

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL



SECRETARÍA ACADÉMICA
COORDINACIÓN DE POSGRADO
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

***“Educación Ciudadana
Enfoques y modelos curriculares en sociedades globalizadas”***

Tesis que para obtener el Grado de
Maestro(a) en Desarrollo Educativo
Presenta

Ma. de la Luz López Avalos

Director de Tesis: **Mtro: Jorge B. Martínez Zendejas**

México, D.F.

Diciembre 2010

INDICE

Introducción	1
I.- Cambio de época y transformación del pensamiento moderno	1
1.1.- Estado-ciudadanía.....	4
1.2- Libertades públicas como elementos del Estado liberal.....	4
II.- Epistemes -de la sociedad moderna a la sociedad globalizada	9
2.1. Episteme filosófica de Hannah Arendt.....	10
2.2. Episteme antropológica Ernest Gellner.....	14
2.3. Episteme antropológica Gunther Dietz.....	19
2.4. Episteme sociológica AlainTouraine.....	23
2.5. Episteme histórica Inmanuel Wallerstein	26
2.6. Episteme filosófica Rob Riemen	30
Anexo 1 (cuadros epistemes)	
III.- Marco histórico Estado-Institución escolar y formación del ciudadano	36
3.1. El sistema educativo en la modernidad.....	37
3.2. Funciones públicas de la educación.....	38
3.3. La educación como derecho de libertad	40
3.4. El Estado de bienestar: la educación como derecho social.....	42
3.5. La internacionalización de los derechos sociales.....	44

3.6. Coyuntura histórica - Del Estado Liberal al Estado Plural-.....	47
3.7. Tipología –Nuevas formas de concebir al ciudadano	51
IV.- Proyectos curriculares en relación a la educación ciudadana en la sociedad globalizada.....	58
4.1. Las sociedades globalizadas.....	59
4.2. Principales características de las sociedades globalizadas.....	60
4.3 Proyectos de educación ciudadana imperantes en los siglos XX Y XXI.....	61
4.4. La educación ciudadana o para la ciudadanía en el contexto escolar europeo, generalidades epistémicas	62
4.5. La educación ciudadanía en las sociedades globalizadas de Europa. Casos Específicos.....	64
4.5.1 Sociedades globalizadas en las que la ciudadanía se enseña en una sola materia independiente.....	64
Finlandia, Materia “Las nuevas familias”	64
Italia, Materia “Constitución e integración”	65
Suecia, Materia “Ciencias Sociales”	65
4.5.2 Sociedades en las que se enseña la ciudadanía en parte de la primaria y la secundaria.....	66
Grecia, Materia “Normas y formas de comportamiento social”	
4.5.3 Sociedades en las que se enseña la ciudadanía en una sola materia en el bachillerato.....	66
Bulgaria, Materia “El Mundo y la persona”	
Noruega, Materia “Educación cristiana y moral ciudadana”	
4.6. Caracterización de los servicios educativos que se ocupan de la formación del ciudadano en sociedades globalizadas europeas.....	67

4.7. Estados Unidos de Norteamérica y la naturalización.....	68
La enseñanza de la ciudadanía o educación ciudadana en EE.UU.....	69
4.8. La educación ciudadana en los países de América Latina.....	72
4.8.1. El caso de Argentina.....	72
4.8.2. El caso de Bolivia.....	75
4.8.3. El caso de México	77
V.- Recapitulación / conclusión.....	78
Notas.....	81
Bibliografía.....	84
Anexos	

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, el tema de la ciudadanía se ha convertido en una referencia obligada tanto en las discusiones políticas como en debates académicos. Más allá de los motivos que han llevado a que un concepto prácticamente ausente de los lenguajes político y académico de los años sesenta y setenta, hoy su uso se ha multiplicado y su sentido se ha diversificado de tal forma que aparece vinculado a problemáticas de la más diversa índole. Y si bien existe cierto consenso en cuanto a la asociación de ese concepto con los de Estado-nación y democracia, también lo es que en algunos usos recientes se busca desgajarlo de sus raíces ideológicas, esto es de los marcos de la filosofía y política liberal que en sus distintas variantes construyó o reconstruyó esos conceptos y sirvió de base ideológica para la formación efectiva de naciones, estados y democracias, tanto en Europa como en América. (Sabato, 1999, p.11)

El esfuerzo por comprender históricamente la configuración de estos procesos, sus relaciones y sus formas de expresión puede contribuir a dar sentidos nuevos a nuestra cotidianidad y a significar nuestro contexto histórico.

Por lo tanto, y en relación con lo anterior, el análisis y la discusión de la relación Estado-escuela-sociedad-ciudadanía permiten comprender y problematizar, el papel que han desempeñado y desempeñan en el orden social, las distintas ideologías, los modelos de crecimiento económico y las opciones de desarrollo humano en la conformación o formación del ciudadano.

En la actualidad el proceso de la globalización ha dado origen a sociedades en cuyo seno se da el cuestionamiento de conceptos tan esenciales en la vida de las personas como lo son el sentido de identidad cultural y pertenencia territorial. El proceso mencionado también enfrenta a dichas sociedades a una situación compleja, puesto que implica cambios y transformaciones sociales, culturales y educacionales al grado de que podríamos hablar de una nueva ruptura histórica: un “nuevo mapa del mundo” o “figura del mundo” (Villoro, 1995, 14), un mundo donde se modifican los significados de las cosas, las personas y las ideas, y en el

que se alteran las relaciones del presente con el pasado, y en el que el futuro parece aun más incierto.

Y, si bien suele asociarse la globalización a los grandes conglomerados industriales empresariales y al sistema financiero mundial, este proceso abarca mucho más que esas esferas, ya que los efectos de la globalización irradian a diversos ámbitos de la vida, como la cultura, la educación, las relaciones interpersonales y la familia, entre otros.

En dichas sociedades, ahora llamadas globalizadas, la educación ciudadana se ha venido constituyendo como un proceso que se cumple de alguna u otra forma parcialmente en la vida cotidiana de la familia y la comunidad. No sucede así en la institución escolar pues, en ella, toca la reflexión sobre el funcionamiento de la sociedad, el estudio de la Constitución política del Estado y las relaciones del sujeto con el Estado, lo mismo que con los demás miembros e instituciones de la sociedad civil. (En otras palabras toca la gobernabilidad y la gobernanza. Esta última tiene que ver con la vigilancia de los gobernantes por la sociedad, para lo cual es importante la educación ciudadana)

Lo anterior permite decir que dentro de esas sociedades existe un estrecho vínculo entre la política, la educación y la ciudadanía, mismo que cobra expresión en epistemes, discursos, situaciones escolares, instancias de formación, debates, procesos de capacitación docente, y en los dispositivos de enseñanza que se articulan en determinados momentos históricos.

Por lo demás, la importancia e interés de la educación ciudadana radica en el hecho de que toca las formas escolarizadas de cómo construir ciudadanos participativos, sujetos políticos, la trama normativa de las instituciones educativas, el valor de lo público y la inducción del sujeto a involucrarse en acciones comunes, teniendo en mente que ésta es la mejor forma de recuperar la dignidad de la cosa pública y de hacer que la democracia, como lo es en cualquier sociedad, se convierta en algo real –mediante la acción de un sujeto participativo- fomentándolo desde las instituciones educativas.

De aquí que la importancia y la necesidad de la formación para la participación ciudadana sea en la educación, un tema presente en la sociedad actual, y tiene como trasfondo una necesaria redefinición del papel del Estado, y su relación con la sociedad civil.

En el mismo sentido, dado que la conformación de la figura del ciudadano comprende la relación Estado-sociedad, enlaza, a su vez varias dimensiones como lo son: “el sentido de identidad y de pertenencia, la participación en la esfera pública, la exigibilidad de derechos, las luchas por el reconocimiento y las demandas de inclusión” (Ruíz, 2007, 95). Tal proceso de conformación, por lo demás, se lleva a cabo en estrecha relación con el nivel de desarrollo democrático alcanzado por la sociedad, la política educativa de Estado, la normatividad y modalidad de cada nivel educativo, por una parte y por otra, en cuanto constituye una respuesta a la compleja dinámica de la globalización, da lugar a mutaciones sustanciales en la idea moderna de ciudadanía y en sus variantes históricas y culturales y, por lo mismo, en la forma que es adquirida la educación ciudadana.

Por lo que se plantea como objetivos documentar cuáles expresiones vienen cobrando el Estado, la institución escolar y el currículo en sociedades globalizadas. Así como, los tipos de currículo que se vienen promoviendo para la formación del sujeto ciudadano. Para lo cual fue necesario conocer el proceso histórico del Estado en la época moderna y su vínculo con la institución escolar. Y con ello aportar una vía, o camino, para la comprensión de la educación ciudadana y motivar a la profundización de su estudio.

El proceso seguido como es el caso de todo investigador en la consecución de su objeto de estudio, lleve a cabo, en un primer término, un proceso de indagación de fuentes que hablan del desarrollo histórico del objeto de estudio o “estado del arte”, a fin de conocer el grado de elaboración teórico-conceptual en que se encuentra mi objeto de investigación, dar cuenta de las interrelaciones que éste

mantiene con ciertos procesos sociales y situar el mismo dentro de un momento determinado del pensamiento científico e histórico de la sociedad.¹

Para lograr lo anterior realicé, entre otras las siguientes actividades: visita a bibliotecas; asistencia a conferencias, coloquios, simposios y congresos sobre el particular, así como la utilización de los sistemas de información, o navegación en redes de información vía electrónica, en donde obtuve documentos cuya lectura y análisis me permitieron un acercamiento al objeto de estudio, y centrar las categorías principales de su construcción (*Estado moderno, sociedad, ciudadanía, educación ciudadana, globalización y sociedad globalizada*), así como establecer un entramado de contextos y enfoques, para estructurar y elaborar el documento de tesis de posgrado que ahora presento y que he titulado: “*Educación Ciudadana. Enfoques y Modelos curriculares en sociedades globalizadas. Un acercamiento documental a su tipificación*”

El presente texto es resultado de tal indagación y constituye un primer acercamiento documental a fuentes que han venido, abordando a diferentes niveles (teórico, disciplinario y práctico) la relación estado e institución escolar, la relación ciudadanía y educación y de esta con la formación ciudadana, planes y programas de estudio y los contenidos que se han venido insertando en ellos.

La sistematización de los datos derivó en los cuatro capítulos siguientes. El primer capítulo comprende un panorama general de los elementos que han venido constituyendo y transformando al Estado moderno.

¹ Jorge B. Martínez Zendejas. Archivo de estudios antropológicos sobre los grupos indígenas en México 1939-1989.

En el segundo capítulo en relación con el anterior, presento seis epistemes² de estudiosos que han trabajado en un marco histórico social moderno, diversos discursos y saberes, desde disciplinas como la filosófica, antropológica, sociológica, e histórica, que permiten comprender el vínculo entre Estado, sociedad, y la educación en relación a la construcción de un sujeto-ciudadano con ciertas características, según el contexto social y cultural en que han sido desarrolladas.

Al mismo tiempo, en relación al Estado y al vínculo de éste con la educación el tercer capítulo busca dar cuenta de las expresiones históricas que ha cobrado la educación escolarizada en relación a la formación del ciudadano, a través de una mirada histórica en relación a la conformación de la institución escolar.

En un primer apartado de éste describo las dos concepciones contrapuestas de la educación como responsabilidad del Estado: 1) como derecho propio individual, y 2) como derecho social, reconocido en el Estado del Bienestar y posteriormente en los Pactos Internacionales.

En un segundo apartado, presento una breve síntesis de la interpelación que desde las distintas miradas de los “nuevos movimientos sociales” se hace al liberalismo y que son: el multiculturalismo, el pluralismo, y el interculturalismo, desde una sociedad que demanda la integración de grupos que el liberalismo excluyó y que, ahora, reivindican su integración, participación y su reconocimiento por el Estado como ciudadanos.

En este mismo capítulo, integro una tipología que trata los distintos tipos de ciudadanía, construida desde las diversas problemáticas que enfrenta el mundo actual y que reivindica la necesidad de un nuevo sujeto-ciudadano.

² El fin del hombre es el fin de la episteme, en la que el hombre es el principal objeto de conocimiento. En la episteme no hay intensidades que no tengan fines y es la realidad en un tiempo determinado. Es la estructura que compensa al hombre en la construcción del mundo. Es un saber no metódico sino social, ideológico, colectivo, empírico, etc.

Por último, en el cuarto capítulo, a partir de las de fuentes documentales muestro los proyectos curriculares estructurados, relativos a la relación educación y ciudadanía, como lo son, aquellos que muestran diferentes formas de articulación de los contenidos que llevan a la educación ciudadana, así como otros que a diferentes niveles, y modalidades educativas, se refieren a aspectos éticos y políticos, tendientes a promover la educación ciudadana.

Y, si bien en algunos de los textos consultados no queda siempre claro qué significa esta tarea, ni el contexto curricular en que se han de realizar y con qué medios se lo ha de hacer, en buena parte de las reformas recientes de los sistemas escolares de las sociedades globalizadas se ha priorizado la formación ciudadana, o educación cívica y ética, por sobre otros propósitos, mismos que cada vez cobran mayor protagonismo, como sucede en las tradiciones educativas de las sociedades globalizadas de Europa, Norteamérica y Sudamérica.

Y para finalizar, en un último apartado presento las conclusiones derivadas de este proceso de investigación tendiente a un primer acercamiento documental a la Educación ciudadana. Enfoques y modelos curriculares.

I.- CAMBIO DE ÉPOCA Y TRASFORMACIÓN DEL PENSAMIENTO MODERNO

Hablar de cuestiones actuales nos lleva, sin duda, a centrar nuestra atención en épocas o periodos históricos pasados, presentes, si se puede decir futuros, que son esenciales para comprender la transformación de las sociedades.

Desde esta perspectiva, como dice Villoro (1995, p.13) si por época se suele hacer referencia a un lapso histórico que transcurre entre ciertos acontecimientos considerados de particular significación, el fin del imperio romano, el surgimiento de los estados feudales, así como la caída de Constantinopla o los inicios del capitalismo, constituyen ejemplos de ello, una vez que han sido señalados como límites entre épocas, signos externos, elegidos de un modo arbitrario, para indicar transformaciones lentas y difusas, cuya maduración toma mucho tiempo. Lo mismo se puede decir, con respecto, al fin de la concepción armónica del mundo heredada de Grecia, y el inicio del mundo mágico y religioso bárbaro y cristiano, pues, la toma de Constantinopla fue una fecha elegida al azar, para marcar los comienzos de una nueva manera de ver el mundo y de actuar sobre él, que florece en el Renacimiento y va desplazando poco a poco la concepción del universo existente, hasta constituir lo que llamamos la episteme de la "modernidad".

Entonces un cambio de época, considerado desde el punto de vista del desarrollo de las ideas y del conocimiento es, ante todo, una transformación en la manera en que los hombres ven el mundo y se sitúan en él, y permite vislumbrar cómo las sociedades cambian, y cómo los hombres conciben la realidad a través de distintas epistemes de entender el mundo y, cómo a partir de ellas, se van configurando nuevos modos de comprensión en el mundo.

En el mismo sentido, se puede decir que en dichas épocas está en curso una ruptura que es, al mismo tiempo, histórica y epistemológica, si bien no todos los habitantes de un determinado contexto social se dan cuenta de la profundidad y de la extensión de esta ruptura.

En rigor, la ruptura histórica y epistemológica, en forma combinada o no, es algo que ha ocurrido a lo largo de los tiempos modernos. Así, cuando se reflexiona sobre el mundo

moderno, teniendo en cuenta su densidad geohistórica, política, económica y sociocultural, enseguida se hacen presentes diversas epistemes, las cuales verifican rupturas que revelan los desarrollos y los impases hacia la modernidad.

En el mismo sentido, siguiendo a Villoro (1995, p.13) las creencias consideradas como creencias colectivas predominantes en una época, son muy variadas, pero todas se levantan sobre el supuesto de ciertas creencias y actitudes básicas, que son condiciones de las demás y que, por ende, no se ponen en cuestión. Se trata de creencias existentes acerca de lo que se considera razonable admitir como existencia en el mundo, de supuestos epistémicos, acerca de lo que debe valer como razón para justificar cualquier proposición, sobre lo que debe considerarse como único. Las epistemes, o lo que es lo mismo, las concepciones religiosas, filosóficas, o artísticas más diversas se contraponen en una misma época, pero esa contraposición no sería posible sin el supuesto de un consenso sobre los que puede aceptarse como razones y valores válidos.

Por igual, las creencias básicas comunes a una época, las epistemes sobre el mundo, presentes en ella, determinan la manera cómo, en un lapso histórico, se configuran ante el hombre y constituyen lo que podríamos llamar una “figura del mundo”. “Figura” o “mapa” y no “concepción” o “dibujo”, porque es sólo un esquema, un marco restringido de conceptos y actitudes comunes que delimita las diversas concepciones de una época. (Villoro, 1995, p.14) Por lo tanto, se puede decir, que una figura del mundo es un supuesto colectivo de las creencias y actitudes de una época, y, por igual, que una época dura lo que dura su figura del mundo, ejemplo de ello es la época moderna, época en la que se concibió una nueva forma de mundo: un mundo en donde la modernidad ilustrada trajo consigo la idea de progreso, de nación culta y civilizada, de derechos de la ciudadanía; es decir una racionalidad que prometió progreso, igualdad, y libertad.

Hoy en día, a raíz de su desarrollo, nos encontramos ante grandes intensos y profundos cambios económicos, sociales, laborales, que están estremeciendo el mundo, al grado de que podríamos hablar de una nueva ruptura histórica: un “nuevo mapa del mundo”, un mundo llamado “globalizado” donde se modifican los significados de las cosas, las

personas y las ideas, y en el que se alteran las relaciones del presente con el pasado, y el futuro parece aun más incierto.

Este nuevo mapa mundial, en donde lo que predomina es el dato inmediato: lo que se ve, se oye se siente, se hace, se produce, se consume, se disfruta, se necesita, se sufre, se padece, y en el que unos y otros, individuos y colectividades, en su gran mayoría y en todo el mundo, aparecen en un nuevo e infinito escenario, inesperado, atemorizador y deslumbrante. Dicho nuevo mapa, se puede decir, con quienes lo han estudiado, (Touraine 1989, Wallerstein 2001, Castells 2003) si bien aparece a finales del siglo XX, en el siglo XXI está ya altamente desarrollado, está en curso y se ha hecho presente en todo el mundo, y con ello, una profunda ruptura histórica y generalizada, en la que los cuadros sociales y mentales de referencia de individuos y de colectividades, entran a un nuevo escenario mundial en donde parece ser se acaban las fronteras y se hace necesario un nuevo replanteamiento de las estructuras que predominaron en el mundo moderno.

Ante el nuevo panorama o cambio de época, llamado ahora globalización, se da el cuestionamiento de conceptos, tan esenciales en la vida de las personas, como lo son el sentido de identidad cultural y pertenencia territorial; enfrentándonos a una situación compleja que conlleva, como exigencia, realizar un análisis histórico del Estado y su relación con la ciudadanía, tal, que permita comprender la nueva configuración de factores, relaciones y formas de expresión, que contribuyan a dar sentidos nuevos a nuestra cotidianidad, y a significar el contexto histórico presente, proceso que implica cambios y transformaciones sociales, culturales y educativas.

Al mismo tiempo, y en su vínculo con el Estado se hace necesaria una revisión histórica de la Institución escolar que como instrumento del Estado contribuyo a la conformación del ciudadano y requirió el estado para garantizar su predominio, -misma que será analizada en los siguientes apartados-.

1.1. Estado-ciudadanía

Al respecto comenzaré diciendo que ni el ciudadano moderno es el ciudadano antiguo, ni la sociedad tradicional tuvo la misma representación, sentido o función que se tienen en la sociedad moderna. Y, si bien ambas sociedades son un derivado de un proceso, a la vez de deterioro e invención, para su análisis me centro en los lugares donde se produce esta invención, sus ritmos, rupturas y permanencias, hibridaciones entre lo viejo y lo nuevo, es decir, en los elementos comunes a un área cultural –en este caso - la occidental.

Más también - como señala Hilda Sabato (1999, p.11) - en dicho proceso y contexto, en años más recientes, es notorio que el tema de la ciudadanía se ha convertido en una referencia obligada, tanto en las discusiones políticas como en debates académicos, a tal grado que un concepto prácticamente ausente de los lenguajes político y académico, no solamente ha adquirido gran relevancia después de 1980, sino su uso se ha multiplicado y su sentido se ha diversificado de tal forma que – en ese lapso de tiempo - aparece ya vinculado a problemáticas de la más diversa índole, y asociado a los de Estado-nación y democracia. Por lo demás, dicho proceso ha llevado asimismo, en algunos de sus usos recientes, a desgajarlo de sus raíces ideológicas, esto es de los marcos de la filosofía y política liberal que en sus distintas variantes construyó o reconstruyó esos conceptos, a la vez que sirvió de base ideológica para la formación de naciones, estados y democracias, tanto en Europa como en América.

Por ello se hace necesario un análisis que parta de los elementos que lo constituyeron, mismos que nos permitirán comprender su proceso histórico y en él, al del ciudadano que se fue constituyendo como parte del Estado.

1.2. Libertades públicas como elementos del Estado liberal

Si bien, es difícil precisar la fecha de nacimiento del Estado moderno. Se puede hablar de él a través de una nueva organización política desplegada en la búsqueda de su independencia.

Es de esta manera que el Estado moderno aparece como una organización política, fincada en un contrato social, para garantizar los derechos del hombre, naturales, inalienables, imprescriptibles y anteriores al mismo nacimiento del Estado. Derechos, que fueron denominados derechos de libertad o de defensa frente al Estado (libertad de imprenta, libertad de conciencia, libertad de culto, libertad de expresión, etc.), y que constituyeron un conjunto de libertades públicas que son, sin duda, parte importante de la esencia del Estado liberal. (De Puelles, 1993)

Pero los derechos naturales, que pensaron los hombres de la Ilustración, tienen una doble vertiente: por un lado, constituyeron una defensa frente a la opresión del Estado, un reducto privado que el Estado no debía invadir, y que el Estado debía respetar; y por otro lado, expresaron la aspiración del hombre a gobernarse a sí mismo, lejos de la tutela de poderes paternos o patriarcales. Las libertades públicas no agotan, pues, la consideración de los derechos del hombre. Al lado de las libertades públicas se afirman también otros derechos que conciernen al individuo como sujeto de la vida política -no como objeto-, como ciudadano que tiene derecho a emanciparse del poder y a participar en él. Que son los llamados derechos cívicos o políticos, base del nuevo régimen representativo, cuya mejor expresión es el derecho al sufragio, derechos que harán posible el control de los gobernantes por los gobernados (base del régimen democrático).

Ahora bien, dentro de esta perspectiva, esta nueva clase de Estado, surgida como oposición del Estado absoluto, fue concebida como un puro artificio, como un mecanismo que se opuso a la verdadera realidad que es la sociedad. Ahora la sociedad se independiza del Estado afirmando la primacía de lo privado ante lo público.

Bobbio citado en De Puelles (1993) ha señalado con especial agudeza cómo el Estado y la sociedad van a ser considerados como realidades abiertamente distintas y contrapuestas: de un lado, el Estado, pensado como un régimen de relaciones de poder entre gobernantes y gobernados, por tanto como un ámbito de relaciones entre desiguales; de otro lado, la sociedad, conceptuada como un ámbito de relaciones entre iguales. De esta forma, el Estado aparece como una esfera de poder que se ocupa de

las instituciones políticas que regulan la convivencia, mientras que la sociedad se contraponen como una esfera privada que se ocupa de "la riqueza de las naciones".

Por tanto, el surgimiento del Estado moderno no consistió solamente en un desplazamiento de las viejas instituciones, sino su destrucción y el predominio con nuevas autoridades de la nación, creándose con ello un orden social nuevo, el liberal, burgués y capitalista, orden que al eliminar las viejas formas estamentales de origen feudal del Antiguo Régimen, mediante un triple proceso revolucionario: Revolución liberal, Revolución burguesa y Revolución industrial y que paralelamente a esto, un racionalismo que creó la idea del "ciudadano", como el individuo que reconoce al Estado como su ámbito legal, un sistema de derecho uniforme en todo el territorio y la idea de "igualdad legal".

