

educación para la ciudadanía

educación para la
ciudadanía



Cuaderno de educación no sexista nº 20

educación^{para la} ciudadanía



Introducción

Esta publicación recoge las intervenciones de las y los participantes en la Jornada “Educación para la Ciudadanía” organizada en Madrid por el Instituto de la Mujer el día 19 de diciembre de 2006.

Esta Jornada se ha realizado en el marco del Proyecto SINDICADAS, que cuenta con la participación e iniciativas de mujeres sindicalistas de FE-CCOO, FETE-UGT y STES-Intersindical, que promueven la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres en el ámbito educativo.

El objetivo de esta publicación es difundir las aportaciones realizadas en dicho Encuentro sobre la Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos como materia y competencias que conciernen a mujeres y hombres.

Instituto de la Mujer

© Instituto de la Mujer (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales)

Edita: **Instituto de la Mujer** (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales)

Condesa de Venadito, 34

28027-Madrid

www.mtas.es/mujer

e-mail: inmujer@mtas.es

Catálogo general de publicaciones oficiales

<http://www.060.es>

Diseño y maquetación: CHARO VILLA

Imprime: ESTILO ESTUGRAF IMPRESORES, S.L.

ISBN: 978-84-690-7246-2

Nipo: 207-07-076-9

Dep. Legal: M-36163-2007

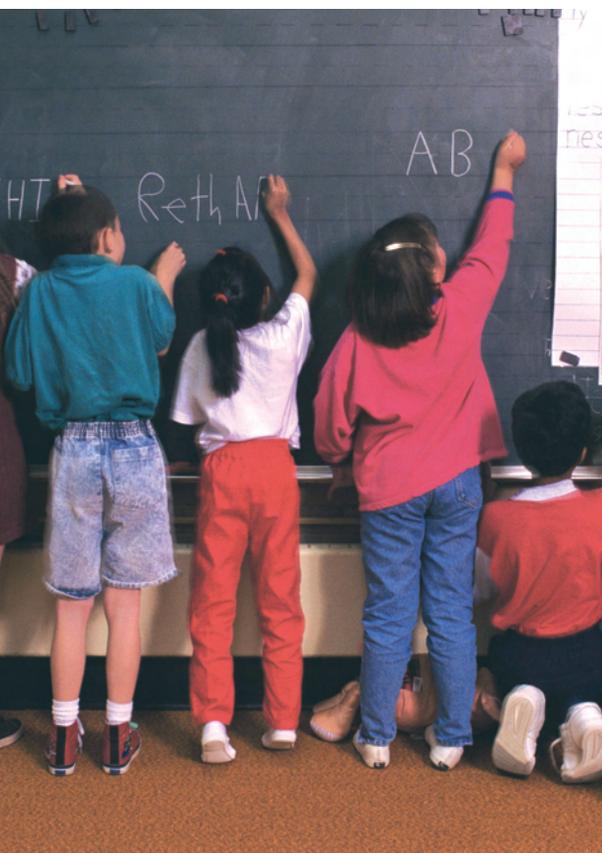
Índice

La ciudadanía en femenino y en masculino	7
Rosa M ^a Peris Cervera Directora General del Instituto de la Mujer	
La educación para la ciudadanía y los derechos humanos en la LOE y en sus desarrollos	19
Enrique Roca Cobo Director del Instituto de Evaluación del Ministerio de Educación y Ciencia	
Ciudadanía, virtudes y mujeres	37
Amelia Valcárcel Consejera de Estado, Filósofa y Catedrática de la UNED	
Una educación para la ciudadanía en clave de igualdad	61
Alicia Poza Sebastián Responsable de la Organización de Mujeres de la Confederación de STES-Intersindical	
Educación para la ciudadanía: abrir las aulas al debate	69
Carmen Veites Secretaria de Políticas Sociales. FETE-UGT	
La formación, punto clave para la coeducación	79
Esther Muñoz Hernández Secretaria de la Mujer de la Federación de Enseñanza de CC.OO.	
Educación para la ciudadanía como propuesta feminista	87
María Fernández Estrada Profesora de Filosofía de Educación Secundaria	

educación para la
ciudadanía

LA ciudadanía EN femenino Y EN masculino

Rosa M^a Peris Cervera
Directora General del Instituto de la Mujer



educación para la
ciudadanía

educación para la ciudadanía



En 2006, entre las iniciativas desarrolladas en materia de educación desde el Instituto de la Mujer, destaca la creación de un Grupo de trabajo y de diálogo en el que participan **representantes de las organizaciones sindicales FE-CCOO, FE-UGT y STES-I**. Está formado por mujeres que trabajan en educación prestando especial atención a la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres. Este Grupo, denominado “Sindicadas”, nace de contactos y colaboraciones previas, tanto institucionales como en el movimiento de mujeres, que se estrechan más a partir de la Conferencia de Naciones Unidas de 2005, conocida como Beijing + 10.

Las reflexiones que siguen a continuación no se refieren exclusivamente a la *Educación para la ciudadanía*. Mi intención es poner en palabras la experiencia y los conocimientos acumulados por el Instituto de la Mujer durante más de veinte años, las preguntas que siguen abiertas, los logros conseguidos y también los nuevos problemas que se nos presentan.

En los últimos años, se están produciendo cambios legislativos que impulsan las políticas de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres en educación: especialmente La Ley Integral contra la Violencia de Género, La Ley de Educación, y la Ley de Igualdad¹, que, en su artículo 23 hace referencia al tema con estas palabras:

*“El sistema educativo **incluirá entre sus fines** la educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en la igualdad de derechos y oportunidades entre mujeres y hombres. Asimismo, el sistema educativo **incluirá,***

¹ La “Ley Orgánica para la igualdad efectiva de mujeres y hombres” fue aprobada el 22 de marzo de 2007.

dentro de sus principios de calidad, la eliminación de los obstáculos que dificultan la igualdad efectiva entre mujeres y hombres y el fomento de la igualdad plena entre unas y otros”.

En el artículo 24, se refiere a la integración del principio de igualdad en la política de educación, y establece que *“las Administraciones educativas garantizarán un igual derecho a la educación de mujeres y hombres a través de la integración activa, en los objetivos y en las actuaciones educativas, del principio de igualdad de trato, evitando que, por comportamientos sexistas o por los estereotipos sociales asociados, se produzcan desigualdades entre mujeres y hombres. Las Administraciones educativas, en el ámbito de sus respectivas competencias, desarrollarán, con tal finalidad, las siguientes actuaciones:*

- a) La atención especial en los currículos y en todas las etapas educativas al principio de igualdad entre mujeres y hombres.*
- b) La eliminación y el rechazo de los comportamientos y contenidos sexistas y estereotipos que supongan discriminación entre mujeres y hombres, con especial consideración a ello en los libros de texto y materiales educativos.*
- c) La integración del estudio y aplicación del principio de igualdad en los cursos y programas para la formación inicial y permanente del profesorado.*
- d) La promoción de la presencia equilibrada de mujeres y hombres en los órganos de control y de gobierno de los centros docentes.*
- e) La cooperación con el resto de las Administraciones educativas para el desarrollo de proyectos y programas dirigidos a fomentar el conocimiento y la difusión del principio de coeducación y de igualdad efectiva entre mujeres y hombres entre los miembros de la comunidad educativa.”*
- f) El establecimiento de medidas educativas destinadas al reconocimiento y enseñanza del papel de las mujeres en la Historia.*

En los últimos treinta años, el movimiento de mujeres ha investigado tenazmente sobre cómo hacer visible y situar en el centro de todas las políticas que



no hay “ciudadanos neutros” sino femeninos y masculinos, es decir, mujeres y hombres, ciudadanas y ciudadanos que deben tener igualdad de oportunidades y de derechos y deben elaborar conjuntamente las definiciones de lo que se entiende en cada momento histórico por derechos sin homologarse a lo masculino. En el marco de los diversos debates en torno a la transversalidad y la especificidad de las políticas para promover la igualdad de oportunidades, que se mantienen abiertos y productivos, las representantes de catorce Asociaciones de Mujeres de ámbito estatal se reunieron en 2006 con la Ministra de Educación y Ciencia apoyando el desarrollo de la nueva asignatura *Educación para la ciudadanía*, pero manifestando que en ella se debe profundizar en la igualdad entre mujeres y hombres y tratar como tema clave la formación del profesorado en esta materia.

En este sentido, el Instituto ha remitido sus aportaciones sobre esta materia al Ministerio de Educación, se trata de reflexiones y sugerencias que en algunos casos se han recogido en los Reales Decretos de enseñanzas mínimas de Primaria y Secundaria y, en otros, constituyen un horizonte de trabajo para el presente y el futuro que habrá que desarrollar en colaboración.

Entre estas reflexiones y sugerencias quiero destacar las siguientes:

- 1) La primera hace referencia a la necesidad de educar en igualdad de oportunidades y derechos entre los sexos, con un sentido dinámico, redefiniendo siempre que sea necesario el significado de las oportunidades y los derechos para ambos sexos, es decir, escuchando en este caso a las mujeres para saber lo que ellas consideran como ciudadanía.

El contexto humano de la educación no es neutro, está constituido por niñas y niños, mujeres y hombres, y es necesario partir de esta realidad. Una educación que muestre que ambos sexos pueden convivir sin abusos de poder y sin violencia de los hombres contra las mujeres, es la que puede sentar las bases de una sociedad plural, crítica, activa y participativa.

Desde el Instituto de la Mujer se propone que la educación para la ciudadanía consista en enseñar a vivir un sentido positivo de la alteridad, que tiene que ver con apreciar y acoger a lo otro distinto de mí, y de la vecindad, que tiene

que ver con el respeto y el apoyo mutuo entre personas que comparten tiempos y espacios. Se trata de enseñar a **convivir con otros y otras, en primer lugar con quienes están más cerca, pero también con un sentido de cooperación y solidaridad con personas de otros lugares y culturas.**

En este marco, hay que señalar que la primera diferencia inscrita en el ser humano es el hecho de nacer mujer u hombre, un hecho que nos acompaña toda la vida y que es un dato significativo en cada biografía y en la historia de las relaciones humanas. Las mujeres y los hombres, las ciudadanas y ciudadanos, tenemos cuerpos y experiencias distintas pero esto no debe traducirse en menos oportunidades y derechos para las mujeres o en que estos se definan por y para un sujeto masculino.

