de gobierno, que suponen obligaciones y una virtud cívica. En la perspectiva liberal, el Estado es garante de derechos de los individuos. Así, mientras en la primera visión la

ciudadanía constituye fundamentalmente una práctica, en la segunda es sobre todo un estatus que ha sido otorgado.

La evolución histórica de la ciudadanía puede observarse en ambas dimensiones: la evolución del estatus –su contenido, su alcance– y la transformación del vínculo político –sus implicaciones, sus exigencias–. Y dada la coexistencia de ambas dimensiones, es posible identificar correlaciones entre ellas. En su carácter de estatus, es evidente que la ciudadanía se ha transformado ampliando o diversificando sus restricciones de acuerdo con las circunstancias propias de cada Estado en determinado momento histórico, mientras que en el aspecto de la práctica ciudadana, cada periodo o etapa se caracterizará por determinada intensidad y alcance en el compromiso que el ciudadano debe al Estado. Será a partir de finales del siglo XVII que empiecen a convivir las dos visiones dominantes de ciudadanía que prevalecen aún en nuestros días, la liberal y la republicana: mientras Locke introduce la noción de derechos, Montesquieu promoverá la virtud de amar las leyes y la patria. Heater sugiere que las revoluciones americana y francesa, determinantes en la construcción del modelo moderno de ciudadanía, pueden ser leídas como “fascinantes combinaciones de ambas tradiciones” (2007: 125). En el caso americano, además de la incuestionable influencia que tuvieron pensadores liberales y republicanos en la independencia de las colonias inglesas, el movimiento trajo consigo cuestiones absolutamente nuevas para el tema, como la necesidad de construir una nacionalidad en un país de inmigrantes, o el debate que el federalismo planteaba sobre la posibilidad de que un individuo fuese a la vez ciudadano de un estado y de una nación. Por su parte, la revolución francesa enfrentó sus propios dilemas en la búsqueda de derechos legales, fundamentalmente civiles y políticos: mientras Syeyès planteaba la idea de distinguir una ciudadanía activa –restringida– y otra pasiva –generalizada–, Robespierre pugnaba por una definición amplia y única, enarbolando los ideales de libertad, igualdad y fraternidad. Así, ambas revoluciones encarnaron ideales de sendos modelos: el concepto de derechos de la tradición liberal fue tan decisiva en estas transformaciones, como la virtud pública y la participación cívica de corte republicano.

La historia permite, pues, reconocer los dos rasgos que coexisten en la ciudadanía: su dimensión de estatus –que supone el reconocimiento de una serie de derechos– y su dimensión de práctica –que implica una condición moral y, por tanto, el ejercicio de una virtud–. La correlación entre ambas dimensiones pone en evidencia la naturaleza contestable de la ciudadanía, tanto en su definición jurídica como, sobre todo, en su definición ética-social.¹ Naturaleza, ésta, que explica la

¹ Se trata de un concepto contestable porque, mientras marca un camino –prescribe una dirección teórico-práctica–, está sometido a revisión y redefinición permanentes, que inciden en el complejo núcleo de las prácticas que

complejidad del debate al hablar de educación política y educación moral, dos rostros de la educación para la ciudadanía que claramente se vinculan con la dimensión de la ciudadanía como práctica.

En las sociedades tradicionales que caracterizaban a las comunidades de la antigüedad, ética y civismo resultaban inseparables, pues responden a los mismos fines y suelen concretarse en las mismas normas. De ahí que para Aristóteles el hombre virtuoso sea el hombre justo, el que se apega a las leyes (cfr. É.N. V, 1). Actuar bien, en esta lectura, será sinónimo de cumplir las leyes, pues finalmente las ideas de lo bueno y lo malo están contenidas en ellas. La misma cercanía, aunque con mayor trascendencia moral, habrá entre ética y civismo en los regímenes que identifican la autoridad civil con la autoridad religiosa, de modo que será una misma entidad la encargada de marcar las pautas de lo bueno y lo malo. Paulatinamente se dará una separación entre ambas dimensiones, la cual encontrará su punto de quiebre definitivo con el auge del liberalismo y la Ilustración, que habrán de propiciar la separación formal entre Iglesia y Estado. A partir de ese momento, civismo y ética conservarán su vínculo –no quedará uno asilado de la otra– pero irán delimitando sus propios ámbitos.