Por lo que, hablar de un primer discurso sobre el desarrollo del Estado surgido de la Revolución Francesa nos lleva a hablar de un conjunto de valores e instituciones inspirados y asentados en el pensamiento liberal e ilustrado que se extendieron posteriormente a otros territorios, garantizando una serie de prerrogativas que, según ellas, enmarcan que cualquier persona al nacer goza de una serie de derechos naturales, individuales e intransferibles: *derecho a la vida, a la libertad, a la igualdad, a la propiedad, a derrocar un gobierno injusto* (para recuperar o refundar la soberanía nacional), y derechos a la defensa legal, libertad de *expresión, asociación, prensa y religión*, derechos todos que fueron recogidos en una constitución, o "contrato social", para establecer vínculos mutuos para el bien común.

En ese mismo sentido y a raíz de las revoluciones liberales burguesas, en lugar de los vínculos personales y de privilegio en que sustentaba la lealtad al señor feudal o la sumisión al monarca absoluto, se abrió camino un nuevo tipo de relación: la del ciudadano libre dentro del marco del Estado-nación, unidad compuesta de elementos comunes como la *lengua, la cultura y la historia*. De ahí en adelante los límites del territorio albergaron un Estado constituido por una colectividad claramente diferenciada a su interior, y de otras.

De este entramado de relaciones surgió el nacionalismo como doctrina y como movimiento político en estrecha relación con la construcción del Estado-Nación moderno, cuyas primeras manifestaciones fueron la revolución francesa y la independencia norteamericana; posteriormente, al desarrollarse como ideología/política, surgieron otras, como lo es la revolución industrial, ante la necesidad de legitimación en otros estados-nación modernos.

Se puede decir, entonces, que el nacionalismo como conciencia de una nueva forma de organización social, fue producto de las dinámicas de modernización económica y social y, como tal, responde a la necesidad de crear un espacio público cohesionado, más allá de los lazos locales o de parentesco. Mas también, se puede decir, que las definiciones tradicionales del nacionalismo, como credo o doctrina política que relaciona nación y régimen político, y como defensor de la unidad entre la nación y el Estado, parecen indicar que primero existía la idea de nación, y que el nacionalismo lo que buscaba era su conversión en Estado. (Guardado 1994, p. 355-362)

En este mismo sentido, la conformación del Estado-nación, con la idea de modernización o progreso comienza a homogeneizar una diversidad sociocultural existente, dentro de un territorio limitado y, para ello, se hace necesaria la intervención del Estado con una nueva estructura jurídica de igualdad individual. Por lo demás, es bajo un programa de concesiones que contemplaba el sufragio universal, un estado de bienestar y un nacionalismo integrador-que fue construyendo una realidad histórica e ideológica, utilizando como instrumento a la institución escolar-.

Ahora bien, dentro de esta concepción podría esperarse que el nuevo Estado liberal limitase su intervención al mínimo también en educación. Ya que, al Estado sólo le competía asegurar el orden público como condición previa para que las fuerzas sociales y económicas pudieran desarrollarse de modo espontáneo. Sin embargo, la intervención del Estado en la educación va a alcanzar proporciones desconocidas en el pasado. Mientras que la Ilustración francesa, defendía la idea de una educación que formara a la infancia y a la juventud en el molde nacional, todos querían una educación uniforme, deseaban que los fines de la educación fueran delimitados en función de las necesidades de la sociedad, querían que los profesores fueran laicos y no

eclesiásticos, se apuntaba al Estado como protagonista de la educación. Y la idea de la educación como servicio público es, pues, el desenlace natural de un desarrollo ideológico impulsado y animado por la Ilustración. (De puellas, 1993)

De esta manera, en rasgos muy generales, es como se van concibiendo los Estados nacionales modernos en el mundo -vale decir-, a través de un movimiento social fuertemente cohesionado que demandaba mayores derechos y de rompimiento de la sujeción de un señor feudal, dando paso a un sujeto ciudadano.

En el siguiente capítulo, retomo como elementos de análisis de los textos consultados y seleccionados, seis epistemes¹, que por un lado me permiten mostrar o ejemplificar en un marco de condición posmoderna en un primer nivel de análisis, que existen estudiosos de las ciencias sociales que han trabajado en un marco histórico social moderno interpretando diversos discursos y saberes desde enfoques o disciplinas como lo son: el filosófico, antropológico, sociológico, e histórico y, que han venido dando cuenta de la transformación de la sociedad moderna y el consecuente proceso de desarrollo de la ciudadanía en relación con la configuración del Estado-nación. Epistemes que además permiten comprender el vínculo entre Estado, sociedad, y la construcción principalmente de un sujeto en relación con la educación con ciertas características, según el contexto social y cultural desarrollado.

II.- EPISTEMES -DE LA SOCIEDAD MODERNA A LA SOCIEDAD GLOBALIZADA-

El hablar de cuestiones actuales -como se hizo mención en capítulo anterior-, nos lleva sin duda a centrar la atención en épocas o periodos históricos que nos permitan comprender la transformación de las sociedades. La información documental realizada me permitió encontrar que actualmente, proliferan, “los conceptos de ‘tiempos de cambio’, ‘tiempos de transición’, ‘cambio de época’ y que proliferan nociones como las de ‘fin’, ‘post’, ‘inter’, ‘multi’. Como el fin del colonialismo, el fin del subdesarrollo, la caída de las ideologías, el fin de la historia, la era de acuario, o el new age”.²

Centrando el periodo de la modernidad, Jean Francois Lyotard, señaló que está se agoto, que la idea y el proyecto de la modernidad, con sus fines de libertad, socialismo, o igualitarismo fueron destruidas, o más bien reemplazadas por los éxitos del mercado y que existen pensadores que se identifican con una perspectiva llamada Posmoderna; misma que en la época actual podría servir de marco de referencia para interpretar los hechos sociales que hasta el momento no tienen explicación.³

Si el periodo de la modernidad se presento como una forma de organización política y económica, que implico un “estilo de vida”, una valoración de las cosas, que hablo de ideales como -igualdad y libertad- señalando a un ser humano progresista, urbano, e individualista.

Ahora la perspectiva postmoderna se presenta como una alternativa frente a los principios modernistas, en cuanto a develar los productos sociales del actual modelo. La postmodernidad es un conjunto de proposiciones y denuncias acerca del estado actual de las sociedades que denuncia los productos y consecuencias del "Proyecto moderno", al tiempo que manifiesta la irrefutable consolidación de un modelo económico neocapitalista liberal y multicultural.⁴

En consecuencia, la postmodernidad al develar una realidad actual, sirve de marco de referencia para interpretar determinados fenómenos sociales. Por tanto al hablar de las epistemes desde los diferentes autores seleccionados me permitirán ejemplificar un marco de principios o los elementos que determinaron el saber de la época moderna en un primer momento y dar paso a una nueva época que se conforma en la nueva llamada globalización.

La relación encontrada, asumida por los autores de los textos, comprende una orientación con respecto al mundo o epistemes desde distintas disciplinas, que dan cuenta de la transformación de la época moderna, así mismo del sujeto que aparece en ella.

2.1. Episteme filosófica de Hannah Arendt

Desde el plano de la filosofía política, según la episteme de Arendt (2005), en el periodo del pensamiento griego, la capacidad del hombre para la organización política no era sólo diferente sino, que se hallaba en directa oposición a la asociación natural cuyo centro era el hogar y la familia. Y, agrega que el nacimiento de la ciudad-estado significó para ese momento, que el hombre recibía además de su vida privada una especie de segunda vida, su *bios políticos es decir*, un contexto en donde todo ciudadano pertenecía a dos órdenes de existencia, habiendo una tajante distinción entre lo que es suyo y lo que es comunal.

Sin embargo, si bien es cierto que solo la fundación de la ciudad estado capacitó a los hombres para dedicar toda su vida a la esfera política, a la acción y al discurso, la convicción de que estas dos facultades iban juntas y eran las más elevadas de todas, era un principio fundamental.

Por lo tanto, ser político y vivir en una polis significaba, en dicha época y contexto, que todo se decía (y conseguía) por medio de palabras y de la persuasión y no con la fuerza o la violencia. Y, si bien, la distinción entre la esfera pública y privada, entre la esfera de la polis y la familia, y finalmente entre actividades, todas ellas estaban relacionadas con un mundo común y a las relativas a la conservación de la vida.

Al respecto dice Arendt, refiriéndose a la época moderna, que en la línea divisoria ha quedado borrada por completo, ya que vemos el conjunto de pueblos y comunidades políticas configurados, a imagen de una familia cuyos asuntos cotidianos han de ser cuidados por una administración doméstica gigantesca y de alcance nacional. Asimismo, afirma que el pensamiento científico que corresponde a este desarrollo ya no es ciencia política, sino, - economía nacional - o - economía social -, todo lo cual indica una especie de - administración doméstica colectiva - un conjunto de familias económicamente organizadas en el facsímil de una familia superhumana, lo que llamamos sociedad, y su forma política de organización se califica con el nombre de nación.

Esta igualdad moderna a la que Arendt (2005) hace referencia está basada en el conformismo inherente a la sociedad y es únicamente posible porque la conducta ha reemplazado a la acción como la principal forma de relación humana, es en todo aspecto diferente a la igualdad de la antigüedad y, en especial a las de las ciudades-estado griegas: pertenecer a los pocos iguales significaba, en ellas, la autorización de vivir en pares; pero la esfera pública, la *polis*, donde todo individuo tenía que distinguirse constantemente de los demás, se lograba mediante la demostración, con acciones o logros, que se era el mejor.

Este mismo conformismo, el supuesto de que los hombres se comportan y no actúan con respecto a los demás, yace en la raíz de la moderna ciencia económica, cuyo nacimiento coincidió con el auge de la sociedad y que, junto con su principal instrumento técnico, la estadística, se convirtió en la ciencia social por excelencia. La economía sólo pudo adquirir carácter científico cuando los hombres se convirtieron en seres sociales y siguieron ciertos modelos de conducta.

Sin embargo, las leyes de la estadística sólo son válidas cuando se trata de grandes números o de largos periodos, y los actos o acontecimientos sólo pueden aparecer estadísticamente como desviaciones o fluctuaciones. La justificación de la estadística radica en proezas y acontecimientos que son raros en la vida cotidiana y en la historia. No obstante, el pleno significado de las relaciones diarias no se revela en la vida cotidiana, sino en hechos no corrientes, de la misma manera que el significado de un

periodo histórico sólo se demuestra en los escasos acontecimientos que lo iluminan. La aplicación de la ley de los grandes números y largos periodos, a la política o a la historia, significa nada menos que la voluntariosa destrucción de su propia materia y es empresa desesperada buscar, significado en la política o en la historia, cuando lo que no es comportamiento cotidiano o tendencias automáticas se ha excluido como falto de importancia.

Sin embargo, puesto que las leyes de la estadística son perfectamente válidas cuando tratamos con grandes números, resulta evidente que todo incremento de la población significa una incrementada validez y una marcada disminución de error. Políticamente quiere decir que cuando mayor sea la población en un determinado cuerpo político, mayor tenderá lo social sobre lo político a construir la esfera pública.

Los griegos, cuya ciudad-estado era el cuerpo político más individualista y menos acorde de los conocidos por nosotros, sabían muy bien que la polis, con su énfasis en la acción y el discurso sólo podría sobrevivir si el número de ciudadanos permanecía restringido.

En la opinión de Touraine, hace referencia y advierte sobre los riesgos de la desmodernización -tan grandes que muchos pensadores, políticos y ciudadanos corrientes sienten la tentación de buscar en un pasado cada vez más lejano unos principios de acción que parecen destruidos en el mundo contemporáneo, dominado por la producción y el consumo y, más profundamente por el derrumbe de las formas de vida activa (Hannah Arendt en *La Condición del Hombre moderno*, 1958), y en el que la acción es desplazada por la obra (Homo faber) y ésta por el trabajo, es decir, por la sumisión de animal *laborans* a las necesidades de la producción y el consumo.

En otras palabras dice Arendt (2005) cuando la vida política cede ese lugar a la creatividad científica y técnica, aparece la figura del individuo como trabajador, productor, en busca de la felicidad y el placer a través y contra el sufrimiento, pues el trabajo como esfuerzo y explotación es la condición de liberación y bienestar.

De igual manera, define el mundo moderno mediante dos caracteres principales: la irreversibilidad y la imprevisibilidad. Estamos embarcados, dice ella, en un mundo

técnico que no puede sino desarrollarse de manera imprevisible y que nos coloca en un encadenamiento de acontecimientos que no podemos orientar. ¡Qué decadencia – remarca-, si se lo comparara con la ciudad griega, en la cual la acción y la palabra creaban sentido, permitían a cada individuo hacer valer su talento y daban la inmortalidad a quienes sabían imponerse en la escena pública! El espacio de la libertad gobernaba entonces el de la necesidad.

Por lo demás, para ella, es cierto que, de identificarse con los modelos y los discursos de una época, se concluye necesariamente en la inferioridad de otros. Pero el pensamiento crítico de Arendt, no obstante, debe escucharse con mucha atención en este periodo, sobre todo, uno en que se oyen abundantes juicios entusiastas sobre las ventajas liberadoras de las nuevas tecnologías y la globalización.

Cabe aquí decir que más allá de oposiciones evidentes, existen parentescos entre ciertos aspectos del pensamiento. Según Arendt, el más notorio es la negativa de reducir la experiencia humana al dominio de las necesidades que, socialmente determinadas, nos pueden servir de fundamento a la libertad. El economismo de los liberales de Marx, que se inspira tan directamente en ellos, no aporta ninguna respuesta a los problemas de la moral y la política; la reducción de la sociedad a redes y mercados, lo hace aun menos. Pero la proximidad reside en el hecho de que Arendt muestra que en cada época se combinan una orientación con respecto al mundo y otra con respecto a uno mismo como individuo pero también como ser social, por lo tanto una figura del sujeto. (Touraine, 1989)

2.2. Episteme antropológica de Ernest Gellner

Ernest Gellner (1989, p. 17), retoma el pensamiento de Renan -quien afirmó del modo más vigoroso el papel que tiene la amnesia en la formación de las naciones, que invoca recuerdos comunes y un pasado compartido como los elementos que vinculan a los hombres y ayudan a formar una nación.⁵

Sin embargo, más allá de las precisiones anteriores, se encontrará un punto de vista más profundo y más original en su idea de que la amnesia compartida, un olvido colectivo, es por lo menos de igual importancia que otros elementos en el surgimiento de los que ahora consideramos constituyen una nación. En donde la amnesia y el anonimato en el seno del cuerpo político fue finalmente confirmado en el siglo XVIII por el renacer de las ideas de los derechos y de la ciudadanía, y Francia tiene la gloria, observa Renan (1989) de haber enseñado a la humanidad el principio de la nacionalidad, la idea de que una nación existe por sí misma y no por la gracia de una dinastía.

También Renan hace referencia a algunos de los procesos invocados, que son en modo alguno fenómenos especiales de la historia europea occidental, y que se dieron en otras partes. Atribuyéndoles efectos tales como: destrucción de vínculos de parentesco, destrucción de la continuidad de grupos sociales, disociación de comunidades, supresión de recuerdos, al mismo tiempo afirma que una vez pasada la catástrofe y cedieron las aguas del diluvio, es decir, cuando se estableció el orden social, reaparecieron divisiones, discontinuidades justificadas por nuevas recordaciones, probablemente ficticias, y cuando las antiguas quedaron destruidas, se inventaron otras nuevas. La mayor parte de las sociedades parece alérgica al anonimato interno, a la homogeneidad y a la amnesia.

Por lo tanto, lo que distingue a Europa Occidental, no son aquellas invasiones ni los esfuerzos de centralización que precedieron al nacimiento del estado nacional moderno, aunque estos factores pueden haber contribuido a crear una situación. Accidentalmente, se asemejaba en alguna medida a ese fluido anonimato que

caracteriza a los miembros de una "nación" moderna y que ayudó a preparar el terreno para que ésta naciera. Lo que caracteriza la región dentro de la cual el nacionalismo llegó a ser el principio político fundamental es el hecho de que se produjo allí un profundo y permanente cambio en el modo de organizarse la sociedad, un cambio que hace anónimas, internamente fluidas, bastante indiferenciadas y culturalmente homogéneas a las comunidades, que se manifiestan entonces como las únicas depositarias legítimas de la autoridad política. El poderoso y nuevo principio de "un estado, una cultura" tiene profundas raíces.

Sin embargo igualmente también Renan percibió algo distintivo e importante: El nacionalista moderno quiere conscientemente identificarse con una cultura. La aguda conciencia de su propia cultura es ya, en la perspectiva histórica, una interesante peculiaridad.

Si bien, el trabajo realizado por Ernest Gellner (1989), traza dos modelos opuestos de diferentes tipos de sociedad: la tradicional y la compleja, sus diferencias culturales y estructurales de cada una de ellas, sólo retomare la compleja, por el acercamiento y características de la transformación de la sociedad y el Estado Moderno.

La sociedad industrial, considerada como compleja, posee un tipo completamente diferente de estructura social a las anteriores, y presenta -según Gellner - los siguientes rasgos: una compleja división del trabajo, basado en una técnica avanzada. Se funda en una expectativa realista y basada en el crecimiento económico, y en la idea de mejoramiento material de todos sus miembros o de la mayor parte de ellos. El poder de su tecnología permitió a una pequeña minoría de la nación producir el alimento suficiente para sostener a todo el mundo; además posee un inherente potencial de crecimiento que con el tiempo, permitirá que todos lleguen a ser más ricos. Esa anticipación desempeña un papel decisivo para asegurar el consenso y el asentimiento sociales: la división del botín pierde algo de su carácter acerbo de la torta total que hay que repartir está creciendo (un gran peligro que corre esta sociedad consiste en que por una razón u otra se detenga el esperado crecimiento). Pero, comparada con muchas sociedades anteriores, ésta sociedad es una sociedad frecuentemente permisiva y liberal.

Una sociedad, que vive para el crecimiento necesariamente debe pagar cierto precio. El precio del crecimiento es la innovación permanente. A su vez la innovación presupone incesante movilidad en cuanto a las ocupaciones, que cambian con las generaciones y a menudo en el curso de la una sola vida. En ella, la capacidad de moverse de un trabajo a otro e incidentalmente de comunicarse y cooperar con numerosos individuos de otras posiciones sociales, exige que los miembros de esa sociedad sean capaces de comunicarse oralmente y por escrito de una manera formal y precisa; en otras palabras, deben ser instruidos y capaces de transmitir mensajes presentados de manera ordenada y estandarizada. También se presupone en todo caso un nivel superior de educación a causa de todo tipo de economía de alto grado productiva y a causa de la expectación de un mejoramiento sostenido.

Todo esto impone, de acuerdo con Gellner, la necesidad de la alfabetización y la educación universal, además de la homogeneidad cultural o por lo menos su continuidad; exige también hombres que cooperen en complejas tareas que implican tecnología avanzada, capaces de leer el mismo idioma. Hombres que se mueven entre diversos trabajos y pasan de uno a otro en empresas con jerarquías distintas e independientes sólo pueden cooperar sin fricciones si lo hacen sobre la base de una aproximada igualdad: todos los hombres como tales son iguales y la categoría es *ad hoc* según la tarea. Mas también en ella la desigualdad está dada transitoriamente en los individuos y, en virtud de su riqueza, y del papel que desempeñan en la sociedad o sus obras; la desigualdad no se da permanentemente en enteros grupos hereditarios.

Por lo tanto –en palabras de Gellner- el perfil de una sociedad moderna es el siguiente: alfabetización, movilidad social, igualdad formal, con una desigualdad puramente fluida, por así decirlo, atomizada y con una cultura compartida, homogénea, impartida mediante la alfabetización e inculcada en la escuela. Nada podría haber más opuesto a una sociedad tradicional en la que la alfabetización era el monopolio de una minoría especializada, en la que la jerarquía estable antes que la movilidad era la normal, y en la que la cultura estaba diversificada y era discontinua, transmitida principalmente por

grupos sociales locales en lugar de serlo por institutos educativos especialmente y centralmente supervisados.

En semejante ambiente, moderno, la cultura de un hombre, el idioma en que se le imparte la enseñanza y mediante el cual puede ser efectivamente empleado en un trabajo es su más precioso saber, su verdadera cedula de acceso a la plena ciudadanía, a la dignidad humana, y a la participación social. Los límites de su cultura son los límites de sus posibilidades de empleo, de su mundo y de su ciudadanía moral. De manera que la cultura, se convierte de pronto en algo perceptible e importante. La cultura extranjera se convierte en amenaza. La cultura, como la escritura se hace ahora visible y es una fuente de orgullo y de placer que hay que valorar. Así nace la edad del nacionalismo, el Estado Nación Moderno.

Conviene agregar que en dicha sociedad y contexto los hombres encuentran cada vez más difícil tomar seriamente la doctrina religiosa. En última instancia, ello es una consecuencia de haberse entregado tan por completo al crecimiento económico sostenido y al crecimiento cognitivo que conduce a la movilidad y a la homogeneidad social. El continuo crecimiento cognitivo es, en ella, continúa diciendo Gellner incomparable con una visión del mundo fija, una visión dotada de estabilidad y autoridad, rica en vínculos que le ligan con el sistema establecido, con las prácticas rituales y con los valores morales de la comunidad; que son los vínculos que refuerzan todas las partes del sistema. Por igual el crecimiento cognitivo no puede aislarse y no respeta lo sagrado, así como ninguna otra cosa, de suerte que tarde o temprano carcome los elementos de una visión dada, contradiciéndolos abierta o sencillamente poniéndolos en tela de juicio, con lo cual destruye su validez. Así en el mismo momento que los hombres adquieren plena consciencia de su cultura y de la decisiva importancia que tiene para los intereses vitales, pierden buena parte de la capacidad de reverenciar la sociedad a través del simbolismo místico de una religión. Se ven, pues, empujados a reverenciar una cultura compartida y a la vez traídos por esta actitud: la cultura es ahora claramente visible y su acceso a ella llega a ser el bien más precioso del hombre.

Ahora la cultura ha de ser objeto directo de culto y lo será en su propio nombre. Ese es el nacionalismo.

Los múltiples lazos entrelazados, así descritos, y que nos aporta Gellner (1989), ayudaron a que el sistema adquiriera la estabilidad de que gozó. Sin embargo, todos esos matices de ambigüedades y superposiciones que otrora eran funcionales se convierten en obstáculos e impedimentos para la realización del nuevo imperativo; una cultura letrada y homogénea, con movilidad sólida y fácilmente fluida que requiere una sociedad sin costuras. No todas las antiguas culturas, por ello, para no hablar de todas las antiguas sutilezas y matices, pueden sobrevivir en el mundo moderno. Hubo demasiadas de esas culturas. Sólo algunas sobreviven ya adquieren un nuevo apuntalamiento fundado en la alfabetización y así llegan a ser claramente definidas. Los nuevos colores étnicos primarios, unos pocos por su número claramente diferenciados entre sí, son a menudo elegidos por quienes se adhieren a ellos y quienes luego proceden a internalizarlos profundamente. Nos encontramos entonces frente al nacionalismo, por lo mismo de multiculturalidad, y su correlato la interculturalidad.

