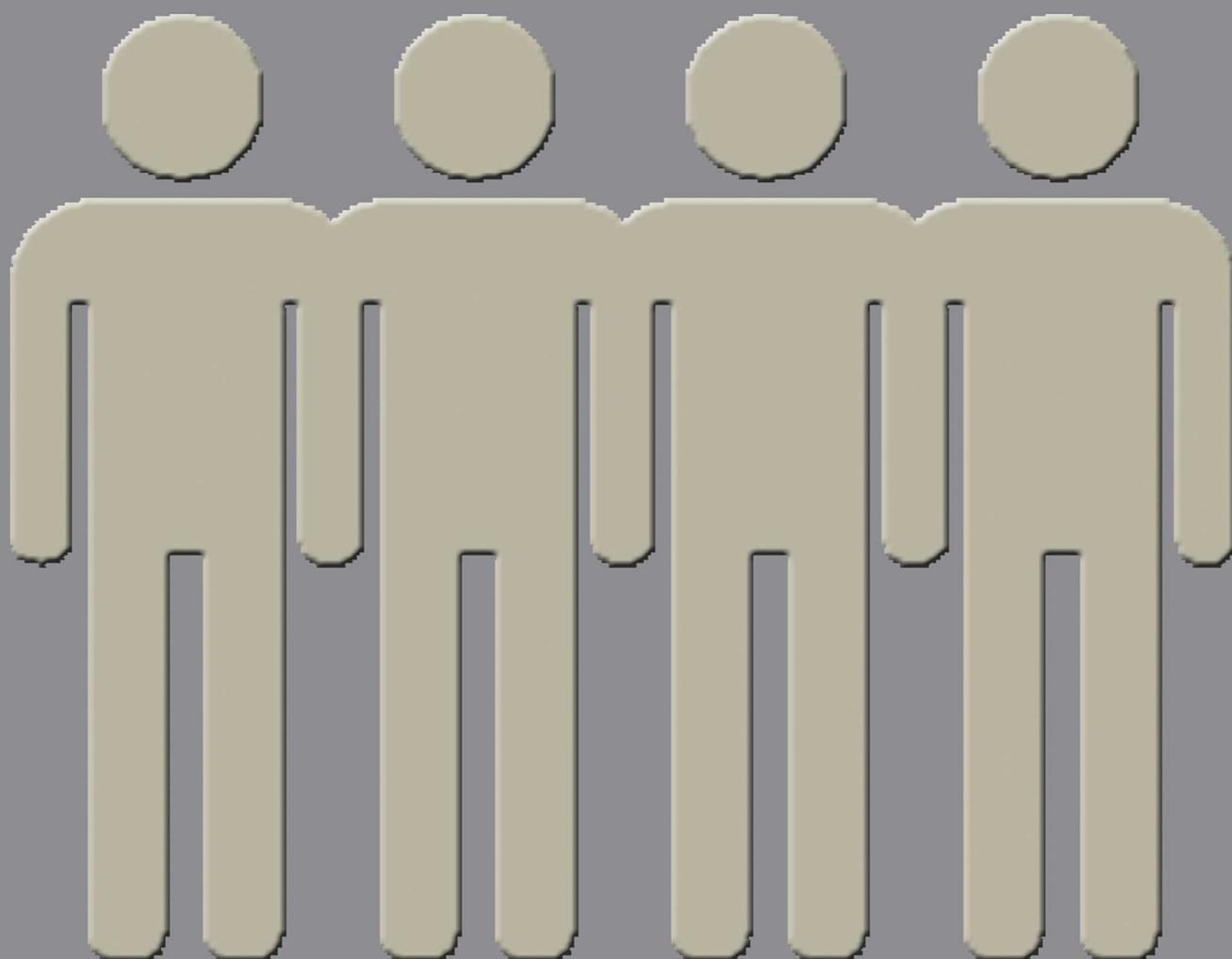


Implicaciones de la educación y el voluntariado en la formación de una ciudadanía activa.

TEORÍA Y EXPERIENCIAS



VICENTE BALLESTEROS ALARCÓN (Coord)

GEU
EDITORIAL

Implicaciones de la educación y el voluntariado en la formación de una ciudadanía activa

Perspectiva internacional

Vicente M. Ballesteros Alarcón (Coord.)

© Los autores
Edita: Editorial GEU
ISBN: 978-84-16156-49-8
Depósito Legal: GR-1.236-2014
Imprime: Lozano Impresores, S.L.

No está permitida la reproducción total o parcial de esta obra, ni su tratamiento informático, ni la transmisión de ninguna forma o por ningún medio, ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia, u otros medios, sin el permiso previo y por escrito de los titulares del Copyright.

ÍNDICE

PERSPECTIVA INTERNACIONAL

- | | |
|--|----|
| 10. Ciudadanía activa y educación, algunas premisas..... | 9 |
| <i>Andrés Palma Valenzuela. Universidad de Granada.</i> | |
| 11. Contexto del voluntariado y ciudadanía activa | 23 |
| <i>José Ferrer Sánchez, Instituto de la paz y los conflictos. Universidad de Granada. Centro UNESCO Andalucía.</i> | |
| 12. Educación, ciudadanía y solidaridad voluntaria: cuestiones para el debate y la reflexión | 27 |
| <i>María del Consuelo Díez Bedmar. Universidad de Jaén.</i> | |
| 13. La ciudadanía contra la gente. Educación, voluntariado y construcción de ciudadanía..... | 37 |
| <i>José Antonio Castro Pérez. Asesor Dirección General participación y voluntariado. Junta de Andalucía.</i> | |
| 14. Voluntariado y ciudadanía activa. Tendencias tras el año europeo | 59 |
| <i>Gabriela Cívico. Directora Centro Europeo voluntariado.</i> | |