Hoy, el ejercicio de la ciudadanía es ampliamente reconocido como una finalidad elemental de la educación, especialmente en el marco de la tradición republicana. En cierto modo, podría incluso afirmarse que toda educación ha sido históricamente una educación para la ciudadanía, sobre todo cuando se habla de la educación institucionalizada por un Estado —es decir, aquella que llamamos usualmente educación “formal” y que se identifica en lo general con la educación impartida a través de las instituciones de un sistema educativo nacional: escuelas, institutos, universidades—. Como desde la antigüedad, la educación cívica cumple en nuestros días una clara función en la transmisión de los valores y modos de actuar que una comunidad espera de sus miembros, para de algún modo garantizar una convivencia armónica que permita al grupo alcanzar sus fines; al mismo tiempo, esta formación ayudará a garantizar la subsistencia de la comunidad como tal. Así, Aristóteles sentencia en su *Política*: “la educación debe adaptarse a la forma particular de la constitución, y cada clase de constitución tiene sus propias costumbres, que de ordinario garantizan la conservación del Estado igual que lo establecen en su origen” (Pol. VIII, 1, 1337a).

En este marco, puede afirmarse que la educación, independientemente de las intenciones que declare, es siempre educación para la ciudadanía. Más aún: educación para una ciudadanía

involucra. Para una argumentación sobre la “naturaleza contestable de la ciudadanía”, cfr. Bárcena (1997: 149-157).

determinada, en la medida que, más o menos explícitamente, ella establece –o al menos marca una pauta para establecer– el tipo de relación que el individuo ha de mantener con su sociedad y con el estado. En otras palabras: la educación diseñada socialmente y legitimada por el estado, favorece e impulsa siempre la formación de un tipo de identidad social y política que, como se ha sugerido líneas arriba, en general identificamos como ciudadanía. Tan ineludible resulta este vínculo que el debate no está realmente en si se ha de educar o no para la ciudadanía, pues en esos términos la cuestión resulta meramente retórica. En la medida que la ciudadanía no constituye una entidad uniforme, capaz de articular una finalidad única, la interrogante real es: ¿educar para qué tipo de ciudadanía?

El tema posee, es evidente, una dimensión política; pero también, y sobre todo, representa un asunto esencialmente filosófico, que pone en juego los fines de la educación y por tanto el concepto de persona que la inspira. De ahí que responder semejante interrogante ha sido fuente histórica de controversia. Si, como se ha dicho hasta aquí, toda educación institucionalizada es educación para determinado tipo de ciudadanía, habrá que preguntarse por el tipo de ciudadanía hacia la que convendría dirigir los esfuerzos educativos. Y si, como he venido insistiendo, no existe una forma única de ciudadanía, se requieren adjetivos para saber de qué se habla.

3. Democracia

Cal no oblidar [...] que l'únic element de cohesió sociopolítica que ha funcionat respectant uns nivells de justícia i llibertat acceptables es troba en l'estatus de ciutadà i en l'exercici de la ciutadania. Potser és un element feble, com feble és l'organització política que el promou, la democràcia.

Àngel C. Moreu

El debate sobre el contenido de la educación cívica se desarrolla actualmente en torno a una idea compartida, al menos en el discurso: el ideal de una ciudadanía democrática. Sin embargo, afirmar nuestras aspiraciones por ese ideal es decir mucho y nada a la vez. Como sostiene Bárcena, la democracia es una invención y, como tal “exige, en definitiva, una definición subjetiva, supone opciones de valor, un referente normativo de ideales y aspiraciones” (1997: 35). Por lo tanto, resulta indispensable acotar el concepto de “ciudadanía democrática”, ante el riesgo que corre de desvirtuarse.