- 2) **Educar para la ciudadanía no es una abstracción que se recoge en normas o leyes alejadas de lo cotidiano sino que tiene que ver con las relaciones concretas entre las personas y con la vida.**

Frente a argumentos que alertan del peligro de indoctrinación de esta nueva área y materia, la educación para la ciudadanía enseña y hace posible aprender a **trabajar y convivir en las aulas, un espacio de relación** en el que es posible la escucha, dejando de lado prejuicios y estereotipos que dificultan la relación y las tomas de decisiones libres. Para ello hay que tener en cuenta a todas las personas con sus diferencias, sin anularlas ni reducirlas.

Consideramos que se ha de **educar para la vida** en el presente, porque la realidad cambia continuamente y también cada persona. Esto pide replantear nuevas formas de relación entre niñas y niños, chicos y chicas y también con y entre el profesorado, con los nuevos tipos de familias y el resto de la comunidad educativa, en todos los niveles educativos.

El éxito de esta materia se podrá evaluar si contribuye a sostener y generar formas de relación que faciliten y enriquezcan la vida en comunidad, basadas en la confianza, la cooperación, el diálogo y la palabra, no en la fuerza, la competición y la violencia.

De hecho, somos interdependientes, por tanto **no tiene sentido pensar nuestra libertad en términos individualistas sino relacionales.** Por eso es importante



partir siempre del reconocimiento de esta dependencia que nos acompaña desde que nacemos y de la fragilidad del ser humano, no de fantasías de omnipotencia, que históricamente han predominado en las culturas con modelos de virilidad violentos. Esto es algo especialmente importante en el aula, que es un espacio donde se aprende más desde lo que se hace y desde cómo se hace que desde la impartición de contenidos, por el componente afectivo y relacional que conlleva el proceso de educar.

3) Dado que, como hemos visto, la ciudadanía no es neutra, es necesario nombrar en masculino y en femenino.

Usar el lenguaje de modo que sean visibles las experiencias femeninas y masculinas dándoles valor y de modo que se propongan referentes femeninos y masculinos, da un marco amplio de libertad para ser mujer u hombre, niña o niño de muy diferentes maneras.

Utilizar un lenguaje que nombra a unas y otros nos hace partícipes de la sociedad y de los proyectos que emprendemos. Para construir algo en relación es necesario mostrar a través del lenguaje la presencia de mujeres y hombres y del simbólico femenino que ha sido ocultado. Tener palabras para nombrar lo que es, en femenino y en masculino, cambia nuestra percepción del mundo y por tanto la realidad misma.

4) Favorecer que en la vida escolar haya tiempos y espacios para saberes nuevos y vivos que trascienden las asignaturas y que van transformándose de acuerdo con la realidad que cambia.

Por ejemplo, esta nueva área y materia ha de hacer sitio a saberes y a palabras, que reconocen valores mantenidos y transmitidos fundamentalmente por las mujeres, como son: el amor, el cuidado de otras personas, la escucha, la empatía, la práctica de la palabra, los gestos de paz, la atención a la salud y el cuidado del cuerpo, la atención a la belleza, a la creación y al sostenimiento de lo creado, y también al gusto de estar en relación. Lo cual no quiere decir que estos valores se les asignen a las mujeres como una obligación y que se considere que los hombres no tienen responsabilidades en estos aspectos.

Para esto, en todas las asignaturas, se deben incluir, además de los saberes necesarios para la vida cotidiana más visibles, como son cocinar, limpiar y cuidar, otros saberes imprescindibles para las relaciones humanas como por ejemplo, la educación afectiva y sexual, los referentes femeninos en la historia, el arte, la ciencia y la literatura, los referentes de relaciones de paz y de respeto con las personas y la naturaleza y las formas de organización no androcéntrica que favorecen la convivencia entre los sexos y entre los pueblos.

Para ello, son necesarios tiempos y espacios más flexibles para dialogar y para dar lugar a intercambios vivos entre el profesorado, niñas y niños sobre sus propias vidas sin hacer abstracciones de la realidad concreta que viven.

En este sentido, es importante aprender de experiencias que ya se están realizando, apoyarlas y difundirlas; no es solo un problema de recursos, sino de tener en cuenta lo que ya está en marcha y funciona, de despertar el deseo de estar en primera persona en la educación y de reservar tiempos y espacios en el centro para compartir y crear.

5) Otro punto importante es que la educación reglada escuche el saber de las mujeres y aprenda de él.

Para ello hay que garantizar que las mujeres, las maestras, las madres, las trabajadoras no docentes y las niñas tengan voz propia en la educación. Esto requiere formas de participación que tengan en cuenta su experiencia y su saber para concebir formas de ciudadanía con capacidad de modificar el contexto social y cultural en el que viven. El profesorado deberá atender a las diferencias existentes entre las niñas y los niños en el centro escolar para que la voz e intereses de las niñas sean escuchados y respetados. Es necesario crear espacios de participación para no subordinar ni homologar lo femenino con lo masculino.

El siglo XXI debe aprender mucho de las mujeres, de lo que no se ha valorado hasta ahora, de sus formas de crear y sostener la vida y no destruirla. Para ello, se hace necesario traer al aula experiencias de mujeres y hombres que no son patriarcales y que hacen posible otro mundo.

Invitar a participar, a toda la comunidad educativa (alumnado, profesorado, familias, personal no docente) hace posible cambiar desde lo cotidiano.



La implicación debe abarcar distintos ámbitos, desde el cuidado de las personas con las que convivimos, al cuidado del centro, así como a la organización y normas del mismo.

Entre el alumnado, y también desde el profesorado, se hace necesaria la escucha para fomentar una actitud cívica y para dar lugar a la relación en libertad, sentando las bases para la participación. Así, escuchar a niñas y niños, hombres y mujeres, a sus necesidades, intereses y propuestas deja que fluya la relación, y hace hueco a una ciudadanía corresponsable.

Es necesario también favorecer la libertad en cada espacio, y esto no significa que no haya límites, que son necesarios, sino que éstos deban ir acordándose en relación y con medida, desde cada centro. Hay que dar espacio para tomar decisiones porque todas las niñas y niños pueden ir protagonizando las pequeñas grandes cosas que les suceden cada día y aportar lo que les hace crecer y les da libertad.

6) Educar para la ciudadanía desde la afectividad.

En las aulas hay que dar lugar a que broten y se manifiesten los sentimientos y afectos. Por ello es importante trabajar la **educación afectiva**, de modo que conozcamos lo que nos sucede y nos abramos a conocer al otro o a la otra, sus vivencias y sus deseos.

Tener en cuenta los sentimientos y las emociones propias y ajenas facilita las actitudes de respeto y las relaciones y esto enraíza el aprendizaje. Significa dar valor a la manera de hacer de las mujeres y a las vivencias de las niñas y los niños. Forma parte de una concepción integral de la educación en la que no se separa la razón y la vida, el cuerpo y la mente.

En educación infantil, primaria, secundaria obligatoria y no obligatoria es necesario trabajar las capacidades afectivas y de relación.

Educación en afectividad es la base que permite la adquisición de valores y normas que respeten las diferencias y los derechos humanos con un enraizamiento real. Esta es la mejor forma de afrontar los problemas en la clase, en relación, cuando surgen, para enseñar una forma de estar y de hacer que favorece una ciudadanía activa y corresponsable.

De este modo, la violencia que se genera en un conflicto, cuando hay escucha, evoluciona de mejor manera si participan todas las personas que están comprometidas en la relación y que ponen su parte para tratarlo.

La educación afectiva comprende la educación sexual. Es muy importante dejar de lado el esquema más difundido de genitalidad-reproducción-heterosexualidad en las relaciones afectivas y sexuales, predominante en la publicidad, en los medios y en industrias de moda, farmacéuticas, de videojuegos, etc., para que las niñas y los niños, los chicos y las chicas, puedan entender y vivir estas relaciones de una forma libre y satisfactoria. Este planteamiento supone dar valor al amor en las relaciones, al intercambio, al placer, al compromiso, a la corresponsabilidad, al respeto y a la dignidad de mujeres y hombres. También hay que favorecer el respeto y la valoración de nuevas formas de convivencia y de familias.

Recuperar palabras como placer y deseo, en su sentido original, es una forma de dar paso a nuevas iniciativas, actitudes y comportamientos, porque son los principales motivadores para el aprendizaje.

7) Educar para la cooperación.

En ese sentido se pueden dinamizar espacios en los que la clave sea la cooperación y el tratamiento pacífico de los conflictos, dando lugar a formas de organización que, en ocasiones, ya existen en las aulas, porque surgen espontáneamente y a las que hay que reconocer su valor. Por ello, es importante destacar y valorar las formas de relación que habitualmente suelen desplegar las niñas, que no por ser menos ruidosas aportan menos, ya que están continuamente contribuyendo a la relación. Así puede ser positivo conocer modelos de relación diferentes en la historia y en la vida cotidiana de niñas y niños y del resto de la comunidad escolar.

Así mismo, se considera necesario dar valor a la atención a lo singular y al cuidado de las personas como práctica educativa que histórica y actualmente llevan a cabo las mujeres.

Educar para una ciudadanía activa requiere educar en la interrelación y la interdependencia, desde lo cercano hasta otros países y culturas.



8) Educar para la paz.

En el año 2005 se aprobó la *Ley 27/2005 de 30 de noviembre (B.O.E., 1 de diciembre de 2005) de fomento de la educación y la cultura de la paz* que promueve la educación y cultura de paz frente a la cultura de la violencia.