2.3 Episteme antropológica de Gunther Dietz

La aceleración del cambio social constituye uno de los rasgos definitorios del actual período histórico. “Los viejos conceptos devienen obsoletos con rapidez, y nuevos términos han de ser acuñados con el fin de describir e interpretar el mundo en que vivimos”. (Abella, 2003)

Como lo es el multiculturalismo, término cuyo uso lleva necesariamente a indagar su origen, y más específicamente de cómo surge al interior del sistema educativo, a partir de los años 60 del pasado siglo, cuyas repercusiones se desencadenaron con mayor fuerza a partir de los años ochenta, inicialmente en Estados Unidos, en torno a –un conjunto altamente heterogéneo de movimientos contestatarios, surgidos a partir del mítico “68”, y que emprendieron el camino de la institucionalización social, política y académica de su reconocimiento, como lo fueron *los “nuevos” movimientos sociales* –afroamericanos, indígenas, chicanos, feministas, gay, lesbianas, tercermundistas, etc. (Gunther, 2001)

Es de esta forma, entonces fue reivindicada la multiculturalización de la sociedad contemporánea, como producto de dichas transformaciones socio-estructurales, reivindicación que rompió con el contrato social establecido en la construcción del Estado Nación Moderno, que cuestiono la forma de organización social centrada en un contrato fincado en las garantías individuales, y planteo su sustitución por una orientada a la procuración del bien común. En este momento las dimensiones culturales y simbólicas cobraron una mayor importancia.

Dietz, abunda, en la caracterización de este proceso – la multiculturalización de la sociedad -, y señala que las transformaciones contemporáneas de las sociedades occidentales, el nuevo tipo de movimientos, y de “estilos de vida” agrupó a movimientos estudiantiles urbanos (feministas, ecologistas, pacifistas y multiculturalistas) bajo un denominador común, caracterizado por los siguientes rasgos: una estructura organizativa altamente flexible, expresada mediante redes escasamente jerarquizadas y un rechazo abierto a liderazgos explícitos; insistencia en la autonomía del movimiento

especifico frente a otros actores políticos, sobre todo frente al Estado y a los partidos políticos, interpretados como “aliados” o representantes del viejo orden y de los movimientos sociales de origen decimonónico; la carencia de una ideología de transformación de la sociedad en su totalidad, como lo fuera el proyecto marxista; y el rechazo a los amplios proyectos de cambio societal será el punto de partida de la confluencia entre los movimientos multiculturalistas y los discursos “posmodernos”.

En otras palabras, en su episteme, no la política revolucionaria, sino, la individualizada política vital se convertirá en el lema común, la consecuente limitación a temáticas específicas que no abarcan un proyecto societal global, una composición social heterogénea, “multiclasista”, con un fuerte componente procedente de las clases medias, probablemente como consecuencia de dicha composición plural y una constante tematización de la identidad y la subjetividad.

Al respecto, cabe decir que la corriente posestructuralista retoma la noción de los nuevos movimientos sociales haciendo especial hincapié en su faz identitaria. Ahora la identidad se vuelve una preocupación constante de los movimientos. Lejos de ser simple expresión de los intereses comunes de un grupo, la identidad se convierte de “política identitaria”, en negociación de múltiples identidades frente a diversos contrincantes sociales. Sin embargo, para Dietz, concebir la identidad como mero epifenómeno de intereses materiales no contribuyó a esclarecer el papel que ésta tuvo lugar en los movimientos sociales, pues, son los propios movimientos multiculturalistas quienes rechazan este reduccionismo invocando frecuentemente a una “política de la diferencia”⁶ como su principal seña de identidad.

A lo largo del subsiguiente proceso, siguiendo a Gunther tanto de construcción conceptual como político social, los “sujetos sociales” son des-centrados y des-sencializados. El individuo ya no es concebible como un “agente” completamente coherente racional y auto-consiente y capaz de acceder directamente a la realidad y a la verdad, como lo planteó la concepción liberalista, sino que se reduce a un conjunto de potencialidades y actuales posiciones del sujeto.

Y si bien es, a partir del estructuralismo que se comienza con el cuestionamiento de concepciones, instituciones, valores y tradiciones del Occidente moderno, o lo que es lo mismo, el de la pretendida universalidad de los discursos y prácticas de la cultura europea, ésta queda en duda, y el cuestionamiento de la universalidad de la cultura occidental lleva a la interrogante ¿Quiénes somos?

Puede decirse, entonces, que los modelos de identidad multiculturalista tienen que ver con este trabajo previo en los límites de la experiencia moderna, es decir, con la crítica al discurso y al de las prácticas del poder instituidos, manifestación de la cultura del varón blanco, mayor de edad, protestante, o católico heterosexual, etc. En otras palabras tiene que ver con la toma de postura de todas las minorías silenciadas, deformadas, oprimidas, los movimientos de feministas, ecologistas, negros, indígenas, homosexuales, frente a dicho orden, respondiendo al llamado de la irrupción de la cultura predominante y la búsqueda de la identidad propia. Y, por lo mismo, tiene que ver con el hecho de que las religiones mayoritarias y las grandes narrativas, si bien podrían dar alguna explicación sobre los orígenes y fines de la humanidad, singularmente se les escapan las miradas de “pequeñas cosas”, como lo son las que representan los intereses de los grupos subalternos en la vida contemporánea. En resumen, considero - como Dietz -, que la ausencia de referencias firmes lleva al auge de los modelos identitarios con su recuperación de la identidad del ser, -ya que la identidad que se forma frente al otro y el diverso, y lleva necesariamente a la cuestión del reconocimiento-.

Ahora bien, el meollo del asunto planteado por Dietz (2001) es que el poder dominante había logrado materializar un modelo de cultura e ideología hegemónica e institucionalizadas, la cual tendía, y tiende, aún a deformar, distorsionar y denigrar a los grupos subalternos, cuyo efecto y resultado, es que estos grupos tienden a denigrarse a sí mismos, internalizando dicho discurso y el modelo de la cultura predominante, no aceptándose como son y mimetizándose con las formas de poder y la cultura predominantes.

Así, en el presente contexto, modernidad-posmodernidad - aquello que estaba encuadrado en la sociedad disciplinaria ya no lo está más y sobreviene el auge de la

búsqueda de la identidad individual y colectiva. Los Estados nacionales se ven erosionados en su interior por la proliferación de identidades de todo tipo y orden. Los riesgos de segregación de la vida pública comienzan a aparecer, y la tolerancia pareciera ser un ingrediente importante para enfrentar los retos de la fragmentación social y del auge de las políticas identitarias pero, también, tiende a surgir la intolerancia, ya que muchas identidades recaen en el fundamentalismo religioso, étnico, racial, sexual, etc.

Y, si bien la tolerancia se ve bien para los grupos incorporados a la economía formal y que pueden ejercer su ciudadanía plena, ésta se desvanece a medida que se descende en la escala social, ya que la tolerancia puede hallarse como un valor de clases y sectores medios y privilegiados, pero, que resulta más difícil hacia las clases populares y sobre todo, hacia los marginados.

2.4. Episteme sociológica de Alain Touraine

Alain Touraine, en su episteme, hace el planteamiento de que las sociedades modernas, que consideraron durante mucho tiempo como principal objetivo asegurar el mantenimiento y la trasmisión de los poderes políticos y las jerarquías sociales, encontraron expresión en dos tendencias cuya divergencia definía la modernidad, la racionalización del mundo y el individualismo moral, mismas que debían ponerse una junto a la otra, y hasta unificarse, por medio de las instituciones. La razón de ello, debía regir tanto los programas educacionales como las leyes y el progreso de los conocimientos.

Para él, la modernidad había creído en el orden que la razón pone en el caos aparente del universo, la diversidad de los intereses y el desorden de las pasiones. Más también afirma que la sociedad industrial colocó en el centro de su pensamiento y su organización la idea de desarrollo, al que prefirió llamar progreso. Nacida en el siglo XVIII en su forma más ambiciosa, y tras haber alcanzado su máxima expresión en la Revolución Francesa, esa idea reemplazó el orden por el movimiento como principio de construcción de la vida colectiva y personal. Y, a partir de ahí, la idea de desarrollo se impuso por lo tanto entre esos dos bandos enfrentados como la afirmación del vínculo posible, en cada momento de la modernización, entre la eficacia económica y la integración social, gracias a la acción de la democracia industrial de un nuevo despotismo ilustrado.

Ahora bien, la alianza de la modernización económica y la justicia social se deshace por doquier. Las ideologías progresistas se desintegran, según Touraine esta imagen concreta de un mundo desgarrado entre la economía y la política, el mercado y el Estado, los intercambios y la identidad, se superpone la separación de una razón convertida en instrumental, por lo tanto de una acción estratégica, y por el otro lado, el universo simbólico de las culturas. La razón ya no es fin y medio a la vez. La ética de la convicción se opone más que nunca a la ética de la responsabilidad.

Desde luego, el sujeto no se confunde con el individuo, que no es el conjunto cambiante de sus estados de conciencia o sus determinantes sociales sino un trabajo, siempre

amenazado, e inconcluso, de defensa del actor desgarrado por las acciones opuestas a su individualidad instrumental y sus identidades culturales.

El análisis de esta episteme parte de la categoría de la desmodernización, la dislocación creciente de las sociedades modernas. De modo que en lugar de pasar del individuo a la sociedad, en ésta la tarea consiste en explicar por qué la invocación del sujeto es la única respuesta hoy disponible, al menos en las sociedades democráticas.

De dicho análisis se deriva que mientras el continente de los mercados se aleja cada vez más de las identidades culturales se incita de manera creciente a vivir al mismo tiempo en una economía globalizada y comunidades obsesionadas por la pureza lleva - con Touraine- a afirmar que únicamente es, a partir de la idea de sujeto, que se puede llegar a crear no sólo un campo de acción personal sino, sobre todo, un espacio de libertad pública. En otras palabras, - dice Touraine - que mientras ese no sea el centro de la atención no lograremos vivir juntos, y que solo puede ser logrado esto si reconocemos que nuestra tarea común consiste en combinar acción instrumental e identidad cultural.

En los argumentos anteriores, no hay ninguna discontinuidad entre la idea del sujeto y de la sociedad multicultural, y más precisamente de comunicación intercultural, porque solo podremos vivir juntos, con nuestras diferencias, si nos reconocemos mutuamente como sujetos. Con dichos argumentos Touraine trata de mostrar que la democracia debe definirse como la política del sujeto, como el régimen que brinda al mayor número de personas la mayor cantidad posible de oportunidades de alcanzar su individualización, de vivir como sujetos. Lo que lleva lejos de la imagen antigua de la democracia directa, expresión de la voluntad general, y más lejos aún de la identificación, tantas veces proclamada en Francia y otros países, de la nación y el Estado.

Entonces ahora, las preguntas serían – con Touraine: ¿Podremos vivir juntos?, ¿podemos salir de este caos, de esta guerra civil mundial latente y abierta de descomposición de las sociedades nacionales?

Otra afirmación que se hace en esta episteme es la de que en dicho universo ya no hay “realidad”, sólo productos de la imaginación científica, la voluntad política y la búsqueda de la ganancia. Por lo que también la resistencia a esos poderes debe reformularse en términos completamente desnaturalizados. A una objetivación total del poder corresponde una subjetivación igualmente total de la resistencia a él.

Un elemento más que integra a esta episteme es la afirmación de que a la vez que la modernidad descansaba sobre el papel central del Estado nacional de derecho, y asociaba racionalización capitalista e individualismo burgués, también subordinaba la realidad social, múltiple y diversa, a la unidad de la política y la ley. En esta construcción, se afirma también, que se derrumbó, y ya nada mantiene unidas la actividad económica y la identidad personal y colectiva, y que el debilitamiento de las instituciones y la socialización tienen además paradójicamente, aspectos liberadores: nuestras sociedades son más innovadoras, pues, permiten que se formen en su interior y hasta protegen zonas de incertidumbre, terrenos de juego, zonas francas donde se desarrollan e innovan libremente la ciencia, la tecnología, el arte, el comercio. Nuestra vida personal cada vez está menos regulada por normas, ritos y jerarquías.

Por lo demás, para Touraine, la marginalidad creadora se convierte a menudo en exclusión o gueto. El debilitamiento de los valores y las normas comunes al triunfo de los más fuertes y el crecimiento de las desigualdades sociales. En los casos extremos desaparecen en espacio público y el sistema político mismo, invadidos ya sea por una dictadura, ya por una ideología, ya por el caos engendrado por intereses privados que actúan fuera de la ley.

Finalmente, Touraine (1989) es de la idea de que una sociedad de intervención organiza y protege un espacio de mediación entre los dos universos separados y opuestos, pero esto sólo es posible, si el modelo que tiene de sí misma no es no el orden ni el progreso, sino la libertad y la creatividad del sujeto personal como agente de combinación de la acción instrumental y la defensa de una identidad.

2.5. Episteme histórica Wallerstein Inmanuel

Wallerstein (2001) construye su episteme sobre la base de los siguientes elementos: el concepto de sociedad es milenario; los seres humanos tienen conciencia acerca del mundo en que viven e interactúan regularmente con otros; dentro de toda sociedad incluyendo la democráticamente organizada, existen reglas, cuyos miembros han de tomar en cuenta o respetar y que dentro de ella se conforman muchas maneras de conciencia del mundo. Lo mismo que el de que en ella existen, también, mitos clásicos que los humanos han tendido a crear sobre sus propias “sociedades”, diciendo que los dioses de alguna manera crearon la suya particular.

Incluye también en su construcción epistémica que en dichas sociedades existen miembros, actuales descendientes de grupos favorecidos, los que aparte del carácter autoengrandecedor de tales mitos también implican una continuidad consanguínea, misma que, por supuesto, se sabe ha sido literalmente un mito, y que eso es particularmente cierto para el mundo moderno.

Por otra parte, para él, existe una constante en donde hay personas externas a ciertos “grupos” tratando de entrar, siendo absorbidas o integradas, pero, también, las hay las que están tratando de retirarse de sus grupos o siendo expulsadas de ellos, por lo que se habla de marginación.

Asimismo, Wallerstein (2001), considera en su episteme que si bien, ahora, un problema intelectual básico es que el moderno sistema mundial ha creado considerable confusión acerca de lo que puede ser identificado como nuestra “sociedad” y, por lo tanto, lo es también el de que qué es lo que queremos decir cuando hablamos de integrarse en ella o ser marginado de ella. Sobre todo, cuando es bastante claro que en la práctica, hace ya dos siglos, que se viene empleando el término de sociedad que designa a un grupo ubicado dentro de las fronteras de un estado soberano que ya no se parece mucho a los grupos consanguíneos.

Para Wallerstein (2001), en realidad uno de los principios de la mayoría de los estados soberanos en los últimos dos siglos ha sido que están formados por “ciudadanos”, por lo tanto, esto representa una categoría de carácter más jurídico que cultural. Categoría

que no es en absoluto evidente por sí misma en su contorno geográfico, y que no coincide completamente con las personas residentes en ningún tiempo-espacio en particular en determinado estado soberano, ya que dentro del Estado hay algunos que no son ciudadanos y algunos que lo son están afuera. Es decir, que cuando se habla de la migración hacia dentro o hacia afuera en el sistema mundial moderno no es un fenómeno excepcional, si más bien un fenómeno continuado y relativamente masivo-.

Dicho sistema, nos dice Wallerstein (2001) en su episteme, que el sistema mundial moderno, que fue construido durante el lejano siglo XVI, incluía y tuvo originalmente como límites geográficos a gran parte del continente europeo y partes del americano; que dentro de esa zona geográfica se desarrolló una división del trabajo, adoptando la forma de una economía mundo capitalista, y que paralelamente a ella el desarrollo de un marco institucional (liberalismo) para sostener este tipo de sistema histórico se desarrolló un proceso, en un periodo que va del siglo XVI al XVIII y que marco la institucionalización de dicho sistema.

Además, Wallerstein (2001), afirma en su episteme que históricamente hablando puede decirse que la revolución francesa transformó a los súbditos en ciudadanos, y que de allí en adelante ya no habría vuelta atrás, ni para Francia ni para el conjunto del sistema capitalista, pues los estados habían pasado a ser teóricamente y hasta cierto punto, en la práctica, responsables ante un gran grupo de personas con derechos políticos constituidos. Y que posteriormente, durante los siglos XIX y XX la aplicación efectiva de esos derechos políticos, los que atribuía la ciudadanía, pueden haber sido una lenta y en realidad bastante dispareja, pero en la retórica su triunfo fue claro, porque desde que hubo ciudadanos hubo también no ciudadanos.

Una respuesta a largo plazo a esas demandas de las llamadas clases peligrosas fue el programa político del liberalismo, la ideología triunfante del sistema mundial capitalista en el siglo XIX, programa que en el siglo XIX tenía ya tres componentes principales: sufragio, redistribución y nacionalismo.

Sufragio que implicaba dar el voto a segmentos cada vez mayores de los habitantes del Estado, considerando a hombres y mujeres (pero con excepciones para categorías

específicas como lo son: dementes y criminales). *Redistribución que* incluía seguridad social y beneficios administrados por un Estado de bienestar, por lo menos en los países más ricos, para mediados del siglo XX. Y como tercer elemento del programa, *el nacionalismo*, que implicó la creación de un sentimiento de apego patriótico, al propio estado, transmitido sistemáticamente a través de dos instituciones principalmente: la escuela primaria y el servicio militar elementos que llegaron a ser la norma en la mayoría de los países y que reforzaron la creencia de que la “nación” era la única sociedad a la que uno pertenecía, si no la única, de lejos la más importante.

Así la ciudadanía llegó a ser - como lo sostiene Wallerstein en su episteme - algo muy valioso, por consiguiente, algo que uno no estaba dispuesto a compartir con otros. Es así como “la ciudadanía borró, o por lo menos oscureció, todos los demás conflictos de clase; conflictos entre grupos o estratos definidos en términos de raza, etnicidad, género, religión, lengua o cualquier criterio social, distinto de “nación/sociedad”. Y que trajo a primer plano el conflicto nacional, porque privilegios o al menos parecía hacerlo”.

Así, en la episteme bajo análisis, si el concepto de ciudadano ha sido en general un elemento bastante estabilizador en el sistema mundial moderno, también ha sido el concepto de no ciudadano el que ha creado dificultades, porque uno de los soportes socioeconómicos de la economía-mundo capitalista es el imperativo de flujos continuos de fuerza de trabajo, no ciudadanos, es decir, de la migración.

En consecuencia, a pesar de que la ciudadanía, dio origen a sentimientos “proteccionistas”, y la inmigración es un fenómeno constantemente recurrente en el mundo moderno, una realidad cuantitativamente mayor hoy que en siglos anteriores, ha dejado al descubierto marcadas relaciones y actitudes de discriminación, intolerancia, e irrespeto a las diferencias culturales de quienes no son ciudadanos.

En el momento actual, en las sociedades democráticas - concluye Wallerstein - el concepto de ciudadano no tiene sentido, a menos que algunos estén excluidos de él. Además, el concepto de ciudadano está ligado a la estructura fundamental de la economía mundo capitalista y deriva de la estructura fundamental de un sistema de estados que es jerárquico y polarizador, lo cual significa que la ciudadanía (por lo

menos en los estados más ricos y poderosos) inevitablemente se define como un privilegio que a los miembros no les conviene compartir y está vinculado con la necesidad de contener a las “clases peligrosas”, y la mejor manera de contenerlas es incluir a algunos y excluir a otros.

2.6. Episteme filosófica “El kitsh” Rob Riemen

Riemen (2009) se apoya en el núcleo del argumento de Wittgenstein en donde plantea – que existe verdad en la ciencia en general, pero trata de una verdad menor. Además agrega que la ciencia y la razón pueden informarnos sobre los hechos, pero no sobre los valores; pueden hablarnos sobre el uso, pero no pueden distinguir y decirnos qué es el bien y qué es el mal en un sentido moral; la razón puede decirnos cómo, pero no puede explicar por qué y darnos sentido-.

Lo que Wittgenstein quiere decir – según Riemen -, es que el lenguaje científico no habla en realidad de los problemas de la vida – y no tiene nada que decir sobre la dignidad humana, ni sobre lo que hace que valga la pena vivir- ni el sufrimiento humano.

Wittgenstein -Ve en la ciencia, como visión del mundo, una posición un tanto elitista, y recomienda que si realmente queremos saber en que pone su fe una amplia mayoría de nuestra sociedad, qué es lo que considera realmente importante, debemos ir a una tienda de revistas como las que hay en cada aeropuerto, pues ellas son - dice Riemen -, el espejo perfecto de nuestra sociedad. Lo que encontramos en todas las tiendas es: Una sección de computadoras y tecnología que indica cuanto tenemos en la tecnología y su progreso, invariablemente, una sección de deportes y carreras expresa algo de nuestra fe en la velocidad, todo debe ser siempre más rápido por la sencilla razón de que ya no tenemos tiempo, no hay mucho que decir sobre la enorme sección dedicada al dinero y a las finanzas. ¡es nuestro poder supremo!, y no olvidemos la sección sobre estilo de vida, belleza, sexo, y celebridades. Aparentemente, no podemos (vivir) sin el brillo exterior, sin la emoción, sin el entretenimiento.

El kitsh para la episteme de Riemen (2009), es una visión del mundo, una mala fe con sus propios valores. Mas: ¿Cómo es la cultura dentro de la visión de mundo kitsh?

Dice Riemen: “Imaginemos una sociedad donde nuestra única meta sea lo agradable e ignoremos los valores absolutos de lo espiritual. Entonces a falta de absolutos, el primer resultado es la subjetividad total, y sólo existe mi ser individual y el resto del mundo gira

en torno mío: lo que yo pienso, lo que yo siento, lo que soy. Ya que no puede haber nada más importante que mi ego, y la actitud que se deriva de lo anterior, -actitud que dice- : ¡Debes respetar mi gusto; esta es mi opinión; debes respetar mis sentimientos; ¡así soy y! no hay lugar para la crítica. En el marco del pensamiento de la subjetividad total –privado de cualquier identidad espiritual- la identidad se ha convertido en algo material.

Por lo tanto, como la vida del intelecto ya no es importante, ahora la meta primaria se convierte en sentirse bien. Y en el preciso instante en que ya no nos sentimos bien, alguien debe analizarnos y componernos, hacernos sentir bien de nuevo. Las palabras ya no son representantes de verdad y sentido; convirtiéndose en palabras sin sentido.

En la sociedad materialista de una cultura kitsch, dice Riemen, se tiene y vive una visión del mundo que busca lo agradable, no hay valores intrínsecos, todo es instrumental, todo debe ser útil, la economía domina en la medida en que el valor es medible, y el dinero se vuelve la medida en que es instrumental, convertido en la meta principal. Con dinero podemos comprar la felicidad.

En esta episteme, “de mala fe y sus propios valores” - dice Riemen -, la economía ya no está sólo en los negocios y la generación de bienestar, en el desarrollo sustentable, sino en un pensamiento meramente comercial, en el que la calidad se reemplaza por un criterio único de cantidad. Cabría decir, que lo mismo vale para la educación, “las personas estudian para “estar bien informadas” y “mantenerse al día”, para aprender la forma más fácil de obtener dinero. La educación ha hecho suya la tarea de formar personas “estándar”, personas que, de ser posible, serán fáciles de utilizar y tan intercambiables como una moneda.”

En pocas palabras, el kitsch es el gran reductor de todo; y la verdad se reduce a los hechos; el amor y la religión a una gratificación instantánea; el conocimiento a la información; el mundo a mi ego; la eternidad a un momento; el arte a una mercancía. Según mi definición de kitsch es belleza sin verdad -dice Riemen-.

Todas las características de la cultura kitsch tienen un común denominador, la pérdida de la libertad espiritual.

Política y kistsh

En general, - desde la episteme crítica de Riemen, la política democrática se encuentra en estado de negación. (Alexis de Tocqueville citado en Riemen) - nos dice - ya lo había advertido sobre la transformación de la política en la administración burocrática concentrada en la economía, la estabilidad, la aplicación de la ley, la representación del interés, en pocas palabras en mantener el poder y garantizar el statu quo.

En la episteme kitsch - continua diciendo Riemen, indiscutiblemente existen diferencias entre “conservadores/republicanos” y “liberales/demócratas”. Sin embargo, lo que resulta sorprendente es que las opiniones de ambos están muy desconectadas de preguntas reales, amén de que siendo una retorica hueca expresa una visión del mundo extremadamente empobrecida.