TEORIA Y EXPERIENCIAS

- | | |
|--|-----|
| 15. Educar para la ciudadanía activa y solidaria a través del aprendizaje cooperativo en el actual marco educativo | 67 |
| <i>Antonia García Luque, Guadalupe Romero Sánchez y Encarnación Cambil Hernández, Matilde Peinado Rodríguez</i> | |
| 16. Educación para el desarrollo y la justicia social: hacia una ciudadanía activa..... | 85 |
| <i>Inmaculada Tello, Rosario Cerrillo, Pilar Aramburuzabala Higuera. Universidad Autónoma de Madrid.</i> | |
| 17. Apuntes introductorios sobre democracia, universidad e investigación en Ciencias Sociales. Ética y aprendizaje-servicio en una sociedad en crisis..... | 99 |
| <i>Antonio Martínez López, Universidad de Granada</i> | |
| 18. Cooperación Internacional con África Subsahariana desde las aulas de Secundaria andaluzas. | 109 |
| <i>Irene Juárez Ruiz, Universidad de Jaén</i> | |
| 19. Voluntariado y servicios a la comunidad en la Universidad de Granada. Un modelo de acción en una Universidad Pública | 119 |
| <i>Vicente Ballesteros Alarcón, UGR</i> | |

20. La educación para una ciudadanía participativa	129
<i>Juan Miguel Martínez Martínez, Antonio Tudela Sancho, UGR</i>	
21. Una experiencia de servicio solidario. Propuesta teórica con soporte empírico y análisis propio.	141
<i>Marina Martín Cánovas, UGR</i>	
22. Aprendizaje – Servicio y Moodle 2.4.1. Recursos Digitales y Comunidades virtuales de aprendizaje en la Web 2.0.	145
<i>Chenda Ramírez Vega, Rocío García-Peinado y Héctor Opazo Carvajal, Universidad Autónoma de Madrid</i>	
23. Mejora de las habilidades sociales en educación superior a través de su participación en un programa de aprendizaje-servicio	155
<i>José L. Arco Tirado, Francisco D. Fernández Martín y Jorge Torres-Marín, UGR</i>	
24. Mobile learning en las experiencias de aprendizaje servicio	163
<i>Rosario Cerrillo, Inmaculada Tello y Pilar Aramburuzabala, Universidad Autónoma de Madrid</i>	
25. El aprendizaje – Servicio: una propuesta pedagógica para la puesta en marcha de la plataforma del voluntariado universitario en Talavera de la Reina	175
<i>Sonia Morales Calvo, M^a Carmen Sanz Sánchez, Universidad de Castilla la Mancha</i>	
26. Acercamos desde la administración local el Voluntariado a los Institutos de Secundaria	185
<i>M^a de los Llanos O’Dogherty de la Riva, Rafael Serrano Rodríguez. Ayto. Cadiz</i>	
27. Voluntariado de riesgo, Voluntariado en Almanjáyar.....	195
<i>María José Roa</i>	
28. Aportaciones del voluntariado desde los programas de fortalecimiento familiar.	209
<i>José Antonio Sánchez Castro, Juan Manuel Sánchez Ramos, Aldeas infantiles</i>	
29. Proyección y participación del voluntariado en el centro de Capacitación CECAP. Favoreciendo los derechos de las personas con discapacidad intelectual y su participación en la comunidad	219
<i>Andrés Martínez Medina, Servicio de Capacitación CECAP. Sonia Morales Calvo, Universidad de Castilla la Mancha. Valentín Molina Moreno, Universidad de Granada.</i>	
30. Juventud Idente: Educación y Restauración	233
<i>Paloma Suárez Díaz, M^a Dolores Moriel Sánchez</i>	
31. Estudio piloto de la evaluación de la eficacia del Programa de Voluntariado de la Universiada de invierno Granada 2015	239
<i>Pablo Sánchez Hernández; David Cabello Manrique. UGR</i>	
32. Ciudadanía solidaria y los programas de acogida temporal de los menores, víctimas de la catástrofe nuclear de Chernóbyl	259
<i>Alena Kárpava Kárpava, UGR</i>	
33. El valor de la solidaridad. Una propuesta educativa con “Manos Unidas”	273
<i>Mariano G. Fernández Almenara, UGR</i>	

34. Ciudadanía y solidaridad: proyecto europeo de juventud en acción entre España y Polonia.....	287
<i>M^a Luisa Hernández Ríos, Antonio Chaves Juárez, UGR</i>	
35. Operación RESCATALATOCHA, un ejemplo de participación ciudadana y de voluntariado ambiental.....	305
<i>Pascal Thierry Janin</i>	
36. El plan de educación social de Cáritas Granada. Experiencia práctica de formación con jóvenes desde el aprendizaje-servicio	313
<i>José Carlos Contreras López, Francisco Javier Sánchez Sánchez-Miranda</i>	
37. El voluntariado cultural del museo de la Alhambra. El patrimonio histórico al alcance de todos	319
<i>Manuel Zafra Jiménez.</i>	

LA EDUCACIÓN PARA UNA CIUDADANÍA PARTICIPATIVA¹

Juan Miguel Martínez Martínez y Antonio Tudela Sancho

Universidad de Granada

*París, insistamos, es un gobierno. Un gobierno que no tiene ni jueces,
ni alguaciles, ni embajadores; es la infiltración, o sea, la omnipotencia.
Cae gota a gota sobre la especie humana y la agujerea.*

Victor Hugo, *Paris Guide* (1867)

