

Didáctica Geográfica, 3.^a época
9, pp. 33-52
ISSN: 0210-492-X
DL: MU 288-1977
Editado en 2007

MODELOS DE CIUDADANÍA Y GLOBALIZACIÓN

JOSÉ ANTONIO ANTÓN VALERO
Profesor de Geografía e Historia de Secundaria

RESUMEN:

Los cambios en nuestro mundo global y sus tendencias elitistas y de exclusión, nos plantea resituar conceptualmente el uso de los derechos político-sociales y la participación democrática. El artículo apuesta por la consideración del espacio escolar como un ámbito de aprendizaje de ciudadanía y valores interculturales.

PALABRAS-CLAVE:

Ciudadanía; competencia democrática; educación emancipatoria; globalización.

ABSTRACT:

Changes in our global world and their elitist and exclusivist tendencies make us conceptually replace the usage of political-social rights and democratic participation. The essay goes for the consideration of school space as a ground of citizenship and inter-cultural values learning.

KEY WORDS:

Citizenship; democratic competence; emancipating education; globalization.

RÉSUMÉ:

Les changements dans notre monde globale et ses tendances élitistes et d'exclusion, nous fait nous poser la question de remettre en place d'une manière conceptuelle l'emploi des droits politique-sociaux et la participation démocratique. L'article plaide en faveur de la considération de l'espace scolaire commune, un cadre d'apprentissage de citoyenneté et de valeurs interculturelles.

MOTS CLÉ:

La citoyenneté, compétence démocratie, L'éducation émancipatrice, globalisation.

1. EL PROCESO DE GLOBALIZACIÓN Y LA EDUCACIÓN

Para poder entender el papel de lo educativo en nuestras sociedades “avanzadas” del Norte, hemos de tomar en consideración los procesos de globalización y sus consecuencias de “desorden” sobre una realidad social que se nos presenta cada vez más compleja. Los procesos de interacción económica sustentan criterios hacia el mundo económico (pero también hacia el social), de productividad, rentabilidad y eficacia, ahorro de costos, reducción del sector público, individualismo y gestión de estilo empresarial.

Más allá de una lectura de la Globalización como fenómeno estrictamente económico-financiero, debemos considerar su impacto en el modelo cultural de la sociedad, lo cual supone un dispositivo informativo y comunicativo que, a través de la lengua, pero también de las tradiciones, los hábitos, los comportamientos, las aficiones, constituye una especificidad singular y una representación del mundo, acrecentados con los medios hoy en día disponibles.

Es la consideración de la realidad como interdependiente y global, y la dimensión transformadora de la acción educativa, lo que nos lleva cuestionar el modelo cultural dominante, recentrando el discurso y abordándolo desde una explicación dialéctica y globalizada de los problemas mundiales.

Intentaremos analizar pues, algunos de los aspectos que determinan ese fenómeno local/global y las implicaciones para un análisis crítico de los problemas planetarios, desde el punto de vista educativo y didáctico, favoreciendo así, el establecimiento de la relación entre escuela y entorno, entre las expectativas socio-educativas y el mundo simbólico que los colectivos humanos establecen para ser transmitidas.

1.1. Cambios en un mundo global

Tras la caída del muro de Berlín y las modificaciones en las relaciones internacionales, se extendió una cierta percepción de un panorama mundial estable y ordenado. Frente a la imagen repetida hasta la saciedad, de un Occidente defensor de la Democracia y campeón de la Justicia, “líder” (especialmente algunos de esos países) en la defensa de los Derechos Humanos (los que se pretenden universalizables), y espejo para el resto del planeta del modelo de desarrollo y político más equilibrado, el devenir humano no parece que haya sido tan simple, elemental y previsible.

Entre esas transformaciones producidas en nuestras sociedades, habría que recordar los referidos a los derechos de las minorías, los cambios en el papel de la mujer en la sociedad, los distintos modelos de trabajo, las innovaciones en el terreno de las nuevas tecnologías de la información, y las nuevas formas de comunidad.

En estos últimos años, esos cambios resaltan especialmente, en el fenómeno de los movimientos de población y la globalización cultural, que afectan a modelos socio-políticos concretos, y han generado procesos en la configuración del imaginario colectivo, todavía no bien estudiados. En todo caso, parece evidente que unos y otros factores, tienen que ver con el tipo de relaciones internacionales establecido, y los sistemas socio-económicos dominantes.

1.2. La formación de la conciencia ciudadana

Esta perspectiva, debe plantearse formas de entender los derechos sociales y políticos, el problema de la democracia y la participación, la concepción espacial de los proyectos políticos, que condicionan al sistema educativo y sus diferentes esferas que reflejan, como subsistema social, determinadas concepciones ideológicas. En el trasfondo de esta diferente manera de concebir lo educativo, está el sentido del conocimiento relevante y crítico, la cuestión de la selección cultural, la organización académica, la investigación desde la práctica y la evaluación, así como las relaciones con la comunidad educativa, el medio y su entorno.

En este sentido, la formación de una conciencia ciudadana activa, debe partir de la realidad social cotidiana-familiar, el barrio, la escuela, la localidad, en los que se puedan desarrollar mecanismos de socialización que conducirán al pleno uso de derechos y deberes, como elementos de un aprendizaje individual y social. Estos procesos, son necesarios para generar resistencias críticas y transformadoras, en estos momentos de dificultades planetarias, que se muestran desde lo local a lo internacional ya que, por específicas que puedan parecer, las problemáticas concretas, están vinculadas al modelo de civilizatorio en que vivimos. De ahí que debemos fomentar esa conciencia ciudadana global y contribuir a la búsqueda de alternativas.

