

LA EDUCACIÓN CÍVICA EN UNA SOCIEDAD GLOBALIZADA

Francisco Altarejos Masota
Concepción Naval Durán
Universidad de Navarra

1. EL SENTIDO DE LA EDUCACIÓN CÍVICA

En la segunda mitad de la década de los 70, cautelosamente, comenzaron a recuperarse algunas ceremonias académicas en las universidades españolas que anteriormente estaban prudentemente suspendidas a causa de la agitación social reinante en aquellos años. Eran los tiempos anteriores a la transición democrática, que venían ya revueltos y alterados por las secuelas del mayo de 1968 en Francia. No se celebraban determinados actos ante el evidente riesgo de que fueran subvertidos en altavoces públicos de las proclamas revolucionarias de entonces. Cuando los ánimos fueron aquietándose pudieron volver las ceremonias solemnes, tales como la investidura de nuevos doctores en las universidades. Tras años de mutismo y ocultación, afloraron casi de golpe las promociones doctorales que no habían podido investirse en años. No había paraninfo ni salón de actos que se bastase para acoger a los centenares –a

veces sobrepasando holgadamente el millar– de doctores participantes. Ante una de estas investiduras multitudinarias, concretamente en la Universidad Complutense, el veterano catedrático de Pedagogía Experimental, Víctor García Hoz, escribía en la prensa diaria resaltando el trabajo oculto de la educación superior, y declaraba la verdadera necesidad de ésta y de toda forma de educación: no era tanto tener más medios, recursos o dotaciones –que por otra parte siempre son bienvenidos–. Lo que la educación precisa, decía, *es que no se le pida lo que no puede dar.*

Esta idea, aunque fuera aparentemente una reflexión ocasional, con la referencia citada, tiene una proyección que sigue resonando después de casi un cuarto de siglo, siendo evocada en el presente por la vigorosa promoción actual de la educación cívica. ¿No ocurrirá también aquí que se está pidiendo a la educación más de lo que puede dar? Dice Audigier (1996) que a la educación cívica se le suele invocar en tiempos de crisis y no le falta razón, si echamos un vistazo a

nuestro alrededor. De hecho, hoy día se la observa y se confía en ella como solución a muchos problemas políticos, sociales, de convivencia, etc., que tenemos planteados en las democracias occidentales. Surge así la necesidad, el anhelo, de una nueva educación para la ciudadanía; más bien, de una educación para la ciudadanía democrática que venga a solventar las patentes dificultades relacionadas con la globalización, el multiculturalismo, los movimientos migratorios, las tecnologías de la información y la comunicación, la violencia, la falta de compromiso cívico –también entre los jóvenes–, la ruptura de los lazos sociales y familiares, la falta de interés o respeto por lo común, etcétera.

Nadie discute la doble dimensión esencial de la educación: individual y social, singular y comunitaria. No sólo se desarrolla el sujeto mediante la educación, sino que a la vez, e intrínsecamente a ese desarrollo particular, se realiza la mejora de la sociedad que lo promueve. Cuando menos, al plantearse lo que cada individuo debe aprender; al seleccionar y preferir unos objetivos y metas frente a otros –y también y decisivamente al establecer unos modos de aprender o métodos didácticos frente a otros– la sociedad está *educándose* ella misma al educar singularmente a cada individuo; y no hay aquí redundancia. La dimensión social de la educación no sólo se realiza con posterioridad a la educación del

ciudadano, cuando éste se incorpore en el futuro a la “vida activa” de la plena participación social. Simultáneamente al ejercicio de la educación cívica de los individuos, se desarrolla también una educación social de los ciudadanos; al menos así ocurre en la sociedad democrática, donde no deciden los gobernantes en solitario, al arbitrio de sus fines particulares. De diversos modos y con diferente intensidad, toda la sociedad puede participar en esa elección de fines; de hecho, en la democracia, aun cuando se dice que no se participa específicamente –por ejemplo, como ocurre con la abstención electoral–, se está participando efectivamente, a favor o en contra, según el caso, con la ausencia de la acción o el mutismo de la voz.

En el momento actual se ha abierto el debate en España sobre la educación cívica. La referencia común es el documento ministerial sobre la reforma educativa, no sólo de ésta, sino de otras varias cuestiones educativas¹. Con ello, el gobierno español centra y operativiza la decisión adoptada por el Consejo de Europa de declarar el año 2005 como Año Europeo de la Ciudadanía a través de la educación. Es de rigor plantear en primer lugar el sentido de la educación cívica, y tal es la pretensión del presente escrito. Para ello puede resultar conveniente adoptar la orientación del proyecto que desde la Oficina Internacional de la Educación de la UNESCO se llevó a cabo

hace unos años²; se trataría entonces de responder a la doble cuestión: ¿qué educación, para qué ciudadanía? O, formulado de otro modo: ¿qué queremos significar cuando decimos educación cívica, o educación para la ciudadanía, o como se la prefiera llamar?

En la bibliografía más reciente en torno a esta temática se apunta precisamente una de las críticas que se hace a la educación para la ciudadanía democrática actual, y no es otra que la falta de un marco teórico adecuado (Westheimer y Kahne, 2002; Naval, 2003). Sencillamente, se trata de saber qué decimos cuando hablamos de educación cívica; qué tipo de ciudadano tenemos en mente; o incluso, cómo se ven o querrían verse a sí mismos esos niños y niñas, esos estudiantes, al realizar actividades cívicas o sociales, de voluntariado, etc. Los medios son importantes, pero más lo son los fines. ¿Qué educación se busca promover?; ¿qué educación y para qué ciudadanía; no sólo para la actual y presente, sino para la deseable en el futuro? La educación sin un fin (en sentido de motor, plenitud, meta) pierde sentido; sería no ya el fin, sino el final (*the end*) de la educación, como acertadamente señala Postman (1999). Si bien la sensibilidad sobre la educación para la ciudadanía democrática es compartida en los principales planteamientos occidentales, sobre todo en los enfoques y las prácticas pedagógicas se perciben ciertas diferencias destacables.

A este respecto, entre otros proyectos y planes de acción, pueden entenderse la reforma educativa inglesa y el proyecto de educación para la ciudadanía democrática del Consejo de Europa.

1.1. La reforma educativa inglesa

En el Reino Unido comienza a trabajarse la educación para la ciudadanía democrática en las escuelas a fines de los años 90 en el marco del Currículo Nacional establecido en 1988 (cfr. Lister, 1998; Kerr 1999; Crick, 2000). Se incorpora como transversal o materia *cross-curricular*, y se plantea según unos objetivos de aprendizaje diferenciados por edades y niveles.