Si atendemos a la etimología, la palabra «democracia» se refiere al poder (*krátos*) del pueblo (*demos*), entendido éste como el conjunto de la ciudadanía. Más allá del origen semántico, dicho poder del pueblo consistiría en una forma de gobierno fundada en la búsqueda del bien común y la normalización de la población. Con todo, en la actualidad la ciudadanía se (re)plantea si existe una democracia real que propicie la participación de todos sus ciudadanos y ciudadanas en la toma de decisiones y que, por ende, pretenda alcanzar el bienestar de la sociedad. Distintos autores nos hablan de liberalismo y de republicanismo, esto es, dos formas de entender la democracia y las formas de participación de la ciudadanía. Por ello, es necesario reflexionar y preguntarse qué tipo de democracia tenemos y cuál es la que perseguimos para, de este modo, indagar cómo podremos lograrla. En este sentido, la educación se postula como el camino para conseguirlo, ya que habla de la formación de personas acordes al tipo de sociedad pretendida.

En este contexto, la presente comunicación enlazaría tres distintos fines. Por una parte, analizar la cuestión de la democracia a partir de su interpretación desde la actualidad y de su contraste con la visión liberal y republicana presente en diferentes líneas de la teoría política. Por otra, plantear diversos interrogantes que nos ayuden a dilucidar la cuestión urgente de la construcción de una sociedad basada en un determinado común ético: ¿vivimos en una sociedad sin valores?, ¿son posibles unos valores éticos comunes?, y de serlo, ¿cómo podríamos lograr una democracia coherente con los mismos? Y en tercer y último lugar, abordar la cuestión de la educación como eje y herramienta principal de una sociedad que busca formar miembros activos en la participación comunitaria, en el empeño siempre de alcanzar un mundo más justo.

1. Tratamos de establecer en estas páginas un primer boceto (provisional, transitorio) de un ensayo acerca del tema señalado en el título, tema que entendemos situado en lo que podríamos denominar el marco teórico del Congreso. Se trata, por tanto, de una investigación preliminar y en curso, esencialmente reflexiva, a partir de esquematizaciones y estudios bibliográficos.

1. ¿DEMOS SIN KRÁTOS?

¿Es la democracia un poder popular? Esta es la cuestión que sale a debate tras el reciente malestar de la ciudadanía con la pérdida de derechos sociales que ya se consideraban intocables en la sociedad actual. Así, el papel de la democracia adquiere un puesto relevante en este asunto, ya que es el propio concepto de democracia el que es cuestionado de forma notable por parte de la ciudadanía. Esto parece ser consecuencia directa del malestar que sufre la población por las decisiones políticas que el gobierno de turno toma y cuyas consecuencias fácilmente podemos señalar: pérdida de derechos sociales, inaccesibilidad a una vivienda propia, inseguridad laboral, precariedad de los medios que han de hacer posible una vida digna, etc. Pero la cuestión estriba en que tales decisiones, que la gran mayoría no quiere, han sido adoptadas en el marco de una democracia y por parte de un gobierno que ha sido elegido por la mayoría.

Partiendo de este supuesto, se hace inevitable la pregunta: ¿cómo es posible que perdamos derechos sociales con un gobierno que nosotros mismos hemos legitimado con nuestro voto? La respuesta nunca resultará fácil, y sería necesario un espacio y unas pretensiones de mucha mayor dimensión que las presentes reflexiones para poder arrojar luz suficiente. En el caso de nuestro país, el gobierno está aplicando políticas que no llevaba en su programa electoral, tales como la subida de impuestos, los recortes y privatizaciones de numerosos servicios, la reforma educativa y la reforma laboral, entre otras. Se trata, entonces, de un gobierno que no está cumpliendo con las promesas que hizo a sus votantes, cuya confianza quebranta en consecuencia. Así, millones de personas que han depositado su confianza en el programa del partido se sienten «estafados», burlados y desplazados de las preocupaciones reales de gobierno al no ver cumplido nada de lo que se les prometió. Puede, de esta forma, dar la sensación de que los partidos solamente buscan en los ciudadanos y ciudadanas el voto en las elecciones y nada más. Ante esta situación en la que el pueblo no se siente representado y en la cual las instituciones públicas son cuestionadas como nunca antes, parece llegado el momento de replantearse si realmente vivimos en una democracia.

Antes que nada, es necesario saber de qué hablamos cuando nombramos la palabra democracia. Si atendemos a la etimología, la palabra «democracia» se refiere al poder (krátos) del pueblo (demos), entendido éste como el conjunto de la ciudadanía. Pero, más allá del origen semántico, dicho poder del pueblo consistiría en una forma de gobierno fundada en la búsqueda del bien común de la población. Una forma, por así decirlo, de la retórica filosófico-política clásica que encontrará en el concepto de «gubernamentalidad», empleado por Michel Foucault en las últimas décadas del siglo XX, su más profundo análisis: las técnicas de gobierno enfocadas en la modernidad no ya sobre un determinado territorio sino sobre el control y la regulación de la vida entera de las poblaciones (Foucault, 2006). Evidentemente, no es solamente cuestión de querer alcanzar el bien común. Debemos atender también a que ese bien común se busque y se encuentre, pero ¿cómo podemos asegurarnos de que el gobierno buscará el bienestar para todos? La respuesta será en principio muy simple: con la implicación de los ciudadanos y de las ciudadanas en la toma de las decisiones, esto es, con la participación (participación que va mucho más allá de la elección de representantes). Pero ésta no es la solución definitiva, aunque sí que es

el camino a seguir para conseguirlo. Desde el punto de vista de Arteta (2009), el concepto de democracia se entiende como un ideal, es decir, como un principio para organizar la comunidad atendiendo a los valores de igualdad y libertad política en la ciudadanía. Así pues, se entiende que la democracia debe ejercitarse en el debate público para la toma de decisiones, con el fin de buscar justicia. Esto hace referencia clara a una democracia en la que los individuos son partícipes de las decisiones políticas y en la que, además, estas decisiones están sometidas a la reflexión para la búsqueda de un bien común.