La escuela supone una posibilidad de vivenciar espacios de experiencia y diversidad, que permitan al alumnado inmediato y, por extensión, a toda la comunidad educativa, salir de un recentramiento en sí mismo y su entorno facilitando así la conexión con la realidad social (IRES, 1991; Gil, 1996). Así, las garantías institucionales de la posibilidad de una cultura democrática, de una reconstrucción y expresión de la propia identidad, y de poder compartir e interaccionar las creencias

y valores están, al menos, posibilidades y recogidas en la escuela pública. Escuela cuya calidad tendrá significado en la medida que recoja el sentido realmente educativo en sí mismo, es decir, el desarrollo de una ciudadanía crítica.

Como parte de esa conciencia y el desarrollo de esa propia identidad, se debe propiciar el conocimiento y la comprensión del otro, lo que supone el respeto por los otros que propicia su transformación en alteridad. Para entender esas otras realidades culturales, se ha de trabajar en la perspectiva de reconocer y construir los propios referentes y señas de identidad de manera autocrítica, y rechazar así actitudes de incompreensión e intransigencia, tan dominantes en los usos sociales de nuestro entorno.

Vinculados a esta significación de lo individual, estos conceptos van unidos a la organización de grupos sociales, que tienen su peculiar plasmación sobre el territorio, estableciéndose relaciones sociales que configuran la identidad de grupo que, sin embargo, no están exentas del peligro, en algunos casos, de un cierto etnocentrismo o xenofobia.

Sería conveniente considerar, sin embargo, que la construcción de la representación del mundo social, presenta una interrelación estrecha entre el ámbito psicológico y cognitivo, mediante preconceptos y estereotipos que implican unas determinadas formas de razonar e influyen en las redes conceptuales; y otro, más socio-cultural, que abarca el espacio socio-familiar y educativo (formal y no formal), hasta llegar a los espacios informales de los medios de comunicación y, en general, de la sociedad de la información, consumo y ocio. Es preciso superar el estrecho marco escolar, para plantearnos alternativas educativas más globales.

1.3.Ciudadanía global

La perspectiva de la educación en este siglo XXI, nos remite al debate sobre la multiculturalidad y a la capacidad de una sociedad plural para generar identidad colectiva. Potenciar sociedades cohesionadas y con sentido de comunidad e integración, sugiere el problema del tratamiento desde la diversidad, para establecer un diálogo con las otras tradiciones culturales. La búsqueda de valores comunes, independientemente de los orígenes, la clase social o grupo lingüístico, intenta recuperar el sentido de una ciudadanía global y crítica.

El Consejo Europeo decidió considerar el 2004, *Año europeo de la Ciudadanía a través de la Educación*, con su campaña Educación por la ciudadanía democrática que ha generado propuestas bajo el lema “*Aprender y vivir la democracia*”. En

Washington la segunda conferencia anual del Congreso sobre Educación Cívica, asumió estos principios dentro de la campaña “*Educando para la democracia*”, de forma que se promovieran, junto a una educación para la ciudadanía democrática, los derechos humanos, la democracia plural y el estado de derecho, desarrollando la identidad cultural europea pero respetando la diversidad. De ahí que el MEC¹ haya tenido en cuenta estas recomendaciones sobre competencias básicas sociales y cívicas en la enseñanza obligatoria. En términos generales, los documentos nos hablan de una educación como capacitación para la participación como ciudadanos activos e informados, y también como desarrollo político y social de la sociedad en sus diferentes escalas.

Pero para la consecución de una *ciudadanía global*, hemos de tener en cuenta que, hacía ya cinco años, se aprobaron por parte de Naciones Unidas, los *Objetivos de Desarrollo del Milenio* (ODM) previstos para 2015. Entre ellos se encuentra, lograr la universalización de la educación primaria, probablemente uno de los más importantes, junto a la posibilidad de disfrutar de una infancia digna en un mundo donde 73 millones de menores de 10 años se ven obligados a trabajar. Pero, según el Informe de Naciones Unidas, de mayo de 2005, 56 millones de niños y 65 millones de niñas en el mundo, no pueden ejercer ese derecho tan fundamental. Para conseguirlo, la escolarización formal resulta muy insuficiente y, sin realizar las inversiones necesarias y cambiar las prácticas educativas, es difícil poder dar respuestas a muchas de esas problemáticas sociales.

Ante ello la *pedagogía* a secas, se muestra insuficiente. Los enfoques educativos relacionados con la educación no sexista y coeducativa, para el desarrollo, la solidaridad, ambiental, para la paz, para el consumo, para la diversidad e interculturalidad, que la LOGSE introdujo como transversales, debían aportar una mirada que tuviera presente las relaciones internacionales, económicas, migratorias y las interacciones culturales, generadas en este mundo sin fronteras. Incorporaban elementos, surgidos en muchos casos en los movimientos sociales, al discurso educativo, que nos hablan de la necesidad de un *proyecto educativo* complejo, que atienda a niveles de intervención diferentes, *global* por lo que se refiere a la interacción de escalas de problemas y ámbitos, y *emancipatorio* por su voluntad transformadora. Si “*el discurso pedagógico crítico, supone un intento de comprensión del mundo y de transformación de la realidad, como decía Paulo Freire, es necesario que esas*

1. El MEC en 2004 publicó para su debate el documento *Una educación de calidad para todos y entre todos*.

reflexiones, miradas y perspectivas, puedan y deban ayudar a enriquecer esa tarea, haciendo más complejas las visiones sobre la realidad planetaria, la comprensión de sus problemáticas y diversidades, y dando, a la vez, pautas de acción transformadora” (Antón, 1998). En este sentido, una educación para una ciudadanía democrática, supondría una continuación de esta orientación pedagógica.

1.4. Ciudadanía europea y Globalización

El aplazamiento de los referendos previstos sobre la Constitución europea, tras los resultados conseguidos hasta el momento, parece mostrar que los centros de interés y preocupación de los dirigentes europeos no estén precisamente, en los modelos de ciudadanía que se están promocionando y lo sustentan. Da la impresión que la concepción de *Democracia* que se trasluce, no es la de una verdadera participación del pueblo en las decisiones políticas, sino más bien el de una economía capitalista globalizada, donde el centro de las decisiones se toman en oscuros despachos, habitados por gentes que en realidad están muy alejadas de los problemas concretos, tanto a nivel local como internacional, y de las contradicciones derivadas de las relaciones Norte-Sur.