En la evaluación de la eficacia de dicho programa se enumeran varios factores dirimientes, como:

- una comprensión clara, coherente y amplia de lo que se entiende por educación para la ciudadanía,
- la creación de un *ethos* (modo de comportamiento) en la escuela que favorezca este aspecto de la educación,
- contar con el apoyo por parte de los gestores más veteranos y con un coordinador dedicado y entusiasta,
- conceder igual valor y status a la ciudadanía en las distintas materias,
- reconocer la necesidad de la preparación y perfeccionamiento del profesorado,

- dedicar tiempo y recursos suficientes,
- la implicación activa de los estudiantes en las actividades de la escuela.

Recientemente, en el pasado mes de junio de 2004 se ha elaborado un informe a petición del ministerio británico, donde se da cuenta de la investigación hecha en torno a esta temática en Inglaterra con 18.000 estudiantes de 100 escuelas³. Se sugiere en él la conveniencia de que las escuelas tengan una visión englobante y coherente, considerando a la escuela como comunidad, y atendiendo cuidadosamente a los vínculos con el entorno social en el que está inmersa. Para ello, debe revisarse la enseñanza de la educación para la ciudadanía dos años después de haberse introducido esta nueva materia en el currículum. Se apunta la conveniencia de explorar las sinergias entre currículum, *ethos* y comunidad, y la urgente necesidad de revisar el planteamiento de aquellas escuelas que adoptaron un “enfoque minimalista”.

¿Qué significa este *minimalismo* en el enfoque de la enseñanza? Ni más ni menos su consideración como una materia más; todo lo relevante que se quiera, pero en su ámbito propio y diferenciado, y en parangón con las restantes materias. Con esta advertencia se muestra la peculiaridad formativa de la educación cívica e, implícitamente, el riesgo pedagógico que conlleva: no debe ser una asignatura académica más, y puede desvirtuarse, si así se la entiende y, sobre todo, si así se la ense-

ña. No se trata de su mayor importancia respecto de las otras disciplinas —empeño de todo profesor en su materia, por otra parte—, sino de su particular finalidad que, por contenidos y métodos, requiere un tratamiento distinto, sin merma de su adscripción curricular. Contaba el filósofo y pedagogo J. Dewey una anécdota que vivió en la fiesta de fin de curso de un determinado colegio: uno de los actos fue la entrega de galardones a los méritos académicos, y entre éstos, se premió un trabajo en equipo que precisamente versaba sobre la importancia de la educación cívica. Los muchachos premiados, tras la fiesta escolar, se montaron su celebración privada: consistió en un certamen de tiro al blanco, con piedras de proyectiles y las farolas del paseo de entrada al colegio como diana... No hay por qué dudar de la excelencia del trabajo escolar premiado; pero es seguro que la educación para la ciudadanía tiene matices diversos de los del mero rendimiento académico y sobrepasa los objetivos y procedimientos corrientes del currículo académico, desbordando incluso el manido planteamiento de la “transversalidad”. El aviso inicial del profesor García Hoz empieza a cobrar sentido: ¿no será pedirle a la educación lo que no puede dar?

1.2. La propuesta del Consejo de Europa

A través del Consejo para la Cooperación Cultural, organismo

subordinado al Consejo de Europa, se presentó en 1997 el proyecto «Educación para la Ciudadanía Democrática». El programa de actividades que propone se centra en tres áreas prioritarias:

- desarrollo de políticas en torno a la Educación para la Ciudadanía Democrática
- establecer contactos, relaciones, entre prácticas de base, lugares especialmente privilegiados para realizarlas y quienes las llevan a cabo. Sugiere prestar atención a la escuela y a otras organizaciones de aprendizaje
- llevar a cabo estrategias de comunicación: captar la atención hacia la educación para la ciudadanía democrática, difundir buenas prácticas y los resultados de los proyectos realizados.

También aquí se insiste en un enfoque multidisciplinar, totalizador y orientado al aprendizaje. Para ello se demanda la colaboración –más allá de la escuela– de una gran cantidad de colaboradores en la red de Educación para la Ciudadanía Democrática con lo que se abre a muy diversos agentes sociales: ONGs, universidades, empresas, organismos intergubernamentales (como la UE, UNESCO), fundaciones privadas, otros socios del Consejo de Europa, etc. Un aspecto nuclear en el proyecto, revelador de la política educativa que propone, es no ceñirse a los entornos de aprendizaje formal, sino abrirse a los no formales y a los informales.

Una publicación de referencia respecto a este proyecto es *Policies and regulatory frameworks* (Varios, 2002). Recoge el informe elaborado por K. O'Shea de los temas clave tratados en el seminario de 2001 en Estrasburgo, las políticas y los marcos reguladores. Se centra en tres objetivos:

- revisar políticas y prácticas en el área de educación para la ciudadanía democrática en Europa
- facilitar la cooperación europea en la materia para la toma de decisiones y puesta en práctica de medidas en distintos países, por organizaciones nacionales e internacionales y por los que están en las prácticas de base
- diseñar y elevar propuestas para el desarrollo futuro de dicha educación.

De nuevo aparece la apelación a elementos extraescolares, lo que permite hacer unas observaciones generales, pero con una proyección concreta inmediata. Parece que las cuestiones problemáticas en torno a la educación para la ciudadanía democrática –abreviadamente, *educación cívica*– no tienen respuesta unívoca, ni tampoco única desde la escuela. La ampliación de los elementos puramente docentes en la apertura a dimensiones de la vida comunitaria indican unos puntos de reflexión que más pronto que tarde deben ser examinados... y, sobre todo, respondidos.

2. CLAVES PARA LA RESPUESTA AL SENTIDO DE LA EDUCACIÓN CÍVICA

2.1. Humanismo cívico

Es propio de las ideologías colectivistas –especialmente de su subespecie: las totalitarias– el supuesto de que socialmente, esto es, colectivamente, la política y la ética están logradas en su definición, y sólo debe comunicarse eficazmente a los ciudadanos por medio de la educación. Pero lo cierto, según se apuntó al principio, es que toda educación social de los individuos particulares es también y simultáneamente una educación de la sociedad en su conjunto. Sencillamente, la educación para la ciudadanía democrática no es tarea sólo –ni siquiera prioritariamente– de la escuela. Ante todo se precisa la concurrencia de la acción social, la vivencia eficiente de la comunidad educadora, más que socializadora. Y para ello, el talante y la sensibilidad dominante debe responder a una nueva realidad social, como la que se encuentra en la propuesta de A. Llano: el *humanismo cívico*. En su libro del mismo título (Llano, 1999), siguiendo las huellas desde el renacimiento florentino hasta nuestros días y atravesando la tradición anglosajona, se propone una concepción de la vida social que no se sustenta en una ideología, sino en una praxis secular de la convivencia comunitaria. El humanismo cívico incluye a

autores variados tanto cognitivistas, como antifuncionalistas y otros no estrictamente liberales.