Pero la realidad en nuestra democracia es que la participación e interés en la política por parte de la ciudadanía es bastante escasa. Y muy negativa la percepción general de la política y de sus actores: basta con atender al avance de resultados del barómetro correspondiente al mes de enero de 2014 del Centro de Investigaciones Sociológicas, conforme al cual más de la mitad de las encuestas sobre la percepción de la situación política general de España arrojan el peor resultado (calificación: muy mala), a lo que hay que sumar que, en un segundo lugar tras el problema del paro, la corrupción y el fraude es focalizado como uno de los mayores problemas de España, seguido muy de cerca por la visión de los agentes políticos en general, los partidos políticos y el sistema político mismo como otro gran problema actual del país (CIS, 2014).

De esta manera, la participación política de la ciudadanía ha quedado sustancialmente reducida como concepto y como práctica, prácticamente relegada a su principal manifestación ritual, cada cuatro años: el voto en las urnas para la elección de los representantes y gobernantes. Así, los ciudadanos y ciudadanas se ven a menudo impotentes ante medidas políticas que no apoyan y tienen que acatar, ya que no existen mecanismos que les permitan participar de otra forma en las decisiones de la comunidad.

2. LIBERALISMO Y REPUBLICANISMO

Cuando se trata de reseñar muy sucintamente un concepto como el de la «democracia», con un recorrido histórico tan rico y una significación tan amplia en el pensamiento y la práctica política occidental, el análisis tiende inevitablemente a dejar fuera los necesarios matices que el rigor y la exactitud académica exigen, incluso se corre el riesgo de incurrir en reduccionismos, cuando no en burdas simplificaciones, intolerables en aquel ámbito. Conscientes de tal problema, entendemos sin embargo que, con el fin de ajustar nuestra reflexión y situarnos de algún modo en su deriva, hemos de ofrecer un breve apunte acerca de lo que suponemos por una democracia apta y afín a la ciudadanía participativa y la educación cívica que, de suyo, debieran integrarla semánticamente. Sirvan, por tanto, las siguientes líneas al modo tanto de un insuficiente recordatorio del estado de la cuestión como de un marco teórico igualmente necesitado de mayor desarrollo.

Hablar de la ciudadanía como de un concepto que forma parte crucial del núcleo de la democracia implica, por lo menos, referirse a dos tradiciones de la teoría y la interpretación del funcionamiento de la democracia misma, dos maneras distintas de comprender la democracia y el juego de valores sociales, políticos, que la misma ha de sustentar y desarrollar. De manera muy rápida, podemos denominar ambas tradiciones como la teoría liberal de la democracia y la teoría republicana de la democracia. Evidentemente, ambas

existen o pueden establecerse como teorías «puras», antagónicas, opuestas o enfrentadas histórica y conceptualmente, aunque también hay que tener en cuenta que existen fórmulas de aproximación teórica y práctica entre ambas, formulaciones «mixtas» tanto de la concepción liberal de la democracia como de la republicana. Con todo, para el propósito que alienta en el presente ensayo nos basta con procurar señalar las diferencias que en principio y casi al extremo separan ambas tradiciones: sólo mediante lecturas posteriores y con una mayor atención a los matices cada cual podrá sacar sus propias conclusiones.

En una sin duda excesivamente rápida aproximación al tema señalado, podríamos decir que a la concepción liberal de la democracia le resulta inherente el concepto de «representación», mientras que el de «participación» se ajustaría más al de la concepción republicana. El clásico liberalismo confía y se centra en el libre juego de los partidos políticos, en las instituciones gestoras de la representación popular y en las instancias de gobierno. Por el contrario, la tradición republicana enfoca prioritariamente la formación de la ciudadanía, propugnando la participación y el control de las instituciones democráticas por parte de una amplia base consciente tanto de sus derechos como de sus obligaciones. Evidentemente, el diseño liberal aparecerá siempre ligado a una democracia de élites rectoras, cuya actuación política y –por así decirlo– pedagógica (la ley como educación de las masas) llevará una dirección vertical descendente, desde las instancias de gobierno hacia los sujetos (nunca mejor dicho) gobernados, en grados de mayor o menor paternalismo que lindan peligrosamente con otras formas de entender y obrar en política bien distintas de la democracia; mientras que el diseño republicano habrá de entenderse no tanto como la inversión de dicha dirección vertical –en una suerte de toma del poder desde abajo y dirigida hacia arriba, lo que nos llevaría a la revolución, tan temida ya por Kant en su célebre y breve texto de 1784 sobre la ilustración como salida de la minoría de edad (2004: 33-39), y por ende a formas de entender y obrar en política igualmente alejadas de la democracia–, cuanto como la horizontalidad de modos de enseñanza y compromiso político fundados en cierta sinonimia entre los términos de ciudadanía y democracia, puesto que la participación política no puede ser dirigida desde ninguna élite rectora ni mucho menos materializarse en la simple entrega de una papeleta o un voto cada tantos años.