Para salir del atolladero, el ya citado debate entre liberalismo y republicanism, o entre liberalismo y comunitarismo, se presenta como herramienta teórica que, al mostrar posiciones en contraste permanente, permite elaborar un *continuum* de matices que estimule la reflexión sobre la

práctica y ofrece dar salidas en los hechos. Partiendo de este debate, es posible identificar posiciones claras como vía prescriptiva para su estudio, esto es, desde el deber ser o desde sus aspiraciones. Sin embargo, en términos descriptivos, es decir, a partir de lo que arroja la realidad de las democracias concretas, el espectro suele ser mucho más amplio. Por ello, como se hizo líneas arriba con la noción de ciudadanía, la propuesta sería explorar a través de elaboraciones híbridas: aquellas que se producen a partir del encuentro y el intercambio entre distintas tradiciones.

Así, tenemos que en el debate académico la tradición republicana o cívico-humanista sostiene la estrecha relación entre el bien y la justicia, con una clara supremacía de la primera, mientras la tradición liberal preponderará a la segunda. En los hechos, el liberalismo que orientó políticamente a buena parte de las democracias occidentales, sobre todo durante la segunda mitad del siglo XX, representa una visión que prima la justicia sobre el bien. Se trata de una teoría de derechos, inspirada por una antropología individualista. Los liberales hablan de una igualdad entre los hombres, en tanto poseedores de dignidad y derechos que les permiten ejercer su libertad con plena autonomía, colocando la dimensión individual por encima de la idea de bien común. En una dimensión opuesta a la anterior, estarían aquellas sociedades en las que el interés individual queda supeditado al veredicto del orden o el bien común. En la práctica, las sociedades que llegan a organizarse a la luz de esta ideología, corren el riesgo, sobre todo bajo interpretaciones radicales, de restringir al estado la función de definir ese “bien común” y en consecuencia limitar la libertad individual ante determinados dictámenes.

A medio camino entre ambas lecturas, tanto la idea de democracia deliberativa como la propuesta del comunitarismo, intentan reconocer la coexistencia de las dos tradiciones descritas, intentando además su evolución. La paradoja que se busca resolver podría resumirse entonces con la tensión entre dos valores: orden (social) y autonomía (individual). Valores que parecen opuestos tanto para el liberalismo (el orden subordinado a la autonomía) como para el las visiones republicanas y centradas en el bien común (la autonomía subordinada al orden). En esta suerte de “tercera vía” intentan verse como complementarios: mientras para determinadas sociedades el dilema estaría en cómo consolidar el orden sin sufrir pérdida en las “libertades individuales”, para otros contextos sociales la interrogante sería cómo ampliar la autonomía de los individuos sin perder el orden social.

En el terreno educativo, Amy Gutman (2001) elabora una de estas salidas intermedias cuando propone una teoría democrática de la educación, sustentada en la deliberación. Su planteamiento, como sucede en general con las alternativas que intentan conciliar principios conservadores con

planteamientos liberales, termina inclinándose hacia el humanismo cívico, heredero histórico de la visión republicana.² Y esta tendencia representa un obstáculo en su defensa, pues tal visión tiende a ser prejuizada como una nostálgica mirada al pasado, una forma de ir hacia atrás. Semejante crítica se explica en buena medida cuando se reconoce que

nuestras sociedades democráticas modernas son herederas de la cultura liberal y, en mayor o menor medida, están comprometidas con sus valores fundamentales. Como corriente filosófica y sistema de pensamiento, el liberalismo es una fórmula que compone una tradición que da cobertura a una amplia gama de variantes, las cuales se concretan, a su vez, de distinta manera según los contextos geográficos y culturales. (Bárcena, 1997: 54)