Por un lado, los conservadores, en la episteme de Riemen:

- Hablan mucho sobre valores espirituales, pero, al final del día, cuenta más lo que se tiene que lo que se es;
- Hablan constantemente más sobre Dios y Jesús, pero en la práctica su preocupación central es proteger el statu quo y los intereses del establishment. Nunca los escucharemos mencionar el hecho de la que ética de los profetas del Antiguo testamento y el hombre de Nazaret es una revuelta radical contra la injusticia, la pobreza, el materialismo, y el racismo.
- Hablan todo el tiempo sobre los valores, pero consideran que el estilo de vida correcto se basa en la obediencia, no en las preguntas, no en la búsqueda y la experiencia personal de la vida.
- Hablan sobre la libertad, pero un fuerte intelectualismo rechaza la formación liberal crítica.

Mientras que por otro lado, los liberales si creen en la justicia social en la igualdad de oportunidades, en el progreso pero:

- Tienen una visión del mundo fundamentalmente materialista; las preocupaciones sociales y materiales se anteponen;

- Reducen los valores espirituales a valores sociales;
- No creen que haya una medida objetiva para saber qué es mejor en términos de valores espirituales. Todo depende de la elección individual; no hay sentido intrínseco, solo un contexto social;
- Sin embargo, saben lo que es peor y, a fin de evitarlo resultan esenciales los derechos humanos y el derecho internacional;
- Hay entre ellos menos antiintelectualismo, aunque la alta cultura se considera elitista, la diferencia entre Mozart y Madona es simplemente una diferencia de gusto.

Puede decir entonces que la crítica de Riemen a la episteme kitsch deviene en una episteme que valora que el mundo actual enfrenta una fragmentación étnica creciente, un abismo más creciente entre ricos y pobres, desintegración continua, y el aumento de la violencia y la agresión, una sensación de falta de sentido por doquier.

Y que: resulta ingenuo y peligroso pensar que esto no tendrá consecuencias; la historia sabe que situaciones así les dan más y más espacio a los populistas demagogos, a los charlatanes, y, finalmente, a la tentación de una visión fundamentalista del mundo.

La relación encontrada, y asumida por los autores de los textos comprende una orientación con respecto al mundo o epistemes desde distintas disciplinas, que dan cuenta de la transformación de la época moderna, así mismo del sujeto que aparece en ella,

Al respecto me hice la pregunta: ¿Qué configuraciones adquirió el Estado-nación Moderno y al mismo tiempo el ciudadano en el desarrollo de la sociedad democrática? Y me encontré, entre otras con las siguientes respuestas.

Hannah Arendt muestra que en cada época se combina una orientación con respecto al mundo y otra con respecto a uno mismo como individuo. Para ella, es cierto que, identificarse con los modelos y los discursos de una época, se concluye necesariamente en la inferioridad de otros, como lo hizo comparando la ciudad Griega en donde el sujeto era reconocido por sus acciones, y el actual modelo es la negativa de reducir la experiencia humana al dominio de las necesidades. En tanto según Arendt en la época moderna aparece un sujeto o la figura del individuo como trabajador, productor, en busca de la felicidad y el placer a través y contra el sufrimiento, pues el trabajo como esfuerzo y explotación es la condición de liberación y bienestar.

Gellner, al retomar la sociedad compleja, integra la necesidad que tuvo la sociedad de una institución en donde los miembros de dicha sociedad fueran instruidos, y la necesidad de la alfabetización y la educación universal, además de la homogeneidad cultural fueron la base de una aproximada igualdad.

Gunther Dietz, al abundar sobre la caracterización del proceso de la multiculturalización de la sociedad, señala las transformaciones contemporáneas de las sociedades occidentales, con el nuevo tipo de movimientos, y los “estilos de vida” que agrupó a los movimientos estudiantiles urbanos como lo son: feministas, ecologistas, pacifistas y multiculturalistas, bajo un denominador común, que ha sido caracterizado por rasgos como: una estructura organizativa altamente flexible, y un rechazo abierto a liderazgos explícitos; insistencia en la autonomía del movimiento específico frente a otros actores políticos, pero sobre todo frente al Estado y partidos políticos, interpretados como “aliados” o representantes del viejo orden.

Touraine, afirma que la sociedad industrial colocó en el centro de su pensamiento y su organización la idea de desarrollo, al que prefirió llamar progreso. Otra afirmación que se hace en esta episteme es la de que en dicho universo ya no hay "realidad", sólo productos de la imaginación científica, la voluntad política y la búsqueda de la ganancia. Por lo que también la resistencia a esos poderes debe reformularse en términos completamente desnaturalizados. A una objetivación total del poder corresponde una subjetivación igualmente total de la resistencia a él. Es la afirmación de que a la vez que la modernidad descansaba sobre el papel central del Estado nacional de derecho, y asociaba racionalización capitalista e individualismo burgués, también subordinaba la realidad social, múltiple y diversa, a la unidad de la política y la ley. Finalmente, Touraine (1989) es de la idea de que una sociedad de intervención organiza y protege un espacio de mediación entre los dos universos separados y opuestos, pero esto sólo es posible, si el modelo que tiene de sí misma no es no el orden ni el progreso, sino la libertad y la creatividad del sujeto personal como agente de combinación de la acción instrumental y la defensa de una identidad.

Wallerstein afirma en su episteme que históricamente hablando puede decirse que la revolución francesa transformó a los súbditos en ciudadanos, y que de allí en adelante ya no habría vuelta atrás, ni para Francia ni para el conjunto del sistema capitalista., pues los estados habían pasado a ser teóricamente y hasta cierto punto, en la práctica, responsables ante un gran grupo de personas con derechos políticos constituidos.

Wittgenstein -En la sociedad utilitaria de una cultura kitsch, dice Riemen, se tiene y vive una visión del mundo que busca lo agradable, no hay valores intrínsecos, todo es instrumental, todo debe ser útil, la economía domina en la medida en que el valor es medible, y el dinero se vuelve la medida en que es instrumental, convertido en la meta principal. Con dinero podemos comprar la felicidad.

III.- MARCO HISTÓRICO ESTADO-INSTITUCIÓN ESCOLAR Y FORMACIÓN DEL CIUDADANO

Como se ha señalado en la sección anterior del texto, con la conformación del Estado-nación, y bajo la idea de modernización-progreso, Estado de bienestar y nacionalismo integrador, se fue construyendo una realidad histórica e ideológica que utilizó como instrumento a la institución escolar, y con ello homogenizó la diversidad sociocultural existente, dentro de un territorio en el que, gracias a la migración-inmigración-emigración, legal e ilegal, se entremezclan grupos de ciudadanos y no ciudadanos.

Por igual, como se ha expresado anteriormente, y su vínculo con el Estado, la institución escolar, ha tenido hasta el momento, un lugar significativo e histórico, y lo ha hecho de manera más específica en el proceso de construir o formar ciudadanos, mismo que implicó promover y construir valores, buscar nuevos rumbos y poner en cuestión otros.

Al respecto, el contenido de los textos consultados me permiten presentar una mirada histórica en relación a la conformación de la institución escolar, en este capítulo, en un primer apartado hago el análisis de las dos concepciones contrapuestas de la educación: como derecho de libertad, propia del liberalismo, y como derecho social responsabilidad del Estado, reconocida en el Estado del Bienestar y posteriormente en los Pactos Internacionales.

En un segundo apartado, presento una breve síntesis de la interpelación que desde las distintas miradas de los “nuevos movimientos sociales” se hace al liberalismo y que son: el multiculturalismo, el pluralismo, y el interculturalismo, desde una sociedad que demanda la integración de grupos que el liberalismo excluyó y que, ahora, reivindican su integración, participación y el reconocimiento por el Estado como ciudadanos.

Por último, en este capítulo, integro una tipología elaborada por Corina Yturbe (2009) que trata los distintos tipos de ciudadanía, construida desde las diversas problemáticas que enfrenta el mundo actual y que reivindica la necesidad de un nuevo sujeto-ciudadano.

3.1. El sistema educativo en la modernidad

Mientras que la modernidad ilustrada trajo consigo la idea de progreso, de nación culta y civilizada, de derechos de la ciudadanía y de justicia social. Gran parte de los intelectuales del siglo XIX y de la clase progresista liberal de la época defendieron la necesidad de articular un aparato público destinado a alfabetizar e instruir a la población conscientes de que el progreso y la modernidad de un país requería como condición básica disponer de una masa de la ciudadanía con un nivel formativo suficiente que le permitiera acceder a la cultura y en consecuencia, ejercer sus derechos políticos. (Area, 2005)

Frente a ello, filósofos y políticos defendieron la idea de una educación que formara a la infancia y a la juventud en un molde nacional, con una educación uniforme, deseaban que los fines de la educación fueran delimitados en función de las necesidades de la sociedad, y pretendían que los profesores fueran laicos y no eclesiásticos, se apuntó al Estado como protagonista de la educación. "La idea de la educación como servicio público es, pues, el desenlace natural de un desarrollo ideológico impulsado y animado por la Ilustración". (De puelle)

En este proceso, se produjeron oscilaciones en las normas constitucionales, a veces verdaderamente bruscas, como por ejemplo en, en la Constitución francesa de 1791, en su título I, que garantizó la creación de un servicio público de enseñanza, abierto a todos los ciudadanos, sin embargo, su gratuidad se limitó a la educación popular o pública. Y fue esta concepción la que predominó en la primera fase de la Revolución y que germinó en ella la idea de un sistema público de enseñanza con dos tramos educativos distintos como lo fueron: la instrucción elemental para el pueblo, y, por tanto, gratuita; y la instrucción superior para las capas medias y altas de la sociedad, y, por tanto, onerosa. Concepción que - dicho sea de paso - triunfó en el siglo XIX.

Ya en una segunda fase de la Revolución, - la etapa jacobina -, la instrucción pública ocupó un lugar importante, debido a que la nueva Declaración de Derechos del Hombre y del Ciudadano, del 24 de junio de 1793, decretó: "La instrucción es necesaria a todos. La sociedad debe favorecer con todo su poder el progreso de la razón pública y poner

la instrucción al alcance de todos los ciudadanos". La diferencia es importante: al no ser la instrucción elemental, sino la instrucción a secas la que constituyó una necesidad de todos los ciudadanos. Siendo este el antecedente moderno del derecho a la educación. Concepción que triunfará en el siglo XX.

Concepción de la que podría esperarse que el nuevo Estado liberal limitase su intervención al mínimo en la educación. Ya que se pensaba que al Estado sólo le competía asegurar el orden público como condición previa para que las fuerzas sociales y económicas pudieran desarrollarse de modo espontáneo. Sin embargo, la intervención del Estado en la educación alcanzó proporciones desconocidas a partir de esa fecha.

Y como dice -De puelle- Es así como un nuevo sistema educativo se convierte en un sistema público, es decir, abierto a todos, atento a las necesidades de la sociedad, organizado y controlado por el Estado, y un contexto en donde surgieron dos modelos educativos distintos: el liberal o dual que contempla dos tramos educativos, una instrucción elemental y gratuita para el pueblo y otra superior y onerosa para las capas altas y, por otra parte, el social que propone una instrucción igual para toda la población y que es el antecedente de la concepción de la educación como un derecho.

Modelos que originaron la antítesis entre las tendencias que han visto a la educación como un instrumento de control social y aquellas que la consideran factor de emancipación y cambio social. Estas tendencias llegan hasta nuestros días con el fin de formar un tipo de ciudadano.

3.2. Funciones públicas de la educación

El legado político de la Revolución Francesa, sin duda, estuvo lleno de tendencias que no siempre articularon bien entre sí. Como en el caso de la educación, punto de conflicto de múltiples corrientes. Y que ahora se examina en las antítesis que se produjeron entre aquellas tendencias que vieron a la educación como un poderoso instrumento de control social y aquellas otras que concibieron a la educación como factor de emancipación y cambio social.

La idea de la educación como instrumento de emancipación y ligada al principio de igualdad fue puesto de relieve en múltiples ocasiones ya que, por un lado, trató de conseguir no sólo la igualdad jurídica, sino también la igualdad social; pensó en promover el acceso general a la educación, como instrumento que permitiera superar las desigualdades sociales, por otro lado, se pensó que la educación debería cumplir objetivos más ambiciosos que la mera instrucción o la mera movilidad, si de verdad se quería formar hombres, ciudadanos, o si de verdad se deseaba lograr "una entera regeneración", "un pueblo nuevo". Viéndose para ello necesario terminar con la desigualdad producida por la misma educación, acabar con la desigualdad entre la ciudad y el campo, y terminar con la desigualdad económica que impedía la igualdad real.

El Estado liberal del siglo XIX y buena parte del XX hicieron suya la idea de la educación como factor de integración política y de control social. En dicho Estado y siglos, la educación, como factor de integración política, tuvo un papel importante: la realidad confirmó que fue uno de los factores de la socialización política que mejor supo crear una nueva lealtad al nuevo régimen; siendo un elemento importante para el reclutamiento de la elite política que el Estado requería; fue, incluso, la base de la integración vertical entre las diferentes regiones con mayor o menor conciencia de la identidad nacional.

Es de esta forma, que la Revolución francesa, el liberalismo como doctrina filosófico-política, el nexo Estado-educación pública y la migración interna y externa, impulsaron y crearon los sistemas educativos nacionales, asignándoles múltiples funciones públicas, siendo un crisol que permitió la asimilación de los inmigrantes y la integración de éstos en una cultura nacional, mientras el sistema educativo se convirtió en un poderoso factor de consolidación nacional mediante la extensión e implantación hasta la última aldea de la lengua nacional, al tiempo que la educación se convirtió en un auxiliar imprescindible para la unificación de la conciencia nacional contribuyendo así poderosamente a la forja de una nueva identidad nacional.

3.3. La educación como derecho de libertad

La concepción liberal del Estado fue, la más consciente y coherente teoría de la primacía de lo privado sobre lo público. La afirmación de un ámbito privado en donde el Estado no debe intervenir, una esfera rodeada de derechos que el Estado debería respetar y garantizar. Derechos configurados, como, derechos de libertad o de defensa frente al Estado, como un manojito de derechos que, de acuerdo con el iusnaturalismo triunfante, son innatos, anteriores y superiores al mismo Estado; derechos para cuya protección nace la sociedad política, el mismo Estado.

La educación no se constituyó en sentido estricto como un derecho del individuo dentro del nuevo marco político que el Estado liberal representó, sino, como una atribución del Estado. Para la doctrina iusnaturalista de la época las exigencias fundamentales que brotaron del pretendido estado de naturaleza respondieron a las necesidades fundamentales de la sociedad.

Es entonces que en el estado histórico de la sociedad del siglo XVIII el principal problema fue el de la opresión del Estado absoluto, representado tanto por la figura del monarca omnipotente como por la de las diferentes iglesias aliadas con la monarquía absoluta. De ahí que, desde la perspectiva del individuo, los derechos naturales hagan referencia a unas determinadas libertades públicas y no a otras (libertad de conciencia, libertad de expresión, etc.), y que, desde la perspectiva de la sociedad, se reclame la autonomía de ésta respecto del Estado. En la conciencia política del momento, la educación, no fue sentida como un derecho, sino como una necesidad evidente para el nuevo Estado.

Vista ya la contradicción que se pretendió en la afirmación de un Estado liberal y la construcción de un sistema educativo estatal, se hace necesario situarnos en la perspectiva del individuo o de las organizaciones no estatales. Ya que será precisamente la presión de estas organizaciones -especialmente la Iglesia o las iglesias- las que darán lugar a la contemplación de la educación desde una vertiente privada: que aparece en el siglo XIX el problema de la libertad de enseñanza,

considerada ésta como un derecho de defensa frente al Estado, igual que los demás derechos ya reconocidos.

Las libertades de la enseñanza, históricamente aparecen ligadas tanto a la libertad de crear un establecimiento privado -para enseñar en él- tanto como a la libertad de transmitir conocimientos, reivindicándose que el Estado ni debe interferir en la creación de centros privados ni inmiscuirse en la libre comunicación de la docencia. Es decir, que la libertad de enseñanza aparece con un contenido dual: derecho a la libertad de creación de centros docentes y derecho a la libertad de cátedra. (de Puella 1993)

Por tanto, desde el principio del siglo XIX la educación como derecho de libertad se envuelve de una notable ambivalencia.

Tampoco la libertad de creación de centros de enseñanza encierra en sí un modelo unívoco. Así, por ejemplo, la libertad de crear centros docentes será invocada en la España de la Restauración para hacer frente al Estado confesional y a su notable influencia sobre la educación, dando lugar con ello a la Institución Libre de Enseñanza. Otro ejemplo significativo lo encarna la Italia de mediados del siglo pasado: antes de la unidad nacional, la escuela privada, nacida al amparo de la libertad de creación de centros docentes, es una escuela laica, pedagógicamente muy avanzada; después de esa fecha, la escuela privada se hace confesional (la explicación es históricamente evidente: la escuela privada laica surge como reacción frente a una escuela estatal prácticamente confesional, administrada por unos Estados como los italianos muy débiles y muy necesitados de fuerte apoyo por parte de la Iglesia; después de la unidad, el Estado italiano se hace laico, lo que obliga a la Iglesia a buscar en la escuela privada confesional el campo de actuación futura). (De Puella, 1993)

Otra vertiente de la libertad de enseñanza, será la libertad de cátedra, que ha tenido también una azarosa existencia. Misma que fue defendida en la Revolución por Condorcet como un derecho del profesor a la libertad de expresión dentro de su aula,

se convierte también en un derecho de libertad o de defensa frente al Estado, en un campo de la actividad humana donde el Estado no puede ni debe intervenir: repugna a la conciencia del ciudadano que el Estado pretenda imponer una verdad oficial por medio de la enseñanza. Derecho que será reconocido también en las constituciones del siglo XIX, aunque su realización práctica no será fácil, siendo vulnerado muchas veces tanto por los Estados confesionales como por los Estados laicos. Circunscrito al principio a la Universidad, ha sido en nuestro siglo extendido a otros niveles educativos, aunque con las limitaciones propias que imponen los sujetos a los que va dirigida.

3.4. Estado de bienestar: la educación como derecho social

La historia del siglo XIX ha sido, entre otras cosas, la historia y tendencia de querer implantar una universalidad de la enseñanza elemental, (derecho a la educación básica). Surgiendo así el objetivo de una escolaridad obligatoria, la inclinación a ampliar progresivamente la duración de la escolaridad obligatoria, y la cuestión de la gratuidad por medio de la financiación pública, conquistas sociales, que se fueron produciendo a lo largo del siglo XIX, y que no se consiguieron sin gran oposición.

La escolarización obligatoria, universal y gratuita, ha tenido en sí graves limitaciones: en primer lugar, porque dicha escolarización se circunscribió sólo a la enseñanza primaria o elemental; en segundo lugar, porque fue considerada fundamentalmente como un deber de los padres, no siempre muy celosos en el cumplimiento de esta obligación; en tercer lugar, porque se configuraba como un deber del Estado limitado principalmente a imponer legalmente la escolarización obligatoria y a financiarla, pero no a realizar un esfuerzo económico por conseguir efectivamente una escolarización universal. Y para ello, fue preciso esperar la aparición del Estado de bienestar, en donde a la educación entraba a formar parte de los llamados derechos de segunda generación: los derechos sociales.

La aparición de los derechos sociales o derechos prestacionales fueron fruto de una larga pero importante transformación del Estado liberal en el siglo XX. Si bien, el Estado liberal clásico, fue el Estado de los ciudadanos, poseedores de derechos políticos y de derechos de libertad. Finalmente, en el Estado de bienestar o Estado

social de derecho el hombre ve reconocidos sus derechos sociales, culminado así un largo proceso de autonomía y de emancipación.

La aparición de los derechos sociales implicaron también una transformación de la concepción política del hombre. En donde ya no se partió del reconocimiento de la persona como un ente abstracto o genérico, sino que el ser humano fue visto en su especificidad, en sus distintas maneras de estar en la sociedad, como menor, como adulto, como anciano, como mujer, como minusválido, confluyendo normalmente en un mismo sujeto y varios derechos derivaron de las distintas situaciones en que el individuo se encontraba.

Proceso de individualización del hombre que comenzó, en el ámbito jurídico, en una Constitución que insertó un catálogo de derechos y libertades que, aunque muchos de ellos responden a la concepción del liberalismo clásico, anuncian, sin embargo, una nueva realidad. En esta Constitución, se regularon situaciones no previstas por las concepciones abstractas del liberalismo del siglo XIX: es así como, se regula la situación del hombre como patrono o como obrero, como productor o como consumidor, como alumno o como profesor, etc. (De Puella, 1993)

En el llamado Estado de Bienestar, fue la intervención del Estado la que garantizó los derechos sociales del ciudadano: trabajo, vivienda, educación, sanidad. Por lo que bajo esta concepción va a suponer la ruptura, o debilitamiento, de la estructura bipolar de la enseñanza. Por primera vez en la educación, la enseñanza secundaria no va a ser concebida como una barrera que impide el paso de una determinada clase social, sino que el bachillerato va a abrirse a toda la población escolar. El derecho a la educación implicó no sólo el derecho a recibir una educación elemental, sino también el acceso a la enseñanza secundaria y, lo que no deja de ser relevante, a la enseñanza universitaria o superior. Producto de esta concepción fue la escolarización masiva de la población en todos los niveles educativos. También la aparición de problemas nuevos derivados de la masificación: fuerte incremento del gasto público, devaluación de la enseñanza, inflación de títulos académicos, etc.

La aparición de los derechos sociales no ha supuesto la disminución de los demás derechos de la primera generación. Más bien, la razón está en que las libertades públicas se han convertido en nuestros días en un fin del Estado, al que no sólo se le exige no hacer, sino que también se le pide actuar para que las libertades públicas no perezcan: los derechos de libertad o de defensa se han convertido en buena parte en derechos sociales o prestacionales. (De Puella, 1993)

3.5. Internacionalización de los derechos sociales

El derecho a la educación como derecho social, no se ha detenido en el umbral de las constituciones, actualmente éste también se ha internacionalizado. En este sentido, como los demás derechos sociales, la educación también se ha venido incorporando al Derecho público internacional, operándose un fenómeno de significativas consecuencias como lo son: en primer lugar, el individuo, o los grupos sociales, se han convertido en sujetos del Derecho internacional; en segundo lugar, los derechos sociales han sufrido un proceso de positivación al haber sido reconocido no sólo por las declaraciones internacionales, sino también por los convenios multilaterales entre los Estados; y por último, estos derechos han conseguido una amplia cobertura en la jurisdicción de los organismos internacionales. De todo ello lo que interesa resaltar ahora es que aparte de la revolución que pueda suponer para el Derecho internacional, que no sean sólo los Estados los sujetos del mismo, sino también los individuos, lo importante es que la regulación internacional de estos derechos tiene en determinados casos fuerza vinculante para los propios Estados, pudiendo invocarse tales derechos ante los tribunales internacionales.

Aunque, también es cierto que algunos textos internacionales no obligan a los Estados, como es el caso de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, cuyo artículo 26 proclama el derecho de toda persona a la educación, y que sólo tiene una autoridad moral para los Estados. Pero son ya varios los tratados internacionales que han sido ratificados por diversos Estados europeos que tienen fuerza de obligar en los respectivos

territorios nacionales. Entre ellos destaca el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de 1966, que sometido a la cautela de demorar su entrada en vigor hasta que no fuera ratificado por treinta y cinco Estados, obtuvo vigencia en 1976 al rebasarse con creces el número de Estados ratificantes. La importancia de este convenio multilateral reside en que tales Estados deben adoptar un papel activo en la realización de estos derechos, ya que la ratificación del Pacto supone que sus normas pasan a formar parte del ordenamiento interno con la misma fuerza vinculante que las demás normas que integran su ordenamiento jurídico. Transcribo a continuación, por su importancia, el artículo 13 del Pacto, que en síntesis afirma lo siguiente:

- *El reconocimiento del derecho de toda persona a la educación.*
- *Los fines de la educación se orientan al pleno desarrollo de la personalidad humana y al fortalecimiento y respeto de los derechos humanos y libertades fundamentales. Asimismo, debe fomentar los hábitos de comprensión, de tolerancia y de amistad entre todos los pueblos.*
- *La enseñanza primaria es reconocida como un nivel obligatorio asequible a todos los hombres gratuitamente.*
- *La enseñanza secundaria, en sus diferentes formas, incluso la enseñanza secundaria técnica, debe ser generalizada y hacerse accesible a todos, por cuantos medios sean apropiados, y, en particular, por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita.*
- *La enseñanza superior debe hacerse igualmente accesible a todos, sobre la base de la capacidad de cada uno, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita.*
- *Se reconoce la libertad de los padres de escoger para sus hijos escuelas distintas de las creadas por las autoridades públicas, así como el derecho que les asiste para que sus hijos reciban la educación religiosa o moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.*

- *Se reconoce la libertad de los particulares y entidades para establecer y dirigir instituciones de enseñanza, a condición de que respeten los fines de la educación señalados en el pacto y de que se ajusten a las normas mínimas que prescriba el Estado.” (De puella, 1993)*

En el nivel actual de la civilización humana, la consideración de la educación como un derecho que pertenece a todos los hombres sin distinción alguna, parece un valor difícilmente renunciable. De este valor, el Estado, la sociedad políticamente organizada, es el único garante. Y como es documentado, la educación misma se ha convertido en una institución pública muy compleja que cumple múltiples fines. Y sigue conservando, la vertiente privada que siempre tuvo, pero las funciones públicas de la educación siguen siendo hoy tan importantes, o más, que en el siglo del Estado liberal.