Uno de los fines mencionados en la ley en materia de cultura de paz es promover que en todos los niveles del sistema educativo las asignaturas se impartan de acuerdo con los valores propios de una cultura de paz, y la creación de asignaturas especializadas en cuestiones relativas a la educación para la paz y los valores democráticos, que consideramos íntimamente relacionada con la educación para la ciudadanía.



HT

Reth A

AB

LA *educación* PARA LA *ciudadanía*
Y LOS *derechos humanos*
EN LA **LOE** Y EN SUS **desarrollos**

Enrique Roca Cobo

Director del Instituto de Evaluación del
Ministerio de Educación y Ciencia



educación para la
ciudadanía

educación para la ciudadanía

En el largo proceso de debate transcurrido desde la propuesta ministerial de *Educación para la ciudadanía*, en septiembre de 2004 hasta el momento actual en el que se está cerrando la elaboración del currículo de educación primaria y secundaria obligatoria, se han ido precisando tres aspectos fundamentales en torno a la incorporación a nuestro sistema educativo de esta *Educación para la ciudadanía y los derechos humanos*: qué ciudadanía definen los sistemas democráticos y constitucionales, particularmente el nuestro y el proyecto de Unión Europea que estamos construyendo, qué medios se pueden utilizar para conseguir una educación eficaz y qué contenidos deben incorporarse a una nueva área de *Educación para la ciudadanía y los derechos humanos*.

He organizado mi exposición en los siguientes apartados:

- LA INTEGRACIÓN SOCIAL DE LOS INDIVIDUOS: UNA NECESIDAD HISTÓRICA
- EL MANDATO CONSTITUCIONAL Y LOS COMPROMISOS INTERNACIONALES
- LA SOCIEDAD Y LA CIUDADANÍA DEL SIGLO XXI
- CÓMO PROPONE EDUCAR PARA LA CIUDADANÍA LA LOE Y SU DESARROLLO
 - Las competencias básicas
 - Los contenidos de primaria y secundaria
- LA EVALUACIÓN DE LA CIUDADANÍA: UN PROYECTO EUROPEO

La integración social de los individuos: una necesidad histórica

Todas las culturas, a lo largo de la historia, han procurado a sus individuos, de modo natural o conscientemente, un lugar, una responsabilidad en la sociedad.

Es en el mundo clásico cuando se inicia la reflexión sobre lo que significa la ciudadanía y la preocupación por educar a los ciudadanos. La educación en las Edades Media y Moderna se concebía como un proceso íntimo y familiar, centrado en las necesidades y el desarrollo del individuo. El aprendizaje se circunscribía a la transmisión de valores en el seno de la familia y la adquisición de las competencias del oficio de los padres. Antes de que la educación se convirtiera en una preocupación pública, la educación se concebía como formación de los grupos dirigentes, que se encomendaba a tutores que trabajaban de forma muy personalizada con sus alumnos. En definitiva, se trataba de educar elites y artesanos, buenos cristianos.

Las revoluciones liberales que inauguran el mundo contemporáneo aúnan un doble propósito: acabar con el Antiguo Régimen político y construir una sociedad de ciudadanos, es decir, individuos libres, iguales en derechos y solidarios, frente a la sociedad de señores y siervos o, en su versión más feudal, de guerreros y campesinos. Para alcanzar ese propósito, la educación tiene una importancia capital: *“Después del pan, la educación es el principal alimento del pueblo”*.

A lo largo de los siglos XIX y XX la escuela pública se convierte en base del Estado-nación y en preocupación pública. La educación se concibe así como inversión indispensable de futuro. Los sistemas de educación organizados actúan bajo los auspicios de los estados-nación que controlan, regulan, coordinan, autorizan, financian y certifican el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Los últimos años del siglo XX y estos comienzos del siglo XXI se caracterizan por la globalización. Los estados-nación aún gozan de vitalidad, pero no pueden controlar sus fronteras, su economía o su identidad nacional y están sujetos a todo tipo de presiones externas e internas.

Como sostiene Bolívar, *“la globalización, en su perversión neoliberal, entiende la educación como instrucción para la rentabilidad económica y la formación de élites y trabajadores. Existe la tentación y el propósito de sustraer la educación de la esfera pública para situarla como un bien de consumo privado”*.



El mandato constitucional y los compromisos internacionales

Los mandatos legales y los compromisos internacionales que condicionan nuestro sistema educativo exigen la educación de nuevos ciudadanos para una nueva sociedad.

La **Constitución española**, en el preámbulo señala la “...voluntad de ...garantizar la convivencia democrática ...proteger a todos los españoles y pueblos de España en el ejercicio de los derechos humanos ...establecer una sociedad democrática avanzada ...y fortalecer unas relaciones pacíficas...”

En el Art. 10.2. *Las normas relativas a los derechos fundamentales y a las libertades que la Constitución reconoce se interpretan de conformidad con la Declaración Universal de los Derechos Humanos y los tratados y acuerdos internacionales sobre las mismas materias ratificados por España.*

En el Art. 27.2 *La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.*

Las Naciones Unidas impulsaron la Década de Naciones Unidas para la educación de los derechos humanos (1995-2004). La UNESCO ha continuado este proyecto con diferentes actuaciones hasta el presente.

Los pilares de la educación para el siglo XXI definidos en el Informe de la **Comisión presidida por Jacques Delors** son: aprender a aprender y aprender a vivir juntos. Aprender a aprender implica un esfuerzo de reflexión sobre el propio aprendizaje. Aprender a vivir juntos, implica vivir experiencias en contacto con el diferente, experiencias de solidaridad y respeto, de responsabilidad con respecto al otro, que la sociedad no proporciona naturalmente.

La **apuesta del Consejo de Europa** por la educación para la ciudadanía se concretó en la celebración del año 2005 como año de la ciudadanía a través de la educación, cuyos objetivos principales fueron: **a)** hacer consciente a la población de cómo la educación puede contribuir al desarrollo de la ciudadanía,

b) reforzar el compromiso de los Estados miembros para hacer de la educación para la ciudadanía democrática un objetivo prioritario y c) situar la educación para la ciudadanía en el centro de la preocupación y la actividad de los centros educativos.

En el marco de la Estrategia de Lisboa, la **Unión Europea** ha establecido para 2010 diferentes objetivos y ha definido las competencias clave. El objetivo general es velar porque entre la comunidad escolar se promueva realmente el aprendizaje de los valores democráticos y de la participación democrática con el fin de preparar a los individuos a la ciudadanía activa.

Las competencias clave que se proponen en una sociedad del conocimiento son:

- LA COMUNICACIÓN EN LA LENGUA MATERNA Y EN UNA EXTRANJERA.
- LA COMPETENCIA MATEMÁTICA, EN CIENCIAS Y TECNOLOGÍA.
- LA COMPETENCIA DIGITAL.
- APRENDER A APRENDER.
- EL ESPÍRITU EMPRENDEDOR.
- LA EXPRESIÓN CULTURAL.
- LA COMPETENCIA INTERPERSONAL Y CÍVICA.

Esta última se desglosa en dos dimensiones: La interpersonal e intercultural en las sociedades europeas y la cívica que permita a los individuos una participación en la vida cívica.

Además, la Unión Europea puso en marcha un grupo de trabajo sobre ciudadanía activa e inclusión social que ha finalizado sus tareas en 2006, pero que continúa su propósito, en un marco más amplio, en un nuevo programa denominado Europa con los ciudadanos, que se desarrollará entre 2007 y 2013, y que incluye la educación para la ciudadanía como una de sus actuaciones prioritarias.



La sociedad y la ciudadanía del siglo XXI

Los aspectos esenciales y nuevos de nuestras sociedades plantean nuevos retos a la hora de preparar a los jóvenes para incorporarse como ciudadanos libres, solidarios, iguales en derechos, críticos, participativos y democráticos a la sociedad europea.

Las nuevas sociedades europeas se caracterizan porque son y deben ser, sociedades de ciudadanas y ciudadanos que deben convivir no sólo en igualdad de derechos, sino en un ejercicio de hecho igual de la ciudadanía. Sociedades en las que conviven diferentes culturas, como consecuencia de los intensos movimientos migratorios recientes. Sociedades en las que existe una preocupación fundamental por la cohesión social, en un mundo global e individualizado. Y sociedades de ideales compartidos, frente a la ideología única de un poder dominante.

Al mismo tiempo, el Estado-nación ve disminuir su competencia y razón de ser frente a la unidad europea supranacional y a la autonomía de las regiones que se reclaman como nuevas entidades nacionales.

En estas nuevas sociedades, la educación para la ciudadanía debería hoy ser integradora de diferencias: se hace preciso un concepto de ciudadanía que permita la integración diferenciada de las minorías no sólo como individuos sino como grupos específicos. Ésta ciudadanía compleja debía conjugar la construcción de una identidad común fundamental con la legítima diferenciación étnico-cultural, no excluyente para los grupos que no comparten la cultura o nacionalidad. A su vez, aprender a vivir juntos en la "aldea planetaria" exige aprender a (con)vivir en las comunidades a las que pertenecemos por naturaleza: la nación, la región, la ciudad, el pueblo, la vecindad. *"El interrogante central de la democracia es si queremos y si podemos participar en la vida de la comunidad"* (Delors).

Por otra parte, la nueva ciudadanía debe asociarse a *"derechos democráticos de participación y comunicación y no a una identidad nacional o a un conjunto de rasgos culturales o étnicos"* (Habermans). Y debe incorporar los derechos humanos, no sólo los derechos civiles.

Por otra parte, se debe compatibilizar la educación de ciudadanos del mundo y la identidad local. Posiblemente tal desafío representa para las escuelas, y la educación en general, una carga como nunca ha existido en la historia. Es necesario construir el lado cosmopolita a partir de lo propio (Bruner, 1997), o la ciudadanía cosmopolita como contrapunto a la tribalización (Adela Cortina, 1997).