Y esa “amplia gama” posee un núcleo doctrinal con importantes implicaciones educativas: la idea de neutralidad. El asunto no es menor. Si la idea de neutralidad, tan ampliamente defendida en nuestros días y, particularmente, en el ámbito educativo, está comprometida de origen con la tradición liberal, las posibilidades de una educación para la ciudadanía más allá del individualismo liberal quedan truncadas. Como advierte Gutman, resulta imposible materializar en educación una auténtica neutralidad, por lo que sería necesario “encontrar un fundamento más inclusivo para justificar la no neutralidad en educación” (Gutman, 2001: 59). En esta lógica, un estado democrático estaría legitimado para “predisponer a los niños a aceptar aquellos estilos de vida que sean coherentes con la noción de compartir los derechos y responsabilidades de la ciudadanía en una sociedad democrática” (Gutman, 2001: 63). Así, la educación ofrecería la posibilidad de participar en la democracia, eligiendo entre un rango de opciones de vidas “buenas”, susceptibles de ser compartidas en subcomunidades. Para lograrlo de modo auténtico, “un Estado democrático debe ayudar a que los niños desarrollen la capacidad de entender y evaluar concepciones competitivas de buena vida y buena sociedad” (Gutman, 2001: 65). Esto significa integrar el valor de las deliberaciones críticas, conduciendo al mismo tiempo a definir y defender ciertos límites, que Gutman identifica como la no represión y la no discriminación. La no represión implica una libertad para la deliberación racional; si lo que se busca es una reproducción social consciente, no tendría sentido ahogar esta deliberación entre concepciones de vidas buenas. Por su parte, el principio de no discriminación “extiende la lógica de la no represión”, previniendo de la represión selectiva de colectivos, o de origen estructural. Se trataría pues del “complemento distributivo de la no represión” (Gutman, 2001: 67).

² Aunque Gutman no lo reconoce explícitamente, algunas de sus afirmaciones no dejan lugar a dudas: “El rasgo más distintivo de una teoría democrática de la educación es que crea una virtud democrática a partir del desacuerdo inevitable sobre los problemas educativos. Esta virtud, definida muy brevemente, es la posibilidad de debatir públicamente sobre problemas en la educación de una manera que nos permita incrementar nuestro conocimiento de la educación y de todos los componentes de la sociedad [...]” (Gutman, 2001: 26).

Este camino (como el de otros autores que pugnan por una democracia deliberativa) es coherente y parece ofrecer una salida al menos en la dimensión teórica. Su valor esencial radica en que se centra, más que en un contenido, en un procedimiento –o un conjunto de procedimientos– que denominamos deliberación. Sin embargo, en esa misma fortaleza radica su debilidad: tras el recurso de la deliberación, la propuesta se limita a una democracia instrumental y, al hacerlo, la deja en el vacío. Más aún: tras su aparente neutralidad, asume la racionalidad como contenido, conduciendo a la exclusión de aquellos modelos cuya validez no se halle fundada en la misma idea de “racionalidad” que le da origen.

Las construcciones derivadas del debate liberal-comunitarista, dejan en evidencia que éste ha sido, en el fondo, un debate sobre la modernidad, dirigido a perfeccionarla o, en todo caso, a corregirla en sus desviaciones; ha sido, pues, un debate incapaz de renunciar a los principios que le dieron origen y por tanto, en las prácticas, limitado por ellos. Al mismo tiempo, en su resistencia al reconocimiento de un contenido sustantivo, conduce a los mismos callejones sin salida que el liberalismo. Sugerir que es posible una democracia no sólo instrumental sino sustantiva, resulta política y académicamente arriesgado en tiempos líquidos. Y, a pesar de ello, parece cada vez más necesario. ¿Qué “sustancia” se le podría atribuir?