Es entonces, que si bien la modernidad se constituyó como un paradigma sociopolítico occidental –principalmente europeo y burgués- centrado en los principios de libertad, igualdad, propiedad, justicia, y soberanía popular. Concebida como una concepción universalista, individualista y racionalista, que prevaleció por mucho tiempo en las mentes y en las leyes, aun más que en las prácticas, y concretada básicamente desde la institución escolar en la formación de un ciudadano que dio primacía a la libertad, y la autonomía, (poniendo el acento en el individualismo y los derechos individuales). Es sobre todo una concepción que con el tiempo “fue dando forma a un sistema de violencia y control social donde floreció el racismo, la exclusión, controló y limitó los derechos fundamentales de las mujeres como ciudadanas y como seres humanos” (Mc Laren 1998).

Hoy frente a dicho sistema, esta concepción universalista entra en crisis y da inicio a la organización de movimientos multiculturales, pluriculturales e interculturales que afirman la diferencia y la diversidad frente al Estado demandando una mayor participación e integración política, económica social y cultural.

3.6. Coyuntura histórica. Del Estado Liberal al Estado Plural.

En este período, el liberalismo ha sido acusado de “imponer a los miembros de la sociedad un conjunto particular de tradiciones y de valores, que van en contra de sus propios principios fundamentales –la libertad y la igualdad-, de excluir ciertas perspectivas, no aceptar la diferencia” (De Yturbe, 1998) además de desconocer la distinta identidad cultural de ellos. Pero, aun cuando no sean aceptadas esas críticas y se sostenga que el enfoque de la tradición liberal tiene los recursos necesarios para responder a ellas, ha sido un hecho, que una de las características elementales de la sociedad moderna es el pluralismo que con frecuencia ha sido fuente de conflictos violentos, y que ha planteado cuestionamientos sobre los principios políticos básicos de las democracias liberales.

Dichos conflictos acontecidos entre grupos étnicos y nacionales –las minorías y las mayorías que se han enfrentado exigiendo derechos de lengua, mayor representación política, autonomía regional, demandas de tierra, elección de los símbolos nacionales – se han convertido en una de las fuentes más comunes, de violencia política en el mundo. Ya que en algunas partes las minorías culturales fueron asimiladas de manera coercitiva o forzadas a adoptar el lenguaje, la religión, y las costumbres de la cultura dominante; en otros casos, han sido víctimas de persecución y discriminación llegando incluso al genocidio, y a negárseles el conjunto de derechos civiles y políticos que están la base de la propia democracia liberal, grupos minoritarios que vienen demandando el reconocimiento de su identidad y acomodo de sus diferencias culturales. De la misma forma que no ha sido suficiente reconocer la igual dignidad de los individuos sin preocuparse por saber si esa dignidad que es abstracta encuentra las condiciones adecuadas para su realización.

Al haber sido la institución escolar la encargada de llevar el proceso de homogenizar a la sociedad, compuesto por un currículo escolar que tendría como función principal ayudar a conformar una cultura común con enseñanzas que facilitaron la imposición de un sistema: enseñanzas como las *matemáticas* que facilitaron la imposición del sistema métrico decimal contribuyendo a la desaparición de unidades de peso, como:

el cuarterón, la onza, la talega, el costal, unidades de capacidad como: cuartillo, la tinaja, la terrera, y unidades de superficie como: la cuartilla de tierra, la yugada, el celemín. Enseñanzas como la *historia* que contribuiría a la imposición de una única narrativa acerca del pasado y del presente de la comunidad, con una selección de eventos sobre el pasado propuestos como relevantes que sirvieron a los poderes dominantes del momento. Las enseñanzas de *la lengua y la literatura* convertidas en un medio eficaz de imponer y hacer oficial un mismo idioma y norma lingüística. Y, por último, la asignatura de *geografía* que sirvió para reforzar el espíritu patriótico definiendo y delimitando un territorio que contribuyó a construir una identidad nacional. (Torres, 2003, p.121)

Es entonces, en esta misma institución en donde empiezan los cuestionamientos sobre la función de dicho aparato como menciona Gunther:

El multiculturalismo, lleva al origen de cómo surge al interior del sistema educativo a partir de los años 60 del pasado siglo, a través de movimientos que emprenden el camino de la institucionalización social, política y académica de su reconocimiento, como lo son los “nuevos” movimientos sociales –afroamericanos, indígenas, chicanos, feministas, gay, lesbianas, tercermundistas, etc. (Gunter 2001)

Es de esta forma como es reivindicada la multiculturalización de la sociedad contemporánea, como el producto de dichas transformaciones estructurales, reivindicación que rompe el contrato social que se estableció en la construcción del Estado Nación Moderno y que cuestiona la forma de organización social centrada en un contrato fincado en las garantías individuales y, su sustitución por una orientada a la procuración del bien común. Es este el momento cuando las dimensiones culturales y simbólicas cobraron mayor importancia.

Y si bien, el liberalismo ayudó a legitimar regímenes homogeneizadores que tuvieron como común denominador el triunfo del Estado-nación, y el mercado, las democracias liberales, también, trataron de limitar o reducir la diversidad etno-cultural. El reconocimiento del pluralismo cultural como rasgo definitorio de las sociedades

modernas, de los problemas planteados por esa diversidad cultural y de los reclamos de las culturas minoritarias. “Ahora entonces el desafío del multiculturalismo es acomodar las diferencias étnicas y nacionales de manera estable y moralmente defendible”. (Kymlicka, 1993, p. 26)

En ese mismo sentido, se señala que el multiculturalismo ha sido utilizado como un paraguas para cubrir un sin número de fenómenos socioculturales y políticos, relacionados con la diversidad cultural. Pero, “es un hecho que en las sociedades actuales existe una coexistencia de diferentes grupos sociales con diferentes prácticas culturales” (Bedolla, 2005, p.116) aun cuando el multiculturalismo cobra muchas formas de pluralismo político y cultural, cada una de estas afronta sus propios desafíos. Lo cual quiere decir que los movimientos en las sociedades multiculturales no son fenómenos uniformes y cada uno presenta sus propios retos.

Son movimientos que se presentan como: movimientos de emancipación y luchas contra la opresión, la marginalización y la falta de respeto, y que exigen el reconocimiento de sus identidades colectivas. Pero es distinto el problema sociocultural de la paridad entre los sexos al de la aceptación de la identidad histórica de una minoría étnica, y distinto de esos dos es el caso de una lengua es el caso de un pueblo con lengua y tradiciones comunes, que aspira a convertirse en una nación políticamente autónoma. También son muchos y variados los casos de pueblos que buscan deshacerse de la hegemonía económica y cultural de la cultura occidental. (Citado en De Yturbe, 1998)

Entonces para evitar usar el término “multiculturalismo” en un sentido tan amplio que llegue a abarcar a una gama de grupos sociales no étnicos que, por varias razones, han sido excluidos marginados de la corriente principal de la sociedad (mujeres, homosexuales, discapacitados, etc.), y con el fin de comprender mejor las distintas variedades de grupos minoritarios, se puede seguir la sugerencia de Kymlicka (citado en Yturbe, 1998), y reemplazar el término “multiculturalismo”, que es demasiado vago, por una distinción entre dos amplios patrones de diversidad cultural; el “multinacional”,

y el “poliético”. Los grupos inmigrantes, raciales y étnicos crean “polietnicidad”, las minorías raciales crean los “Estados nacionales”⁷.

Así una primera fuente de diversidad cultural es la coexistencia de una nación⁸ en un mismo Estado. Un país que tenga más de una nación no sería un Estado –nación, sino un estado multinacional, y las culturas más pequeñas “minorías nacionales”, no se trata de grupos raciales sino culturales: son sociedades distintas y potencialmente autogobernadas, incorporadas en un Estado más amplio.

Por lo anterior, en los estados multinacionales las minorías nacionales se resisten a la integración en la cultura mayoritaria y buscan proteger su exigencia autónoma consolidando sus propias culturas. Y por lo general desean mantenerse como sociedades distintas al lado de la cultura dominante y demandan formas distintas de autonomía o autogobierno buscando asegurar su sobrevivencia y en la mayoría de los Estados multinacionales, las naciones que los componen tienden a exigir alguna forma de autonomía política de jurisdicción territorial que asegure el desarrollo pleno y libre de sus culturas y promueva los intereses de sus pueblos.

El mecanismo fundamental, como vimos al principio de este apartado, es la protección de los derechos civiles y políticos de los individuos. Los derechos fundamentales – libertad de asociación, de pensamiento, de religión, de movimiento- protegerían las diferencias de grupos, permitiendo a los individuos formar y mantener los distintos grupos y asociaciones, adaptar esos grupos a las circunstancias cambiantes y promover sus puntos de vista e interés al resto de la sociedad. Muchas formas de diversidad en la sociedad quedan efectivamente protegidas con los derechos comunes. Sin embargo, críticos de la democracia liberal –marxistas comunitaristas, feministas radicales- argumentan que estos derechos no son suficientes y que algunas formas de diferencia cultural sólo pueden acomodarse a través de medidas legales o constitucionales que vayan más allá de esos derechos, es decir se argumenta a favor de ciertos derechos específicos para los grupos minoritarios.

Las expresiones que históricamente cobró lo anterior en la institución escolar es, por un lado, el derecho de libertad, el derecho social como responsabilidad del Estado, reconocidas en el Estado del Bienestar y posteriormente en los Pactos Internacionales, permiten comprender el papel que ha jugado y la importancia de la misma en el momento actual, por otra parte, los nuevos movimientos que reclaman el derecho a la diferencia, han contribuido al reconocimiento de los diversos grupos excluidos, cambios que hacen indispensable la concepción de una nueva forma de organización social, asimismo la transformación de la institución escolar que ayude a la formación de un nuevo ciudadano que sea participe de los asuntos públicos.

Frente a lo anterior, recorro a una tipología que permite ilustrar y comprender los cambios y la necesidad de una nueva figura de sujeto que requiere el Estado, elaborada y tomada del texto original de Beloso (2009) titulado *Ciudadanía, Democracia, Constitución y Educación: No basta la afición, se necesita virtud*. Tipología que rompe con un esquema tradicional del ciudadano moderno, y que plantea los diferentes conceptos del nuevo ciudadano que es necesario empezar a considerar.

3.7. Tipología–Nuevas formas de concebir al ciudadano

Ciudadanía comunitarista: da primacía a la comunidad al individuo inserto en un grupo. El ciudadano no puede ser entendido al margen de las vinculaciones sociales que le constituyen como sujeto: son esos valores morales, culturales o religiosos los que deben determinar las políticas públicas y el entramado normativo de esas sociedades. Defiende la dimensión constitutiva y éticamente condicionante de la comunidad en relación a la identidad del individuo. Reclaman recuperar la noción clásica de virtud: forma de práctica moral que define al sujeto en función de los bienes a los que éste aspira.

Si para los liberales, el sujeto antecede a sus fines; los comunitaristas, critican esta prioridad. El “yo” liberal, el “yo” sin ataduras ni vínculos, es un “yo” vacío inexistente. Critica el individualismo egoísta, el que cada uno

busque su propio interés y mire al otro como a un rival, que se desconozca el papel que desempeñan la cultura, los valores compartidos, las identidades.

Ciudadanía “multicultural”: *es la defendida por Kymickla. Para entender esta categoría, conviene primero partir de “tres clases de grupos”, a) Grupos desfavorecidos, como las mujeres, los discapacitados físicos y psíquicos, homosexuales, etc., quienes son acreedores de “derechos especiales de representación” pero con alcance restringido y temporal, nunca permanente; b) Grupos de inmigrantes y minorías étnicas o religiosas, a los que se deben “derechos multiculturales” de modo permanente, ya que desean tener un estatuto de identidad diferenciada al incorporarse a la organización estatal; c) Minorías nacionales que exigen “derechos de autogobierno” de modo permanente, ya que prefieren un mayor grado de autogobierno a una mayor representación. Por ejemplo, en España, el País Vasco o la Comunidad Catalana entre otras.*

La superioridad de la ciudadanía multicultural sobre la integrada y la diferenciada no excluye que presente algunos problemas de difícil solución. El primero es que reproduce el defecto clásico del comunitarismo al sumergir por completo a los individuos en sus grupos de pertenencia, dificultándoles que se forjen una personalidad independiente y forzándoles a seguir la dinámica de su grupo.

Otros defectos que se pueden encontrar en la propuesta de ciudadanía “multicultural” son: a) El excesivo enfoque sobre los derechos diferenciales que cada grupo puede tener con la dialéctica de la mayoría-minorías en el ámbito del estado democrático liberal, sin prestar suficiente atención al dialogo intercultural entre mayoría y minorías, así como de los grupos e individuos entre sí; y b) la consideración de la estructura plurinacional o pluriétnica como una realidad positiva, sin prestar gran atención a las numerosas desigualdades entre grupos que suelen producirse a partir de la

mayor o menor capacidad de presión de cada uno, lo que da lugar a una integración deficiente, inestable e incluso injusta.

Ciudadanía “posnacional” (Patriotismo constitucional) (Habermas 2000). *Es una formulación de J. Habermas. Toma en consideración el efecto de las alianzas interestatales, como la Unión Europea, a la vez que los movimientos migratorios masivos de los últimos años. Según Habermas, esto nos lleva a unos estados posnacionales, que es como conviene denominar a los actuales estados plurinacionales y pluriétnicos. El instrumento básico de esta ciudadanía posnacional es la propia Constitución, ya que se trata de un documento capaz de proporcionar una integración común, a la vez que permite y establece los causes del pluralismo legítimo.*

Con todo, Habermas, advierte un doble peligro: el eurocentrismo y el burocratismo. Por el primero, Europa se cerraría en sus fronteras al modo de una “fortaleza” de prosperidad egocéntrica y con sus vínculos meramente instrumentales con su entorno. Por el segundo, Europa se convertiría en una comunidad de naciones con vínculos legales y políticos de representación. Sin embargo, Habermas considera irrenunciable la aspiración a una Europa de los ciudadanos.

“El patriotismo constitucional ha de penetrar en el tejido cívico de cada uno de los Estados que integran la Unión Europea, casi todos ellos plurinacionales y/o pluriétnicos. Esta reconversión al patriotismo constitucional en cada Estado miembro permitirá solucionar más adecuada y profundamente el peso del pasado e integrar las diferencias etno-culturales bajo el paraguas de la Constitución, con el reconocimiento explícito de los hechos diferenciales en una convivencia cívica” (Rubio Carracedo, 2007:98-99).

Por ello resulta conveniente que el futuro Tratado por el que finalmente se establezca una Constitución Europea –si es que finalmente se llega a un consenso- debería insistir en esa Europa de los ciudadanos, unidos en un

texto constitucional, para paliar el déficit democrático que aqueja al proceso de construcción europeo.

Ciudadanía “cosmopolita”: *D. Held (1997) y A. Cortina (1997) abogan por un modelo de ciudadanía basada en la creación de un sistema global de derechos y deberes universales, independientemente del lugar de nacimiento y de residencia. Claro está que una ciudadanía cosmopolita implica una exención universal de la ciudadanía posnacional en términos casi exclusivamente éticos, pues ninguno de quienes la propone cree necesaria la existencia de un gobierno mundial para implementar y garantizar unos derechos válidos exigibles en cualquier país del mundo.*

No han faltado críticos o escépticos con respecto a este modelo de ciudadanía. (Zolo, 2000), por ejemplo ha matizado los límites de aplicación de la ciudadanía cosmopolita, que en ningún caso debería ir en la línea de un tipo fuerte de gobierno mundial, optando por un cosmopolitismo débil. También Walzer (Walzer, 1993) ha expresado su escepticismo frente a una propuesta de ciudadanía realizada casi exclusivamente en términos éticos, sin prestar suficiente atención a los aspectos jurídico-políticos.

“Ni siquiera tengo conciencia de que haya un mundo en el que uno pueda ser ciudadano. Nadie me ha ofrecido nunca esa ciudadanía, ni me ha descrito el proceso de naturalización, o me ha descrito el proceso de naturalización, o me ha inscrito en las estructuras institucionales de ese mundo, ni me ha explicado sus procedimientos de toma de decisiones (espero que sean democráticas), me ha ofrecido una lista de derechos y deberes de esa ciudadanía o me ha mostrado el calendario de las festividades y celebraciones comunes de sus ciudadanos” (Walzer, 1993).

Ciudadanía “transnacional” y “transcultural”: *hasta ahora se ha venido estudiando casi exclusivamente la realidad social de los inmigrantes en los países receptores, pero parece que no se ha tomado en consideración la realidad social de esos mismos emigrantes en sus países de origen. No*

cabe, duda de que en algunos casos, como puedan ser los mexicanos en Estados Unidos, o el de los Ecuatorianos en España, pueden seguir exigiendo una influencia notable en los aspectos económicos, sociales y políticos, con lo que plantean la realidad de una doble ciudadanía, la de adopción y la de origen. Sobre esta problemática ha surgido la teoría de la ciudadanía” transnacional”.

Esta teoría incide en el hecho de que todo inmigrante es también emigrante y el desempeño de su ciudadanía puede ejercerse tanto en el país de origen como en el de acogida. Para justificar esa posibilidad basta a) el territorio (ius soli); b) la descendencia (ius sanguinis) y c) el consentimiento personal. Los dos primeros son principios objetivos de implementación, que hasta ahora venían aplicándose preferentemente en el país de origen primero y en el país de adopción el segundo. La nueva realidad de la emigración-inmigración obliga a aplicarlos en ambos casos por igual. El tercero, en cambio es un principio de elección; por tanto, “incumbe sólo a la persona la iniciativa de expresar su elección, la cual ha de ser responsablemente atendida por ambos estados, el de admisión y el de origen”⁹ (Citado en De Yturbe, Rubio Carracedo, 2007:104)

Frecuentemente, el emigrante se plantea una emigración temporal, el tiempo necesario para hacerse con unos recursos económicos que le permitan establecerse en su país de origen. Por ello, es lógico pensar que no rompe las relaciones sino que le interesa conservarlas para su regreso. También es verdad que en numerosas ocasiones el proyecto temporal se convierta en definitivo, pero en su país de origen seguirá manteniendo vínculos (familiares, culturales).

La ciudadanía” transcultural”. Este concepto subsume aportaciones de la ciudadanía transnacional y la intenta completar con los “resultados del

dialogo intercultural promovido entre individuos y grupos de diferentes culturas, nacionales religiones y etnias”¹⁰

La ciudadanía transcultural se apoya en que la ciudadanía se construye mediante un complejo proceso de integración-diferenciación sostenido en el espacio y en el tiempo. No resulta acertado ni enfatizar la integración ni tampoco la diferenciación.

Un primer paso lo constituye la conciliación entre la pertenencia y la participación mínima que permite comenzar el dialogo intercultural: todos los grupos han de reconocer la realidad y legitimidad de sus diferencias culturales. La pertenencia es una característica psicosocial por la que los individuos y los grupos se reconocen mediante una determinada identidad, lo que conlleva una disposición de lealtad profunda, así como la asunción de obligaciones para con el grupo (“soy un X y me debo a los X”). A partir de aquí se toma el impulso para la obtención del pleno reconocimiento de los derechos civiles.

La participación es más bien una categoría socio-política, que impulsa el ejercicio de los derechos políticos: para consolidar los derechos civiles y para colaborar en la consecución de los intereses políticos del grupo. Si la pertenencia es reconocida a todos los individuos y grupos sin recortes, el dialogo intercultural fluye sobre las bases igualitarias. Si, por el contrario, la pertenencia no es reconocida plenamente, se produce un corto circuito en el diálogo intercultural, a la vez que se trunca la participación política, ya que nadie quiere participar en un ámbito donde no es reconocido. Y esto no sucede sólo en el ámbito transnacional. La etnia gitana es un buen ejemplo de una ciudadanía transnacional que, sin embargo, no es transcultural porque nunca ha buscado la integración. (Citado en De Yturbe, Rubio Carracedo, 2007:112).

Actualmente el gran reto de la ciudadanía es la superación de la exclusión y la búsqueda de cauces que provienen del horizonte multicultural. Paradójicamente, en este tema se avanza a la inversa que en procesos anteriores; los residentes extranjeros recibe primero la ciudadanía social y después intentar luchar para alcanzar la ciudadanía individual y política. es decir, primero reciben derechos económicos y sociales como la educación, la protección de la salud y, sólo más tarde, algunos sectores empiezan a recibir parcialmente derechos políticos a nivel regional o local. En el horizonte de la ciudadanía se dibuja esa extensión a todos, tarea para la que la educación será un instrumento básico, porque la ciudadanía no es solo un estatus, es también una forma de entender la convivencia y la organización social, con sus valores, sus principios y sus procedimientos. “No se nace con esas ideas, sino que se aprenden y forman parte de los contenidos de la educación” (citado en De Yturbe, Peces Barba, 2007:23).

IV.- PROYECTOS CURRICULARES EN RELACIÓN A LA EDUCACIÓN CIUDADANA EN LA SOCIEDAD GLOBALIZADA

La aceleración del cambio social ha constituido uno de los rasgos definitorios del actual período histórico, en donde “el poder del Estado se ha visto rebasado por estancias supranacionales, debiendo acostumbrarse a que sus normas no son las que tienen la última palabra en los confines de su territorio, la globalización lo impregna todo, las empresas y, especialmente los trabajadores, se han visto sometidos a la re-localización”. (Belloso, 2009, p. 71) Ante dicho cambio se vuelve necesaria una nueva forma de describir e interpretar el mundo en que vivimos, “comenzando a destacar de entre este arsenal conceptual, términos como *globalización* y *multiculturalismo*”. (Abella, 2003)

La compleja dinámica de la globalización produce mutaciones sustanciales en la idea moderna de ciudadanía y en sus variantes históricas y socioculturales. (Ruíz, 2007, p. 105) Dinámica, de la que forman parte la explosión migratoria de las regiones más pobres hacia las menos pobres, además de las nuevas relaciones de intercambio económico entre naciones empresas –multinacionales-.

Dinámica, en la que las sociedades se vienen transformando continuamente, haciendo necesario el replanteamiento del Estado, así como la función de las instituciones escolares que tuvieron como función la de formar ciudadanos y la curricula que lleva a la formación del ciudadano, y que ha sido una preocupación recurrente en toda nueva etapa del desarrollo del Estado, ley de educación y en cada nuevo discurso curricular” (Siede, 2007, p. 15), tanto en la tradición educativa en América Latina como en Europa en las regiones, y los países que las integran.

En buena parte de las reformas reciente llevadas a cabo por el Estado, en materia educativa, se ha priorizado la formación de la ciudadanía por sobre otros propósitos, aunque cada vez éstos cobran mayor protagonismo. Por lo que implica formar a alguien en estos contextos se sitúa como una dimensión central del debate pedagógico-educativo actual.