Precisamente, la Organización para la Agricultura y la Alimentación (FAO) llamó la atención sobre la dificultad para conseguir el primero de los llamados Objetivos del Milenio: reducir a la mitad el porcentaje de personas que sufren hambre en el mundo, cuando se calcula en 18.000 los niños que mueren cada día, habiendo alimentos para todos. Queda muy lejana la aprobación por la ONU en 1970 del 0,7% del PNB para el Comité de Ayuda al Desarrollo hacia los países empobrecidos (ahora impugnada por los EE.UU.). Los datos desde 1990 (el 0,3%) y de 2005 (que no alcanza el 0,3%), no parecen muy esperanzadores en cuanto a su evolución. Es verdad que el acuerdo en mayo de 2005 en la Unión Europea fue subir al 0,56% para el período 2005-2010 y llegar al 0,7 % para el 2010-2015.

Sin embargo, los antecedentes no permiten ilusionarse, ya que más del 12% de la Ayuda Oficial al Desarrollo (AOD) se dedica a cancelaciones de deuda contraída o, como en el caso educativo, un 21% de esta AOD en educación², a través de créditos reembolsables FAD (Fondo de Ayuda al Desarrollo), instrumentos de ayuda condicionada a intereses políticos o comerciales españoles. Es decir, una pura operación de

2. En el Informe La AOD en educación a examen. Un análisis de la cooperación española 1999-2004, realizado por las ONG Entreculturas y Alboan.

saneamiento financiero. Así, en la denominada AOD, predomina la ayuda bilateral, con la consiguiente influencia de los intereses estatales y empresariales, a la vez que se mantiene el poco peso a la financiación de proyectos provenientes de las ONGDs.

Tal y como reivindica la *Campaña ¿Quién debe a Quién?*, una manera de reafirmar esa *ciudadanía global*, no como acto meramente individual, sino como hecho colectivo, consistiría en la condonación de la Deuda Externa, por ilegal e injusta. Igualmente, un acto de responsabilidad cívica, consistiría en exigir que la sociedad civil de esos países controle y realice el seguimiento, tanto de la administración de las futuras inversiones y presupuestos (en la línea de los *Presupuestos participativos*, iniciados en Brasil) para fines sociales, como de las *Auditorías sociales*, para detectar responsables de enriquecimiento ilícito y fraudulento, o uso inadecuado de los fondos conseguidos.

El fracaso del G-7 (integrado por EE.UU. Japón, Alemania, Reino Unido, Francia, Italia y Canadá, los países más poderosos del planeta, mas Rusia) sobre las políticas de biodiversidad ha sido palpable. La ideología imperante en este modelo de globalización, la neoliberal, se instaura por doquier, siguiendo el credo, proclamado por el Director del Fondo Monetario Internacional, el español Rodrigo Rato, según el cual se deben “*liberalizar sectores laborales y comerciales*”³, sobre la base a una economía que siga practicando la deslocalización y la sustitución de una economía productiva por otra especulativa y financiera. Todo ello seguirá provocando concentración de riqueza (y, por lo tanto, de poder) en unas pocas manos *emprendedoras*, que supuestamente favorecerán el crecimiento económico y el *bienestar social*, aunque sea a costa de la desigualdad, donde bancos, transnacionales y fondos de inversión, se van adueñando de la dinámica planetaria.

Esa marea neoliberal ha llegado al estado español, generando insostenibilidad ambiental en progresión: reniega del principio de desarrollo de la actividad económica, disminuyendo el uso y la explotación de los recursos naturales y proclama la bondad de la hiperactividad económica y de consumo de fuentes de energía no renovables. En un entorno donde el 80% de la población vive en el 12% de los municipios (o lo que es lo mismo, un 40% de población en el 1% del territorio)⁴,

3. Rodrigo Rato, *El País*, 20 de abril de 2006.

4. Población en municipios en el informe el *Perfil Ambiental de España 2005*, elaborado por el Ministerio de medio Ambiente; y el estudio *La localización de la población española sobre el territorio*, elaborado por el Instituto Valenciano de Estudios Económicos.

el estado español va constituyendo un desequilibrio territorial que concentra en las zonas de litoral, superficies urbanizadas intensivas. Así lo demuestran las agresiones urbanísticas crecientes con su modelo de urbanización masiva, la ordenación de la costa, una arquitectura superflua y poco útil que modifica el paisaje, procesos degradativos como la construcción incontrolada de autovías y líneas férreas (especialmente las de Alta Velocidad, cuyo impacto es mayor), la profusión de tendidos eléctricos o telefonía, los vertidos, la contaminación acústica y lumínica.

Sus consecuencias están relacionadas con la destrucción medioambiental, la contaminación, la destrucción de playas y bosques y el cambio climático. Según World Watch España y CC.OO., en su informe presentado en abril de 2006, el estado español, contraviniendo el Protocolo de Kioto, emitió gases de efecto invernadero en 2005, que suponen el 52,88% de aumento con respecto a 1990, un 3,9% de más que en 2004. Por otro lado, existe la previsión, según el Instituto Nacional de Meteorología, de un descenso de las precipitaciones del 10%, una subida del nivel del mar, escasez de agua potable y descenso de la humedad del suelo del 33%, sequías, olas de calor, desertificación, incendios forestales, y un aumento de la temperatura que ya ha subido 1,5 grados entre 1970 y 2000.

Así, un cierto número de personas participa de manera creciente en el mercado mundial y en las decisiones globales, mientras la mayoría se quedan al margen. De igual forma, la ausencia de *Estado* (la reducción a su mínima expresión de sectores básicos como el sanitario, los servicios públicos, protección civil, o el educativo, en beneficio del capital privado), ha generado, por ejemplo, que los efectos del *Katrina* sobre Nueva Orleans fueran mucho más mortíferos, especialmente para la población negra y pobre.