Diversos filósofos, sociólogos y politólogos (MacIntyre, 1987; Touraine, 1997; Etzioni, 1999; Sartori, 2001, entre otros) han intentado respuestas para acercarnos al posible conjunto de valores nucleares compartidos que solucionaría estas tensiones. Y aunque algunas de sus propuestas adolecen generalmente de una tibieza evidente, ciertas voces se alzan con ideas que es posible rescatar para construir un marco de valores universales necesarios. Amitai Etzioni, por ejemplo, en la línea comunitarista, formula a partir de su análisis de los comportamientos sociales una nueva regla de oro: “Respetar y defender el orden moral de la sociedad de la misma manera que harías que la sociedad respetara y defendiera tu autonomía” (Etzioni, 1999: 18). Los componentes de esta regla –componentes también de la paradoja que hemos venido tratando de resolver– se convierten en los valores fundamentales de la propuesta comunitaria, que habrían de concretarse en equilibrio a través del ejercicio de libertad y responsabilidad. En la construcción de los valores de orden y autonomía que desarrolla Etzioni, aparecen no obstante ciertas ambigüedades, ya que aunque advierte que no cualquier orden significa una “buena sociedad” y que el orden debe ser coherente con los compromisos morales de los individuos, en ningún momento ofrece un referente moral concreto ni una salida que permita encontrarlo de forma objetiva.

En el terreno educativo, estos debates pueden sintetizarse a través del dilema de la formación

moral planteado por Josep Maria Puig (2003: 155) en los siguientes términos: ¿debe el educador ofrecer un mapa moral o brindar una brújula? El primero representa un camino concreto, la segunda se traduce en orientación; el mapa equivale a formas sustantivas de moralidad, mientras la brújula ofrece procedimientos morales. La tesis de Puig plantea que las escuelas que funcionan correctamente combinan ambas propuestas de trabajo de una forma natural e incluso espontánea. Sin contradecir esta respuesta, la dificultad prevalece justamente al querer definirse qué elementos entrarían en el mapa y cuáles podrían dejarse en manos de la brújula.

Buscando consolidar una propuesta a este dilema, habría que reconocer que definir el contenido axiológico, el mínimo común denominador de la educación cívica y ética, empieza desde reconocer unos límites como los sugeridos por Gutman, pero no puede agotarse ahí.

4. Ciudadanía planetaria

Pero, ¿cómo aprender a vivir juntos en la ‘aldea planetaria’ si no podemos vivir en las comunidades a las que pertenecemos por naturaleza: la nación, la región, la comunidad, el pueblo, la vecindad?

Jacques Delors

Hoy parece ampliamente compartida la idea o percepción de que la humanidad se encuentra en un punto crítico, un momento de redefinición, una suerte de punto de inflexión cuya nueva dirección resulta incierta. Un contexto así, impacta evidentemente el concepto de ciudadanía, como se sintetiza en la paradoja que se desprende del recorrido histórico elaborado por Heater (2007): hoy que el interés por el tema de la ciudadanía resurge con tanta fuerza, el concepto se desvanece y parece perder la coherencia que le demanda el siglo XXI. A finales del siglo XX la idea de democracia impulsó el tema y, sin embargo,

al mismo tiempo que se consolida la ciudadanía, los ciudadanos son cada vez más conscientes de sus múltiples identidades, por lo que la importancia del estado, y de su ciudadanía, está en declive. [...] Si estos nuevos cambios siguen su curso, la ciudadanía, que se jacta de proclamar la coherencia, debe decidir si prefiere reducirse a una forma más débil de lealtad entre otras posibles que compiten entre sí, o bien se amplía hasta abarcarlas todas y, por tanto, perder su coherencia. (Heater, 2007: 261)

Replantear hoy la idea de ciudadanía lleva a pensar en la importancia de evitar una lectura esencialista del concepto, esto es, no concebirla como principio y fin de la identidad social de la persona. Eso implica explorar la posibilidad de que el individuo conozca sus múltiples identidades y

logre hacerlas compatibles. Pero, ¿desde dónde pensar estas cuestiones? Si el punto de inflexión que vive nuestra historia es producto del agotamiento de ciertos principios (identificados con la modernidad), la propuesta será buscar salidas definidas en otros términos: explorar pautas desde otros paradigmas, sin que ello implique renunciar a otras aportaciones que la humanidad ha ido generando a lo largo de su historia –y sin limitarse a la historia de occidente, por supuesto–.