La importancia histórica de este planteamiento parte de considerar que las formas en cómo se han institucionalizado los procesos de formación en las sociedades modernas contemporáneas, sobre todo los vinculados a la escuela, que han tendido a subordinar las posibilidades de los sujetos de la educación a las dinámicas que estructuradas a partir del currículum formal, dificultando la incorporación, recuperación y transformación de las diferentes formas en que estudiantes y profesores se relacionan con el conocimiento de acuerdo con momentos y circunstancias concretos. (Gómez, 2002, p.19)

Si bien, la sociedad se transforma continuamente, y se hace necesario el replanteamiento del Estado y la función de las instituciones escolares en relación con la formación del ciudadano. En este capítulo muestro algunos de los datos extraídos de las fuentes documentales, los proyectos curriculares estructurados, relativos a la relación educación y ciudadanía, como lo son, aquellos que muestran diferentes formas de articulación de los contenidos que llevan a la educación ciudadana, así como otros que a diferentes niveles, y modalidades educativas, se refieren a aspectos éticos y políticos, tendientes a promover la educación ciudadana.

Y, si bien en algunos de los textos consultados no queda siempre claro qué significa esta tarea, la educación ciudadana, en el contexto curricular en que se ha de realizar y con qué medios se le ha de hacer, si lo es, a pesar de ello, que en buena parte de las reformas recientes de los sistemas escolares de las sociedades globalizadas se ha priorizado la formación ciudadana, o educación cívica y ética, por sobre otros propósitos, al tiempo que cada vez cobran mayor protagonismo, como sucede en las tradiciones educativas de las sociedades de Europa, Norteamérica y Sudamérica.

4.1. Las sociedades globalizadas

La palabra globalización es una expresión actual que alude a una nueva realidad, por tanto, mantiene significados y significantes variados. Significados que tienen que ver con los conceptos que cada disciplina construye para conocer la *sui generis* realidad a la que se aboca. Significantes que surgen de prácticas y experiencias de una gran

cantidad de hablantes y que refieren, con múltiples voces e imágenes, relacionados con la globalización. (González, 2007, p. 139)

Actualmente al término de la globalización – según González - es la expansión de una tendencia ya sea política económica o cultural, que puede llegar a todos los puntos del planeta, y que no sólo se refiere a una totalidad geográfica e histórica, también puede ser usada en relación con la intensificación de las relaciones sociales en escala mundial que ligan sociedades particulares, las que a pesar de estar distantes unas de otras, sus acontecimientos son moldeados por eventos que ocurren en otras sociedades ubicadas a muchos kilómetros de distancia y viceversa.

Aunque existen distintos tipos de globalización, la globalización neoliberal¹¹, es la que mas da a conocer los medios de comunicación y los gobiernos, y parece ser la que más interesa que se conozca.

Una sociedad globalizada particular, por decir algo, México, es entonces aquella que ha intensificado sus relaciones sociales en razón de su articulación con la globalización, a diferentes niveles.

4.2. Principales características de las sociedades globalizadas

Las sociedades globalizadas son sociedades en las que predomina el neoliberalismo, en otras palabras, un proyecto político y social que privilegia:

- La descalificación del Estado, los sindicatos y los partidos políticos.
- La ética del mercado y la lógica del control.
- El paradigma de la empresa.
- La eficiencia como meta en sí.
- Una visión del hombre como mero agente económico.
- La desigualdad como algo natural, neutralizándola.

- La globalización como realidad histórica definitiva.
- El simulacro y el consumo inmediato e instrumentalista

4.3 Proyectos de educación ciudadana imperantes en los siglos XX Y XXI

En el siglo pasado predominaron dos proyectos relativos al proceso civilizador y de formación del ciudadano: uno que privilegió una visión orientada a la formación de un ciudadano consciente de sus derechos, individualista, pero inconsciente de los derechos colectivos, y del bien común. Y otro que hizo lo contrario, es decir, que privilegió la formación de un ciudadano consciente de los derechos colectivos, el nosotros, haciendo a un lado los derechos individuales.

Actualmente las sociedades globalizadas se enfrentan a dos proyectos socio-políticos antagónicos que se ocupan de la formación del ciudadano: uno que promueve una formación para actuar en una sociedad que subordina lo social a lo económico, y al imperio del mercado, y otro que prioriza lo social sobre lo económico.

Por ejemplo, dependiendo de su historicidad y constitucionalidad, de las características y tradiciones propias del país, se incluye entre los contenidos la homosexualidad y los distintos tipos de familia (Finlandia o Suecia) o no (como es el caso de Polonia), o se dejan estas cuestiones morales para una asignatura en la que se mezclan religiones y ética, como en Noruega, o un país sin separación entre Iglesia y Estado (Grecia). Sin embargo, como lo afirma -Reinchild Otte (de origen alemán) responsable de Ciudadanía en el Consejo de Europa en ninguno ha habido debate sobre si debe o no existir esta asignatura.¹²

En consecuencia, las sociedades de la región Europea que han aceptado las recomendaciones del Consejo de Europa, no han eludido la responsabilidad de transmitir a sus jóvenes los valores cívicos, democráticos y plurales compartidos por la sociedad, si bien, en cada caso varía el modo de acercarse a ello.

De cualquier modo, una mirada a los estados europeos, desde las fuentes consultadas y su análisis, deja ver la situación de lo que puede ser la Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos en unos países, o Educación ciudadana o cívica y ética en otros, ya que en algunos se estudian y enseñan dichos contenidos en un curso de primaria y otro de secundaria, con la adaptación al ideario católico (caso Noruego), mas también dejan ver que en la mayoría de estos países, como ocurre en España, las escuelas pueden elegir entre distintos libros de texto con variaciones y que ni estos textos ni la legislación delimitan completamente de lo que se termine hablando o dejando de hablar en una clase.

4.4. La educación Ciudadana o para la ciudadanía en el contexto escolar europeo, generalidades epistémicas

En las sociedades globalizadas de Europa, configuradas a partir de la integración en Comunidad Económica Europea, la promoción de la cohesión social y la participación más activa de los ciudadanos en la vida social y política se ha convertido en un tema clave y en un objetivo educativo en la presente década.

Al respecto, en su comunicación de 2004, *Construir nuestro futuro común. Retos políticos y medios presupuestarios de la Unión ampliada (2007-2013)*, la Comisión identificó claramente el desarrollo de la ciudadanía europea como una de las principales prioridades de acción de la Unión Europea (UE). Con esto en mente, el programa de acción de la UE "*Ciudadanos con Europa*", hoy vigente, considerado como una episteme colectiva incluye como objetivos, promover la participación ciudadana y reforzar el sentido de ciudadanía. Este programa, de siete años de duración, y previsto como continuación del actual programa de acción finalizará en el 2013, y que facilitará a la Unión Europea los instrumentos necesarios para lograr dichos objetivos.¹³

Cabe decir, según las fuentes consultadas, que en la propuesta del programa antes mencionado, se hace referencia, al hecho de que para su elaboración se consultó ampliamente a la mayoría de los sectores de la sociedad civil sobre el particular, asimismo, que el programa apoyará proyectos e iniciativas para concientizar a los

Europeos de sus derechos y responsabilidades como ciudadanos, involucrarlos activamente en el proceso de integración europea y fomentar un sentido de pertenencia y de identidad europea.

También se establece en dicho programa, considerado como episteme, que el desarrollo de un comportamiento cívico responsable puede fomentarse desde una edad muy temprana, y que la educación para la ciudadanía incluye el aprendizaje de los derechos y deberes de los ciudadanos, el respeto por los valores democráticos y los derechos humanos y la importancia de la solidaridad, tolerancia y participación en una sociedad democrática más amplia, y que esta educación constituye un instrumento para que niños y jóvenes se conviertan en ciudadanos responsables y activos.

En este proceso, cabe mencionar, asimismo, que el Consejo de Europa declaró 2005 como el *Año Europeo de la ciudadanía a través de la Educación*, mismo que toda la Unión Europea apoyó activamente, al tiempo que llevaba a cabo la promoción de la educación para la ciudadanía.

En una publicación más reciente de Eurydice¹⁴ hace referencia a la organización de la educación para la ciudadanía en los centros docentes de los 30 países europeos que integran la Red Eurydice. En un estudio comparado se centran las distintas maneras de enfocar dicha educación para la educación ciudadanía a escala nacional y analiza si se ha incorporado, de manera oficial, una dimensión europea o internacional a la enseñanza de esta materia en los centros escolares. También el documento mencionado deja ver que en la mayoría de los países europeos han enfocado la enseñanza de esta área con detalle. No obstante, la mejora de la formación de quienes imparten ciudadanía y una promoción más eficaz de la participación activa de los alumnos en la sociedad en general son, posiblemente, los dos retos de mayor importancia de los estados miembros de la Comunidad Económica Europea, para los próximos años.

¹⁴ La red Europea de información en educación. www.eurydice.org.

4.5. La educación ciudadana en sociedades globalizadas de Europa. Casos específicos.

En cuanto a cómo se ha plasmado en el sistema educativo la atención a los contenidos de la educación ciudadana, el Ministerio de Educación de España, ofreció la lista de 15 países en los que se enseña ciudadanía como materia específica, basado en un estudio hecho en 2005 por el organismo de información educativa de la UE, Eurydice, bajo el título *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo*.

Al respecto, las fuentes documentales referidas dejan ver que en las aulas de países como: Finlandia, Suecia, Grecia, Portugal, Rumania, Italia, Luxemburgo, Austria, Noruega, Bulgaria, Polonia, Reino Unido, República Checa, Eslovaquia y Eslovenia, se encuentran realidades distintas y no todos tienen una asignatura independiente (como lo es el caso de Noruega o Suecia) ya que mientras , unos tienen la ciudadanía como contenido importante y específico dentro de otras materias, otros la ofrecen sólo en bachillerato o la FP (Italia o Austria) mientras que otros más lo hacen en todas las etapas (Grecia).¹⁵

A continuación se proporcionan algunos de estos casos para ilustrar como la educación ciudadana está siendo atendida en el servicio educativo de algunas de las sociedades globalizadas de Europa, o lo que es lo mismo como se enseña la ciudadanía en ellas, cuya información proviene de un texto elaborado por Juan A. Aunión (Madrid), Francesco Manetto (Madrid), Adrián Soto (Helsinki) y Ricardo Moreno (Estocolmo).¹⁶

4.5.1 Sociedades globalizadas en las que la ciudadanía se enseña en una sola materia independiente

Finlandia, Materia “Las nuevas familias”

Finlandia introdujo la asignatura de Ciencia Cívica (Yhteiskuntaoppi) a fines de los años setenta. En la actualidad esta disciplina se imparte en forma obligatoria, a los alumnos del segundo ciclo de la enseñanza básica. En dicho texto se cita literalmente a lo expresado por una maestra, del Colegio de Itä-Helsinki, quien consultada sobre el

particular dice: "En la actualidad nuestras prioridades son fomentar la participación ciudadana y ampliar los horizontes de la tolerancia, sobre todo en el entorno que nos rodea".

Según la maestra entrevistada, durante el ciclo escolar en que se llevaba a cabo el curso, tenían particular importancia las nuevas singularidades que se dan en torno a la familia como pueden ser las familias monoparentales y los matrimonios homosexuales. A la vez, en cuanto toca a los contenidos mínimos, marcados por el ministerio de educación de su este país, se puede leer, en dicho programa lo siguiente: "Orientación respecto al papel de la familia, de los colectivos, de las minorías y de las tendencias culturales". En cuanto a temas específicos se aborda el aborto o las relaciones sexuales, en la asignatura de Educación sobre la salud (Terveystieto).

Italia, Materia “Constitución e integración”

La Educación Cívica tiene una gran tradición en la escuela Italiana, explicaba Teresa Gil, profesora del Liceo italiano de Madrid. En una asignatura, que se cursa en 1º y 2º de bachillerato, los alumnos estudian una vez a la semana, dentro del área de historia y ciencias sociales, la Constitución, los derechos humanos y los fundamentos jurídicos. Se plantean debates y se anima a los alumnos a defender opiniones. También se trata la integración y "promoción de la igualdad de oportunidades", todo lo expresado, según el programa de la asignatura facilitado por el Liceo. El objetivo de este último apartado sería "identificar los diversos modelos institucionales y de organización social y las principales relaciones entre persona-familia-sociedad-estado".

Suecia, Materia “Ciencias Sociales”

En Suecia no hay una sola asignatura que abarque los diferentes aspectos de ciudadanía. En la materia que recoge el informe de la UE, como centro de la enseñanza de ciudadanía, *Samhällskunskap* (Ciencias sociales), se imparten conocimientos sobre principios democráticos, igualdad sin discriminación social, de sexo o étnica. Comienza en 5º de primaria con nociones de las ciencias sociales y se va extendiendo y profundizando a medida que se avanza.

Ya en el bachillerato, la asignatura abarca problemas de medioambiente, medios de comunicación o la organización política actual. También se habla explícitamente del matrimonio y de los derechos de las parejas que viven juntas sin estar legalmente casadas, parejas homosexuales.

4.5.2. Sociedades en las que se enseña la ciudadanía en parte de la primaria y la secundaria.

Grecia, Materia “Normas y formas de comportamiento social”

En este país, la Educación para la Ciudadanía es obligatoria en los dos últimos cursos de primaria (una hora semanal) y en toda secundaria (dos horas a la semana); *"tiene como objetivo formar a los alumnos como ciudadanos respetuosos y responsables"*. Al respecto, aseguraba una portavoz de la Embajada Griega en Madrid. Dicha materia, contenía "Normas y formas de comportamiento social", o "Grupos humanos: escuela, familia, vecindario" son algunos epígrafes en primaria. En secundaria, se abordan la relación del individuo con la sociedad o los problemas sociales. Además, en primaria, hay otra materia, "Nosotros y el mundo", que pretende ayudar a los niños a "conocer el mundo en el que están llamados a vivir".

4.5.3. Sociedades en las que se enseña la ciudadanía en una sola materia en el bachillerato

Bulgaria, Materia “El Mundo y la persona”

Éste es el título de la asignatura que se estudia en el equivalente a 2º de bachillerato. Hasta ese momento, los temas de ciudadanía se tratan en otras asignaturas. En Psicología, en el equivalente a 3º de ESO, se habla de la sexualidad, lo que incluye la homosexualidad y la transexualidad. En el curso siguiente, en Ética, llega el turno de la familia: "Las relaciones personales, el amor, y la familia en su dimensión ética y en la jurídica", aseguraban en la embajada búlgara en Madrid. "Se trata de la familia ortodoxa, de las monoparentales, por ejemplo, no se habla mucho", aseguraba una portavoz.

La organización política, administrativa, la identidad nacional, con sus costumbres, tradiciones y religión, o las fuentes de conflicto, haciendo hincapié en los que se pueden producir entre distintas etnias se va desgranando en distintas materias entre primaria y secundaria hasta llegar la asignatura “El Mundo y la persona del bachillerato”. En ella, estos temas se tratan desde una perspectiva ética y filosófica y se le añaden otros sobre medioambiente.

Noruega, Materia “Educación cristiana y moral ciudadana”

Lo primero que argumentan en la embajada noruega, cuando se les pregunta por un equivalente a educación para la ciudadanía es que en su país no existe separación entre Iglesia y Estado. Por eso, señalan, para empezar, una asignatura obligatoria para todos los escolares, Cristianismo, religión y ética, en la que se dan a conocer y explican todas las religiones y posturas éticas "sin hacer proselitismo".

El preámbulo de la ley noruega de 1999 dice: "Los centros de primaria y secundaria inferior, en colaboración y de acuerdo con las familias, tratarán de dar a los alumnos una educación cristiana y moral. (...) La Educación Secundaria superior contribuirá a extender el conocimiento y la comprensión de los principales valores cristianos y humanistas, nuestro patrimonio cultural nacional (...)". Efectivamente, el resto de la educación cívica (democracia, política, etcétera) se da en el área de Sociales, e Historia y en una asignatura optativa en bachillerato.

4.6. Caracterización de los servicios educativos que se ocupan de la formación del ciudadano en sociedades globalizadas europeas

La legislación no delimita completamente lo que ha de figurar o ser excluido como contenido de enseñanza de los planes de estudio y que los servicios educativos en que se atiende el objeto de estudio abordado caen dentro de dos grandes bloques de conocimientos: *los derechos humanos o la educación para la ciudadanía*, que los niveles en que se atiende y aplican los contenidos comprenden la escuela primaria, la secundaria y el bachillerato y la profundidad con que se aplican los contenidos comprende desde la mención ocasional a alguno de sus aspectos, o su remisión a una asignatura específica o su establecimiento como transversal (de uno o varios niveles

educativos), y las asignaturas específicas en que se aborda su enseñanza reciben diferentes nombres como: educación en valores, educación para la ciudadanía, educación ética, educación cívica y educación para la democracia

Resumiendo, una mirada a los estados europeos, desde las fuentes consultadas, dejó ver la situación de lo que puede ser la Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos en unos países, o Educación ciudadana o cívica y ética en otros, ya que en algunos se estudian y enseñan dichos contenidos en un curso de primaria y otro de secundaria, con la adaptación al ideario católico (caso Noruega), mas también dejan ver que en la mayoría de estos países, como ocurre en España, las escuelas pueden elegir entre distintos libros de texto con variaciones y que ni estos textos ni la legislación delimitan completamente de lo que se termine hablando o dejando de hablar en una clase.

4.7. Estados Unidos de Norteamérica y la naturalización

En este caso se toma en cuenta los grandes temas que en este país se consideran como contenidos de la educación ciudadana, extrapolados de los que se exigen y proporcionan a los inmigrantes para adquirir la ciudadanía estadounidense, pero que de forma cotidiana son contenidos que aprende todo ciudadano a través de su proceso de formación, primordialmente escolarizada. Al respecto, hablando como una voz común se dice: “Nos dispensamos pensarlo así- porque podrían acercarse a aquéllos que la institución escolar promueve a lo largo de los diferentes niveles educativos, tomando como base para ello el texto intitulado *“Preparation for Citizenship”*¹⁷ (anexo en la parte posterior)

Cabe decir que el solicitante del estatus de ciudadano, no siendo nativo del país, además de tener que pasar el examen sobre los conocimientos esbozado en líneas anteriores, ha de llenar una solicitud de naturalización (Forma N-400), y responder a un cuestionario, para el que se le proporciona una guía de respuestas en el texto en referencia, un examen de escritura y lectura del idioma inglés, satisfacer las preguntas

y respuestas para la Excepción 65/20 un documento legal, hacer el juramento de fidelidad a la nación, y una respuesta clave.

En otro documento que tiene como propósito proporcionar la información, a quienes aspiran a adquirir la ciudadanía de Estados Unidos de Norteamérica, se hace mención de algunos de los ya mencionados temas, al tiempo que se refirma la idea de que dichos contenidos son los que se enseñan en el sistema escolarizado y que, por lo general, de manera más natural, aprende el niño nacido en dicho país, a través de su ingreso y permanencia en el sistema educativo nacional.

Por tanto, en Estados Unidos la educación ciudadana tiene una gran tradición dentro del republicanismo, que considera que el “ciudadano virtuoso” es la pieza fundamental de la democracia, y se imparte como “Educación del Carácter”, y como “Educación para la democracia”.

(Anexo)

**ÁREAS DE CONOCIMIENTO COMPRENDIDAS EN EL EXAMEN PARA
LA NATURALIZACIÓN DE INMIGRANTES**

**Gobierno de Estados Unidos de Norteamérica según el Documento
Preparation for Citizenship**

Unit 1	U.S. History
Lesson 1	The Revolutionary War
Lesson 2	The Constitution
Lesson 3	The Civil War
Lesson 4	World Wars I and II
Lesson 5	The Vietnam War
	U.S. History Unit Checkup
Unit 2	U.S. Government
Lesson 6	The Legislative Branch
Lesson 7	The Executive Branch
Lesson 8	The Judicial Branch
Lesson 9	States and Capitals

Lesson
10

The U.S. Political System

U.S. Government Unit Checkup

Unit 3

U.S. Celebrations

Lesson
11

Thanksgiving

Lesson
12

Independence Day

Lesson
13

Other Holidays

U.S. Celebrations Unit Checkup

About the Bill of Rights

The "Star-Spangled Banner"

Map of the United States

Map of the World

4.8. La educación ciudadana en los países de América Latina

A comienzos del siglo XXI los gobiernos democráticos de América Latina confrontan el desafío de hacer que la democracia funcione para el común de las personas, lo que ha llevado a una expansión de las expectativas sobre qué significa ser ciudadano.

De entre todas las instituciones que facilitan la adquisición y perfeccionamiento de destrezas para la participación y la convivencia democrática, la escuela es la que puede distribuir más equitativamente en todos los ciudadanos las competencias para participar en la construcción de la democracia, actuar en la sociedad, y ejercer sus derechos, considerando las variantes históricas, sociales, culturales y educativas de cada país.

En el siguiente apartado del documento presento la educación ciudadana en América, tomando el caso Argentina, Bolivia, y México.

4.8.1 El caso Argentina

Isabelino A. Siede (2007, pp. 16-35) en un artículo que tituló *La función política de la escuela en busca de un espacio en el curriculum*, hace un breve esbozo histórico de la educación en Argentina, a partir de los principios de la didáctica de la formación ética y política, y nos dice que en la tradición de América Latina, y en buena parte de las reformas recientes de los sistemas escolares de esta región, se ha priorizado la formación en la ciudadanía, o formación ciudadana por sobre los otros propósitos, asimismo, que éstos cobran cada vez mayor protagonismo y, por igual, que en la Argentina, la relevancia que se reconoce a este tema en los fundamentos y en los enunciados generales de dicho campo no se corresponde con las definiciones específicas, donde esta formación, ética y política, suele relegarse a momentos indefinidos y escasamente valorados en los currículos escolares.

En su texto también da a conocer que, en 1994, se aprobó la primera versión de los Contenidos Básicos Comunes (CBC), documento éste que incluía un capítulo de *Formación Ética y Ciudadana*. Sin embargo, añade, que pocos meses después se generó un fuerte debate que mostró lo endeble que eran los consensos públicos que fundamentaban ese acto institucional, y que como consecuencia de ello, se produjo

una nueva versión que corrigió aspectos claves de ese y de otros capítulos, dando lugar a que a partir de allí, las definiciones curriculares y los dispositivos institucionales que decidió cada provincia abrieran un abanico muy variado de modalidades de inclusión de estos contenidos en las escuelas, y por lo mismo en la educación ciudadana.

En su opinión, una década después, se vuelve a discutir en el escenario educativo en qué medida su estructura contribuye a alcanzar los propósitos que proclama, al tiempo que se suscribe que en este contexto, conviene revisar nuevamente las alternativas curriculares propuestas, ya que detrás de cada modalidad, hay concepciones diferentes sobre las finalidades de los contenidos de la formación ético-política, o educación ciudadana, un componente curricular novedoso y, al mismo tiempo, tan antiguo como la escuela.

Asimismo, para Siede, si bien la enseñanza de la escuela básica era formar sujetos apegados a siglos pasados, tal enseñanza, apegada a las normas, formaba ciudadanos dispuestos a delegar su soberanía en mentes de los miembros de las elites intelectuales de ese tiempo.

Por eso mismo, las controversias y contraposiciones ideológicas sobre el particular, la educación ciudadana, eran medios inadecuados para lograrla, una vez que tales relaciones se concretaban en la llamada democracia delegativa, al tiempo que en dicha sociedad no se esperaba que el pueblo pensara y opinara, o supiera a quién elegir para que deliberara en su nombre. Este propósito parece haber sido el motor principal de instauración del sistema escolar. Con ello la formación ciudadana adquiría matices muy particulares: Se educaba al ciudadano para ser representado y obedecer.

Más adelante, la formación moral en Argentina, durante la primera mitad del siglo XX, se impartía tanto a través del adoctrinamiento, mediante cursos, lecturas y pláticas de aula, entre otras formas, como de dispositivos de disciplinamiento (normativa, formación de hábitos, evaluación de los rasgos personales y familiares, etc.), mientras que la formación política era concebida como neutral, es decir, la suposición de que el espacio escolar debía ser ajeno a la confrontación de ideas, valores o actitudes,

mientras que por otra parte se legitimaba el orden social vigente, a través de la enseñanza, las efemérides, las gestas institucionales, entre otros medios.