Una idea clave de esta corriente de pensamiento es la llamada *nueva ciudadanía*. ¿Qué se entiende por esta nueva ciudadanía? Contesta Llano: “Lo que la *ciudadanía posmoderna* –en su mejor sentido– ha captado con notable agudeza es que el parámetro clave para la comprensión actual de la ciudadanía es la *cultura*. Sólo desde esta dimensión básica –la cultural– se puede entender lo que implica la *nueva ciudadanía*, y cuáles son los caminos para que su discurso se desprenda de una retórica agobiante, y llegue a ser un factor de integración y responsabilidad cívica en la presente complejidad social” (Llano, 1999, p. 117). Y más adelante señala: “Lo que de entrada distingue a la nueva ciudadanía de la ciudadanía moderna o convencional es precisamente su estrecha conexión con la acción humana. (...) se ha de referir al libre protagonismo cívico en la configuración de la sociedad” (Llano, 1999, p. 118). Para ello se requieren dos dimensiones activas en la convivencia social, poco usuales hoy: participación y responsabilidad. Dice el mencionado filósofo: “entiendo por *humanismo cívico* la actitud que fomenta la responsabilidad de las personas y las comunidades ciudadanas en la orientación y el desarrollo de la vida política. Postura que equivale a potenciar las virtudes sociales como

referente radical de todo incremento cualitativo de la dinámica política” (Llano, 1999, p. 15).

Más que una teoría o concepción abstracta, el humanismo cívico postula una praxis social, un desarrollo de la convivencia orientado por tres factores principales:

- el protagonismo de las personas humanas
- la consideración de las comunidades humanas como ámbitos imprescindibles, y aún decisivos, para el desarrollo pleno de las mujeres y los hombres que las componen
- conceder un alto valor a la esfera pública, en cuanto ámbito de despliegue de las libertades sociales y como instancia de garantía para que la vida de las comunidades no sufra interferencias ni presiones abusivas por parte de poderes ajenos a ellas.

La postergación de la ética al recinto privado, junto con el deterioro de la enseñanza y la “implosión”⁴ de la familia, son las causas concomitantes que explican el deterioro social actual y la necesidad del humanismo cívico (Llano, 1999, p. 19).

2.2. La participación, ejercicio de la libertad responsable

Una educación cívica que se basa en principios como los enunciados –respeto, aceptación, aprendizaje

del bien común, apertura, etc.–, sólo es posible (se realice donde se realice) en un clima de confianza en uno mismo y en los demás. La confianza es el requisito adecuado para la educación en general y, en concreto, para la educación cívica. Ésta tiene como núcleo dos conceptos que son medulares en toda democracia, estrechamente relacionados con la confianza: libertad y participación.

Así podríamos responder a la pregunta sobre qué políticas y sistemas educativos, apuntando a aquellas políticas y sistemas que favorezcan la participación social; que lleven a asumir la interdependencia necesaria; que faciliten salir del individualismo, del ensimismamiento, del narcisismo (Polaino, 2004, pp. 66-72); que establezcan un espacio donde puedan surgir y crecer las disposiciones sociales en la estimación de los demás.

Aquellos sistemas o políticas que no favorecen el ejercicio de la libertad y responsabilidad personales, sino que parecen amodorrar al ciudadano, que se queda cómodamente en casa o amparado en un Estado sobreprotector, no parecen ser los más adecuados para suscitar una ciudadanía activa, comprometida. A veces se atisba una visión un tanto negativa de la responsabilidad, frente a la diosa adorada libertad; en este caso media un concepto reducido de la libertad: como mera libertad de elección, prescindiendo de la libertad como autodetermina-

ción de la voluntad. Se olvida entonces que la responsabilidad es consecuencia de la libertad.

La participación se promueve desde la confianza, contando con la existencia de metas compartidas. Se participa cuando hay identificación con un proyecto que realizamos con otros. “Enseñar” a participar –suscitar participación– es el objetivo de una adecuada educación para la ciudadanía. También debe recordarse que el aprendizaje de la participación hoy supone aprender a digerir la complejidad de lo real en este mundo globalizado en que vivimos, teniendo en cuenta que (Torelló, 1976) contactamos con la realidad del mundo no sólo con la razón, sino también con nuestros *actos emocionales*, mediante la experiencia y el sufrimiento, la curiosidad y el deseo, la voluntad y la acción. De aquí la importancia que tiene la educación afectiva para la educación cívica. Es un hecho que el mundo aparece como peligroso en la medida en que se tiene miedo (Quiroga, 2001), pero esto no puede llevar a olvidar que “los sentimientos no son meramente subjetivos. Todos los sentimientos nos presentan facetas de la realidad, no sólomente estados míos” (Zubiri, 1992, p. 342). La educación afectiva ayuda a templar nuestras reacciones y precisamente una persona es madura cuando deja de vivir por reacción, cuando pone en juego la libertad, esa capacidad de autodeterminación hacia el bien, y no tanto por una obligación imperiosa, sino por amor,

con ausencia de coacción no sólo externa, sino con libertad interior.

2.3. La diversidad y complejidad de la sociedad globalizada

Las sociedades plurales en las que vivimos ofrecen dilemas a la educación para la ciudadanía (Kymlicka, 1995). Sólomente con un marco adecuado, que respete lo humano y busque lo que de más humano hay en cada cultura, es posible salir del problema.

Se indaga hoy con interés en la búsqueda de las llamadas “buenas prácticas”, también en contextos educativos, que puedan ser exportables de unos lugares a otros; también se trata de localizar *stándars* de calidad y objetivos de aprendizaje que puedan servir como normas básicas para el aprendizaje. Como es obvio, estos procesos tienen un interés, y grande, siempre que se sitúen en el lugar que les corresponde: son experiencias, con sus ventajas y sus inconvenientes: ésta es la naturaleza del saber educativo. Quizá valga la pena caer en la cuenta de que se trata de un saber (Altarejos y Naval, 2004) fundamentado en la experiencia; dependiente de la subjetividad; que tiene carácter contingente; posee una certeza relativa; y su verdad es gradual: nos movemos en el terreno de lo mejor y lo peor, no de verdades absolutas.

Llegamos por este camino a una conclusión un tanto paradójica: más importante que preguntarnos por

políticas y sistemas educativos, acaso sería mejor preguntarnos por las disposiciones, capacidades —conocimientos, actitudes, habilidades— de los ciudadanos, que son los que realmente sostienen las buenas instituciones y las normas emanadas de ellas (Peña, 2003). Se trata de fomentar esa buena disposición a tomar parte en los asuntos públicos y a actuar de modo adecuado, de aprender a participar (Naval, 2003): no ser indiferente, indagar causas; estar orientado a la justicia, a la solidaridad, al bien común; se trata, en definitiva, de procurar un vivo sentido de la libertad y responsabilidad personales.