Finalmente, la ciudadanía debe vincularse a una realidad política determinada. No se puede enseñar a ser ciudadano en abstracto y no puede consistir *“en aprender los hechos básicos relacionados con las instituciones y procedimientos de la vida política; implica también la adquisición de una serie de disposiciones, virtudes y lealtades que están íntimamente ligadas a la práctica de la ciudadanía democrática”* (Kymlicka 2003).

Cómo propone educar para la ciudadanía la LOE y su desarrollo

La propuesta de la LOE comprende cuatro ámbitos de actuación:

- **COMPETENCIA BÁSICA SOCIAL Y CIUDADANA**
- **ÁREA Y MATERIAS DE EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y LOS DERECHOS HUMANOS**
- **PROYECTO EDUCATIVO DEL CENTRO**
- **APERTURA DE LOS CENTROS AL ENTORNO E IMPLICACIÓN DEL CONJUNTO DE LA SOCIEDAD**

De acuerdo con lo establecido en el borrador de currículo de la educación secundaria obligatoria, la incorporación de **competencias básicas** al currículo permite poner el acento en aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles. *“Son aquellas competencias que debe haber desarrollado un joven o una joven al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida”*.



La OCDE entiende las competencias básicas (Deseco) como una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz.

La Unión Europea señala que las competencias clave son una combinación de destrezas, conocimientos y actitudes adecuadas al contexto. Son clave aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo.

De modo que las competencias básicas que propone el currículo español son una forma eficaz de usar el conocimiento: “conocimiento en acción”. Son un “saber hacer”, que se aplica a diferentes contextos. Para que sean clave o básicas han de contribuir a obtener resultados de alto valor social, poder aplicarse a un amplio abanico de contextos, permitir superar con éxito exigencias complejas y poner el acento en los aprendizajes que se consideran imprescindibles.

El currículo señala que “la inclusión de las competencias básicas tiene varias finalidades. En primer lugar, integrar los diferentes aprendizajes, tanto los formales, incorporados a las diferentes áreas o materias, como los informales y no formales. En segundo lugar, permitir a todos los estudiantes integrar sus aprendizajes, ponerlos en relación con distintos tipos de contenidos y utilizarlos de manera efectiva cuando les resulten necesarios en diferentes situaciones y contextos. Y, por último, orientar la enseñanza, al permitir identificar los contenidos y los criterios de evaluación que tienen carácter imprescindible y, en general, inspirar las distintas decisiones relativas al proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Con las áreas y materias del currículo se pretende que todos los alumnos y las alumnas alcancen los objetivos educativos y, consecuentemente, también que adquieran las competencias básicas. Sin embargo, no existe una relación unívoca entre la enseñanza de determinadas áreas o materias y el desarrollo de ciertas competencias. Cada una de las áreas contribuye al desarrollo de diferentes competencias y, a su vez, cada una de las competencias básicas se alcanzará como consecuencia del trabajo en varias áreas o materias.

El trabajo en las áreas y materias del currículo para contribuir al desarrollo de las competencias básicas debe complementarse con diversas medidas organizativas y funcionales, imprescindibles para su desarrollo. Así, la organización y el funcionamiento de los centros y las aulas, la participación del alumnado, las normas de régimen interno, el uso de determinadas metodologías y recursos didácticos, o la concepción, organización y funcionamiento de la biblioteca escolar, entre otros aspectos, pueden favorecer o dificultar el desarrollo de competencias asociadas a la comunicación, el análisis del entorno físico, la creación, la convivencia y la ciudadanía, o la alfabetización digital. Igualmente, la acción tutorial permanente puede contribuir de modo determinante a la adquisición de competencias relacionadas con la regulación de los aprendizajes, el desarrollo emocional o las habilidades sociales. Por último, la planificación de las actividades complementarias y extraescolares puede reforzar el desarrollo del conjunto de las competencias básicas.

En el marco de la propuesta realizada por la Unión Europea, y de acuerdo con las consideraciones que se acaban de exponer, se han identificado ocho competencias básicas:

- **COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA**
- **COMPETENCIA MATEMÁTICA**
- **COMPETENCIA EN EL CONOCIMIENTO Y LA INTERACCIÓN CON EL MUNDO FÍSICO**
- **TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN Y COMPETENCIA DIGITAL**
- **COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA**
- **COMPETENCIA CULTURAL Y ARTÍSTICA**
- **COMPETENCIA PARA APRENDER A APRENDER**
- **AUTONOMÍA E INICIATIVA PERSONAL**

Con un cuidado respeto al marco legal y en cumplimiento de los acuerdos y recomendaciones emanados de la Unión Europea, del Consejo de Europa o de Naciones Unidas, se han elaborado los contenidos de **la nueva área y materias**, después de un intenso proceso de reflexión mantenido con todas las instituciones que han mostrado interés en participar en el debate abierto



y contribuir con sus propuestas. Se ha propuesto una graduación de los aprendizajes tal que, en las primeras etapas, se presta especial atención al desarrollo de la autonomía personal y los comportamientos y hábitos sociales más elementales. Progresivamente, se dirige la atención al análisis y reflexión teórica sobre las constituciones, los estados democráticos y los derechos humanos.

Los bloques de contenidos que se proponen, en todos los cursos, hacen referencia a las relaciones interpersonales y sociales, a los derechos humanos como base de la convivencia, a los derechos y las responsabilidades que implica la vida en sociedades democráticas y a los problemas de la sociedad actual.

En primaria, son ejemplo de estos contenidos los siguientes:

- **INDIVIDUOS Y RELACIONES INTERPERSONALES Y SOCIALES**
- **AUTONOMÍA PERSONAL, AUTOESTIMA, LIBERTAD Y RESPONSABILIDAD**
- **EMOCIONES Y BIENESTAR**
- **LOS DERECHOS HUMANOS Y LOS DERECHOS DE LA INFANCIA**
- **LAS DIFERENCIAS DE GÉNERO, LA IGUALDAD DE DERECHOS DE HOMBRES Y MUJERES**

Convivencia y relaciones con el entorno

- **VALORES CÍVICOS. DEBERES CIUDADANOS BÁSICOS**
- **PARTICIPACIÓN, CONVIVENCIA Y CONFLICTO. VALORACIÓN DEL DIÁLOGO**
- **SITUACIONES DE MARGINACIÓN, DE DISCRIMINACIÓN Y DE INJUSTICIA SOCIAL**

Vivir en sociedad

- **BIENES COMUNES Y SERVICIOS. LA CONTRIBUCIÓN DE TODOS MEDIANTE LOS IMPUESTOS. LOS HÁBITOS CÍVICOS**
- **VALORACIÓN DE LA DEFENSA COMO UN COMPROMISO CÍVICO Y SOLIDARIO AL SERVICIO DE LA PAZ**
- **EL CUIDADO DEL ENTORNO. LA PROTECCIÓN CIVIL. LA MOVILIDAD VIAL**
- **EL CONSUMO RESPONSABLE**

En secundaria, además de profundizar en asuntos como la Declaración Universal de los Derechos Humanos y la igualdad de derechos y la diversidad, se incorporan los siguientes contenidos:

Contenidos en 1º-3º ESO: *“Educación para la ciudadanía y los derechos humanos”*

Relaciones interpersonales y participación

- AUTONOMÍA PERSONAL Y RELACIONES INTERPERSONALES. LA FAMILIA
- LA DIVISIÓN SOCIAL Y SEXUAL DEL TRABAJO
- LOS PREJUICIOS SOCIALES RACISTAS, XENÓFOBOS, SEXISTAS Y HOMÓFOBOS
- LA PARTICIPACIÓN EN EL CENTRO Y EN ACTIVIDADES SOCIALES

Deberes y derechos ciudadanos

- DECLARACIÓN UNIVERSAL DE LOS DERECHOS HUMANOS
- IGUALDAD DE DERECHOS Y DIVERSIDAD. LA CONQUISTA DE LOS DERECHOS DE LAS MUJERES

Las sociedades democráticas del siglo XXI

- CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA. FUNCIONAMIENTO DE LOS ESTADOS DEMOCRÁTICOS
- DIVERSIDAD SOCIAL Y CULTURAL. CONVIVENCIA DE CULTURAS
- BIENES COMUNES Y SERVICIOS PÚBLICOS. LA CONTRIBUCIÓN DE LOS CIUDADANOS. COMPENSACIÓN DE DESIGUALDADES. DISTRIBUCIÓN DE LA RENTA
- CONSUMO RACIONAL Y RESPONSABLE. PROTECCIÓN CIVIL. CIRCULACIÓN VIAL

Ciudadanía en un mundo global

- UN MUNDO DESIGUAL: RIQUEZA Y POBREZA. AYUDA AL DESARROLLO
- LOS CONFLICTOS EN EL MUNDO ACTUAL: EL PAPEL DE LOS ORGANISMOS INTERNACIONALES Y DE LAS FUERZAS ARMADAS DE ESPAÑA EN MISIONES INTERNACIONALES DE PAZ. DERECHO INTERNACIONAL HUMANITARIO. ACCIONES INDIVIDUALES Y COLECTIVAS EN FAVOR DE LA PAZ

- 
- GLOBALIZACIÓN E INTERDEPENDENCIA: COMUNICACIÓN, INFORMACIÓN Y MOVILIDAD
 - RELACIONES ENTRE LOS CIUDADANOS, EL PODER ECONÓMICO Y EL PODER POLÍTICO

Contenidos en 4º de ESO: “Educación ético-cívica”

Identidad y alteridad. Educación afectivo-emocional

- LOS INTERROGANTES DEL SER HUMANO
- HABILIDADES Y ACTITUDES SOCIALES PARA LA CONVIVENCIA

Teorías éticas. Los derechos humanos

- LAS TEORÍAS ÉTICAS
- LOS DERECHOS HUMANOS COMO REFERENCIA UNIVERSAL PARA LA CONDUCTA HUMANA
- DERECHOS CÍVICOS, POLÍTICOS, ECONÓMICOS, SOCIALES Y CULTURALES

Ética y política. La democracia. Los valores constitucionales

- DEMOCRACIA Y PARTICIPACIÓN CIUDADANA
- INSTITUCIONES DEMOCRÁTICAS: FUNDAMENTO Y FUNCIONAMIENTO
- LOS VALORES CONSTITUCIONALES

Problemas sociales del mundo actual

- GLOBALIZACIÓN Y LOS PROBLEMAS DEL DESARROLLO
- CIUDADANÍA GLOBAL. DESARROLLO HUMANO SOSTENIBLE. LOS MOVIMIENTOS COMPROMETIDOS EN LA DEFENSA DE LOS DERECHOS HUMANOS
- LOS CONFLICTOS ARMADOS. OPERACIONES PARA ESTABLECER, MANTENER O CONSOLIDAR LA PAZ. LA DEFENSA AL SERVICIO DE LA PAZ. LA CULTURA DE LA PAZ

La igualdad entre hombres y mujeres

- IGUALDAD DE DERECHOS Y DE HECHO
- PREVENCIÓN Y PROTECCIÓN INTEGRAL DE LA VIOLENCIA CONTRA LAS MUJERES

Un tercer dominio de enseñanza y aprendizaje de la ciudadanía se propone para el conjunto de la actividad del centro: **los proyectos educativos**. Si se entiende la ciudadanía política como participación, es imprescindible que los proyectos educativos estén abiertos a la colaboración de la escuela con las familias y con otros agentes sociales.