El planteamiento alternativo que sugiero no rechaza la idea de deliberación, pero sí contempla ampliarla con otras pautas: sumar a los límites –definidos en negativo– un contenido sustantivo. Lo anterior, a partir de la posibilidad de una ciudadanía mundial, no como identidad jurídica, pero sí como identidad ética que constituya una finalidad educativa. Esto implica, usando términos de la ecopedagogía³, proponer un paradigma relacional, flexible, intuitivo y procesual, que exige nuevas categorías.

La idea de una ciudadanía planetaria –mundial, global– no es cosa nueva. Ya en el siglo IV a.C. los primeros estoicos se mostraron convencidos de que todos deberíamos ser ciudadanos del mundo y “vivir en armonía con un código moral y universal de buena conducta”; para esta escuela filosófica, la cosmópolis constituiría la ciudad del mundo, “una comunidad teórica, moral y universal de carácter metafórico” (Heater, 2007: 75). Advertiendo el riesgo de conflicto entre lealtades que podía representar esta visión, en el siglo I de nuestra era Séneca sugiere pensar en dos repúblicas: “una grande y verdaderamente pública en la que caben los dioses y los hombres” y otra “a la que quedamos adscritos por nuestro nacimiento” (citado en Heater, 2007: 81). Así, como ciudadano en sentido estricto uno pertenecía a Roma, pero como hombre al universo. Incluso en los orígenes del pensamiento liberal, Locke hablaría de una comunidad formada por toda la humanidad, y varios pensadores “ilustrados” –Voltaire, Franklin, Schiller– llegarían a referirse a sí mismos como «ciudadanos del mundo» (cfr. Heater, 2007: 194). Sin embargo, estas idea de cosmópolis y de «ciudadano del mundo» se desarrollan en torno a concepciones homogeneizadoras, desde la visión hegemónica del hombre blanco eurocéntrico.

Las dos grandes conflagraciones mundiales del siglo XX, hicieron resurgir el interés por una posible ciudadanía global, incluso en términos jurídicos (o al menos institucionales). A los interminables conflictos bélicos, se suma en nuestros días la conciencia sobre la condición del medio ambiente y las crisis a éste vinculadas (crisis de energéticos, de agua, de alimentos). En esta coyuntura nos planteamos hoy la paradoja de la ciudadanía y sus posibles alcances como categoría planetaria. Reconocidos los límites del estado para normar la conducta de los seres humanos, y ante

³ La noción de ecopedagogía se plantea en el sentido de la propuesta que el Gutiérrez y Prado (2000) desarrollan como orientación pedagógica para el Programa de Ciudadanía Ambiental de Naciones Unidas.

la diversidad cultural de los mismos, la conciencia de una ciudadanía planetaria sugiere que existiría un criterio global para el acuerdo. ¿Dónde encontrarlo?

Una pauta para definir esta otra ciudadanía, se encuentra en la noción de «Democracia de la Tierra», utilizada por Vandana Shiva para describir un “movimiento político emergente de defensa de la paz, la justicia y la sostenibilidad” que “supone la toma de conciencia de esas conexiones [entre el hombre y todo lo que pertenece a la Tierra] y de los derechos y las responsabilidades que emanan de ellas” (Shiva, 2006: 9). Esta perspectiva, sumada a los límites de no discriminación y no represión, aporta un nuevo límite, basado en un contenido sustantivo que reconoce al mundo como un bien común y que añade, a las dimensiones social y política que constituyen tradicionalmente a la ciudadanía, una dimensión ecológica:

La Democracia de la Tierra se desarrolla a partir de la concienciación de que, aunque estemos arraigados localmente, también estamos conectados con el mundo en su conjunto y, de hecho, con todo el universo. Nosotros y nosotras basamos nuestra globalización en procesos ecológicos y en lazos de compasión y solidaridad, no en el movimiento de capitales y finanzas ni en el movimiento innecesario de bienes y servicios. (Shiva, 2006: 13)

Desde el paradigma que asume esta concepción como eje, se reconoce un principio de diversidad consustancial a la naturaleza y presente en la cultural; de ahí que todas las especies, pueblos y culturas tienen un valor intrínseco que exige ser reconocido y defendido, al punto que garantizar su coexistencia es generar condiciones para una paz auténtica (cfr. Shiva, 2006: 18).

Reconocer el valor de esta perspectiva es complicado, sobre todo porque exige una racionalidad distinta, que no se limite a la objetividad positivista, que admita la apertura de los conceptos, pero que acepte una lógica superior al individuo. En palabras de Gutiérrez y Prado:

Frente a la lógica racionalista que niega lo sagrado y la subjetividad, y en nombre del desarrollo y del progreso saquea la naturaleza y mata la vida, el paradigma emergente se caracteriza por la promoción de una lógica relacional e interlocutoria-organizacional que conduce al ser humano a redescubrir el lugar que le corresponde dentro del conjunto armonioso del universo. (Gutiérrez y Prado, 2000: 20)

Un paradigma semejante se resiste a insertarse en la lógica racional dominante, rechaza la visión dicotómica que asume a naturaleza y cultura como categorías opuestas, inspirándose en aprendizajes heredados por la humanidad desde otras tradiciones.

El cambio ontológico hacia un futuro ecológicamente sustentable tiene mucho que ganar de las concepciones del mundo de las civilizaciones antiguas y de las diversas culturas que han subsistido durante siglos. Estas se basaban en una ontología de lo femenino como principio de vida; y en una continuidad ontológica entre sociedad y naturaleza[...].” (Shiva, 1995: 80)

Es evidente que, en una lectura hecha a partir de las categorías del debate liberal, la salida que aquí se esboza puede adjetivarse de “republicana”, “conservadora” o “comunitarista”. Ciertamente se trata de una alternativa que apuesta a la comunidad, pero no en aras de homogeneidad, sino a partir del reconocimiento de la diversidad propia de la naturaleza y las culturas vivas, basadas a su vez en identidades múltiples y diversas.

Parece claro que, pese a su fragilidad, ciudadanía y democracia permanecen como el mejor vehículo de cohesión social y la mejor forma de organización política conocidos hasta nuestros días. De ahí la necesidad de brindar a ambos mayor solidez: colocarlos a la altura de los desafíos de nuestro siglo. Esto exige una visión crítica del paradigma que nos coloca en el presente: cuando se admite que nuestras crisis actuales son en buena medida producto de una visión que legitima el poder del hombre sobre la naturaleza, queda claro que dicha visión estará inevitablemente limitada al querer de resolverlos, lo cual conduce a la necesidad de cambiar el punto de vista.

La noción de ciudadanía planetaria se presenta como posibilidad para conciliar visiones. Pese al alto costo que supone pensar la transformación de una estructura de pensamiento dominante, atender con cuidado a los puntos donde la conciliación se ha intentado, lleva a reconocer que el camino es posible y que las coincidencias son mayores de lo que parece. Así, en una ciudadanía planetaria se conjuga la visión republicana de la virtud (factor invaluable como motivación y posibilidad de transformación social), la necesidad de reconocimiento de la diferencia (propio de la tradición liberal), la idea de deliberación como diálogo inspirado por la racionalidad en su sentido más amplio, así como el legado del estoicismo acerca de la idea de una obligación moral basada en la universalidad.