3. LA GLOBALIZACIÓN, RETO PARA LA EDUCACIÓN CÍVICA

Los mismos requisitos parecen ser igualmente necesarios para afrontar ese fenómeno del que todos hablamos y todos vivimos, como es la actual mundialización, globalización. En él las incógnitas son aún mayores, porque se desconoce aún más su naturaleza y sentido. El Fondo Monetario Internacional ofrecía hace siete años una definición bastante completa de la globalización como el proceso de acelerada integración mundial de las economías, a través de la producción, el comercio, los flujos financieros, la difusión tecnológica, las redes de información y las corrientes culturales. Otra definición más próxima en el tiempo es la de Joseph E. Stiglitz, premio Nobel de Economía en 2001, y que incide en los

mismos parámetros de la anterior: “la integración más estrecha de los países y pueblos del mundo, producida por la enorme reducción de los precios de transporte y comunicación, y el desmantelamiento de las barreras artificiales a los flujos de bienes, servicios, capitales, conocimientos y (en menor grado) personas a través de las fronteras” (Stiglitz, 2002, p. 34).

La economía es, pues, la primera fuente de datos para establecer, siquiera provisionalmente, un primer perfil de la globalización. Y cuando se apresta la búsqueda de dichos datos científicos sobreviene la sorpresa, pues no se corresponden con “los hechos” que según las voces más difundidas en los medios de comunicación caracterizan a la globalización. Una breve muestra puede ser la siguiente:

a) el final de la 2ª Gran Guerra o Guerra Mundial marca para muchos el balbuceante inicio del proceso de globalización; tomando esa fecha como referencia, resulta que el PIB (producto interior bruto) mundial se multiplica por cinco desde 1950 hasta 1999, y el comercio mundial se multiplica por veinte sólo hasta 1995 (*World Trade Organization*)

b) a lo largo del siglo XX la población mundial se multiplica por cuatro, mientras el PIB lo hace casi por veinte (Toribio, 2001, p. 13)

c) como promedio, los seres humanos son hoy cinco veces más

ricos que cien años atrás; como ejemplo puede valer el caso de China, que duplica su renta por habitante en sólo siete años (1980-87), mientras que alcanzar el mismo nivel de crecimiento económico le había costado cincuenta y ocho años al Reino Unido (1780-1838), cuarenta y cinco años a EE.UU. (1839-1886) y treinta y cuatro a Japón (1885-1919) ((Toribio, 2001, p. 13)

d) un porcentaje del 66% de la población mundial goza de un desarrollo humano “medio” frente al 55% de veinte años antes, y los países calificados de “bajo” desarrollo humano han descendido del 20 al 10% en el mismo período (*Human Development Report*, 1999)

e) entre 1975 y 1999 el desarrollo humano ha variado del siguiente modo: población con desarrollo alto, de 650 a 900 millones; población con desarrollo medio, de 1.600 a 3.500 millones; población con desarrollo bajo, de 1.100 a 500 millones (Held y McGrew, 2003, p. 96).

Pese a todas las informaciones sesgadas y parciales, lo que sí es un hecho es el aumento de la riqueza mundial, gracias sobre todo a los procesos globalizadores. Pero la globalización no es la panacea, como no lo es ningún elemento meramente económico, pues el bien que pueda albergar se realiza en su ejercicio; y así, el uso puede convertirse en abuso. La índole propia de los bienes económicos radi-

ca en la *utilidad*, y ésta se subordina a la *bondad*, que es la cualidad específica de los bienes éticos. Según la disposición moral predominante se realiza el beneficio económico; y si dicha disposición o talante esencial es de carácter egocéntrico, se merma el rendimiento útil de la globalización. Dicho de modo concreto: la riqueza generada por la globalización es innegable, pero es más que dudosa su razonable distribución; en este aspecto, si bien se crea riqueza, no se culmina con la justicia en su disfrute. En el panorama de la globalización también hay datos negativos que inducen al pesimismo:

a) en la última década del siglo XX el número de pobres aumentó en casi cien millones: de 2.718 millones de personas cuya renta diaria era de dos dólares en 1990, se pasó a 2.801 millones en 1998 (*Global Economic Prospects*, 2000, p. 29)

b) sigue manteniéndose la pobreza en el mundo y el riesgo de que crezca parece intensificarse, pues el crecimiento económico de la mayoría de los países no conlleva la retención de los beneficios, sino que éstos van a parar a los países acaudalados, que son tan sólo un 10% (Stiglitz, 2002, p. 44)

c) el porcentaje del PIB mundial correspondiente a la exportación de mercancías aumentaba 12,6 puntos entre 1959 y 1998; pero mientras el de Europa Occidental subía 27,1 puntos, el de Asia sólo crecía en 8,4; el de América latina en 3,7 y el de África

descendía 0,3 puntos (Maddison, 2001, p. 127)

d) pese al creciente traslado de factorías y oficinas de servicios de empresas multinacionales a países en vías de desarrollo, el balance de su ubicación –entre los países que importan y se quedan la mayor parte de los beneficios económicos y los que los exportan y pierden– es gravemente desigual: las quinientas multinacionales más grandes del mundo se reparten así: el 97,8% se ubica en nueve países (desde el 35,8% de EE.UU. el 29,6% de la Unión Europea, hasta el 2,45 de Corea del Sur e incluso el 0,6% de Brasil con 3 multinacionales); el restante 2,2% (11 multinacionales) se reparte por el resto del mundo (Rugman, 2001, p. 8)

e) si se divide la población mundial en cinco segmentos del 20% cada uno, la distribución de la renta se cifraba así en 2001 (Wade, 2001):

- los más ricos: 82,7%
- los segundos: 11,7%
- los terceros: 2,3%
- los cuartos: 1,9%
- los más pobres: 1,4%.

Estos datos, por sí solos, no son concluyentes, pero sí resultan unos indicios suficientemente significativos para destacar un elemento esencial en la comprensión de la globalización: la consideración de la globalización no debe ser *global*. Toda visión global de cualquier realidad, en cuanto tal, sólo la muestra parcial y reducidamente por

causa de su carácter abstracto. La realidad siempre es concreta; está conformada por elementos o seres particulares, y en el caso de los seres vivos, también por las relaciones que hay entre ellos; y tanto los unos como las otras sólo son recogidos débilmente por la inevitable abstracción de la forma general o global. La injusta distribución de la riqueza, como se ha dicho, es innegable; pero no hay que olvidar que la riqueza es una relación; concretamente, una relación de los bienes con su poseedor: y como toda relación, la riqueza es *relativa*. Uno de los autores citados, y no de los favorables, sino de los críticos a la globalización, recuerda sensatamente que “para algunos en Occidente los empleos poco remunerados de Nike en el Oriente serán explotación, pero para multitudes en el mundo subdesarrollado, trabajar en una fábrica es ampliamente preferible a permanecer en el campo y cultivar arroz” (Stiglitz, 2002, p. 28).