En síntesis, se puede apuntar que la democracia pensada por el liberalismo se relacionaría con las ideas de la negociación de intereses, el predominio de los derechos y la delegación del poder político, mientras que la democracia presente en la tradición republicana tendría que ver con los procesos deliberativos, el autogobierno, la primacía de las decisiones del *demos* y la participación del mismo en lo político. Resulta conocido el proceso histórico por el cual en la modernidad, desde su implantación a lo largo del siglo XIX, el modelo liberal ha ido construyéndose y consolidándose de manera hegemónica en la mayor parte de los países occidentales, conforme a una lógica que desde Adam Smith hasta nuestros días coincide con la del mercado: se presupondría en los representantes políticos un «buen» comportamiento por razones puramente egoístas, dirigidas a «atender a los intereses de sus votantes, intereses que son el punto de partida de procesos de negociación que están en la base de las decisiones políticas» (Ovejero Lucas, 2009: 57).

También será fácil comprender que en las últimas décadas del siglo XX, a caballo de los procesos y las agendas neoliberales que precedieron desde mediados de los años

setenta (primera ofensiva del capitalismo especulativo internacional a propósito del flujo de combustibles, conocida como «crisis del petróleo»), acompañaron y «superaron» la caída del mundo comunista, simbolizada en el derribo del muro de Berlín en 1989, se ha ido produciendo un creciente interés por el estudio de la teoría republicana de la democracia, interés fundamentado en una cada vez mayor conciencia social de la importancia y el cometido que le toca desempeñar a la educación ciudadana en el funcionamiento de la democracia. Se ha invocado a la pensadora Hannah Arendt como uno de los más lúcidos precursores de la necesidad de volver la mirada a la tradición teórica democrática relegada por la corriente liberal hegemónica, señalándose igualmente la obra de John Pocock *The Machiavellian Moment*, publicada en 1975, como el punto de inflexión en los trabajos de recuperación teórica de la tradición republicana (Cruz Prados, 2003: 83).

Tal interés se ha reavivado aún más en los últimos años a raíz de la crisis financiera y de valores cívicos que desde 2008 viene asolando Europa, particularmente en países meridionales como el nuestro. Los movimientos sociales de la historia española reciente tendrían que ver con esta reivindicación de «otro» tipo de democracia, con modos de hacer política menos atentos a los juegos de la especulación capitalista y los rodillos democrático-formalistas de unas elites políticas profesionales percibidas como auténticas e inamovibles castas o estamentos oligárquicos, en muchas ocasiones inmersos en corruptelas de las que salen indemnes, al modo en que la perla o el oro simbólico de los antiguos gnósticos preservaba su pureza aun en el seno del barro más inmundo. De sobra serán conocidas también las represalias discursivas, legales y prácticas con las que el modelo hegemónico liberal ha respondido hasta el momento a tal demanda de mayor y mejor democracia: tecnificación creciente y supresión en el sistema educativo de materias como la Educación para la Ciudadanía; rechazo descalificatorio de toda movilización democrática, social y ciudadana que no pase por el rito bendecido y único de las urnas (extrañamente invocadas al modo de un verdadero fetiche contra toda manifestación popular); retrocesos en diversos ámbitos legislativos orquestados por ignotas camarillas detentadoras de un poder que difícilmente acepta discusiones y deliberaciones ajenas a los cauces y modos de pensamiento manejados por las propias elites; alergia gubernativa al diálogo y hasta a la presentación con el fin de lograr un amplio consenso social de las líneas de trabajo del poder ejecutivo, y un largo etc.

En suma, podríamos decir que frente a la posición democrática liberal, claramente dominante en nuestro mundo, el de la llamada «sociedad de masas» cuyas características y procesos han ido perfilándose tras la II Guerra Mundial, el reclamo de una democracia republicana, basada en valores y modos de participación distintos y muchas veces opuestos a los de la primera, no deja de ser una propuesta todavía necesitada de estudio y de un desarrollo práctico llamado a encontrar numerosos obstáculos. Aunque no sea relevante nuestra opción, punto de vista o compromiso, no podemos ciertamente admitir la posición de quienes creen en la imposibilidad real de la teoría republicana para constituir una alternativa a la democracia liberal, relegándola por tanto a una simple «posición de crítica moral a los excesos oligárquicos de la democracia contemporánea» (Rivero Rodríguez, 1998: 54-55). Por el contrario, estimamos siguiendo a diversos autores que la diferencia entre la propuesta liberal y la republicana consistiría precisamente en el valor que esta úl-

tima da a la dimensión política del ser humano. Frente al pensamiento liberal que ubicaría la excelencia de lo humano en otro ámbito que el muy imperfecto de lo político (territorio conflictivo precisado, por tanto, de un ordenamiento y una conducción precisas pero no por necesidad socialmente consensuadas), el modelo de la democracia republicana partiría siempre de la idea de que la auténtica excelencia humana es excelencia política (Cruz Prados, 2003: 102), que la perfección del ser humano no puede darse sino *en la polis*, porque lo humano consistiría precisamente en ese *ser/estar con* que lo define precisamente como humano, por decirlo con el filósofo francés Jean-Luc Nancy (2006).

Sólo si entendemos lo que implica tal idea conformadora de un *nosotros* indispensable para lograr cualquier tipo de identidad humana (en una tradición entre cuyos hitos podría citarse al propio Kant, consciente de las incomodidades pero también de la necesidad de ese vivir-con o *ser-común* que articuló, por ejemplo, en su conocida y aparentemente paradójica noción de la *sociable insociabilidad* integradora del *éthos*, de la polis como lugar de co-habitación), podremos defender la necesidad de una formación, de una educación que sirva precisamente para *estar* en democracia.