Avanzado el siglo XX, el país asistió al despliegue de numerosas gestas de participación popular en pugna contra los custodios de privilegios económicos y políticos, generalmente ostentados por miembros de una elite que confundía sus propios intereses con los del Estado, y la sociedad. Así, la educación ciudadana y el ejercicio efectivo de la ciudadanía pocas veces fueron ordenados y orgánicos, entre otras razones, porque asentaban su formación en aquellas concepciones delegativas que cercenaban la emancipación de los sujetos sociales.

Surge, entonces, la necesidad de construir sujetos políticos, desde la enseñanza y desde la trama normativa de las instituciones educativas, recuperando el valor de lo público e invitando a los estudiantes a involucrarse en los proyectos comunes, mismos que han contribuido a entender, ahora, que la formación ética y política del nuevo siglo necesita una revisión profunda de las prácticas mediante las cuales se forma al ciudadano.

En el contexto de la globalización, algunos intelectuales argentinos concentran sus ideas al respecto en el texto intitulado *Ciudadanía para armar* (2007), entre las cuales sobresale la de que la enseñanza de la ciudadanía en la sociedad argentina globalizada, requiere de una revisión profunda, y el ser orientada a una formación específica, deseada, la educación ciudadana. En dicho texto, se abordan temas como: *La función política de la escuela en busca de un espacio en el curriculum*, *Concepciones de la ética y la formación escolar*, *¿Ciudadanía por defecto? Relatos de la civilidad en América Latina y la educación ciudadana en el vendaval político argentino* y *Hacia una didáctica de la formación ética y política*, contribuciones que dan a entender que la educación ciudadana y la enseñanza de la ciudadanía civil y política, de corte crítico, ya está siendo consideradas en los sistema, currículos, niveles y modalidades educativas en dicha sociedad.

4.8.2. El caso Bolivia¹⁸

Bolivia constituye un caso interesante para analizar los procesos nacientes del ejercicio de los derechos lingüísticos, culturales y de impulso para el establecimiento de las autonomías de los diferentes pueblos indígenas que habitan en el Continente.

Toda sociedad requiere para subsistir la producción-reproducción de ciertos valores que le permiten desarrollarse en la historia y formar a sus ciudadanos dentro de las normas éticas o morales cuya observancia es la base de la buena marcha de la sociedad en su conjunto.

Hasta los años setenta se hablaba de democracia cuando se garantizaba el acceso a la educación. El modelo frontal de enseñanza era el dominante, ya que se buscaba la homogeneización diluyendo las diferencias. Hacer iguales era la alternativa de la democracia.

La respuesta política a esta situación ha sido en el caso de la reforma educativa boliviana la descentralización y la mayor autonomía de los establecimientos educativos. La respuesta pedagógica es un currículo flexible y el respeto del ritmo de aprendizaje de cada alumno, así como la educación intercultural y bilingüe.

La reestructuración curricular se acompaña de una nueva visión del docente como compañero de ruta del alumno, coordinador y facilitador de las actividades de aprendizaje, y no más como el depositario del saber y dispensador de la sabiduría. Esto implica una nueva formación para que puedan reflexionar y cambiar su práctica pedagógica, lo cual no es sencillo, pero tampoco imposible.

En Bolivia, como en todo el mundo, lo «deseable» se ha vinculado a nociones de orden, disciplina, esfuerzo, respeto, obediencia, coherencia, racionalidad, honestidad, creatividad, actitud crítica, solidaridad, cooperación, trabajo en grupo, deseo de aprender, perseverancia. Lo que se ha cuestionado en un nuevo enfoque educacional

es el individualismo, la pasividad, el conformismo y la indiferencia. Sin embargo, hay que recordar que la transmisión-reproducción de los valores no es sólo una cuestión escolar, sino también social, comenzando por la familia, para poder fijar normas y patrones de conducta socialmente aceptables.

El problema real que se plantea en esta situación es que se recurre más a la imposición que a la persuasión de los alumnos para que ellos mismos tomen decisiones responsables.

De acuerdo con la propuesta de innovación curricular, la alternativa a la imposición es la libertad de expresión, de debate, de confrontación de ideas, que nos educa en la crítica, en el razonamiento crítico, en la expresión ordenada y argumentada de nuestras ideas y en la tolerancia ante la discrepancia. Para ello se requiere un ambiente educativo que favorezca el pluralismo y la democracia muy diferente al que prevalece en la mayoría de las escuelas.

Hoy, se insiste en los contenidos transversales del currículo que se valoran como actitudes diferentes; entre ellas se mencionan: el respeto a los demás, el sentimiento de solidaridad y justicia, el sentido de la responsabilidad, la estima por el trabajo humano y por sus frutos, los valores concernientes a la paz (educación para la paz), a la conservación de la naturaleza (educación medioambiental), el respeto entre los géneros (educación en género), a la diversidad (educación intercultural), a las diferentes lenguas (educación bilingüe), y otros valores que inciten a los jóvenes a tener una visión amplia del mundo. En este contexto, el querer aprender se plantea como un problema central de política escolar y pedagógica, puesto que da pie para aprender a aprender, al autodidactismo, la sistematicidad y el cultivo de las actividades intelectuales.

Un elemento transversal sumamente importante es la educación para la justicia y la equidad, que conllevan la solidaridad y el apoyo mutuo. En este mismo movimiento se incorpora la educación para la democracia, no sólo como valor humano, sino como política de Estado que la garantice, la fomente y la preserve. Pero hay que formar a la juventud en el conocimiento y en el ejercicio de sus derechos, así como en el cumplimiento de sus deberes, características propias de una democracia auténtica

fundada en la participación del pueblo en las decisiones que afectan al conjunto de la población.

4.8.3. El caso México¹⁹

Tradicionalmente en México la formación para la ciudadanía menciona Gómez Morín en un documento de Banco Interamericano de Desarrollo, titulado “*Red de Educación Educación para la ciudadanía y la democracia para un mundo globalizado: una perspectiva comparativa*” se venía trabajando en la educación secundaria a través de una asignatura obligatoria en el currículum que se llama Formación Cívica y Ética, en los tres grados de educación secundaria básica (alumnos de doce a catorce años), con un total de trescientas veinte horas en el paquete de estos tres grados. Desde hace un par de años se ofrece una asignatura opcional que se llama *Formación Ciudadana hacia una Cultura en la Legalidad*.

México está inmerso en un proceso de reforma de la educación secundaria, orientada fundamentalmente a un proyecto de articulación de la educación básica. Buscando tener una trayectoria informativa para los niños desde preescolar hasta secundaria; una trayectoria con continuidad curricular y pedagógica.

Hasta recientemente, se ha realizado en dicha reforma una revisión de contenidos, enfoques pedagógicos y de estrategias didácticas. Esta última es una idea que consiste en trabajar con una orientación hacia competencias.

Para finalizar, el caso de Formación Cívica y Ética o de Formación Ciudadana se convierte en nuestro país, uno de los programas ejes, y de los programas rectores explícitos, más importantes de la reforma de la educación básica, desde preescolar hasta secundaria. Y, en la que sus componentes, de la formación cívica y ética derivan en, educación intercultural, educación para la paz y los derechos humanos, educación ambiental y perspectiva de género.

RECAPITULACION / CONCLUSIÓN

La importancia y el interés por haber estudiado la educación ciudadana radicó en el hecho de que dicha función toca las formas escolarizadas de cómo construir ciudadanos participativos, sujetos políticos participativos, la trama normativa de las instituciones educativas, el valor de lo público y la inducción del sujeto a involucrarse en acciones comunes y, al mismo tiempo, teniendo en mente que ésta educación es la mejor forma de recuperar la dignidad de la cosa pública y de hacer que la democracia, como lo es en cualquier sociedad, se convierta en algo real.

La investigación documental me permitió encontrar que el concepto de ciudadanía se ha venido transformando con el tiempo, hasta el momento actual, de acuerdo al desarrollo histórico de cada sociedad específica; asimismo, darme cuenta de que el concepto de ciudadanía, es un concepto polisémico, es decir tiene distintas acepciones, una vez que se ha venido trabajando desde diferentes ámbitos: social, ético, político, jurídico, y cultural.

En el mismo sentido, dado que la conformación de la figura del ciudadano se ha venido dando a partir de la relación Estado-sociedad, y ha enlazado dimensiones como lo son: el sentido de identidad y de pertenencia, la participación en la esfera pública, la exigibilidad de derechos, las luchas por el reconocimiento, las demandas de inclusión y que tal proceso de conformación se ha llevado a cabo en estrecha relación con el nivel de desarrollo democrático alcanzado por la sociedad, la política educativa de Estado, la normatividad y modalidad de cada nivel educativo, por una parte y por otra, en cuanto constituye una respuesta a la compleja dinámica de la globalización, dio lugar a transformaciones esenciales en la idea moderna de ciudadanía y en sus variantes históricas y culturales y, por lo mismo, en la forma que se adquiere la educación ciudadana.

Específicamente en lo que toca a la educación ciudadana, a través del análisis de los textos, encontré que ésta ocupa un rol fundamental en las sociedades en las que se goza de libertades civiles, sociales, políticas y económicas, y que en éstas los ciudadanos son sujetos “producto” de la democracia y, asimismo, “para” la democracia.

Además, que el importante déficit de participación política y la deserción de los compromisos sociales y colectivos, se justifican en el imperativo ético de la Educación ciudadana como una necesidad básica para el sostenimiento y fortalecimiento de la democracia.

Por igual, la lectura analítica de dichos documentos, considerados como discursos, o epistemes me permitieron ver que por cuanto dicha formación y práctica de la ciudadanía se encuentran inmersas en la particular historicidad y constitucionalidad de cada sociedad, y es de esperarse que la educación ciudadana cobre expresión específica en cada una de ellas. Y, que si bien dicha educación prospera de manera informal en el cotidiano acercamiento del sujeto a las instituciones políticas y civiles de su contexto, ésta ha encontrado su vía más relevante en las enseñanzas que se imparten de manera formal en la institución escolar, siendo éste el espacio idóneo para el desarrollo de este capital político-cultural, tanto a través del ámbito institucional como del curricular, dado que en la vida de las instituciones educativas existen grupos que comparten diversos valores y normas dentro de un contexto social determinado. Además, se puede decir que dicho concepto -la educación ciudadana- también comparte una polisemia, pues, hasta el momento responde a diferentes concepciones.

También, a través del contenido “extraído” de las diferentes lecturas encontré una variedad de discursos que abordan dicho objeto de estudio, la educación ciudadana, y que ello se lleva a cabo desde diferentes perspectivas escolarizantes en los países globalizados de Europa, y América Latina.

Las fuentes consultadas que se refieren a las sociedades globalizadas de Europa y América Latina, incluyendo México hacen mención a que en ellas se ha recomendado llevar a cabo la enseñanza de los contenidos que comprende la educación ciudadana, ya incorporados en la enseñanza de otras materias, o en una asignatura independiente, a contrapunto de quienes sostienen que la enseñanza de éstos ya se cubre en temas sobre la Constitución o la Declaración de los de los Derechos Humanos, sin entrar en cuestiones morales o de transmisión de valores.

Y para finalizar encuentro que en cada sociedad globalizada se presentan diferentes modelos educativos escolarizados para la formación del ciudadano y que se han desarrollado sistemas y servicios educativos que atienden la formación del ciudadano en estrecha relación con su historicidad y constitucionalidad. Asimismo, que si bien todos comparten las características de una orientación pedagógica y cultural (instrumentalista) también registran una tendencia a privilegiar la adquisición de contenidos y no la dimensión cultural en los procesos de transformación social.

NOTAS

[1] El fin del hombre es el fin de la episteme, en la que el hombre es el principal objeto de conocimiento. En la episteme no hay intensidades que no tengan fines y es la realidad en un tiempo determinado. Es la estructura que compensa al hombre en la construcción del mundo. Es un saber no metódico sino social, ideológico, colectivo, empírico, etc.

[2] Universidad de la Serena. Centro de Lenguaje Sebastián Rossel, Chile 2005

[3] Universidad de la Serena. Centro de Lenguaje Sebastián Rossel, Chile 2005

[4] Universidad de la Serena. Centro de Lenguaje Sebastián Rossel, Chile 2005

[5] Un gran conjunto de hombres de tal condición que sus miembros se identifican con la colectividad sin conocerse personalmente y sin identificarse de una manera importante de la sociedad total.

[6] La correspondiente “política de la diferencia” es liberadora y emancipadora mientras desenmascare los falsos esencialismos reduccionistas que bajo la estrategia de la asimilación reúne tanto a los nacionalismos burgueses como al marxismo clásico.

[7] Kymickla trata de presentar los conceptos “nación” y “nacionalismo” como positivos. Aquí no se trata de cuestionar estos conceptos, por lo que son tomamos en sentido neutro.

[8] Nación entendida como una “cultura” o un “pueblo”, es decir una comunidad histórica más o menos institucionalmente completa, que ocupa un territorio o patria, y que comparte un lenguaje y una historia particular.

[9] J. Rubio Carracedo subraya que un caso especialmente interesante es el cese automático de la ciudadanía nacional cuando un inmigrante adopta la nacionalidad del país de acogida. Otra cuestión es que el Estado de origen regule jurídicamente, y con justicia, algunos límites. Puede considerarse que resulta arbitrario privar a un emigrante de sus derechos simplemente porque optó por la doble nacionalidad, siempre que continúe manteniendo una relación continuada con su país de origen (relaciones familiares, remesas económicas).

[10] Rubio citado en De Yturbe menciona que el concepto de ciudadanía transcultural subsume también el concepto de ciudadanía “compleja” que hasta ahora él mismo venía proponiendo (Carracero, 2000:111).

[11] Postura política que apoya el libre comercio en todo el mundo, permite que las empresas se ubiquen en cualquier parte del planeta, fomenta la liberalización de los servicios públicos, permite el traspaso libre de flujos monetarios, reduce o elimina los impuestos y apoya el capitalismo como economía de mercado.

[12] <http://www.educacionenvalores.org/+La-ensenanza-de-la-ciudadania-en+.html>

[13] http://europa.eu/legislation_summaries/culture/l29015_es.htm-

[14] Eurydice es una red institucional encargada de la recopilación, análisis y difusión de información comparable acerca de los sistemas y políticas educativas de toda Europa. Sus publicaciones se centran, principalmente, en cómo se estructura y organiza la educación en Europa. En líneas generales, las publicaciones de Eurydice se clasifican en descripciones de los sistemas educativos nacionales, estudios comparados dedicados a temas específicos e indicadores y estadísticas. La Red Eurydice, se puso en marcha por primera vez en 1980 por la Comunidad Europea.

La Red fomenta la cooperación europea en educación a través del intercambio de información sobre los sistemas y políticas y de la elaboración de estudios sobre temas comunes a todos los sistemas educativos.

La red Europea de información en educación. www.eurydice.org.

[15] http://www.objetores.org/destacados/docs/Spain_is_different.pdf

[16] <http://fapar.org/blogfapar/index.php/2007/09/la-ciudadania-se-ensena-en-europa/>

[17] <http://www.english-test.net/forum/ftopic40357.html>

[18] <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=80002707>

[19] http://www.oei.es/valores2/educ_ciudadania_mundo_globalizado.pdf
Lorenzo Gómez-Morín*

BIBLIOGRAFIA

Alighiero, Manacorda M. (1992) Historia de la educación II. Siglo Veintiuno editores. México

Arendt, Hanna (2005) La condición humana. (51-91) Paidós. Barcelona. España

Balibar, Etienne. (2004) Derecho de ciudad. Cultura política y Democracia. Ed. Nueva Visión. Buenos Aires.

Belloso, Martin N. (2009) "*Ciudadanía, Democracia, Constitución, Educación: No basta afición se necesita virtud*". P. 71-79. En torno a la democracia. Perspectivas situadas de Norte a Sur. (Comp). Boneto María Susana

Bosch, Garcia C. (1973) La técnica de la investigación documental. Universidad Nacional Autónoma de México.

Robert Castells (2003) Desigualdad y globalización: cinco conferencias. Buenos Aires: Manantial: Universidad de Buenos Aires 140.

Fuente, Amayam S. (Coord.)(2007) Horizontes de intelección en la investigación educativa. Discursos, identidades y sujeto. Juan Pablos/ Seminario de Análisis de Discurso Educativo México. 374 p.

Gellner, Ernest. (1989) Cultura identidad y política. El nacionalismo y los nuevos cambios sociales. (17-39) Gedisa. Barcelona

Guardado, Valle Cruz M. (1994). "La educación en el proyecto nacional liberal" en Galvan, Luz Elena Et. Al. (COOR). Memorias del Primer Simposio de Educación. (pp 355-362) México: CIESAS.

González Mendoza, H. (2007) Estudio sociológico de la comunicación educativa global. Tesis para obtener el grado en Doctor en sociología. UNAM Facultad de Ciencias Políticas y Sociales.

Gunther, Dietz, (2001) Del multiculturalismo a la interculturalidad un movimiento social entre discurso disidente y praxis institucional. Córdoba.

Kymickla Will, 1993. *Multicultural Citizenship. AL Liberal Teory of Minority Rigts*, Oxford, 1995, p, 26 y Amy Gutmann, Introducción 2, en *El multiculturalismo y "la política del reconocimiento"*. FCE, México,

López Pérez A. (2007) Mi uso de ideas de Jaques Derrida. Horizontes de intelección en la Investigación Educativa: discursos, sujetos, identidades y sujetos. (Coordinadora Silvia Fuentes Amaya. Cuadernos Deconstrucción conceptual en Educación. Nueva Época.

Martínez Bonafé J. (2003) Coord. et .al. Ciudadanía Poder y educación. Biblioteca de Aula

Martínez, Zendejas J. (1939-1989.) Archivo de estudios antropológicos sobre los grupos indígenas en México

M.c, Laren P. (1998) Multiculturalismo Revolucionario. Editores Siglo XXI. Prologo

Morral, Ferran P. Hacia un curriculum para una ciudadanía global. Intermón Oxfam. España 2004. 119 p.

Orozco Entes, B. (2002) Relación entre saber narrativo y saber científico en Lyotard: una herramienta de análisis para el discurso educativo. En, Lo educativo: Teorías, discursos y sujetos. (Coordinadora) Ma. Mercedes Ruiz Muñoz.

Riemen, Rob, (2009) Fe ética y verdad en el siglo XXI. Letras libres. Año XI. N 122. Año. Revista mensual.

Ruiz Davila, A. Elizondo y Anders, Democracia en la educación o educación para la democracia en la secundaria. México-Dinamarca. Universidad Pedagógica Nacional /mas Textos México 2007. 198 p.

Ruíz, Muñoz Ma. (Coord) (2002) Lo educativo: Teorías, Discursos y sujetos. Plaza y Valdez. México

Ruíz, Silva A. (2007) ¿Ciudadanía por defecto?. En Ciudadanía para armar. (coord.) Schujman Gustavo Siede A. Isabelino. Buenos Aires. Aique

Siede, Isabelino (2007). La función de la escuela en busca de un espacio en el curriculum. Comp. Gustavo Shujman Isabelino A. Siede. Ciudadanía para armar. Aique grupo editor. Buenos Aires p 245

Sabato, Ilda (1999) Ciudadanía política y formación de las naciones. Fondo de Cultura Económica. 1999

Torres, Carlos A. (1998) Democracia, educación y multiculturalismo. Ed. Siglo Veintiuno. México. D.F.

Touraine, Alain (1989) ¿Podremos vivir juntos?, Fondo de cultura económica.pag 140-159

Villoro, Luis. "Filosofía para un fin de época", La tenacidad de la política. (comp.) Nora Rabotnikof, Ambrosio Velasco, Corina Yuribe UNAM (Instituto de Investigaciones Filológicas)

Wallerstein, Inmanuel, (2001) Conociendo el mundo saber el mundo. Siglo XIX, Madrid, España.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA SOBRE CIUDADANIA

Ayuste, Ana. (2006) Coordinadora Educación, ciudadanía y democracia. OBTAEDRO-OEI. S.L.P. Barcelona.

Bárcena, Fernando. (1997) El oficio de la ciudadanía. Introducción a la educación política. Paidós, Papeles de pedagogía. España.

Bolívar, Antonio. (2007) Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura. GRAO, España 2007. 216 p.

Brunelle, Dorsal. (2008) (Comp.) Gobernabilidad y democracia en las Américas. Teorías y práctica. Editorial de la Universidad Técnica particular de Loja, Ecuador, 2008.

Cabrera, Rodríguez F. (2002) *Qué educación para que ciudadanía*. En Soriano Ayala, Encarnación. (Coord.) Interculturalidad Fundamentos y programas y evaluación. La Muralla, S.A. Colec. Aula Abierta. Madrid.

Carmona León A. (Coor) et. al. (2007) Las políticas educativas en México. Ed. Pomares.

Castro, Inés. (2006) (Coord.) Educación y ciudadanía. Miradas Múltiples. UNAM, CESU. Plaza y Valdés Editores. México,

Cullen, Carlos A. (Comp) (2007) El malestar de la ciudadanía. Colección itinerarios. Ed. La crujía.

Giroux Henry A. (2006) La escuela y la lucha por la ciudadanía. Siglo XXI, / UNAM. México 4ª. México.. 333 p.

Herrería, A. (2002) *Valores para construir una ciudadanía Intercultural*. En Soriano Ayala, Encarnación. (Coord.) *Interculturalidad Fundamentos y programas y evaluación*. La Muralla, S.A. Colec. Aula Abierta. Madrid.

Gutiérrez, Castañeda G. (Coord.) (2008) *Construcción democrática de ciudadanía. Diálogos con las organizaciones de La sociedad (OSC)*, UNAM / Plaza y Valdés, México. 329 p.

Hurtado, Martín S. “Una visión clásica del ciudadano y el Estado el interés general hace común al ciudadano”, en *Necesidades sociales y desarrollo humano: un acercamiento metodológico*. , Carlos Arteaga – Silvia Solís San Vicente, ENTS, UNAM, Plaza y Valdés editores, México, 2005

López, María I. *Educación y ciudadanía. Miradas múltiples* Editorial: CESU/Plaza y Valdés, 2006.

Martin, Cortes, I. (2005) *Una propuesta para la enseñanza de la ciudadanía democrática en España*, Fundación Alternativas, España.

Marschall, Thomas H. (1998) y Tom Bottomore, *Ciudadanía y clase social*, Madrid, alianza (ciencias Sociales),

Martínez Rodríguez, J.B. (2005) *Educación para la Ciudadanía*. Morata España. (Colección Pedagogía. Razones y propuestas educativas).

Martínez Bonafe, J. (2003) (Coord), *Ciudadanía, poder y educación*. Barcelona, Graó,

Oraisón, Mercedes. (Coord). (2005) *Globalización, ciudadanía y educación*. Octaedro. España

Ortega, David. (2008) *Educación, ciudadanía y posmodernidad*, Gens, Madrid. 177 p.

Pérez Alavarado, T. (2005) “Ciudadanía social y derechos sociales” en *Necesidades sociales y desarrollo humano: un acercamiento metodológico*. , Carlos Arteaga – Silvia Solís San Vicente, ENTS, UNAM, Plaza y Valdés editores, México.