No puede prescindir de la referencia a lo concreto. Las utopías políticas del pasado siglo lo han hecho constantemente, y por eso son ahora cadáveres ideológicos arrollados por la misma marcha de la historia que invocaban siempre a su favor. El devenir histórico, en efecto, ha desenmascarado la inconsistencia de la “preocupación por el bien de la humanidad” que frecuentemente se olvidaba de la gente, de las personas concretas a

quienes decía liberar, e incluso salvar. Precisamente atendiendo a la gente, a las personas singulares⁵, se percibe como la economía es omnipresente, pero no omnipotente; que los factores económicos pesan en toda realidad, pero no la resuelven ni la controlan porque no pueden darle sentido. Cuando se piensa lo contrario, por ejemplo, que la globalización no es más una mixtificación mental justificadora del lucro de unos pocos, en el fondo se adopta una postura determinista y mecanicista que recusa la libertad humana. La dialéctica amo-esclavo soslaya este elemento: no es libre el esclavo por estar sometido, pero tampoco lo es el amo, precisamente porque el intento de someter a otros revela una crasa ignorancia de la libertad.

La ética y la cultura son los dominios donde la libertad se actualiza y expande. Desde ellas cobran sentido los fenómenos económicos, que deben ser superados –sin postergarlos ni demonizarlos– para ser culminados y potenciados en su humanización. Tal superación del nivel económico remite a niveles superiores: a la cultura y a la ética. Desde la comprensión cultural y ética de la globalización debe haber una vuelta a la regulación de la economía, para poder mejorarla; esto es, para poder *humanizarla*: para que también se desarrolle desde los supuestos del humanismo cívico, con la participación, la libertad responsable y la apertura a la diversidad propia y genuina de

la ciudadanía democrática que se pretende educar. La economía –en esto, como la educación– no resuelve los problemas humanos; sólo ayuda al crecimiento del hombre, de los seres humanos concretos de quienes depende la resolución de todo problema.

4. DE LA GLOBALIZACIÓN A LA GLOCALIZACIÓN

Abriéndose a la complejidad de la globalización, desbordando la dimensión meramente económica de la misma –real, pero parcial– puede definírsela de modo más completo indicando que “la globalización, dicho llanamente, designa la escala amplificada, la magnitud creciente, la aceleración y la profundización de los flujos y patrones transcontinentales o de interacción social” (Held y McGrew, 2003, p. 13).

Esta definición, sin negar los elementos económicos, atiende a lo cultural; e incluso apunta al substrato ético de la acción humana que genera y acoge la globalización con la rúbrica de *patrones transcontinentales*. Las tres dimensiones económica, cultural y ética –aparte de otras, como por ejemplo la religiosa o la política– generan, en efecto, patrones o pautas de conducta que manifiestan en la vida social, las ideas y los sentimientos compartidos en una colectividad. En ellas se expresan los rasgos o notas distintivas que afloran enseguida en la interrelación entre los diversos grupos

humanos, sean éstos considerados como diferentes por las peculiaridades de carácter étnico, nacional o regional, lingüístico, etc. Aquí radica la fuente de los reales problemas e impedimentos para una plena globalización. Los antagonismos y las desigualdades económicas, por graves que sean, pueden vencerse con el tiempo y un adecuado tratamiento; por ejemplo, mediante una mejor regulación de las relaciones internacionales y una perseverante corrección de los injustos desniveles en la distribución de la riqueza mundial. Pero para esto se precisa, ante todo, una comprensión operativa de que la diversidad no es un obstáculo insalvable, sino un elemento enriquecedor del encuentro, de la acogida y la comunicación realmente humanas.

Una pista sugerente que ofrecen las definiciones expuestas de la globalización es su común afirmación de la integración y la interacción de fuerzas y tendencias. Como objetivos de la convivencia son por sí mismos deseables, al margen de la dimensión global o local. En una nación, en una familia, o en cualquier colectividad humana, suscitar la integración de sus miembros y potenciar la interacción de sus tareas son fines/tendencias que deben promoverse sin reservas. Lo cual manifiesta que la globalización no es de suyo "inhumana", como han llegado a afirmar algunos de sus críticos. Si acaso en algunos lugares y en algunos aspectos se esté desarrollando

según parámetros impersonales, al exclusivo servicio de unos intereses particulares —que son los que impiden la justa distribución de la riqueza—, la globalización muestra en su origen las mismas tendencias humanas que forjan la convivencia entre las personas, si bien en «la escala amplificada y la magnitud creciente» que la caracteriza, según la definición anterior.

Sin embargo, no toda tendencia natural humana es positiva de suyo; algunas se oponen radicalmente a otras mejores, a las que más ennoblecen al hombre. Todos experimentamos cotidianamente, en lo grande como en lo pequeño, que muchas veces no hacemos plenamente lo que queremos, sino apenas lo que podemos, y no a causa de los demás, sino por nosotros mismos; tal es la condición humana. A lo largo de la historia, desde las más primitivas culturas hasta las más desarrolladas actuales, se observa el fenómeno de la preferente autorreferencia y la sobrevaloración de lo propio, en la cultura, y en general, en el ámbito de toda vida. Ésta es una disposición tendencial justificable y hasta estimable; otra distinta significaría que no se aprecia lo propio, tanto lo recibido como lo ganado con el esfuerzo de las personas y los pueblos. No obstante, si tal tendencia deriva en la excentricidad de otras personas y pueblos, en el desdén y hasta en el recelo hacia lo ajeno; si lo extraño se percibe como menospreciable, e incluso como

potencialmente dañino hacia lo propio, se recae en el *etnocentrismo*: “la creencia latente pero firme, velada por los usos sociales pero emergente a la menor excitación, de que lo propio es la medida de lo ajeno; de que algo es mejor, sencillamente porque se enmarca en la propia cultura y no se encuentra en otras” (Altarejos, Rodríguez y Fontrodona, 2003, p. 149). Hay, en efecto, colectividades que mantienen tozudamente la separación y la alienación respecto a los otros, clausurándose conscientemente en sí mismos y aceptando el aislamiento mundial. El caso paradigmático es el de Cuba, país sustentado en una economía, una cultura y hasta una ética (la “moral revolucionaria”) extrañadas del resto del mundo. Como Cuba, otras colectividades nacionales hacen de la renuencia su actitud propia y casi exclusiva en las relaciones internacionales. Para ellas, *la integración* parece ser admisible sólo en un reducido ámbito y bajo un estricto control de su alcance.

¿Qué es eso de la integración?

Mucho se la invoca, pero poco se reflexiona sobre su significado y proyección. Según el diccionario, *integración* es la «acción y efecto de integrar», e *integrar* es «constituir las partes un todo». Atendiendo a la etimología se observa que “integración” viene del latino *integer*, que significa «entero, intacto, puro». En el origen filológico se percibe un aspecto importante para avanzar en la indagación: caben

grados de intensidad en el significado: se puede estar más o menos “integrado” objetivamente hablando, y no sólo en el mero sentido subjetivo o psicológico. Para completar el análisis es menester trascender la lingüística y abrirse a la lógica.