Estos fenómenos también están provocando endeudamiento público, distracción de recursos de inversiones verdaderamente sociales y, lo que supone un impacto a medio plazo poco visible, el condicionamiento y la influencia, de formas de vivir, ocio y consumo, que van forzosamente ligados a una sostenibilidad ecológica, socialmente viable. Aspectos como el consumo del agua, supone un dintel básico para la ciudadanía y su modelo de crecimiento. Su uso descontrolado en urbanizaciones con baja densidad de población y campos de golf, se opone a concentraciones urbanas mal equipadas, a costa de disminuir el sector agrícola, ya sometidas a una presión que pone en riesgo la desaparición de paisajes ancestrales y, por tanto, un modelo económico, un estilo de vida y de tradiciones populares. El aislamiento entre unos barrios y otros, con la consiguiente separación de grupos sociales y uso de modelos de transporte, la falta de accesibilidad a urbanizaciones,

la desigualdad en infraestructuras, y el diferente uso de éstas (para el ocio, el consumo, los servicios públicos), se convierten así en un debate público porque afectan de manera directa en la definición e implementación de políticas e inversiones y modelos socioculturales.

En el caso valenciano, paradigmático por políticas de despilfarro y especulación, sin la toma en consideración de sus impactos medioambientales y sociales; la aparición de plataformas cívicas como los “*Salvemos la Huerta*” (por el entorno rural); “*Salvemos el Cabanyal*” (la partición de un tradicional barrio marítimo popular), “*Salvemos la Punta*” (la radical modificación de una zona costera cercana al puerto), y otras, suponen un acto de reafirmación social ciudadana, mediante la reivindicación alternativa del territorio, modelos urbanísticos, organización de sus recursos y del paisaje, convirtiéndose en un excelente objeto de análisis y estudio escolar.

El problema educativo planteado, es la toma de una conciencia que relacione los intereses prácticos concretos, con los intereses para un cambio profundo del modelo de Desarrollo, relacionando la sustentabilidad del planeta con alternativas locales y globales, desde la perspectiva de las mayorías marginadas y empobrecidas por ese desarrollo.

1.5. Mercantilización de la educación y espacio escolar

En la última Conferencia Ministerial de la Organización Mundial del Comercio (OMC) celebrada en Hong Kong en diciembre de 2005, y dentro del entorno del Acuerdo General de Comercio de Servicios (AGCS), se avanzó en la liberalización de los servicios (el educativo es uno de los doce sectores básicos contemplados), al igual que la Directiva Bolkestein está facilitando la privatización de los servicios públicos como educación, sanidad, comunicaciones y transportes, lo que constituye un ataque estratégico y una agresión a los derechos del conjunto de la ciudadanía.

Desde 2001, con el inicio de los Foros Sociales en Porto Alegre, y su ampliación a ámbitos temáticos, como el de Educación, se ha abierto una plataforma planetaria que permite coordinar resistencias y diseñar políticas alternativas, en un acto de ejercicio de ciudadanía global, realizada desde los sectores críticos y populares, al margen de los estados. En estos espacios, se ha reflexionado sobre las políticas públicas que aproximan o alejan de modelos de bienestar y justicia. La mercantilización de la educación, convierte un derecho humano en un bien de cambio, generando privatizaciones, precariedad, pobreza y disminución del papel asistencial y nivelador del estado hacia los sectores más necesitados.

La escuela se debe convertir en un lugar donde crear y favorecer espacios de uso público, para desarrollar los propios proyectos culturales populares, y permitir territorios físicos y simbólicos para el intercambio cultural, entre realidades diferenciadas, desde la perspectiva del género, la edad, el lugar del que se proviene, la clase social, las propias tradiciones, pero que constituyen un bagaje identitario de origen, que ha de ser intersubjetivado y redefinido de forma crítica. Este territorio permite un escenario posible de crítica que facilita el cuestionamiento de modelos sociales hegemónicos, y puede dar a conocer otros, alternativos y emancipadores.

El espacio utilizado, usado para cubrir necesidades básicas como, por ejemplo, de consumo, sanitarios, o centros escolares abiertos al barrio; así como simbólicas (lugares de reunión, ocio, esparcimiento en espacios verdes, plazas en las calles, zonas peatonales), permiten afirmar que existen unas implicaciones espaciales muy importantes, en la construcción de esos territorios públicos, en el sentido de su significado social. Resulta esencial crear campos de experiencia social del espacio público, territorios de participación y decisión, de corresponsabilidad y solidaridad, donde aprender a ejercer esa ciudadanía.

2. LAS ALTERNATIVAS EDUCATIVAS: JÓVENES Y CULTURA CIUDADANA

Este proceso de mundialización ha generado una reactivación de la sociedad civil, especialmente los movimientos sociales con una importante participación de jóvenes que, aunque muy diferentes por sus objetivos, “visibilidad” o progresismo, poseen sensibilidades diferentes, como expresión de la pluralidad de la sociedad civil, respecto a los enfoques de los problemas y conflictos de nuestras “modernas” sociedades postindustriales.

Sus orígenes se sitúan, junto a una crisis cultural y de valores que ha cuestionado las señales de identidad propios (Fernández Buey y Riechmann, 1996), en la exclusión social y la marginación, el deterioro de las condiciones de vida, que han exacerbado el individualismo que busca la solución al margen de la colectividad. Ello ha influido a que se extienda esa sensación de crisis hacia la *política* en el terreno de “lo político” (Zubero, 1996), como escenario diferenciado de la lucha de clases y de una concepción del “poder” a la manera foucaultiana. Así, desde los años ochenta, y fruto de esta desconfianza en el Estado, se han desarrollado experiencias de *nueva comunidad* que han intentado subsanar el sentimiento de pertenencia y una búsqueda de soluciones a los problemas.