La evaluación de la Educación para la ciudadanía en España y en Europa

Para proporcionar información sobre el grado de consecución de los objetivos educativos españoles y europeos, así como del cumplimiento de los compromisos educativos contraídos en relación con la educación para la ciudadanía tanto en el contexto de la sociedad española como dentro de las metas fijadas por la Unión Europea, ya se han iniciado distintas evaluaciones que contribuirán a mejorar la calidad y la equidad de la educación, a orientar las políticas educativas en este campo, a aumentar la transparencia y eficacia del sistema educativo y proporcionarán información sobre la consecución de los objetivos establecidos para la educación para la ciudadanía.

Las evaluaciones de diagnóstico

La LOE prevé la colaboración entre el Instituto de Evaluación y los organismos correspondientes de las Administraciones educativas *“en la realización de evaluaciones generales de diagnóstico, que permitan obtener datos representativos, tanto del alumnado y de los centros de las Comunidades Autónomas como del conjunto del Estado”*.

El calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo, dispone que *“a partir del año académico 2008-2009 se realizará en todos los centros una evaluación de diagnóstico”* al finalizar el segundo ciclo de la educación primaria y el segundo curso de la educación secundaria obligatoria. *“Dicha evaluación será relativa a las competencias básicas alcanzadas”* por los alumnos.



La preparación de las evaluaciones generales de diagnóstico requiere la toma de acuerdos y decisiones previas por las administraciones educativas. Se han iniciado los primeros trabajos, con las comunidades autónomas, de definición y preparación de las evaluaciones de diagnóstico establecidas en la LOE: se han elaborado los documentos de trabajo *Las evaluaciones generales de diagnóstico*, resumen de las aportaciones de distintos expertos, y *Decisiones previas a las evaluaciones generales de diagnóstico*.

En el curso 2007-08 se realizará un estudio piloto y se prevé que la primera evaluación general de diagnóstico se realice en el curso 2008-09.

La participación española y europea en los proyectos de evaluación de las competencias básicas se concreta en dos proyectos:

Proyecto Aprender a aprender de la Unión Europea

Este proyecto nació dentro de la Red Europea de Responsables de Evaluación de los Sistemas Educativos, con el objeto de evaluar la competencia transversal de *aprender a aprender*. El trabajo pionero fue llevado a cabo por Finlandia desde 1996. Recientemente, se ha aplicado parte de los tests finlandeses en Suecia, Holanda y Austria. Desde 2002, se propuso ampliar a toda la Unión Europea, y que sirviera para la construcción de un nuevo indicador educativo europeo. El grupo de expertos de la Comisión Europea en competencias clave identificó *Learning to learn* como uno de los principales dominios de las competencias clave, que juega un papel crucial en el aprendizaje a lo largo de la vida.

Desde septiembre de 2005, se organiza un grupo de expertos que elaboró un informe final, aprobado por la Comisión Europea en junio de 2006 (*Final Report of the Learning to learn Expert Group to the European Commission DG EAC A6*).

Las pruebas están dirigidas a alumnos de 14 años. Los países participantes son Alemania, Austria, España, Finlandia, Francia, Holanda, Noruega, Reino Unido, Suecia, Chipre, Dinamarca, Italia, Lituania, Portugal y Rumanía. Dentro

de España las comunidades autónomas que participan son: Asturias, Cantabria, Castilla-La Mancha, Cataluña, Galicia y País Vasco.

Desde septiembre de 2006, se acuerda que el grupo de expertos desarrolle el instrumento concreto y final para la aplicación de un estudio piloto que pruebe hasta qué punto es posible la evaluación comparativa de la competencia *aprender a aprender* en los países de la Unión Europea. No se ha decidido aún la publicación de un informe final, pero si los resultados del estudio son positivos, se presentará una propuesta detallada al Consejo para el desarrollo de un nuevo indicador sobre aprender a aprender en la primavera de 2008.

Proyecto de Estudio Internacional de la IEA sobre educación cívica y ciudadana (ICCS-International Civic and Citizenship Study)

Tras el anterior estudio de la IEA, CIVED (1999), el nuevo contexto internacional inclina a proponer en 2004 un nuevo estudio, encargado a ACER (Australia), a NFER (Inglaterra y Gales) y a la Tre University de Roma (Italia). Pensado para alumnos de 2º de ESO, constará de pruebas cognitivas y cuestionarios sobre actitudes y contexto del alumnado, y además se realizarán cuestionarios para el profesorado, la dirección de los centros y un informe sobre el contexto nacional.

La IEA ofrece la posibilidad de incluir módulos regionales específicos, entre los que se encuentra un módulo europeo, en las pruebas dirigidas a los alumnos. Se crea un grupo de expertos de los diferentes países que lo componen que se encargará de elaborar y supervisar los items de dicho módulo.

La Unión Europea apoya este proyecto a través de su Centro de Investigación para el aprendizaje a lo Largo de la Vida (CRELL-Centre for Research on Lifelong Learning), que depende de la Dirección General de Educación de la Comisión y ha presentado cinco documentos realizados por expertos sobre los que se han basado para presentar una primera versión de los dominios y subdominios sobre los que se van a tratar los cuestionarios del módulo europeo.



Los países se están definiendo en su participación en el estudio. Según la IEA han confirmado ya 30 países (sin determinar) y hay unos 10 más interesados. Algunos países ya han nombrado coordinadores nacionales.

La prueba pre-piloto está prevista que se realice de enero a mayo de 2007, la piloto de julio de 2007 a enero de 2008, el estudio principal en el hemisferio norte de febrero a abril de 2009, la recopilación y análisis de datos de enero a noviembre de 2009 y se prevé que el informe esté terminado en septiembre de 2010.



Ciudadanía, virtudes Y mujeres

Amelia Valcárcel

Consejera de Estado,
Filósofa y Catedrática de la UNED



educación para la
ciudadanía

educación para la ciudadanía



Ciudadanía y virtudes cívicas son dos de los sobreentendidos fuertes de una peculiar forma política, la democracia. Es muy reciente, joven todavía en la mayor parte de los lugares en que se asienta, y desconocida en gran parte del planeta. Y, como escribe Dahl, sólo cuando la democracia se asienta, –y esto sobre todo sucede después de la II Guerra Mundial–, empieza a tener buen nombre. Desde entonces muchos sistemas políticos se dan a sí mismos el nombre de ‘democracia’ cuando ni lo son, ni lo pueden llegar a ser. Recordemos que, por ejemplo el franquismo se autodenominaba ‘democracia orgánica’, o que los comunismos se llamaron también a sí mismos ‘democracias populares’. En opinión de Dahl lo que indicaba todo esto era que la democracia comenzaba a ser el sistema político de referencia.

La ciudadanía existe allí donde la democracia es sólida. No hay ciudadanía global, nos consta, como también sabemos que las instituciones internacionales son bastante frágiles. Ni siquiera está claro que haya un decidido interés político de las democracias fuertes por ayudar a la existencia de una ciudadanía global. El mundo sigue siendo poco libre, conflictivo y fragmentario. Necesita grandes decisiones apoyadas en virtudes, pero, con alguna excepción, el panorama no es alentador¹. Es casi contradictorio proferir ‘filosofía práctica’, pero muchas grandes filosofías del pasado lo fueron y el pasado se parece a nuestro presente en más de un aspecto relevante. Vivimos un mundo donde el problema urgente es que coexisten una teoría insuficiente con una práctica descabellada. Estoy convencida, y no me deleita, de que este mundo nuestro, la civilización del petróleo, tiene escaso arreglo; y los sucesos,

¹ *Ética para un mundo global* es un libro que parece bastante más optimista que el fondo del que parte. Lo compuse en la confianza de que es posible utilizar la capacidad de propuesta que la filosofía sigue manteniendo.

a medida que se producen, no me van mejorando este negro humor. Mientras la filosofía nos mantenga encerradas o encerrados en temas epistémicos, lo que vaya a ser del mundo nos puede inquietar poco: sabemos que está librado a su propia necesidad; no es asunto en el que podamos intervenir. El problema comienza cuando la filosofía que se ejerce es una filosofía práctica.