La integración forma un todo desde la reunión de unas partes. La distinción entre las diversas clases de un todo es una clásica doctrina lógica que se enmarca en el estudio de la definición, oposición y especialmente la división de los conceptos. Según ella, debe distinguirse entre un todo integral, un todo virtual o potencial y un todo de orden (Sanguineti, 1982, p. 78). El todo integral es el resultante de una composición real; sus partes o componentes pueden ser esenciales (el hombre es un compuesto de materia y espíritu), o bien cuantitativas (una casa se compone de ladrillos, cemento, vigas, etc.); se habla aquí de partes *integrales*. En segundo lugar, el todo virtual es aquel compuesto de partes *potenciales*, las cuales tienen participadamente lo que el todo posee en plenitud, al modo que las funciones administrativas y las gubernativas se integran en el todo superior que forma el poder político. Por último, en el todo de orden, las partes son elementos individuales y sustantivos, como ocurre en una galaxia, en un ejército, en una nación o en una familia; en este caso, los individuos no son responsables de las acciones del todo, y viceversa.

¿Cuál de estos tipos es el más conveniente para la integración que reclama y postula el proceso globalizador? Sin duda, el objetivo de toda integración transnacional, económica, cultural o ética es formar un todo de orden, pues la referencia es la diversidad de pueblos y personas que pueden obrar de suyo, es decir, separadamente de las otras partes o elementos del todo integrado. La cuestión estriba en dilucidar si el inicial todo de orden es la culminación o sólo el punto de partida; o sea, en determinar el grado de intensidad de la integración deseable. Debe ser de modo que a una mayor cohesión se una la afirmación –no sólo el mero respeto– a la diferencia individual; tal es un rasgo esencial de la genuina comunidad humana frente a otras agrupaciones más semejantes a las manadas animales. En éstas, la diferencia siempre es un estorbo para el grupo; mientras que en toda *comunidad* (común/unidad) el fundamento es lo que une, tanto en lo común, como en lo diverso. Éste es el sentido del elemento crucial para la educación cívica mencionado antes, en el epígrafe 2.2: la participación como ejercicio de la libertad responsable. Sobre esto, conviene recordar que “cabe una comunidad humana no conformada democráticamente, pero no es posible una verdadera comunidad si no se tiene parte en algo común, esto es, si no hay participación. Así, al ser la participación la esencia de la comunidad,

es una condición de posibilidad de la misma democracia; pero no a la inversa: la democracia no es condición de posibilidad de la participación (así ocurre, por ejemplo, en el ámbito de convivencia familiar), y por eso no pueden identificarse sin más, tal como parecen flotar en la, al tiempo difusa, pero firme sensibilidad política actual” (Naval y Altarejos, 2000, p. 227). La comunidad antecede a la democracia en el orden de la fundamentación, aunque a veces es al revés en el orden cronológico: diversos países han devenido en verdaderas comunidades gracias a la democracia; pero este proceso no es inexorablemente necesario. Es patente que el lema “a mayor democracia, más participación” –o más comunidad– no se ha cumplido en el desarrollo de muchos países (por ejemplo, de Latinoamérica).

Para que una sociedad quiera consolidarse como genuina comunidad, la democracia se queda corta si se resigna a ser meramente representativa: debe aspirar a ser integradora, y por ello, participativa. La educación cívica, en cuanto lo es para la ciudadanía democrática, no puede quedarse en el mero aprendizaje de las obligaciones y los derechos de orden político. Consiste más bien en la promoción de participación responsable; esto es, la participación ejercida desde la libertad personal. Así, la sociedad se constituye como comunidad; como todo virtual donde, manteniendo y potenciando

incluso las diferencias entre los miembros, se fomenta la participación desde la diversidad. Tal es la integración posible y deseable que debería ser un fin notorio en la educación cívica.

Desde el horizonte de la integración así entendida, es decir, tendente a conformarse como todo potencial partiendo del todo de orden, la globalización debería caracterizarse y desarrollarse como *glocalización*, según el término ingeniosamente forjado por T. L. Friedman combinando las ideas de global y local. Precisamente, en la dimensión económica de la globalización es donde mejor se aprecia esta necesidad: “en realidad, los mercados son locales, con rasgos singulares, fruto de hábitos, gustos, costumbres y preferencias; por lo tanto es preciso operar, como nunca antes, con criterios teñidos por dichas singularidades; a la vez hay que tener en cuenta que se compite a escala mundial, lo que parece demandar una gestión con enfoque global” (Stein, 2001, p. 35).

El término *glocalización* es una formulación más precisa del deseable desarrollo operativo de la globalización; indica expresivamente “la habilidad de una cultura para asimilar en sí misma y en el propio país aquellos aspectos de otras culturas, y de la globalización misma, que pueden contribuir al crecimiento y diversidad de esa cultura, sin por ello aplastarla o hacer que pierda su propia identidad” (Altarejos, Rodríguez Sedano y Fon-

trodona, 2003, p. 150). Pero el mayor rigor conceptual que aporta el concepto *glocalización* –forzado en su sentido, pero eficaz en su referencia–, por sí solo, no es terapia para la realidad: se requieren, además, decisiones prudentes y realizaciones inteligentes. Pues, es evidente que hay culturas que no están preparadas para el proceso de integración, y precisamente por ello son malas “glocalizadoras” y ven la globalización como una amenaza (Friedman, 2000, pp. 295-302). En el fondo de tales culturas late un conflicto de identidad, fruto del etnocentrismo mencionado antes, aguzado y erizado de múltiples renuencias, y excitado constantemente por un pavor abismal ante lo extraño y originariamente ajeno al propio ser.

La *glocalización* no es una utopía, porque *ya es*. Y por eso, el proceso globalizador no lo es absolutamente, al menos porque en ciertas naciones funciona y en otras, no, dependiendo de cada país; esto es, de las voluntades y decisiones de las personas singulares que lo forman y que lo dirigen. El caso paradigmático es China y se ve especialmente en la anterior década de los 90, pues supo escapar de la crisis económica global y crasa en el Oriente. La explicación económica generalmente admitida es la actitud independiente –pero no excluyente– que China adoptó frente a los criterios del Fondo Monetario Internacional y del Banco Mundial.

Dichos criterios económicos eran “globalizadores” en el sentido abstracto y general que perturba la consideración de lo real particular y concreto, y China supo cribar las recomendaciones internacionales, acogiendo lo beneficioso y desechando lo perjudicial (para ellos). El *quid* del asunto está en que tanto lo bueno como lo malo se consideraban así desde la propia situación, y no desde un paradigma globalizador abstracto y general. El cedazo de dicha criba, el criterio *glocalizador* fue la introducción del parámetro de la estabilidad político-social, que económicamente tiene un papel colateral, pero que aquí fue aupado al rango de valor protagonista junto con la expansión de su microeconomía (Stiglitz, 2002, p. 163). Esta decisión tal vez fue debida a la amarga experiencia reciente de las décadas maoístas de ininterrumpida convulsión social; pero también pudo deberse a una vivencia honda y al tiempo integradora de la propia identidad. Pese a la diversidad de lenguas y subculturas, es notorio que China se ha metamorfoseado integradoramente: ha demolido económica, política y culturalmente la Gran Muralla tras la que se guareció por siglos, abriendo numerosas puertas a las inversiones de capital, a la afluencia turística y, en general, a las costumbres occidentales. Siendo éstas su anatema secular, no sólo con los emperadores, sino también, y más aún, bajo el régimen comunista totalitario, hoy

van permeabilizando la sociedad china, haciendo cada vez más difícil la repetición de otro Thia-nan-Men.