La cultura participativa se traslada al terreno de la cotidianeidad, de la *micropolítica*, a la acción social y ciudadana, al margen de los modelos tradicionales como partidos, sindicatos o el parlamentarismo institucionalizado. Sin embargo, muchos de estos movimientos tienen una visión coyuntural y no siempre progresista de sus reivindicaciones. Es cierto que la flexibilidad organizativa que ofrecen y la escasa formalización de roles, permiten una mayor participación. Pero, para adquirir una categoría emancipadora, se necesita cuestionar el consenso y orden social que permita imaginar una realidad alternativa. Su existencia demuestra la posibilidad de romper el monopolio del Saber y la legitimidad del Poder, a través de un fuerte movimiento de asociacionismo social, en una coyuntura de desarticulación del *estado del bienestar*.

La participación de forma activa, da voz propia en los asuntos que parecen especiales de expertos, ayudando a la transformación de la acción política, en una real democracia participativa y no sólo representativa. La educación cívica y política de la ciudadanía democrática se convierte así en una propuesta política hecha desde una determinada concepción ideológica.

Esta crisis de lo político, su credibilidad, y de la forma de hacer política, entre la juventud y el resto de la sociedad, la ausencia de hábitos participativos y asociativos, plantea la falta de una capacitación de la juventud en la participación activa, el asociacionismo, la ausencia de una visión sobre la evolución de las ideas políticas y modelos sociopolíticos, y la perspectiva global/local de las relaciones internacionales.

Recordaba Agnes Boixader (2005), en su trabajo "*Las ideas políticas de los jóvenes*", las escasas herramientas de comprensión de nuestros jóvenes para entender las prácticas políticas y, como consecuencia, la falta de motivación para su estudio. Si consideramos los factores socializadores que les envuelven, a saber, el espacio socio-familiar, educativo y mediático, no sería excesivamente arriesgado presumir que esos contextos reflejan el mismo problema y son, a la vez, un factor principal.

En el estudio "*Jóvenes españoles 2005*", basado en una encuesta a 4.000 jóvenes de 15 a 24 años, sexto estudio general que ha preparado la Fundación Santa María (Marianistas) desde 1982, con el objetivo de conocer los valores, orientaciones políticas, religiosidad y tiempo de ocio de la juventud española. En lo religioso, en 2005 un 29% se declaraba católico (mientras que hace 10 años la cifra ascendía al 77%), y declaraba su confianza en la Iglesia el 21%. En lo institucional las organizaciones del Voluntariado poseían un 69% de su confianza y el siste-

ma de enseñanza un 60% y la prensa un 46%. Su autoconcepción se aproximaba a una internalización de su imagen social negativa de *vagos y indolentes*.

Políticamente, la desconfianza hacia la “clase política” por parte de la ciudadanía general⁵, es coincidente con la de la juventud. Son las cuestiones cotidianas y próximas, las que más les preocupan, en detrimento de las relacionadas con el mundo global. Sus preferencias se repartían entre la derecha (desde la extrema derecha al centro) con un 36,5%, (un 10% prefiere la dictadura a la democracia), y el centro y extrema izquierda con un 39%, siendo en general las chicas son más de izquierda que los chicos. Su desconfianza hacia la “clase política” es palpable, sólo un 15% opinan que trabajan por el interés general. Estos datos no difieren de las realizadas en otros estudios⁶.

En el caso valenciano, por lo que respecta al sentimiento identitario, se señala que sólo el 13,5% de esa juventud valenciana, se identifica más con su autonomía que con España, siendo éstos más de izquierdas; mientras que un 41,3% de estos jóvenes encuestados, afirman ser ante todo españoles, sintiéndose más de derechas, mientras que en España es el 22,3%.

Es verdad que el individualismo y las tendencias privatizadoras imperantes, no permiten una gran sensibilidad hacia situaciones de injusticia y sufrimiento. Las experiencias en torno al Voluntariado, en acción social y ONGs, por parte de la juventud, con repuntes muy importantes, como ocurrió durante las campañas de los años noventa, por el 0,7% del PIB, con acampadas masivas y acciones de protesta en todo el territorio español, generaron expectativas importantes. Sin embargo, la diversidad de planteamientos e intereses puestos en juego, la falta de capacidad y apoyo, y la institucionalización del movimiento, ha acabado provocando una cierta paralización de este tipo de experiencias participativas.

Ello supone identificar con claridad los nuevos sujetos educativos en nuestras sociedades tanto en el ámbito formal, no formal como informal, de manera que ya no pueden hacerse unas distinciones ni esferas de responsabilidad totalmente separadas. Lo educativo se convierte en un proyecto social y cultural comunitario.

5. *Estudio Internacional sobre Capital Social* de la Fundación BBVA, sobre doce países y 1.500 encuestas en cada Estado, España da la valoración más baja (3,7 sobre 1 a 10) a los Políticos.

6. Estudio elaborado por la Fundación de Ayuda contra la Drogadicción (FAD), el Instituto de la Juventud (INJUVE) y la Obra Social de Caja Madrid, donde 1.200 jóvenes entre 15 y 24 años de todas las comunidades autónomas, sólo el 39% muestran interés por la política; el 30,8% se vinculan al centro y el 27,3% a la izquierda, el 10% la extrema izquierda e igual porcentaje para la derecha (el 2,8% extrema derecha).

3. LA INMIGRACIÓN Y LA CIUDADANÍA EN UN MUNDO INTERCULTURAL

La exigencia de democratización y participación en esta sociedad ciudadana, debe afrontar los fenómenos de diversidad cultural e inmigración, que apuntan un escenario diferente, tiene un reto planteado: que esta sociedad nueva que está surgiendo entre nosotros, debe permitir dar espacio y apoyo a su libertad y realización como seres humanos, en su construcción identitaria.

El diálogo y la negociación toman sentido a través de la comunicación y la interacción que llevan a un conocimiento racional y crítico del ‘otro’. Al considerar las relaciones de intercambio cultural, se ha de tener en cuenta que se deben dar en condiciones de *simetría cultural*, haciéndose imprescindible las posibilidades de expresión y reconocimiento social, junto a una actitud respetuosa aunque crítica.