Adscribirse al modelo republicano de la misma es, nos parece, la única manera posible de escapar de la concepción liberal de una «ciudadanía asistida», propia de poblaciones incapaces por los motivos que sean de tomar las riendas de su propia vida y, en consecuencia, precisadas por su propio interés y bienestar de una conducción, de una asistencia y una planificación dadas para lograr su mejor desarrollo. Es la única manera de sustentar frente a todo paternalismo democrático la idea de una «ciudadanía activa», autónoma y libre, verificable en las tres dimensiones críticas en que Mercedes Oraisón y Ana María Pérez sintetizan el modelo contrario al liberal, del que apenas hemos podido en estas líneas dar un somero apunte:

(...) la pertenencia a una comunidad política, que contenga una idea fuerte de un «nosotros» vinculante de los intereses particulares y dadora de sentido a los proyectos individuales de vida buena; la expansión y garantía de igualdad de posibilidades para acceder a bienes sociales, económicamente relevantes para una vida digna y emancipada, y la posibilidad de contribuir a la vida pública de la comunidad a través de la participación. (Oraisón y Pérez, 2006: 17)

Evidentemente y en conclusión, la escuela tiene mucho que ver, mucho que decir y hacer en el ámbito de estas tres dimensiones de una ciudadanía activa, en aras a la conformación y desarrollo constante (dado que la idea política es siempre un ideal a perseguir, nunca un hecho dado... por más que política y mercado liberal traten de convencernos de lo contrario) de una democracia verdaderamente humana, en tanto que enfocada al *demos*, ética en tanto que ligada al *éthos*.

3. DEMOCRACIA PARTICIPATIVA

Como se puede extraer de los dos modelos que se han visto en el apartado anterior, la concepción de la democracia se puede entender de distintas formas. No es, solamente, la cuestión de una búsqueda de la preservación de los derechos sociales, sino que es una forma de entender la participación y la toma de decisiones dentro de la comunidad. En este sentido, la solución a los problemas, que citábamos en el primer apartado, pasa por el

establecimiento, la defensa y el desarrollo de una democracia participativa en la que cada miembro de la ciudadanía adquiriera una responsabilidad con los problemas de su entorno.

Así pues, Victoria Camps (2010) ha hecho referencia a «la construcción de una ciudadanía» en la que ésta no sea un concepto restringido a dimensiones formales, es decir, personas pertenecientes a un Estado que garantiza unos derechos fundamentales, sino que el individuo debe luchar también para que éstos se mantengan: esto es, una mayor participación en la toma de las decisiones que atañen a sus derechos y deberes. Cada cual ha de ser consciente de que forma parte de la sociedad y de que tiene unas obligaciones como tal. Con la misma idea, Oraisón y Pérez (2006) afirman que para asegurar los derechos de los ciudadanos y de las ciudadanas, éstos deben participar por sí mismos en las discusiones públicas acerca del contenido de tales derechos. En definitiva, para construir una ciudadanía es necesario que se entrelacen las posibilidades de participación de la ciudadanía con el desarrollo de la práctica.

De esta forma, podríamos concluir que no nacemos siendo ciudadanos ni ciudadanas, sino que debemos aprender a serlo y comprometernos con ello. Vivimos en sociedades democráticas pero, sin embargo, sigue habiendo asesinatos, corrupción y toda una tipología de conflictos y de malas prácticas que condenamos éticamente. Son estas malas acciones las que no se solucionan simplemente con una democracia formal, sino que hace falta que los miembros de esa sociedad sean personas responsables y comprometidas con su papel cívico, a la búsqueda del bien común.

Pero antes, es necesario plantearse diversas preguntas: ¿qué tipo de valores éticos queremos para nosotros en tanto que ciudadanía? ¿Vivimos en una sociedad sin valores? La respuesta a esta última pregunta es sencilla: sí que tenemos valores. Es cierto, como se ha señalado hasta el hartazgo, que nuestra sociedad adolece de un cada vez mayor individualismo y, por lo tanto, los sujetos juegan en ella apostando cada vez más por su propio beneficio individual que por el de los demás o el de los colectivos (de hecho, y como hemos planteado muy someramente, éste sería uno de los puntales teóricos de la democracia entendida conforme al modelo liberal-mercantilista clásico). A esto contribuye, entre distintos factores, la economía que tenemos, que apuesta por el beneficio de la persona, por el interés propio y por la única finalidad de obtener dinero a partir de cualquier acción y casi a costa de cualquier cosa. Aunque es verdad que nadie apostaría por una reducción de derechos o por una privatización de la salud o la educación, también es verdad que ciertas conductas sociales (esto es, de muchas familias, si tomamos el ejemplo de la competencia por llevar a sus hijos a colegios privados en los que se dificulta el acceso de minorías o de colectivos desfavorecidos) resultan erróneas desde un planteamiento democrático alejado al hegemónico. No cabe duda de que un gran número de conductas habituales no favorecen la creación de una sociedad más unida y preocupada por los problemas comunitarios. Es, pues, necesario dar respuesta a la primera pregunta que nos formulábamos anteriormente: ¿qué tipo de valores *queremos*? La respuesta solo la puede dar la propia ciudadanía y con esos valores instruir, educar.

Después de plantear cuáles deberían ser nuestros intereses éticos como sociedad, hay que añadir que dentro de cada comunidad o sociedad existen diferentes grupos con su propio interés y, dentro de cada grupo, individuos que a su vez son únicos y difieren