5. ORIENTACIONES EDUCATIVAS PARA UNA EDUCACIÓN CÍVICA GLOCALIZADORA

Las implicaciones de la *glocalización* en el quehacer pedagógico podrían resumirse así: la educación tiene que ser diferenciada según las diversas culturas, y así también, obviamente, la educación cívica; no cabe hablar de pautas concretas, sino de grandes orientaciones que deberán conformar a ésta. La educación cívica, más que hacia la enseñanza de unos u otros valores genéricos y frecuentemente abstractos, debe tender a potenciar las acciones de las personas que se forman. Posiblemente, aquí radique la clave o piedra de toque en la educación para la ciudadanía democrática. Esto remite a unas orientaciones educativas, que no se refieren tanto al contenido de la misma, como a su práctica pedagógica.

5.1. Prioridad de la acción ciudadana

La inercia educativa actual invita a hacer diseños de aprendizaje intelectual, que persiguen la *concienciación* acerca de valores supremos que deben ayudar a superar los conflictos culturales, políticos y sociales. Sin embargo, las ideas y los valores propuestos, aunque son encomiables, tam-

bién son abstractos. Parece que debe ser así, por su carácter general; pero en la educación no se trata de hablar sobre los valores, sino de realizarlos, y cara a la acción las palabras generales son poco útiles. Sabemos lo que es la solidaridad, por ejemplo; pero una cosa es entenderla —e incluso estar con la mejor disposición para ser solidarios— y otra muy distinta elegir el sujeto y el alcance de la solidaridad en cada caso concreto. Las decisiones y las opciones no son valores generales, sino compromisos muy concretos que se adoptan desde las inclinaciones o preferencias personales y culturales. O también: si la tolerancia es otro valor indiscutido, no está tan claro cuál debe ser su alcance, o si tiene límites. Hay aquí una pregunta legítima: en aras de la mayor y mejor tolerancia, ¿se deberá tolerar al intolerante? Esta cuestión no remite a ninguna idea abstracta, sino a situaciones concretas que, de nuevo, se resuelven según las voluntades personales, las sensibilidades culturales y las circunstancias nacionales; entre éstas, especialmente, la tradición. No sólo las ideas conforman la educación cívica, por excelentes que parezcan.

A esto apuntan implícitamente algunas indicaciones relevantes para la educación cívica recogidas en el primer apartado; concretamente, la creación de un *ethos* en la escuela que favorezca este aspecto de la educación cívica, por parte de la evaluación de la experiencia en el Reino Unido, como también la de

establecer relaciones entre prácticas de base, por parte del Consejo de Europa. Muchas veces el entendimiento entre los hombres viene más por la vía de las acciones compartidas que por la de las ideas explicadas. A este respecto conviene recordar la distinción entre *comunicación objetiva* y *comunicación subjetiva*, que realizara M. Scheler: en la primera se comparte un saber, en la segunda se ponen en contacto dos subjetividades en cuanto tales, lo que se realiza mediante la *comprensión* y la *coejecución* (Scheler, 1950, p. 303). No son incompatibles ambas formas de comunicación, sino que se dan entrelazadas en las existencias singulares; el problema estará en que una desplace o suplante a la otra. Análogamente, con la globalización y la *glocalización* deben conjugarse los parámetros generales de la primera y las exigencias particulares de la segunda. El riesgo que amenaza ciertos planteamientos de la educación para la ciudadanía es precisamente el de ser demasiado globalizados y globalizadores; el que relegan el plano concreto de las acciones individuales y fían casi todo a la asunción de unos valores generales y abstractos, como si éstos, por sí solos, conformaran el modo de comportamiento (*ethos*) de las personas y resolvieran por sí mismos las prácticas de base que desarrolla la ciudadanía democrática. A fin de cuentas, ¿de qué se trata?; ¿de compartir un saber sobre la conducta cívica, o de empatizar cívicamente (compre-

sión)?; ¿de hablar consensualmente de los valores cívicos o de practicarlos conjuntamente (coejecución)?

5.2. Rehabilitar la educación estética

A. N. Whitehead, hace décadas, ya avisaba del problema que late en la educación contemporánea refiriéndose “al proverbio que habla de la dificultad de ver el bosque a causa de los árboles. Esta dificultad –decía– es justamente el punto que quiero destacar. El problema de la educación es hacer que los alumnos vean el bosque por medio de los árboles” (Whitehead, 1957, p. 23). No sólo deben integrarse las diferentes culturas y sensibilidades nacionales; la misma educación está urgentemente necesitada de una integración radical de todas sus dimensiones; y la raíz integradora no es otra que la misma persona que se educa y que vive como unidad de pensamientos, intenciones y sentimientos. Además de conocer, la persona siente, y nunca hay momentos en que su acción sea puro conocimiento, ni tampoco puro sentimiento. Según los parámetros vigentes, la educación estética es otro campo que nada tiene que ver con la educación cívica; y así es cuando se habla de educación, pero reduciéndola a la mera *enseñanza*. Entonces, obviamente, en la comunicación objetiva de los saberes propios se distinguen netamente uno de otro; pero la *formación* es una realidad unitaria e integrada, pues se forman las personas,

también mediante la comunicación subjetiva o interpersonal.

Se ha señalado antes el primer elemento que la experiencia inglesa destaca como un factor de éxito para la educación cívica: «una comprensión clara, coherente y amplia de lo que se entiende por educación para la ciudadanía». El calificativo de *amplia* incide especialmente aquí. La educación para la ciudadanía democrática es también –en ocasiones, preferentemente– cuestión de sensibilidad, y una adecuada formación de ésta es decisiva para el verdadero civismo. Es necesario rehabilitar la educación estética que forma la sensibilidad, asistiendo al desarrollo de las capacidades sensoriales y dedicándose al cuidado esmerado de sus múltiples manifestaciones, desde la higiene corporal hasta el gusto gastronómico. Los hábitos de aseo, especialmente su estimación positiva, son un elemento común para todo ciudadano; en su adquisición está implícita la enseñanza del respeto hacia los otros y la valoración de la relación interpersonal (todo contacto o relación humana se frustra ante la falta de aseo). Y qué decir del gusto gastronómico; ¿acaso no son los banquetes el más poderoso estímulo de la fraternidad comunitaria, como se sabe desde la antigüedad?

En un nivel superior de la educación estética –sin descuidar estos otros niveles primarios– también se sabe que la belleza congrega más eficazmente las sensibilidades diversas.