Los valores inherentes a la tolerancia, el respeto a la diversidad y la igualdad, el sentido de lo comunitario, la asunción de derechos y responsabilidades, el anti-racismo, el interculturalismo, y el no sexismo, han sido valorados como elementos esenciales de un proyecto ciudadano, especialmente si lo consideramos desde una perspectiva cosmopolita.

En este sentido, la ONU realizaba en junio de 2001, la *Conferencia Internacional Consultiva sobre la Educación y la Libertad de Religión, Convicciones, Tolerancia y no Discriminación*, en la que se hacía un llamamiento a la búsqueda de fórmulas de convivencia intra e interculturales.

Según declaraba el Secretario General de Educación, Alejandro Tiana, “*el diálogo de civilizaciones*” y la formación intercultural se han convertido en una urgencia social⁷. Ese intercambio entre culturas, debe tener su referente en la educación de manera que se puedan sentar las bases para el entendimiento y el respeto, en una época donde el contacto humano en una época de movimientos de población, debe implicar interacción e intercambio cultural.

Pero los flujos migratorios (en 2000, un 2,9% de la población mundial vive fuera de su país, es decir, unos 175 millones de personas), son relativamente menores en relación con otros momentos históricos. En contra de los tópicos, los países con mayor presencia de extranjeros son precisamente árabes, los Emiratos Árabes Unidos, con un 74%. El Norte, que acogió un 38% de la población inmigrante total en 1960, ascendió a un 46% al iniciarse esta década. Este aumento relativo está

7. Alejandro Tiana, *El País*, 17 de mayo de 2006.

plagado, en los medios de comunicación y en la percepción social, de metáforas catastrofistas y líneas argumentales poco tranquilizadoras: *“avalancha, invasión, bombas demográficas, incapacidad para la integración”*.

El fracaso de las políticas de integración europeas, cuando se han producido, tienen que ver con una confusión entre integración y asimilación, o integración y multiculturalidad emergente no valorada. De ahí que las políticas públicas partan del presupuesto de no consideración de verdaderos “ciudadanos”, con todos sus derechos y obligaciones (ya que normalmente se parte del principio de más obligaciones y menos derechos). Como se dice en la guía didáctica de la exposición *Inmigración y Ciudadanía*: *“Los mayores problemas con los que se enfrentan los inmigrantes, la falta de acceso normalizado a la red de sanitaria pública. ¿Corresponde a la idea de salud que normalmente se tiene para los ciudadanos en el Norte?. ¿No define la OMS la salud como un derecho que tenemos todas las personas, un derecho humano?. Así mismo, es la falta de acceso al trabajo normalizado, la situación irregular de residencia, el hecho de vivir en zonas de riesgo social elevado y los problemas de comunicación relacionados con el idioma”*.

En el estado español, el nuevo Reglamento de la Ley de Extranjería 14/2003, además de exigir todavía una cantidad de requisitos difíciles de superar para muchos (empadronamiento, certificado de antecedentes penales, oferta de trabajo...) precisamente por la propia situación de sus países de origen, deja el problema de la acogida de estos seres humanos sin resolver dignamente, como lo demuestra las carencias y falta de derecho a asociación, manifestación, huelga, sufragio o acceso a servicios sociales públicos, en muchos casos (a pesar del derecho a la libre circulación recogida en el artículo 13 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948). En esta sociedad postindustrial capitalista, a pesar de la aureola de la llamada “nueva economía”, o precisamente por ello, el 23% es sumergida (unos 130.000 millones de euros), sólo superada por Grecia e Italia. La Encuesta de Población Activa (EPA) habla de un 40% de temporalidad en el mercado de trabajo, de la que, por cierto, un 65% es no comunitario (Martínez, 2005).

Occidente y Europa han de aceptar que ya no son tan homogéneas como aparentaban, ni su composición étnico-cultural resulta la misma que antaño. Cabe dialogar, ensanchar la capacidad de aceptar la diversidad presente. La escuela tiene un papel esencial para construir espacios de negociación y acuerdo, de mutuo conocimiento desde un respeto, que es capaz dotar de herramientas críticas y aprender a cuestionar los valores culturales, en su significado histórico y su función social. Esta búsqueda, como ensayos a nivel “micro”, servirá para los problemas que se

irán generando cada vez con una escala mayor. Se trata de explorar los *invariantes culturales*, de *acuerdo*, de *consenso social cultural*, una ética civil, desde los que construir unos valores y una *moralidad mínima común*, que no puede ser exclusivamente patrimonio, importantísimo, pero sesgado, del mundo occidental.

Un verdadero estatuto de ciudadano supondría una igualación de derechos a la vez que el respeto a su diversidad. Todo lo que supongan políticas de diferenciación sin que ello presuponga la aceptación del intercambio y enriquecimiento mutuo, pueden provocar recelos entre la población autóctona por lo que se entienda como un trato de “privilegio” (para el caso de determinados subsidios o ayudas). Así mismo, también se generan prácticas sociales de “guetización” que, aunque estén generadas por mecanismos defensivos y de solidaridad mutua, acaban provocando dinámicas de autoexclusión y aislamiento del resto del entorno social de acogida, que impiden apreciar mutuamente el enriquecimiento de las diferentes comunidades y colectivos.

Frente a la frecuente falta de “representatividad” del saber escolar, que soslaya las realidades culturales presentes en el aula (Gimeno, 1991), se hace imprescindible un espacio de intercambio, que permita generar competencia cultural y, por tanto, mayor capacidad de afrontar realidades diferentes y respuestas alternativas. Hemos de favorecer mecanismos inclusores y espacios comunes para el intercambio, en condiciones equivalentes de expresión, respeto e igualdad. Es por eso que la escuela pública, los diferentes espacios urbanos, de ocio y cultura, son determinantes en ese intercambio que pueden permitir la posibilidad de una crítica cultural provechosa para todos. De ahí que ciudadanía e interculturalidad formen parte de una misma filosofía educativa.