Como eje para definir un contenido sustantivo, que permita llevar esa conciliación teórica a una noción concreta de ciudadanía, he sugerido explorar a través de un paradigma intersubjetivo relacional que vaya más allá del individuo; un paradigma que, admitiendo la apertura de los conceptos y permitiendo que éstos se transformen, reconoce la existencia de una realidad que es en sí misma, aunque nos resulte intelectivamente inabarcable. Entonces, respondiendo la interrogante inicial: ¿educar para la ciudadanía? Sí. Educar para una ciudadanía planetaria: que permita al ser humano reconocer su arraigo local con la cultura y su conexión universal con la naturaleza; una ciudadanía provisional –abierta, en transformación– pero sustantiva. Hablar de un cambio de paradigma no puede menos que suponer un proceso arduo, más no por ello menos necesario o urgente. La transformación de la ciudadanía –como estatus y como práctica– en la perspectiva propuesta (como en cualquier otra dirección) exige tiempo.

Parece claro que estas dificultades se deben, en buena medida, a que la ciudadanía es una noción en construcción permanentemente. Y si se habla del papel que juega la educación en ese arduo proceso, es evidente que semejante tarea no corresponde sólo a la escuela. La educación moral y política de las nuevas generaciones se inserta en múltiples dinámicas, que obligan a valorar el papel del entorno social: familia, escuela, barrio, ciudad, nación, región, mundo. Como recuerda Ángel Moreu, la escuela es una instancia más, entre otras, de educación y socialización. Aunque esto no es nuevo, sí se percibe actualmente una inusual toma de conciencia de otras instancias sobre su potencial educativo y socializador (Moreu, 2005: 203), hecho que no puede permanecer ajeno a los profesionales de la educación, dentro y fuera de la escuela. De ahí la urgencia de aprovechar nuevos recursos para no desvincular a la escuela del resto del mundo y fortalecer a las pequeñas comunidades donde todavía operan, inyectándoles un componente adicional de conciencia sobre el alcance planetario de sus derechos y responsabilidades.

La aspiración del recorrido trazado en estas páginas ha sido aportar reflexiones que ayuden a construir, a través de la educación, una ciudadanía donde la coexistencia cultural y sustentable sea posible. El reto queda, evidentemente, abierto, invitándonos a reflexionar sobre los fines mismos de la educación en sentido amplio y sobre la vocación de la escuela en particular.

Referencias

- ARISTÓTELES (1982). *Obras*. México: Aguilar.
- BÁRCENA, F. (1997). *El oficio de la ciudadanía. Introducción a la educación política*. Barcelona: Paidós.
- DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. México: UNESCO.
- ETZIONI, A. (1999). *La nueva regla de oro. Comunidad y moralidad en una sociedad democrática*. España: Paidós.
- GUTIÉRREZ, F. y PRADO, C. (2000). *Ecopedagogia i ciutadania planetària*. Xàtiva: Edicions del CREC.
- GUTTMAN, Amy. (2001) *La educación democrática. Una teoría política de la educación*. España: Paidós.

HEATER, D. (2007). *Ciudadanía. Una breve historia*. Madrid: Alianza.

MACÍNTYRE, A. (1987). *Tras la virtud*. Barcelona: Crítica.

MOREU, A. (2005). “Educació i política: democràcia i ciutadania” en *Temps d’Temps d’Educació* 28. *Memòria, Relat Biogràfic i Formació (Revista)*, Núm. 28. pp. 195-219. Barcelona: ICE – UB.

PUIG, J. (2003). *Prácticas morales. Una aproximación a la educación moral*. España: Paidós.

SARTORI, G. (2001). *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*. México: Taurus.

SHIVA, V. (1995) *Abrazar la vida. Mujer, ecología y desarrollo*. Madrid: Horas y Horas.

----- (2006) *Manifiesto para una Democracia de la Tierra. Justicia, Sostenibilidad y Paz*. Barcelona: Paidós

TOURAINÉ, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos?* (2ª ed.). México: Fondo de Cultura Económica.