con los otros. ¿Es, entonces, posible un mínimo común ético? John Dewey (2004) habla de intereses a la hora de referirse a la unión de una sociedad, es decir, los lazos que hacen que esa sociedad pueda convivir y en la que el progreso de un miembro tenga valor para los demás. En este sentido, hace referencia a dos tipos de asociaciones, una de ladrones y otra familiar. Para los ladrones, su único interés común es el del saqueo; por lo tanto, se aíslan del resto de grupos respecto al dar y tomar de los valores de la vida. En el caso de la familia es diferente ya que, en ella, los intereses de los miembros son materiales, intelectuales y estéticos, y éstos son compartidos a su vez con otros grupos externos. Así, se crea una serie de lazos que unen a las personas en un grupo social. Pero Dewey afirma que para tener un gran número de valores en común, todos los miembros del grupo deben poseer una oportunidad equitativa para recibir y tomar de los demás. Así pues, se puede extraer que compartimos ciertos valores comunes, pero que éstos nunca aumentarán mientras existan diferencias sociales y los miembros de la comunidad no se relacionen entre sí, porque de la participación de todos los miembros surge el aumento de valores en común. Por su parte, Camps (2010) alude al filósofo clave de la ilustración europea Immanuel Kant para hablar de que existen unos valores básicos que están en nuestro corazón o en nuestra razón, y que son los responsables de que podamos distinguir prácticas discriminatorias entre las que hoy en día existen. Así, nadie aceptaría un trato de discriminación hacia nadie, ni tampoco una falta de respeto o una agresión. Estos valores universales existen y todos los queremos, pero en el mundo real, sin embargo, no se suelen cumplir. Son estos intereses comunes los que asegurarán la cohesión y la posibilidad de una democracia. Estos valores cívicos se podrán conseguir en la medida en que la población los quiera y los ejerza. Es aquí donde hay que plantear el tema de la educación ética.

4. EDUCACIÓN Y DEMOCRACIA

Para poder apreciar mejor los conceptos de «educación» y «democracia» necesitamos antes entender cuál ha sido la relación entre estos dos conceptos a lo largo de la historia. Esto es, conocer brevemente la teoría pedagógica que se ha desarrollado en las épocas en que se concebía la escuela con un sentido social. Dewey (2004) hace referencia a tres períodos: la filosofía platónica de la educación, el ideal individualista del siglo XVIII, y la educación como un emprendimiento nacional y social.

Así pues, en la filosofía platónica de la educación, Platón considera que la sociedad se puede dividir en tres estamentos y que la función de la educación es descubrir las aptitudes de los alumnos y adiestrarlos para el uso social de las mismas. De esta manera, planteaba una educación que separase a los alumnos, en función de para qué servían y asignándoles un trabajo en la vida al cuál tenderían por naturaleza. Así, realizando cada individuo su trabajo y no sobrepasándose, se mantendría el orden y la unidad. Aunque Platón buscaba una sociedad justa, en la que cada individuo fuese elegido por su naturaleza y no por sus riquezas, la idea de clasificar a toda la población en tres clases alejaba la idea de que las personas son singulares y, por lo tanto, no se pueden clasificar.

La siguiente teoría es la del ideal individualista del siglo XVIII. En ella se entiende la educación como un fin para el progreso social, percibiendo al individuo como un ser individual y emancipado de falsas creencias. De este modo, tal individuo debía ser el órgano

y el agente de una sociedad amplia. Pero el problema de esta teoría era que carecía de un procedimiento para llevar a cabo su ideal para toda la humanidad.

Por último, la educación entendida como nacional y social. Para suplir el problema de la teoría individualista, se dispuso de un método, es decir, de un agente administrativo que llevase a cabo la instrucción: el Estado. La idea democrática se entiende, pues, desde un movimiento a favor de las escuelas dirigidas y administradas públicamente. Pero esto trajo consigo la idea de la educación para crear una ciudadanía fiel al Estado, abandonando la idea individualista y universal, cosmopolita, de ciudadanos y ciudadanas de la humanidad. Los Estados, mediante la educación, se aseguraron la creación de ciudadanos, de soldados patrióticos y de funcionarios públicos que favoreciesen los medios para la expansión militar, industrial y política del país. Se consideró la educación como un adiestramiento más que como un desarrollo personal. Es entonces cuando los intereses antes que al humanitarismo se subordinaron a los de la maquinaria estatal.

De esta breve visión por la historia de la concepción democrática de la educación se puede extraer la idea del cambio de significado del individuo dentro de la comunidad. Si en la idea de Platón se considera al ciudadano como alguien predestinado por naturaleza a la realización de un determinado trabajo, en la idea individualista el ciudadano se entiende como un ser único y libre que sea el promotor de un cambio social a nivel humanitario. Pero esta idea se ve truncada por los nacionalismos, que instruyen a los individuos para ser súbditos del Estado y los adiestran en favor de los intereses que ellos creen convenientes.

Es, pues, necesario plantearse si la educación debe fomentar el desarrollo de la persona independientemente de los intereses de su país, o debe más bien promover la búsqueda de un grupo social a nivel más amplio. Por lo tanto, la formación de la ciudadanía no se da solamente ante el horizonte único de una ciudad o un país, sino en un sentido más global.

En este sentido, queda claro que no debemos abandonar nuestra perspectiva de educar en busca de un desarrollo total de la persona, en la búsqueda de un/a ciudadano/a del mundo. Es necesario volver a la pregunta del apartado anterior: ¿cómo enseñar el mínimo común ético para la búsqueda de un grupo social a nivel humanitario? Volviendo a Victoria Camps (2010), encontramos la idea que si bien sabemos que existen ciertos valores universales, que buscamos poner en el mundo real, no nacemos sabiendo convivir o respetar a los demás, sino que tales habilidades integran un camino de aprendizaje que dura toda la vida y que se puede diferenciar en dos aspectos: la teoría y la práctica.