Todas las grandes filosofías helenísticas no fueron primariamente filosofías teóricas; fueron sobre todo filosofías prácticas, y enfrentaban un mundo en el cual los riesgos y desafíos eran similares, tomando los referentes adecuados, a los riesgos del siglo presente. Ese mundo helenístico produjo enormes filosofías prácticas, que tomaron sobre sí la obligación de explicarlo y la obligación también de explicar el sentido de la acción humana dentro de él. Pero ninguna de estas filosofías –epicureismo, estoicismo y cinismo–, se convirtió en el lenguaje universal, la interlingua teórica, de las gentes que vivieron esa época interesantísima. A la postre fue una religión la que dotó de lenguaje común a ese mundo. Una religión que se había surtido sin embargo de la terminología y de la estructura teórica de estas tres grandes corrientes de filosofía. Una religión, por lo tanto, bastante singular; porque probablemente el cristianismo es la religión más filosófica de las que existen sobre el planeta tierra. Existe una “peculiaridad cristiana” que deriva directamente del primer ensayo de *coiné moral* producido en el Mediterráneo.

Si alguien encontrare esta afirmación extraña, –porque piensa quizá que hay religiones más filosóficas, las orientales, que suelen de ello llevar fama, piense que hacer esta comparación entre el oriente filosófico y el occidente positivo es un vicio que tomó la propia filosofía occidental a partir del siglo XIX y por obra de Schopenhauer. El cristianismo brotó del suelo filosófico que el Mediterráneo acumuló durante cuatro siglos: de sus debates, su terminología, sus diatribas y hasta sus emblemas.

Verdaderamente fue extraño este nuevo lenguaje que habló el helenismo cuando se hizo cristiano, pero sigue siendo la raíz común a la que toda nuestra filosofía aún hoy está atenta; quiero decir, mientras no exista una filosofía global. Se necesitaría este pensar teórico global si tuviéramos que hacer una ética que fuera global. Porque por ahora, los temas de la ética del presente están todavía librados a la conciencia religiosa, que es la que en buena parte



del planeta sigue legislando qué está bien y qué está mal, qué es correcto hacer y que cosas deben abandonarse, qué debe hacer cada quién, sobre todo, adelante, cómo deben comportarse entre sí los sexos. Lo hacen con los riesgos que conocemos y que deben citarse, son los riesgos del fanatismo. Este enorme enfrentamiento que lo es del presente: el del nosotros y los otros, pivota sobre ellas. Comoquiera que el mundo no ha cambiado mucho últimamente, si no es que haya empeorado algo, me temo que tocará volver sobre asuntos y posiciones conocidas.

El problema de la ciudadanía o de las virtudes no es distinto del problema del bien, dicho en general. La ética nunca ha sido un asunto individual, sino aquella manera de abordar cuál debería de ser el comportamiento individual conforme con los asuntos que colectivamente se consideran adecuados. La dimensión social de la ética siempre ha estado presente en sus teorizaciones. Siempre ha pretendido que individuo y sociedad, tensos, pero no contrarios, pudieran encajarse. No hay manera de casar bien el individualismo y la ética. La ética siempre es individual en tanto que –por seguir la sentencia de Hegel– sólo obra lo individual, pero el referente –el último límite en que la ética siempre se desenvuelve– es el contexto social. Y el que estamos viviendo es un contexto de mundialización extraordinariamente complejo que produce gravísimas tensiones. A poco que lo tomemos con seriedad nos parecerá que se necesitan ingentes cantidades de buena teoría y mejor práctica para intentar siquiera hacerle frente.

Ética para la ciudad

En junio de 2.004 un foro internacional, el Urban abierto en Barcelona, indagaba qué tenían que ver ética, desarrollo de las ciudades y la situación de las mujeres en las ciudades. En su sesión inaugural en la Pedrera recordé que no hacía tanto había estado en otro parecido: todos los municipios de los alrededores de Madrid habían formado una suerte de red donde querían formar lo que llamaban un proyecto educativo de ciudad, dentro a su vez de ciertas redes políticas internacionales, para favorecer lo que llamaban ‘ciudades

educadoras². ¿Por qué tanto interés por la ciudad?. En los foros que cito al fin y al cabo no hay mucho nuevo que inventar; se asiste a reuniones de trabajo que parecen complejas y sumamente expertas, pero a la postre de lo que se acaba hablando es de ética. Y la cuestión dura que se acaba preguntado es si tenemos manera de hacer que la gente tenga buenos hábitos. Esa pregunta tan simple es la que acaba planteándose y es la que realmente es el núcleo duro de la cuestión: si tenemos forma de hacer que la gente desarrolle de un modo solvente y continuado buenos hábitos de convivencia; si esto es simplemente posible. Todos los grandes proyectos educativos, todas las grandes redes transnacionales que vamos fabricando, al fin y al cabo no salen de esa pregunta que sólo tiene de simple la apariencia. Al punto del presente las ciudades se han vuelto protagonistas de este debate que no hace tanto, dos décadas, lo protagonizaba el estado. No poníamos entonces a las ciudades como los espacios más relevantes del civismo; pensábamos más bien que el civismo llamaba a una relación estatal y en este sentido más abstracta. Uníamos los hábitos de civismo de la gente con una concepción general del estado, el democrático. Un estado para el que suponíamos eran necesarios hábitos cívicos continuos y arraigados que no eran tan precisos ni sólitos en formas de estado autocráticas, donde los hábitos de civismo podían perfectamente estar casi desaparecidos y su lugar ocupado por otras maneras de obrar. Ahora estamos hablando sobre todo de ciudades, y menos de estado. Puede ser un progreso puesto que se enmarca el territorio de una manera más clara si se habla de ciudad que si se habla de estado, una totalidad abstracta mucho más difícil de controlar. En parte esto sucede porque desde nosotros y nosotras, –la gente– estamos comenzado a percibir como propio un problema que sólo era un debate teórico de la filosofía política: el problema de la gobernabilidad de las sociedades democráticas. Estamos empezando a tener esta impresión: que en sociedades como las nuestras, gran parte del control ha de ser auto-control.

² Y antes aún había sido miembro de un equipo interdisciplinar, enormemente grande, de personas que trabajaban en uno de estos proyectos educativos singulares: el proyecto educativo para la ciudad de Gijón, propiciado por su Ayuntamiento; estas iniciativas se multiplican.



Desde luego, nuestras sociedades, y también cualesquiera otras, aspiran siempre a un control mayor que el que pueden favorecer. Por poner un ejemplo, hace un tiempo hube de pasar por la frontera estadounidense, y puedo asegurar que la capacidad de control a la que aspira ahora esa sociedad y la que de hecho logra son muy diferentes. Incluso cuando una sociedad política está obsesionada con el control, el que se pueda lograr poniendo vigilancia externa es pequeño, realmente muy pequeño; y si ese control se necesita y se busca para dar impresión de seguridad a la gente, esto no se logra. Lo que ocurre, por el contrario es que el control se convierte en un fin en sí mismo del cual la seguridad ya está ausente: percibido, al fin el control te da más miedo que aquel previo temor que supuestamente tendría que quitarte.

El control se vuelve paradójico y nos lleva a ver que nuestras sociedades necesitan más autocontrol que control. Acostumbramos a pensar que la democracia es justamente aquella sociedad política, con trasfondo moral, que propicia justamente un autocontrol grande vinculado a la idea de ciudadanía. Pero esto estamos acostumbradas y acostumbrados a pensarlo quienes tenemos en la cabeza una idea fuerte y normativa de democracia. Otra gente puede simplemente pensar que la democracia es un sistema ideal para “ir por libre”; el control ha de mantenerse en determinados límites, sin excesos, y el autocontrol para el que lo tenga. A veces personas que vienen de sociedades cerradas, acostumbradas a controles abusivos, perciben la democracia como una suerte de anarquía. Les parece el terreno del no control: el lugar donde uno puede hacer su gusto porque nadie se atreve con los demás.

Desde la perspectiva normativista sabemos que esto no es asumible; no lo es en términos normativos, pero tampoco sociales. Admitimos cierta entropía en los márgenes, y por ello que exista muy poca gente extraterritorial al centro del sistema que piense en estos términos, que vaya incluso “por libre”. La masa social y normativa, más coherente, que ocupa el centro, no se siente intimidada por una disidencia marginal. Pero estamos comenzando a tener la impresión de que la entropía avanza. De que quizá nos estamos equivocando y en las democracias, después de todo, no tenemos tanta moral social pública como creemos que tenemos; no tanta como para poder integrar a aquellos y a aquellas que no la comparten. Empezamos a creer que deberíamos poseer

una masa moral mucho mayor de la que en efecto tenemos. No es nada abstracto. Llamo masa moral pública a una serie larga y continuada de hábitos de conducta y autocontrol. Querriamos aumentarla y, sobre todo, cuidar de que nadie quedara fuera de ella; a esto lo solemos llamar evitar la exclusión.

Ciudadanía desafecta

Las democracias tienen este problema en este momento de la mundialización: quieren a toda costa [evitar la exclusión](#). Hubo tiempos en que quisieron cosas diferentes: libertades, riqueza, derechos, territorio... pero en este momento el fin de cualquier gobierno en su sano juicio es evitar la exclusión. Evitar una masa de excluidos que no compartan la moral común, que estén formando guetos y que puedan resultar potencialmente destructivos para el sistema completo. Las democracias saben que éste es su problema ahora, saben además que no tiene fácil salida. Lo sabemos todas las ciudadanas y ciudadanos, porque todos percibimos también en todas nuestras sociedades una pronunciada desafección de lo público-político. Esto es notorio por varios síntomas: En primer lugar, la gente no estima que la actividad pública y política sea la más digna o tan siquiera digna. En muchas democracias la gente por contra supone que quienes se dedican a lo público lo hacen por su propio interés y que la política es meramente una profesión. En segundo lugar, algunos dan un paso más y piensan que lo público-político es en sí inane; no influye realmente en nuestras vidas. Los verdaderos problemas no tienen solución en el ámbito político que carece de recursos verdaderos para darles salida. Tenemos a la clase política gestionando lo público, pero más vale que de nuestros problemas nos hagamos cargo nosotros, porque la política no nos va a resolver ninguno. Lo público queda fuera del horizonte vital.