4. DEMOCRATIZACIÓN Y EDUCACIÓN

Es necesario que el educador vea la educación como una empresa política, social y cultural. Ello supone poner en cuestión las formas de subordinación y las relaciones que instrumentalizan la enseñanza en función de intereses político-económicos elitistas, el mercado editorial, las necesidades laborales, los modelos de consumo y consenso social. El aprendizaje debe consistir en propiciar la ciudadanía crítica, y el profesorado se convierte así, como señalaba Henry Giroux, en un intelectual transformador y comprometido.

La creencia generalizada de que en el discurso científico no hay valores ni ideología, lleva con frecuencia a creer que estos asuntos han de ser tratados como parte

añadida a los saberes tradicionalmente enseñados. Presuponer que los valores democráticos no pueden ser intersubjetivados, es decir, no se pueden explicitar, debatir y tratar de consensuar porque son ideología; que no se puede entrar a cuestionar críticamente en el terreno de lo moral, aunque sí es posible en el de las “ciencias” o disciplinas, supondría separar lo actitudinal y valorativo de lo conceptual. Y es que, la forma en que nos aproximamos al saber, forma parte también de esa cultura ciudadana .

Como decía Apple: *“por qué y cómo determinados aspectos de la cultura colectiva se presentan en la escuela como conocimientos objetivos, fácticos”*. Considerar que en el terreno del saber científico no existen fuertes condicionantes externos que influyen en su tratamiento conceptual y teórico, con intereses y procesos de construcción dialéctica e histórica, invalida que, en su selección y presentación como saber social, los valores actúan de filtro organizador, de manera que son sustanciales con su enseñanza y aprendizaje y no adherencias.

La dimensión de la educación democrática no reside pues, sólo en los contenidos, sino en las prácticas. La democracia supone la redefinición permanente del tratamiento del conflicto en todas sus esferas. La realidad educativa está sumida, precisamente, por multitud de complejidades contradictorias. El principio de cambio y diversidad conviven con el conjunto de subsistemas presentes en el sistema educativo, entre profesorado-ciencia-marco institucional-condiciones materiales-diversidad del alumnado-entorno socio-familiar-expectativas sociales.

En el terreno del aula, de la construcción del conocimiento y el currículum oculto, se hace presente el peso que las estructuras organizativas tienen en la toma de decisiones curriculares, que condicionan las interacciones profesorado-alumnado. La conveniencia de analizar la práctica educativa, para poder transformar las relaciones de poder y el modelo de construcción del saber que emerge en el ámbito educativo, forma parte de la construcción de una vida más democrática. Para ello es adecuado investigar las formas específicas, y los espacios y territorios que se generan, explícita o simbólicamente, de la ideología antidemocrática, es decir, de segregación, clasificación, marginación, que se producen, al igual que en el resto del sistema social. Coherentemente, hay que propiciar espacios de práctica ciudadana y participativa. De ahí que haya que indagar sobre las relaciones entre personas y grupos, al estudiar la cultura organizativa de los centros, a la vez que analizar las contradicciones que se producen entre la función social que se le atribuye a la escuela y su funcionamiento real; valorar cómo se manifiestan y se resuelven los conflictos. Así mismo, la reflexión y análisis sobre las decisiones concretas, las

normativas, las rutinas, nos ayudarán a entender cómo se relacionan y van conformando lo que se denomina “cultura escolar”, como espacio de investigación, y que con frecuencia van ligados a competitividad, androcentrismo y homogeneización.

Como hemos visto, en la acción educativa, se hace necesario explicar y hacer comprensibles los intereses y dinámicas actuales de este modelo global, así como la toma de conciencia de los nuevos sujetos emergentes, de sus intereses propios y alternativos. Para ello las comunidades educativas han de considerar que las decisiones tomadas y los factores que influyen en los procesos educativos, implican visiones ideológicas y valores que influyen en la organización de saberes, prácticas y visiones culturales, que condicionan el aprendizaje individual y social.

La sociedad de la información ha generado el espejismo de que la abundancia de datos e información, es sinónimo de “competencia democrática”. Ni por su nivel de concentración, ni por su grado de control, ni por los estereotipos, ni por los mecanismos de reinterpretación, tematización, fugacidad, superficialidad, dicotomización, esos medios de comunicación pueden suponer un cambio esencial de actitudes y capacidades democráticas. Eso implica que se han de superar esos mecanismos de modelación y categorías mentales, que acaban generando una determinada representación del mundo, que esa sociedad informacional genera.

La internacionalización de la comunicación y de la información está modificando el sentido de la construcción cultural. Nos hayamos sometidos a políticas culturales y de comunicación, donde sus industrias, apoyándose en una interpretación sesgada de las TIC y de los medios de comunicación social, generan un imaginario colectivo al servicio de los intereses del Poder. De esta manera, los recursos y criterios para la consecución de una autonomía moral, van de la mano de la intelectual. Se hace patente la necesidad de incorporar y hacer converger los discursos y perspectivas analíticas emancipatorias en el ámbito de la producción cultural. Debemos crear las condiciones para acceder a mayor información y de mejor calidad, que contrarreste la pérdida del capital humano, cultural y simbólico.

La utilización, por parte de élites económico-políticas y militares, de mecanismos privilegiados para el acceso y control del imaginario colectivo, mediante una imposición cultural determinada, propiciando dicotomías que generan el “estar bien o mal informados” (es decir, de buena o mala calidad), y prácticas sistemáticas de inclusión y exclusión en la información, han ido fomentando, unos lenguajes preeminentes, una “realidad especular”, unos códigos comunicativos y de modelación mentales, unos estereotipos, que invaden los videojuegos, los hiper-

mercados, los espacios de ocio, deporte, moda y, en general, de consumo. Todo ello determina una realidad fuertemente condicionada por el papel que juegan los media en la reinterpretación del mundo.