En cuanto al aspecto teórico, Camps afirma que se debe enseñar en la escuela mediante el currículum escolar. El alumnado debe contar con una serie de conocimientos tales como conocer sus derechos o las instituciones del Estado. Pero lo importante de esto no es solamente el conocimiento, sino el hecho de que el alumnado se percate de la relevancia que esto tendrá para su vida y para la puesta en práctica de la democracia. Y, de esta forma, formar ciudadanos y ciudadanas dotados de crítica, que sepan tomar decisiones de suyo, afianzando su autonomía. Es, por lo tanto, necesario que en la escuela se enseñe a ser parte de la ciudadanía desde una perspectiva teórica. La polémica que ha surgido con la asignatura de Educación para la Ciudadanía no supone más que una regre-

sión en el impulso de educar con unos valores que la mayoría de la población comparta. Porque no es una cuestión de adoctrinar bajo ninguna influencia de la izquierda, sino que estos valores son y deben ser compartidos por cualquier tipo de persona, independientemente de su ideología o religión. Entonces, hablar de «adoctrinamiento» en la asignatura de Educación para la Ciudadanía no tiene el menor sentido en este seguimiento de un mínimo común ético compartido por toda la humanidad. Porque la persecución de la paz o la justicia social no es territorio de ideologías ni religiones: es simplemente parte del sentido común.

Así, lo que realmente hace posible una democracia es la puesta en práctica de estos conocimientos, es decir, la búsqueda de una ciudadanía participativa que consistiría en la formación de actitudes. Esta adquisición de hábitos se refuerza en la confrontación con situaciones cotidianas. Así pues, un problema de la democracia actual sería justamente esto mismo, es decir: una falta de participación por parte de los ciudadanos y una falta de realización también de esas actitudes favorables. Pero, como apuntábamos anteriormente, para poder participar es necesaria una igualdad entre los miembros de la ciudadanía. ¿Cómo podemos formar personas que no discriminen a nadie y que cooperen en la búsqueda del bien común, si ya desde las escuelas se divide a la sociedad entre ricos y pobres? (No olvidemos, a este respecto, que la escuela moderna nace precisamente en el seno de la sociedad liberal moderna, como parte importante del complejo de instituciones disciplinadoras del individuo y normalizadoras de las poblaciones que Michel Foucault ha estudiado bajo el concepto del «panoptismo», que toma del clásico pensador liberal Jeremy Bentham. Foucault, 2003: 199-230.) Es este problema la causa de la intolerancia por parte de cierta elite que vive ajena al resto de la ciudadanía. Si queremos participar es necesaria la igualdad de oportunidades para hacerlo. Por lo tanto, educar no solamente desde la escuela, sino desde todos los ámbitos de la sociedad. El problema también consiste aquí, como comentábamos antes, en las influencias de poderes exteriores, como son evidentemente los mercados económicos. Los mismos que no buscan el bien común, sino el bien para ellos mismos, para sus elites. Esto dificulta que la educación de un mínimo común ético pueda hacerse solamente desde la escuela. Porque si todo el trabajo realizado en el interior de las instituciones de enseñanza no se ve reflejado fuera por los medios de comunicación, las familias o los organismos del Estado, esa educación no tendrá ningún valor, pues el poder de influencia de estos ámbitos es muy fuerte. Por tanto, conviene que todas las instancias que influyan en el alumnado manden mensajes coherentes con el mínimo común ético que deseamos como sociedad.

De esta manera, la puesta en práctica de estos valores por parte de distintas plataformas o asociaciones ciudadanas, son indiscutiblemente el apoyo que necesita la educación para dar coherencia a sus propósitos. Así, con la puesta en práctica, es decir, participando, encontraremos cada vez más cerca la meta de una democracia participativa, en la que los ciudadanos y ciudadanas tengan responsabilidad y en la que las normas éticas que los rijan, vayan siempre en la dirección y a la búsqueda del bien común, de un mundo más justo.

BIBLIOGRAFÍA:

- ARTETA, AURELIO (2009). «Tópicos fatales. O las peligrosas perezas de la ciudadanía» en Rubio Carracedo, José, Rosales, José María y Manuel Toscano Méndez (dirs.): *Democracia, ciudadanía y educación*. Madrid: Akal – Universidad Internacional de Andalucía, 15-32.
- CAMPS, VICTORIA (2010). *El declive de la ciudadanía*. Madrid: PPC.
- CIS (2014). Estudio nº. 3011. Barómetro de enero 2014. Recuperado el 10 de febrero de 2014, del sitio Web del Centro de Investigaciones Sociológicas: http://datos.cis.es/pdf/Es3011mar_A.pdf
- CRUZ PRADOS, ALFREDO (2003). «Republicanismo y democracia liberal: dos conceptos de participación». *Anuario Filosófico*, XXXVI/I: 83-109.
- DEWEY, JOHN (2004). *Democracia y educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- FOUCAULT, MICHEL (2003). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- FOUCAULT, MICHEL (2006). *Seguridad, territorio, población: Curso en el Collège de France (1977-1978)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- KANT, IMMANUEL (2004). *Filosofía de la Historia. Qué es la ilustración*. La Plata: Terramar Ediciones.
- NANCY, JEAN-LUC (2006). *Ser singular plural*. Madrid: Arena Libros.
- ORAIÓN, MERCEDES y PÉREZ, ANA MARÍA (2006). «Escuela y participación: el difícil camino de la construcción de ciudadanía». *Revista Iberoamericana de Educación*, 42: 15-29.
- OVEJERO LUCAS, FÉLIX (2009). «Dos democracias, distintos valores» en Rubio Carracedo, José, Rosales, José María y Toscano Méndez, Manuel (dirs.): *Democracia, ciudadanía y educación*. Madrid: Akal – Universidad Internacional de Andalucía, 55-98.
- RIVERO RODRÍGUEZ, ÁNGEL (1998). «El discurso republicano» en Del Águila Tejerina, Rafael, Vallespín Oña, Fernando y otros, *La democracia en sus textos*. Madrid: Alianza, 49-114.