Un tercer rasgo de desafección aparece en las propias consultas electorales. Excepción hecha de nuestro país en las últimas elecciones, –las de marzo de 2.004 y por motivos que podríamos analizar–, las consultas electorales en las democracias sólidas cada vez comprometen a menos gente. En Estados Unidos, la democracia más antigua y continuada del planeta, hay consultas en que no llega a votar el veinte por ciento del censo. En cuarto lugar, la desafe-



cción de lo público se muestra también en la existencia de partidos tribunicios. Frente a las masas 'de opinión' que forman los partidos mayoritarios, aparecen otros partidos cuya especificidad es su capacidad de propuesta. Son aquellos que dan cabida a lo que las grandes masas partidarias silencian o evitan. Los partidos tribunicios se convierten en portadores de un ramillete de propuestas, muchas veces inconciliables entre sí, que sólo tienen en común que están fuera de los cauces normales de propuesta. El que los partidos tribunicios concurren sistemáticamente a las elecciones y que obtengan respaldo es considerado síntoma de desafecto. El respaldo no mayoritario, pero suficientemente fuerte y proveniente de capas determinadas de votantes (jóvenes, barriadas, profesionales, etc.), muestra que lo público-político en su tramo principal interesa sólo para subvertirlo. Por último está el idiotismo político en su presentación directa: "la política no me interesa". Idiotismo lo llamaron ya los griegos, que nombraban con este término, *idiotés* al que vive para sí mismo y lo que sea común no le importa.

Este idiotismo público-político funciona excelentemente en las tiranías, por descontado, pero lo hace casi igualmente bien en las democracias. Viene a decir que hay dos intereses, públicos y privados, y que es lógico tengan interés en lo público aquellos que de lo público obtienen sus propios intereses privados; quienes no obtienen nada en particular de lo público ¿por qué tendrían que tener interés en ello? Allá los políticos. Pero, en general, el interés de los que tienen y de los que no tienen son inconciliables. Cierta desinterés por lo público y todo lo que lleva a su alrededor tiene que ver con los poderes heredados, con los poderes en presencia y con un cultivo de ese mismo desinterés. Al fin y al cabo los que no tienen nada —que siguen siendo la mayoría— sólo tienen, y en las democracias, cierta garantía de eso que llamamos 'ciudadanía', cierta garantía delegada, por así decir. Hacerla más fuerte depende exclusivamente del tono moral social en general, y si éste es bajo, la garantía de ciudadanía de los que nada tienen excepto ese nombre de ciudadanos, también baja, incluida su capacidad de hacerla real en un mercado corriente de deberes o de bienes. Dentro de las inercias del poder no está el ser participativo. Si quienes sólo tienen de él una suerte de delegación no la utilizan, puede que el tono moral de la democracia se resienta, pero las partes más arcaicas y oscuras del poder se repanchigarán cómodamente en su viejo sistema de privilegios.

Los demócratas

La democracia tiene desafectos, lo sabemos, pero es más duro aceptar que la democracia no fabrica mecánicamente demócratas. La democracia, en principio, debería producir un tipo de ciudadana y ciudadano que dijera lo de Heráclito: “Me refugio en las leyes de mi ciudad como en sus murallas”; tendríamos que estar constantemente apoyando este sistema, que nos permite esta existencia y garantiza nuestra libertad. ¿Cómo es que no pasa? Aparecen, en vez de ello, la desafección de lo político, el que corre por su cuenta, los poderes en la sombra... Acostumbrados a pensar, al estilo ilustrado, que el postulado kantiano de la infinita perfectibilidad se aplica sobre todo a la democracia, el panorama de la democracia empírica puede resultarnos en ocasiones desolador. Si pensamos que sólo hay un sistema político que es perfectible, y que ésa es justamente su grandiosidad y su virtud, que podemos siempre hacerlo mejor de lo que es porque tenemos aseguradas las libertades y los canales para mejorarlo, ¿cómo puede todo ello hacerse sin demócratas?

Bueno, ya ha habido algún caso. Acostumbramos a remontar la democracia a nuestra madre Grecia. A decir verdad hablamos de democracia en el caso griego como si las democracias antiguas tuvieran que ver con nuestras democracias; cada vez que buscamos la historia o los antepasados a nuestras democracias modernas, solemos hacer una excursión por las democracias griegas. Pues bien, las democracias griegas eran democracias de interés y ciertamente no necesitaban apenas demócratas porque, para empezar, no eran democracias normativas. Sólo hay algunos intentos (lo percibimos algunos apuntes de Pericles y de Platón) de que aquello, que es simplemente un procedimiento y una ciudadanía-privilegio, se transforme además en un trasmundo de valor que explique el procedimiento. Pero poco se progresa. En principio la democracia griega es ciudadanía para muy pocos y un procedimiento, que además con el nuestro tiene poco que ver. Nunca olvidemos que las democracias antiguas son democracias sorteadivas; es decir, no son democracias meritocráticas, como pretenden ser las nuestras, lo logren o no³. Para los puestos

³ Recordemos por ejemplo que se ganó la batalla de Maratón porque quiso la suerte, que iba a sorteo, que saliera Milicias general aquel día, cualquier otro general hubiera podido recibir el



no se busca a los mejores en la democracia ateniense; se meten todos los nombres en una vasija, se agita bien. Este es el procedimiento para cargos y dignidades. La fortuna, piensan, no hace distinciones. Imaginemos una democracia sortiativa en tiempo presente: "Veamos, sorteemos quién va a estar en cada puesto, porque antes o después querrá la fortuna que nos toque, y si no quiere... no hemos perdido nada. El método es bueno, ya que no hace acepción de personas". Es bastante difícil para nosotros aceptar el método griego ¿Tan fuerte era el problema que los griegos tenían con su forma de gobierno? Lo bastante como para que Aristófanes, en más de una de sus comedias, apunte que por el gran consejo que decidía los asuntos, (la *boulé*), la gente, si podía, no pasaba, aunque luego iba a cobrar la asistencia. Aquellos griegos democráticos preferían irse a ciertas tabernillas cercanas o puestecillos de rico vino y tentempiés. En todo caso, salían de casa para reunirse en la *boulé*; iban a cobrar el óbolo por haberse reunido, pero, si podían, hacían novillos. Razón por la cual aquellos sabios que nos precedieron decidieron enviar una gente con cubos llenos de pintura roja y cuerdas, y a todos los ciudadanos que estaban tranquilamente alrededor de los puestecillos dándose al mosto, se les marcaba con las cuerdas pintadas de rojo, de tal manera que cuando fueran a cobrar el óbolo, el jitón demostrara claramente que en la *boulé*, propiamente, no habían estado, sino en sus alrededores. Tenemos ahí un ejemplo, antiguo y venerable, de una democracia sin demócratas, por lo menos sin demócratas participativos⁴. Ciertamente que sí se ponían a defender la democracia cuando corría mayores peligros, ante el Gran Rey, por ejemplo, o cuando cayó en poder de los Treinta Tiranos... pero el día a día les resultaba fatigoso. Por otra parte, las democracias sortiativas necesitaban sólo un monto de espíritu relativamente pequeño; y, además, pronto lo perdieron y desaparecieron. Las primeras

encargo, en principio... Se dice que en Maratón se jugó el destino de Occidente, sí, se jugó en sentido literal. Podría haber sido el Gran Rey de Persia el que hubiera impuesto su manera de ver el mundo.

⁴ De entre las varias menciones de Aristófanes de tal práctica elijo la que cita en *Los Arcanienses*: El buen ciudadano espera solo en el Pnix desde la aurora hasta el mediodía en que llegan los primeros. "Jamás desde que frecuento los baños me mordió tanto la potasa en las cejas como ahora que convocada una asamblea ordinaria para la aurora, el Pnix, como veis, está aún vacío, mientras que los hombres charlan en el ágora y por todas partes evitan la cuera teñida de bermellón" Acto I, escena primera, ed Esp. Aguilar, 1979, pág. 22.

democracias tuvieron vidas bastante breves y poco tardó en restablecerse la oligarquía corriente. La reinención y restablecimiento de la democracia llevó tantos siglos que Montesquieu se puede permitir afirmar en el siglo XVIII, que la 'república' es una forma de gobierno de la que sólo hemos oído hablar pero nunca nadie vivo ha conocido.

Las nuestras son democracias muy jóvenes en términos de lapso histórico. Allá donde la democracia es más larga –vamos a tomar la fecha de la Declaración de Virginia como fecha fundadora (1776)– tiene doscientos años y poco más. Nacieron limitadas, las hemos agrandado y ahora vamos conociendo sus nuevos límites. Son democracias en las que ciudadanas y ciudadanos confiamos según y cómo. Somos más desafectos que vigilantes; y menos defensores que críticos. Participativos, casi como los griegos, salvadas las distancias. No nos parece que la forma política en que vivimos sea suficiente para dar sentido a nuestras vidas; estimamos, más bien, que consiste en una serie de fáciles reglas, casi de sentido común, como unas instrucciones de uso.

La regla última

Hablo naturalmente, de la consideración corriente, pero extendida. Es cierto que la democracia **es**, sobre todo, una manera de decidir. La democracia **es** la regla de mayorías. Este es su fulcro inamovible; a partir de ahí admite ampliaciones e innovaciones, pero ese punto no puede cambiar. Nadie puede afirmar que algo que no maneja la regla de mayorías sea una democracia. El núcleo último de la democracia es la regla de mayorías.

Sabemos que la regla de mayorías a la filosofía, desde la platónica, le ha resultado difícil de digerir. Quizá por ello los filósofos preferimos hablar de democracias normativas. También de democracias participativas, y, en último término, de democracias dialogantes. No queremos conformarnos con la democracia procedimental y la implementamos con la democracia valorativa. Entendemos que es democracia la capacidad abierta de diálogo siempre sobre las cuestiones que afectan al común. En nuestro tipo de gobierno una decisión no es nunca, (o casi nunca), una decisión autoritaria. Pero hemos avanzado en esto: si se puede evitar tampoco es una decisión experta, porque en lo que a todos



y todas afecta nos suponemos todos y todas la misma competencia. La mejor decisión está cribada por el procedimiento; se supone que es una decisión por consenso y diálogo. Pero esto de nuevo es una suposición, porque sucede que la mayor parte de los gobiernos democráticos efectivamente existentes prefieren delegar a la decisión experta –y prefieren decir que existe tal decisión experta– gran cantidad de temas para sacarlos justamente del debate público y político. Se hace esto afirmando que sobre ciertos temas el debate no tiene sentido porque en ellos sólo cabe decisión experta debe tomarse la que sea la más correcta. Las democracias realmente existentes hurtan del debate, lanzándolos en manos de la decisión experta, temas muy variados, de los que unos la requieren y otros no tanto. Por eso no es raro que los partidos tribunicios –los tribunicios y no otros– a menudo afirmen “hay que devolver al debate” temas concretos. En democracia se supone que toda la ciudadanía es experta.