La erradicación del analfabetismo, también supone la necesidad de una alfabetización audiovisual que rompa *la fractura digital*, que se está produciendo en esta nueva sociedad mediática, ya denunciada en la Cumbre de Túnez de la *Sociedad de la Información*. Por tanto, urge como prioridad educativa, facilitar habilidades cognitivas y culturales que ayuden a descodificar (leer) y codificar (expresarse) con registros alternativos que rompan con la pasividad del consumidor, que es el modelo de ciudadano que nos proponen, incapaz de “controlar” el proceso de tecnologización de la información. La necesidad de formar personas con competencias para interpretar los mensajes y discursos, lo que ha sido definido como competencia cultural, junto a la social y política, es un paso esencial para que las personas sean capaces de acceder a una ciudadanía consciente de sus derechos, si realmente deseamos profundizar en una verdadera sociedad igualitaria y democrática.

Por ejemplo, en el caso de las culturas de origen de los inmigrantes, frecuentemente son definidas en los medios de comunicación y materiales escolares, de forma miserabilista, en clave de carencias, déficits, retrasos y supervivencias de un pasado lastrante para la modernidad. La imagen social está impregnada de ilegalidad, engaño, conflicto, transgresión de normas. Dentro de esta retórica, las peculiaridades étnicas, lingüísticas, religiosas y, en general, culturales, aparecen en la base de muchos conflictos que se producirían por la interacción de esos grupos étnico-culturales y, por tanto, el *choque de civilizaciones*, sería una idea básica para esta percepción. Es necesario desarrollar el enfoque, conceptualizado en determinadas instancias educativas como educación para la comunicación, como otro de los ámbitos de reflexión y trabajo desde un punto de vista educativo.

5. CIUDADANÍA GLOBAL

Por tanto, en esta sociedad global en la que vivimos, se consolida un modelo de *ciudadanía humana*, condicionada por una división planetaria entre ricos y pobres; entre mujeres y hombres; entre unos grupos étnico-culturales y otros; entre unos sistemas económicos y grupos de presión, que dominan el concierto internacional y la toma de decisiones a nivel mundial (GATT, OMC, TLC...) y otros, más condicionados por las reglas establecidas por los poderosos.

En la sociedad europea, los *modelos de ciudadanía*, reflejan esas tendencias mundiales, estableciendo una “sociedad de castas”, en la que los nacionales, están atravesados por las diferencias de clase y género (dando una crítica respuesta a la supuesta Democracia, poco igualitaria y participativa, injusta e insolidaria). Igualmente los extranjeros, se clasifican primero en comunitarios del Norte y del Sur (¿acaso será igual un emigrante portugués en Francia que un alemán?, sin pensar en lo que pasará con los rumanos o turcos cuando accedan al club europeo). Después, los no comunitarios, tendrán una marca clasificadora que dependerá de ser irregulares (tener papeles o no, pues a pesar de la regularización quedará más de un millón sin conseguirlo), de pertenecer a grupos étnicos, culturales o lingüísticos determinados. Y todo ello, sometido al condicionamiento de si se es hombre o mujer.

El panorama, no es precisamente muy optimista, y los retos para la democratización de nuestro planeta, de Europa, dependerán en gran medida, de nuestra capacidad para democratizar y *usar* como ciudadanos con derechos, el espacio público inmediato, cotidiano, de ocio, laboral y personal.

BIBLIOGRAFÍA

- AA.VV. (2006). *Inmigración y Ciudadanía en un mundo intercultural*. Guía didáctica de la exposición Entrepueblos: Alicante.
- AA.VV. (1996). *Transversalidad y Educación Global emancipatoria. Conclusiones del encuentro de Barría*. Hegoa. Reprografiado en Actas del II Congreso de Educación para el Desarrollo. Vitoria.
- AA.VV. (1991). *Investigando nuestro mundo*. Proyecto curricular Investigación y Renovación Escolar (IRES). Grupo Investigación en la Escuela. Reprografiado. Sevilla.
- ANTÓN VALERO, J. A. (2005) (Coord.) “*La Educación del siglo XXI: retos y perspectivas*”, dossier monográfico en la revista *Pueblos* nº 16; Madrid; y “*¿Qué olvida la escuela?. Pedagogías negadas, pedagogías silenciadas*”, en *Acción educativa como acción transformadora*. Entrepueblos, Cuadernos de Solidaridad nº 7, octubre de 1998.
- BAUMAN, Z. (2005). *Vidas desperdiciadas. La Modernidad y sus parias*. Barcelona. Paidós.
- BOIXADER, A. (2005). “*Las ideas políticas de los jóvenes*”; pp. 27-35; en revista *Íber* 44; Monográfico *Nuevos enfoques de la educación cívica y de la educación política*.
- COLECTIVO IOÉ. AA.VV. (1999). *Inmigrantes, trabajadores, ciudadanos. Una visión de las migraciones desde España*. Patronat Sud-Nord. Universitat de València. Valencia.
- FERNÁNDEZ BUEY, F. y RIECHMANN, J. (1996). *Ni tribunos. Ideas y materiales para un programa ecosocialista*. Madrid. Siglo XXI.

- GIL SAURA, E. (1996). “*Contribución de la Geografía y la Historia a la Educación para el Desarrollo. Estrategias y fórmulas de distorsión empleadas en los libros de Ciencias Sociales*”. Reprografiado. Valencia.
- GIMENO, J. (1991). “*Curriculum y diversidad cultural*”; en XI Jornadas de Enseñantes con gitanos. Reprografiado. Valencia.
- GÓMEZ, A. E. (2005). “*Tendencias en la educación ciudadana en el siglo XXI*”, en revista *Íber* 44; Abril-Junio; editorial Graó; Barcelona; monográfico Nuevos enfoques de la educación cívica y de la educación política.
- MARTÍNEZ VEIGA, U. (2005). “*Mercado de trabajo e inmigración*”; pp. 9-11; en revista *Pueblos* nº 17; en el monográfico *Hacia una ciudadanía parcial*.
- ZUBERO, I. (1996). *Movimientos sociales y alternativas de sociedad*. HOAC. Madrid.