Reimers Fernando y Villegas Reimers Leonora. *Educación para la Ciudadanía Democrática en Escuelas Secundarias en América Latina*. Trabajo Preparado para la Reunión del Dialogo Regional en Educación Banco InterAmericano de Desarrollo Enero 2005

BIBLIOGRAFIA ELECTRÓNICA

Boni, A. y Pérez. Fogue A. (Coords) (2006) Construir la ciudadanía global desde la universidad. Propuestas pedagógicas para la introducción de la educación para el desarrollo en las enseñanzas científico-técnicas. Intermón Oxfam ediciones. Ingeniería sin fronteras. España. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=12494>

De Puelles Benítez Manuel (2003) OEI - Revista Iberoamericana de Educación - Revista Iberoamericana de Educación <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie01.htm>

De Yturbe C. IFE. Serie de Ensayos Núm. 4 Elaboración de formato PDF: Nora Ibarra Feria. Primera Edición: 1998 México, D.F. <http://www.bibliojuridica.org/libros/1/490/7>

Nacionalismo

http://html.rincondelvago.com/nacionalismo_3.html

Aunión J. A (Madrid), Manetto Francesco (Madrid), y Moreno Ricardo (Estocolmo). La enseñanza de la ciudadanía en Europa. (2007) El País. Lunes 17 de septiembre. Texto elaborado con información de <http://www.educacionenvalores.org/+La-ensenanza-de-la-ciudadania-en+.html>

Espíndola Viola, Red de Educación. Educación para la ciudadanía y la democracia para un mundo globalizado: una perspectiva comparativa. Viola Espíndola Editor. Julio de 2005 Departamento de Integración y Programas Regionales. Departamento de Desarrollo Sostenible

<http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=679173>

La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo. <http://www.faest.org/images/epc/contexto-europeo.pdf>

Como hacerse ciudadano estadounidense. <http://www.lawhelp.org/documents/416391-1%20Como%20Hacerse%20un%20Ciudadano%20Estadounidense.pdf>

Inmigración y ciudadanía en los Estados Unidos.

<http://www.usa.gov/gobiernousa/Temas/Inmigracion.shtml>

La enseñanza de la ciudadanía en Europa.

http://www.elpais.com/articulo/educacion/ciudadania/ensena/Europa/elpepuedu/20070917elpepiedu_1/Tes

Reino Unido lleva las clases a la calle. Francesco Manetto - Madrid - 17/09/2007

http://www.elpais.com/articulo/educacion/Reino/Unido/lleva/clases/calle/elpepusocedu/20070917elpepiedu_2/Tes

Ningún país que ha desarrollado contenidos de educación cívica ha vivido una polémica como la desatada en España. EL PAÍS - Madrid - 17/09/2007

<http://abc.gov.ar/lainstitucion/noticiasdeladgcyev072/internacionales/internacionales.cfm?id=1734>

España: La ciudadanía se enseña en Europa.

<http://abc.gov.ar/lainstitucion/noticiasdeladgcyev072/internacionales/internacionales.cfm?id=1734>

Quesada, Fernando (2008) CIUDAD Y CIUDADANÍA. Senderos contemporáneos de la filosofía política. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=353837>

Domingo Moratalla, et. al (2006) Ciudadanía, religión y educación moral : el valor de la libertad religiosa en el espacio público educativo. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=11513>

Arregi Goenaga, Ma. Francisca. (2004) Ciudadanía y Educación. Aportaciones para la práctica civil. <http://www.librosaulamagna.com/libro/CIUDADANIA-Y-EDUCACION.-Aportaciones-para-la-practica-civil/85985/4103>

Kymlicka Will. <http://www.planetadelibros.com/ciudadania-multicultural-libro-19999.html>

Declaraciones FLAPE. Derecho a la educación y participación ciudadana. Un desafío democrático pendiente. http://foro-latino.org/flape/boletines/declaraciones_txt.htm

Educación para la Ciudadanía Democrática en Escuelas Secundarias en América Latina. Fernando Reimers y Eleonora Villegas Reimers. <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=762829>

Espindola Viola. Educación para la ciudadanía y la democracia políticas y programas en escuelas secundarias de América Latina y El Caribe http://www.oei.es/valores2/educ_ciudadania_mundo_globalizado.pdf

Torres Rosa Maria. Participación ciudadana y educación. Una mirada amplia y 20 experiencias en América Latina. http://www.unesco.org/education/efa/partnership/oea_document.pdf

xial, multimedia para la asignatura de Educación para la ciudadanía. Material elaborado por Manuel Merlo y Gonzalo Trespaderne.

<http://www.educacionenvalores.org/spip.php?article2096>

Martin Cortes Irene. Fundaciones alternativas. <http://www.falternativas.org/estudios-de-progreso/documentos/documentos-de-trauna-edzzzbajo/una-propuesta-para-la-ensenanza-de-la-ciudadania-democratica-en-espana>

Poza Sebastian Alicia. Una educación para la ciudadanía en clave de igualdad.

<http://www.educacionenvalores.org/spip.php?article1946>

Los medios de comunicación y la educación ciudadana. Miguel Acosta

<http://www.saladeprensa.org/art82.htm>

La educación en valores. Educación para el desarrollo.

<http://www.educacionenvalores.org/spip.php?mot447>

Hacia una ciudadanía global. Un informe de ixtermón Oxfan.

http://www.intermonoxfam.org/UnidadesInformacion/anexos/8768/071022_Puertas_al_mar_def.pdf

Monografías virtuales. Ciudadanía, democracia y valores en sociedades plurales. Organización de los estados Iberoamericanos. Formación Ética y Ciudadana y Convivencia Escolar.mht

CEPAL 2000. Equidad desarrollo y ciudadanía.

<http://www.eclac.cl/publicaciones/xml/5/4425/lcg2071.pdf>

Entre culturas y la Educación para la Ciudadanía 03/07/2007

http://www.entreculturas.org/noticias/Entreculturas_y_la_Educacion_para_la_ciudadania_FAQ

Educación en Valores. <http://www.educacionenvalores.org/>

Educación para la ciudadanía. <http://educacionparalaciudadania.wordpress.com/>

Educación y Ciudadanía Activa. Miquel Martínez. Universidad de Barcelona.

<http://www.oei.es/valores2/mmartinez.htm>

Contenidos de Educación para la Ciudadanía. <http://www.ceuta-mec.org/Comun/Ficheros/ciudadania.pdf>

Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos. Luis María Cifuentes

<http://www.educacionenvalores.org/Educacion-para-la-Ciudadania-y-los.html>

Democracia, educación y Multiculturalismo. "Dilemas de la ciudadanía en un mundo global" de Carlos Alberto Torres. México, Siglo XXI, 363 pp.
<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/132/13209009.pdf>

Encuentros de Educación para la paz y resolución de conflictos de Donostia-San Sebastián. Conclusiones.

http://www.educacionenvalores.org/spip.php?article982&calendrier_mois=6&calendrier_annee=2011

La educación para la ciudadanía. Reflexiones para la valoración jurídica y ética de una nueva asignatura en el sistema escolar español. Emmo. y Rvdmo. Sr. Cardenal-Arzobispo de Madrid.

http://www.educacionenvalores.org/spip.php?article982&calendrier_mois=6&calendrier_annee=2011

La participación ciudadana en la democracia. II. Representación política y participación ciudadana.

http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/colecciones/ciudadania/la_participacion_ciudadana_en_la.htm#representacion

La ciudadanía y el buen gobierno democrático. Ralph Ketcham. Journal USA Temas de la Democracia, diciembre de 2005.mht

Textos de la Cumbre Iberoamericana referidos a educación y derechos civiles de la ciudadanía Salamanca, 14 y 15 de octubre 2005.

http://www.educacionenvalores.org/Textos-de-la-Cumbre.html?calendrier_mois=01&calendrier_annee=2010

Ciudadanía. Nelia Bojorquez. <http://www.uam.mx/cdi/derinfancia/5nelia.pdf>

Inmigración y escuela. De la educación intercultural a la educación para la ciudadanía.

http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article=17

Educación, cultura y derechos indígenas: el caso de la reforma educativa boliviana. Sonia Comboni Salinas y José Manuel Juárez Núñez.

<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=80002707>

http://www.objetores.org/destacados/docs/Spain_is_different.pdf

Documento para la consulta. Argentina.

http://www.entrierios.gov.ar/CGE/index.php?option=com_content&task=view&id=1224&Itemid=100

Revista Mexicana de Investigación Educativa. Ciudadanía y escuela pública en el contexto de diversidad. Antonio Bolívar

<http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v09/n020/pdf/rmiev09n20scB02n01es.pdf>

Rossel Sebastián, Chile 2005 <http://www.blogcatalog.com/blogs/de-epistememes-y-paradigmas>

Fabris Fernando <http://www.blogcatalog.com/blog/de-epistememes-y-paradigmas/7ff35073ed93e618acaaae9f72b097bc>

(ANEXOS) EL ORDEN DE LOS CUADROS ES HORIZONTAL (RECORRIDO HISTORICO DE LA SOCIEDAD MODERNA A LA SOCIEDAD GLOBALIZADA)

DISCIPLINAS	EPISTEMES DE LA SOCIEDAD MODERNA A LA SOCIEDAD GLOBALIZADA						
FILOSÓFICO ANNA ARENDT	EPOCA GRIEGA	ORG. POLÍTICA PUEBLOS COMUNIDADES	ESPACIO PUBLICO /PRIVADO	PODER POR MEDIO DE LA PALABRA ACCIÓN-DISCURSO	CIUDAD ESTADO COMO CUERPO POLÍTICO INDIVIDUALISTA	ESFERA POLÍTICA PÚBLICA (LA POLIS)	RELACIÓN HUMANA COMO CONDUCTA
	EPOCA MODERNA	NACIÓN	ESFERA PUBLICA CONSTRUIDA SOBRE LO SOCIAL SABER CIENTIFICO	PODER POR MEDIO DE LA FUERZA – VIOLENCIA	SOCIEDAD ADM. DOMESTICA INSTRUMENTO TECNICO – ESTADISTICA	ECONOMIA NACIONAL /SOCIAL	RELACIÓN HUMANA COMO ACCIÓN
ANTROPOLOGICO ERNEST GELLNER	SOCIEDAD TRADICIONAL	ALFABETIZACIÓN COMO MONOPOLIO DE UNA MINORIA ESPECIALIZADA	JERARQUIA ESTABLE	CULTURA HOMOGENEA Y DISCONTINUA	NO TODAS LAS CULTURAS ANTERIORES PUEDEN SOBREVIVIR AL MUNDO MODERNO		
	SOCIEDAD COMPLEJA	NACIMIENTO DEL ESTADO NACIÓN MODERNO	NACIONALISMO COMO PRINCIPIO POLÍTICO FUNDAMENTAL	CULTURALMENTE HOMOGENEAS A LAS COMUNIDADES DEPOSITARIAS LEGITIMAS D E LA AUTORIDAD POLÍTICA	EL NACIONALISTA QUIERE IDENTIFICARSE CON UNA CULTURA	SOCIEDAD INDUSTRIAL PRESENTA UNA ESTRUCTURA SOCIAL	COMPLEJA DIVISION DEL TRABAJO
ANTROPOLOGICO GUNTHER DIETZ	SOCIEDAD MULTICULTURALISTA	REIVINDICACIÓN DE LA SOCIEDAD CONTEMPORANEA NUEVOS MOVIMIENTOS SOCIALES	REIVINDICACIÓN QUE ROMPE CON EL CONTRATO SOCIAL ESTABLECIDO EN CONST. EDO.NAC.	DIMENSIONES CULTURALES Y SIMBOLICAS TOMAN IMPORTANCIA	TRANSFORMACIÓN DE LAS SOCIEDADES OCCIDENTALES	RECHAZO A UNA JERARQUIZACIÓN Y LIDERASGOS EXPLICITOS EXPRESADOS EN EL VIEJO ORDEN	CARENCIA DE UNA IDEOLOGÍA DE TRASNFORMACIÓN TOTAL

(ANEXOS) EL ORDEN DE LOS CUADROS ES HORIZONTAL (RECORRIDO HISTORICO DE LA SOCIEDAD MODERNA A LA SOCIEDAD GLOBALIZADA)

SOCIOLOGICO ALAIN TOURAINE	SOCIEDAD MODERNA	PRINCIPAL OBJETIVO MANTENER LA TRANSMISIÓN PODER POLÍTICO Y JERARQUIAS SOCIALES	RACIONALIDAD MODERNIDAD DEL MUNDO Y EL INDIVIDUALISMO MORAL INSTITUCIONALI- ZADO	RIGIENDO PROGRAMAS EDUCACIONALES LAS LEYES Y EL PROGRESO DE CONOCIMIENTO	CREACION DE ESTADOS NACION AUTONOMÍA DE LA ACTIVIDAD ECONOMICA CAPITALISMO	REVOLUCIÓN INDUSTRIAL CAPITALISMO FINANCIERO FUERZAS CREADORAS DE RIQUEZA MISERIA EXPLOTACIÓN E INNOVACIÓN	LA SOCIEDAD INDUSTRIAL COLOCO LA IDEA DE DESARROLLO QUE PREFIRIO LLAMAR PROGRESO
HISTÓRICO WALLERSTEIN	MODERNO SISTEMA MUNDIAL	CONCEPTO HISTÓRICO "SOCIEDAD"	SOCIEDAD QUE UBICA A UN GRUPO DENTRO DE UN ESTADO SOBERANO	ESTADO SOBERANO CONFORMADO POR CIUDADANOS	INTEGRACIÓN MARGINACIÓN	SUBDITOS CIUDADANOS	TERRITORIALIDAD CIUDADANOS FUERA -MIGRANTE-
FILOSÓFICO ROB RIEMEN	SOCIEDAD GLOBALIZADA	SUBJETIVIDAD DE LA SOCIEDAD	EL LENGUAJE CIENTIFICO NO HABLA DE LOS PROBLEMAS DE LA VIDA	KITSH COMO VISIÓN DEL MUNDO	SOCIEDAD EN DONDE SOLO LO AGRADABLE ES LA META	A FALTA DE VALORES ABSOLUTOS EL RESULT. ES LA SUBJETIVIDAD	IDENTIDAD CONVERTIDA EN ALGO MATERIAL

(ANEXOS) EL ORDEN DE LOS CUADROS ES HORIZONTAL (RECORRIDO HISTORICO DE LA SOCIEDAD MODERNA A LA SOCIEDAD GLOBALIZADA)

DISCIPLINAS	EPISTEMES DE LA SOCIEDAD MODERNA A LA SOCIEDAD GLOBALIZADA						
FILOSÓFICO ANNA ARENTO	EPOCA GRIEGA	SIGNIFICADO DE LA IGUALDAD COMO AUTORIZACIÓN PARA VIVIR EN PARES	EN LA POLIS ERA EL LUGAR EN DONDE EL INDIVIDUO TENÍA QUE DISTINGUIRSE CONSTANTEMENTE DE LOS DEMÁS MEDIANTE ACCIONES Y LOGROS PALABRA Y ACCIÓN CREABAN SENTIDO HACIENDO VALER SU TALENTO	VIDA COTIDIANA EL SIGNIFICADO DE LAS RELACIONES SE REVELAN EN LA VIDA COTIDIANA	NUMERO DE CIUDADANOS RESTRINGIDO -LIBERTAD-		
	EPOCA MODERNA	IGUALDAD MODERNA COMO COFORMISMO INHERENTE A LA SOCIEDAD	LOS HOMBRES SE COMPORTAN Y ACTUAN CON RESPECTO A LOS DEMÁS (EL HOMBRE SE CONVIERTE EN UN SER SOCIAL)	SIGNIFICADO EN UN PERIODO HISTORICO DEL TIEMPO ES CONTADO CRONOLOGICAMENTE	DERRUMBE DE LAS FORMAS DE VIDA ACTIVA. HACIA NECESIDADES DE OCIO Y DE PRODUCCIÓN Y CONSUMO GLOBALIZACIÓN TECNOLOGÍA	APARECE EL HOMBRE COMO TRABAJADOR CONSUMIDOR EN BUSCA DE FELICIDAD Y PLACER	APARECE EL TRABAJO COMO ESFUERZO Y EXPLOTACIÓN CARACTERES PRINCIPALES DEL MUNDO MODERNO IRREVERSIBILIDAD IMPREVISIBILIDAD
ANTROPOLOGICO HERNES GELLNER	SOCIEDAD TRADICIONAL						
	SOCIEDAD COMPLEJA	CRECIMIENTO ECONÓMICO MATERIAL SOCIEDAD PERMISIVA LIBERAL	SOCIEDAD EXIGE MIEMBROS INSTRUIDOS – CAPACES DE TRANSMITIR DE MANERA ORDENADA Y ESTANDARIZADA NIVEL DE EDUCACIÓN	ALFABETIZACIÓN EDUCACIÓN UNIVERSAL HOMOGENEIDAD CULTURAL	CULTURA E IDIOMA COMO ACCESO A UNA PLENA CIUDADANIA Y A LA DIGNIDAD HUMANA, A LA PARTICIPACIÓN SOCIAL	INTERESES COMUNES DE GRUPO SE CONVIERTEN EN IDENTIDAD CONVERTIDA EN POLÍTICA IDENTITARIA	POLÍTICA DE DIFERENCIADA
ANTROPOLOGICO GUNTER DIETZ	SOCIEDAD MULTICULTURALISTA	NO POLÍTICA REVOLUCIONARIA SINO INDIVIDUALIZADA	LIMITACIÓN A TEMÁTICAS ESPECIFICAS NO ABARCAN UN	COMO CONSECUENCIA DE LA COMPOSICIÓN PLURAL UNA CONSTANTE	POLÍTICA DE LA DIFERENCIA QUE ES EMANCIPADORA Y	LOS SUJETOS SOCIALES SON DESCENTRALIZADOS Y DESENCIALIZADOS	COMIENZO DE CUESTIONAMIENTO DE VALORES, CREENCIAS,

(ANEXOS) EL ORDEN DE LOS CUADROS ES HORIZONTAL (RECORRIDO HISTORICO DE LA SOCIEDAD MODERNA A LA SOCIEDAD GLOBALIZADA)

			PROYECTO GLOBAL	TEMATIZACIÓN DE LA IDENTIDAD Y SUBJETIVIDAD	LIBERADORA	EL SUJETO TOMA UNA DIFERENTE POSICIÓN	TRADICIONES DE OCCIDENTE
SOCIOLOGICO ALAIN TOURAINE	SOCIEDAD MODERNA	REEMPLAZO DE ORDEN POR MOVIMIENTO COMO CONSTRUCCIÓN DE LA VIDA COLECTIVA E INDIVIDUAL	EFICACIA ECONOMICA INTEGRACIÓN SOCIAL GRACIAS A LA ACCIÓN DE LA DEMOCRACIA INDUSTRIAL	ALIANZA ENTRE MODERNIZACIÓN ECONÓMICA Y JUSTICIA SOCIAL	DESINTEGRACIÓN DE IDEOLOGÍAS PROGRESISTAS	RAZÓN CONVERTIDA EN INSTRUMENTAL ETICA DE LA CONVICCIÓN SE OPONE A LA DE RESPONSABILIDAD	ANALISIS QUE PARTE DE LA DESMODERNIZACIÓN
HISTÓRICO WALLERSTEIN	MODERNO SISTEMA MUNDIAL	PROGRAMA POLÍTICO LIBERALISMO SUFRAGIO REDISTRIBUCIÓN NACIONALISMO	SE CONSIDERA A LA NACIÓN COMO UNA SOCIEDAD IMPORTANTE	ECONOMÍA MUNDO-CAPITALISTA	INMIGRACIÓN	CIUDADANIA OSCURECIO CONFLICTOS DE CONFLICTOS ENTRE GRUPOS O ESTRATOS TERMINOS DE RAZA, ETNICIDAD GENERO, LENGUA OCUALQUIER CRITERIO SOCIAL D NACIÓN/SOCIEDAD	
FILOSÓFICO ROB RIEMEN	SOCIEDAD GLOBALIZADA	LAS PALABRAS YA NO SON MENSAJERAS DE LA VERDAD SE CONVIERTEN EN ALGO HUECO	YA NO HAY VALORES INTRISECOS TODO ES INSTRUMENTAL	EL DINERO SE HA CONVERTIDO EN LA META CON EL PODEMOS COMPRAR FELICIDAD	CALIDAD REEMPLAZADA POR CANTIDAD	EN CUANTO A LA EDUCACIÓN LAS PERSONAS ESTUDIAN PARA "ESTAR BIEN INFORMADAS Y MANTENERSE AL DÍA" FORMANDO PERSONAS ESTANDAR	KISCH COMO BELLEZA SIN VERDAD PERDIDA DE LIBERTAD ESPIRITUAL LA POLÍTICA DEMOCRATICA SE ENCUENTRA EN ESTADO DE NEGACIÓN

(ANEXOS) EL ORDEN DE LOS CUADROS ES HORIZONTAL (RECORRIDO HISTORICO DE LA SOCIEDAD MODERNA A LA SOCIEDAD GLOBALIZADA)

Epistemes	DE LA SOCIEDAD MODERNA A LA SOCIEDAD GLOBALIZADA						
FILOSÓFICO ANNA ARENTO	EPOCA GRIEGA						
	EPOCA MODERNA						
ANTROPOLOGICO HERNES GELLNER	SOCIEDAD TRADICIONAL						
	SOCIEDAD COMPLEJA						
ANTROPOLOGICO GUNTER DIETZ	SOCIEDAD MULTICULTURALISTA	TOMAN POSTURA MINORIAS SILENCIADAS	MODELOS IDENTITARIOS RECUPARAN LA IDENTIDAD DEL SER -CUESTIÓN DEL RECONOCIMIENTO-	SOCIEDAD DISCIPLINARIA	BUSQUEDA DE IDENTIDAD INDIVIDUAL Y COLECTIVA	TOLERANCIA COMO UN VALOR DE CLASES Y SECTORES MEDIOS	
SOCIOLOGICO ALAIN TOURAINE	SOCIEDAD MODERNA	EL CONTINENTE DE LOS MERCADOS SE ALEJA CADA VEZ MÁS DE LAS IDENTIDADES INDIVIDUALES	SE NOS INCITA A VIVIR EN UNA ECONOMÍA GLOBALIZADA	LA IDEA DE SUJETO PUEDE CREAR UN CAMPO DE ACCIÓN PERSONAL Y UN ESPACIO DE LIBERTAD PÚBLICA	PODREMOS VIVIR JUNTOS SI SE LOGRA CONBINAR ACCIÓN INSTRUMENTAL E IDENTIDAD CULTURAL	SI CADA UNO SE CONSTRUYE COMO SUJETO DE NUESTRA PROPIA EXISTENCIA Y NOS DAMOS LEYES, INST. Y FORMAS DE ORG.	SUJETO SOCIEDAD MULTICULTURAL Y COMUNICACIÓN INTERCULTURAL VIVIENDO CON NUESTRAS DIFERENCIAS Y RECONOCERNOS COMO SUJETOS
HISTÓRICO WALLERSTEIN	MODERNO SISTEMA MUNDIAL						
FILOSÓFICO ROB RIEMEN	SOCIEDAD GLOBALIZADA	MANTENER EL PODER Y GARANTIZAR EL ESTATUS QUO	FRAGMENTACION ETNICA CRECIENTE ABISMO ENTRE RICOS Y POBRES	CONTINUA DESINTEGRACIÓN AUMENTO DE VIOLENCIA Y AGRESIÓN	SENSACIÓN DE FALTA DE SENTIDO		

(ANEXOS) EL ORDEN DE LOS CUADROS ES HORIZONTAL (RECORRIDO HISTORICO DE LA SOCIEDAD MODERNA A LA SOCIEDAD GLOBALIZADA)

Epistemes	DE LA SOCIEDAD MODERNA A LA SOCIEDAD GLOBALIZADA						
FILOSÓFICO ANNA ARENTO	EPOCA GRIEGA						
	EPOCA MODERNA						
ANTROPOLOGICO HERNES GELLNER	SOCIEDAD TRADICIONAL						
	SOCIEDAD COMPLEJA						
ANTROPOLOGICO GUNTER DIETZ	SOCIEDAD MULTICULTURALISTA						
SOCIOLOGICO ALAIN TOURAINE	SOCIEDAD MODERNA	DEMOCRACIA DEFINIDA COMO POLÍTICA DEL SUJETO	LEJOS DE LA ANTIGUA DEMOCRACIA DIRECTA PROCLAMADA EN FRANCIA Y LOS ESTADOS NACIÓN				
HISTÓRICO WALLERSTEIN	MODERNO SISTEMA MUNDIAL						
FILOSÓFICO ROB RIEMEN	SOCIEDAD GLOBALIZADA						