Donde el encuentro interpersonal e intercultural se hace fácil, viable y fecundo es en la comunicación estética, mucho más que en el diálogo cultural o el consenso ético. El gozo estético se comparte más fácilmente que las ideas éticas o los usos culturales y la fragmentación del gusto es uno de los feha-cientes elementos disgregadores de la sociedad. Cuando se admite sin reflexión que los diferentes sectores o capas sociales tienen gustos correspondientes diversos y, sobre todo, se acepta sin discusión que no hay elementos comunes que pueden gustar “intersectorialmente”, se renuncia a uno de los factores que pueden propiciar eficazmente la integración social, y ésta es, sin duda, una de las finalidades supremas de la educación cívica. En la educación estética, que propicia el gozo de la belleza, radica uno de los más poderosos vínculos de relación interpersonal; así se percibe hoy al comprobar cómo las relaciones humanas se refuerzan por el fácil intercambio y comunicabilidad de los productos artísticos –principalmente de la música–; así también lo global se *glocaliza*.

5.3. Promover la educación de la afectividad

Tampoco suele aparecer la educación de la afectividad en los planteamientos al uso sobre la educación cívica; su olvido se debe a los mismos motivos por los que se ignoran los anteriores criterios. La realidad singu-

lar, concreta y próxima no se regula por el poder de la idea abstracta; lo más que se puede es darle sentido para integrarla, no en la idea o valor superior abstracto, sino en la acción personal; esto es, para *humanizarla*. Consecuentemente, la educación debería capacitar para habérselas directa e inmediatamente con lo concreto, y no con la mediación de la referencia abstracta. Y en eso precisamente consiste la educación de la afectividad, pues lo concreto próximo no remite a ideas ni a valores, sino que, inmediatamente, suscita emociones que tiñen el posterior juicio intelectual. A este respecto, hay que andar con pies de plomo antes adoptar ciertas propuestas actuales sobre la educación de la afectividad, pues si tienen de bueno el recordar su papel relevante en el dinamismo operativo humano, sus orientaciones pedagógicas no son sino “más de lo mismo”, aunque atenuadamente. Así ocurre por ejemplo cuando se postula la necesidad de la “escolarización de las emociones” (Goleman, 1996, p. 402) como vía principal de acción educativa. Realmente es en el seno de la familia donde se realiza principalmente la educación sentimental, y respecto de ella, la escuela sólo puede ser una dócil colaboradora.

La educación de la afectividad debidamente entendida resalta el sentido positivo de la *glocalización* y da contenido a la educación afectiva. La verdad es que un extranjero, sencillamente, es un extranjero, por lo tanto,

un extraño, y lo extraño repele. Se puede imbuir a un sujeto del valor supremo de la fraternidad universal, pero no será este pensamiento ni ningún otro el que venza al sentimiento de repulsión; esto sólo podrá hacerlo un sentimiento de acogida más fuerte. No sólo para “sacar de apuros” glocalizadores, sino para toda situación, debe recordarse que, si la educación intelectual es la forma superior de la ayuda al crecimiento humano, la educación afectiva es la primaria, y por tanto, la que posibilita a aquélla.

Análogamente, la ciudadanía democrática se desenvuelve tanto por los afectos como por las ideas. Los sentimientos y emociones, sobre todo los compartidos colectivamente, son un potente factor de cohesión social, y suscitan las conductas cívicas más fluidamente que la reflexión sobre las ideas o la adhesión a los valores, siempre limitada y renuente, aunque sea en grado mínimo.

5.4. Educar para la solidaridad

Por último, se precisa un serio y esmerado replanteamiento de la educación para la solidaridad, que está estrechamente vinculado a la educación de la afectividad, que es propiciada también por la educación estética y que, indudablemente, prioriza la acción cívica. Implícita a la vía de la *glocalización*, como sustrato propio, subyace la solidaridad. Y otra vez, análogamente, la educación cívica se potencia en la

vivencia de la solidaridad, que es la óptima referencia al otro, a su situación y necesidades. Según el diccionario, *solidario* significa «adherido, o asociado a la causa, empresa u opinión de otro»; no hay mejor argamasa para el enlace entre las conductas cívicas, cuyo mayor impedimento –como ocurre también en la globalización y el multiculturalismo– es la percepción de la diferencia como alienante. La percepción de lo diferente repele, pero al tiempo y de otra forma, atrae y en ciertos casos, seduce; que suceda lo uno o lo otro dependerá de la educación afectiva, que da respuesta inmediata a lo nuevo; no así la educación de la inteligencia, pues ésta requiere detenerse y distanciarse para poder juzgar. El conocimiento directo y próximo del otro, siempre más afectivo que racional, propicia el ser solidario mucho más que el conocimiento mediado por la idea general y el valor abstracto, aunque éste sea precisamente el valor de la solidaridad.

El olvido de este criterio sería posiblemente la carcoma de la educación cívica; y una forma de olvidarlo –tal vez la más eficaz hoy– es postergarlo; es decir, mencionarlo, sí, pero sin operativizarlo. Es un riesgo real que proviene últimamente del pensamiento político del liberalismo, dominado por el individualismo. En él “la dignidad individual constituye un absoluto que no podrá ser sacrificado por las ventajas sociales presumibles, ni por cualquier otro interés general o bien común”

(Naval, 1995, p. 79). Uno de los aspectos de la mentalidad y la sensibilidad liberales es la repelencia a toda forma de renuncia o desprendimiento, especialmente del derecho legítimo individual, y la solidaridad no puede ejercerse efectivamente sin renunciar; en ocasiones, incluso sin renunciar a lo legítimo en pro de un beneficio mayor común. Mucho y muy bien podrá hablarse y “diseñarse” la educación cívica, pero si no se encauza por el gran y último objetivo de la educación para la solidaridad, síntesis de las grandes orientaciones educativas anteriores, es dudoso que consiga sus objetivos, ni siquiera los mínimos deseables. Sería una recaída en el error de pedirle a la educación lo que no puede dar.

6. BIBLIOGRAFÍA

Véase texto original en la versión gallega.

7. NOTAS

- ¹ Cfr. <http://www.debateducativo.mec.es>
- ² En la *Oficina Internacional de la Educación* -O.I.E.-, con sede en Ginebra, se desarrolló desde 1993 el proyecto: *What Education for What Citizenship*. Culminó con la creación del foro internacional *Citied* sobre este tema -disponible en Internet- y la construcción de un sistema experto (cfr. <http://www3.itu.ch.imt/citied-ibe/>).
- ³ Cfr. <http://www.nfer.ac.uk/research/citizenship.asp>
- ⁴ Según el diccionario, la implosión es «la acción de romperse por dentro con estruendo las paredes de una cavidad en cuyo interior existe una presión inferior a la que hay fuera»
- ⁵ Es significativo que en el inglés –como en otras lenguas– un mismo término como *people* designe tanto a la gente como a la persona; puede no ser una ambigüedad casual.