Sin embargo sabemos que el diálogo es y está restringido, pero se supone que nunca por la incapacidad de los ciudadanos. Otra de las diferencias con la democracia del pasado es la inexistencia de plebe en las nuestras. En las democracias antiguas la mayor parte de los habitantes de la ciudad no eran ciudadanos, eran directamente plebe. No me refiero sólo a lo que ya bien se sabe, que había esclavos –que estaban excluidos de la ciudadanía–, metecos –gente que era de otros lugares, también excluidos de la ciudadanía– y mujeres, que todas ellas, fueran de donde fueran, o por significativa que fuera su familia estaban excluidas de la ciudadanía. Es que además había gente que era “plebe”. La ciudad siempre ha sido un todo mezclado y en todas, decía nuestro Benavente, hay siempre dos: “una para los ricos y otra para los que vienen como nosotros”. Todas las ciudades han tenido siempre un centro –que en eso la etología no se equivoca– ocupado por las personas de mayor respeto, dignidad, capacidad y poder, y unos alrededores en los que ha vivido siempre gente en trámite de exclusión o de inclusión, no del todo asimilada. De entre ésta llamamos ‘plebe’ a aquella gente que vive de lo que le dan, es decir que contribuye al mantenimiento del sistema simplemente aceptando como don lo que en una buena conducta política se estimaría un derecho. Las democracias antiguas tenían plebe, y la plebe era bastante más numerosa que su ciudadanía. Nuestra idea actual y normativa de democracia es que democracia y plebe se excluyen. Todos tienen que estar dentro de la ciudadanía; sentimos

que si en una democracia comienza a haber plebe la democracia peligra, porque esa plebe la desestabilizará.

¿Cómo evitamos la plebe? La mayor parte de nuestros sistemas de seguridades democráticos, sobre todo los grandes, educación, salud, previsión, tienen una finalidad además de tenernos contentos: evitar la formación de plebe. Normalmente esto no es explícito. Tenemos, por ejemplo, un enorme y caro sistema educativo; la finalidad que le podemos estar atribuyendo es la que se le atribuía en su origen, por ejemplo al principio del siglo XX, la meritocrática. Y así podemos afirmar que el enorme sistema educativo sirve para que no se pierda ningún talento, o que existe a fin de que todo el mundo pueda desarrollar su capacidad meritocrática y hacerse individualmente una posición social acorde con aquello de lo que parte y el trabajo que ha invertido en ello para desarrollarlo. Pero en realidad nuestros sistemas educativos no están para eso, aunque sólo sea porque son obligatorios. No hay manera de establecer como meritocrática una estructura cuando es obligatoria; justo porque lo es no contribuye a distinguir entre los individuos, que es lo que el principio de mérito intenta ¿Qué función tiene entonces? Aparentemente y para muchos individuos puede seguir teniendo y conservando la función meritocrática, pero como función común y propia el sistema educativo masivo tiene como objeto verdadero evitar la formación de plebe; da a cada uno un monto de conocimientos e información que le hacen, en principio, la ciudadanía experta.

Ahora que la democracia tiene universal buen nombre no sólo la entendemos normativamente, sino que, por lo común, solemos asociarla con la existencia de grandes sistemas públicos de amparo. Ciertamente que no en todas están igualmente desarrollados. La democracia es cara. El nombre 'democracia' se está convirtiendo en un buen nombre, pero estamos dando el nombre de 'democracia' a sociedades que difícilmente pueden mantenerla.

Si una democracia carece de un gran sistema educativo común, un gran sistema de salud común, o un gran sistema de prevención o de apoyo al momento del no empleo ¿les podemos llamar 'democracias' sencillamente porque la gente vota y la regla de mayorías aparentemente se respeta? Son las tales, como poco, democracias llenas de plebe. Hace décadas en alguna democracia americana los candidatos repartían entre los electores pobres un



único zapato; si ganaban, el afortunado votante obtenía el par. Me temo que no todo es la mayoría de edad numérica, sino también la capacidad de mantener la libertad propia. Todas aquellas personas que votan, pero lo tienen que hacer al dictado de lo que les digan porque no tienen nada, no son propiamente hablando *démos*⁵. Si algunas personas tienen una ciudadanía tan frágil que no les permite ni siquiera votar por quien desean votar, y, de paso y para agravarlo, su capacidad de información también es tan débil que probablemente no podrían discriminar con facilidad entre las ofertas ¿se puede usar siquiera el nombre de ciudadanía o es un uso vano?

En algunos lugares a nadie se le escapa que el procedimiento de mayorías se da a la vez que una marcada estructura clientelar. Las ofertas políticas son como banderines de enganche a una opción que viene dada desde arriba, y a la que hay que ser fiel como lo era el cliente de una gran casa romana. Tales democracias no hacen más que pervertir el nombre. Las nuestras, más estables y ricas, intentan no tanto tener una ciudadanía realmente experta, sino ante todo conjurar la exclusión, evitar la formación de plebe. Y de ahí la educación obligatoria, el sistema de salud, las coberturas.. presupuestos ingentes que pagamos no muy satisfechos pero utilitaristamente contentos. Este plural señala exclusivamente a quienes lo hacemos, a las clases medias.

Las democracias realmente existentes cuentan para implementar y mantener tales sistemas de apoyo y amparo con los presupuestos amasados por el gran sistema impositivo, sufragado mayoritariamente por las clases medias. Realmente nuestras democracias existen y son estables porque tienen clases medias estables; ellas son lo que el fisco llama “el contribuyente”. Pero no se limitan a esto: ciertamente una de las cosas que se dice poco, pero hay que atreverse a decirla, es que sólo las clases medias son moralmente creativas. Las clases bajas no pueden mantener la creatividad moral porque es carísima; y las clases altas no son creativas en general –porque no está en su dinámica serlo ni les interesa. Por lo común son las extensas clases medias las que logran

⁵ Este punto, qué o quiénes constituyen el *démos* es la cuestión de fondo de una de las mejores obras sobre la democracia producida en los últimos veinte años, *La democracia y sus críticos*, (1989) del ya citado R. Dahl.

dinamizarse, utilizando los grandes recursos del sistema educativo y otros similares, para empujar hacia delante y encontrar los caminos de perfectibilidad del sistema político. Y si contemplamos las innovaciones morales ocurridas desde el momento barroco hasta la actualidad, (que han sido muchas), encontraremos que normalmente sus protagonistas han sido y son las clases medias.

Las clases medias obtienen su situación no tanto de que sus beneficios sean ellos mismos medios; no son el *mesotes* griego. Nuestras clases medias se definen como tales por su cercanía a los temas educativos y los temas de cultura. Son sus temas típicos de debate y son también los engarces por los cuales las clases medias se reconocen entre sí y se reconocen a sí mismas. Para las clases medias confiar en la educación es una fe y una fe profunda. La democracia se mantiene y se perfecciona si toda la gente se educa y se educa bien; y, del mismo modo, cualquier problema debe resolverse con las medidas preventivas y educativas adecuadas. La educación es ayudante y panacea del sistema social y del sistema político. Pero el asunto es si no estaremos equivocados.

Quién educa en valores

En los últimos cincuenta años, desde que la obligación de escolarización existe en las democracias, el monto educativo obligatorio no ha parado de subir. Comenzaron siendo obligatorios los estudios primarios, pero ahora prácticamente la obligatoriedad abarca lo que antes eran los estudios medios. En las sociedades que nos han precedido una formación hasta los dieciséis años habría sido entendida como amplísima; al día de hoy es, sin embargo, la mínima. Y ante nuestros ojos ocurre que en el sistema educativo se generan rebeldes y resistentes a una formación tan larga. Hay bastante gente, –lo suficiente como para que nos tengamos que fijar en ella– que no quiere estar en el aula, sobre todo varones adolescentes. Y, si se les obliga se convierten en una continua fuente de entropía, por hablar en estos términos: no saben para qué están allí; no quieren estar allí; y lo expresan. En ciertos lugares los y las docentes tienen que estar dedicados fundamentalmente a la doma y no a transmitir ningún tipo de conocimiento. A fortiori resulta que menos aún



existe forma y modo de transmitir valores en tales condiciones. Esas gentes, el estamento docente, que son de los más vivaces dentro de las clases medias, que están transmitiendo la gran masa de conocimiento común, se siente sobrepasada. Y, en algunos lugares, la profesión comienza a vaciarse. Ese silenciado fracaso parece estar contribuyendo mucho a secar una de las fuentes de autoconfianza de los demócratas convencidos.

Sabemos que el sistema educativo es necesario, sabemos que es el único que nos propicia afrontar el problema mayor, las exclusiones. Pero en este momento quienes se dedican al sistema educativo en todas las democracias tienen un serio problema, ellas y ellos. Se sienten como Sísifo. Algunos, como por ejemplo Carlos Castilla del Pino, comienzan a clasificar la profesión docente como una de las de riesgo. Sin embargo cada vez que detectamos un problema de hábitos en la democracia, seguimos dando el mismo diagnóstico: más educación. Aumentamos los tramos, por tanto, más de lo mismo. Y no parece que esté funcionando. Pienso que la formación la hemos hecho muy larga y, sin embargo, a los educadores no los hemos hecho importantes. Por larga y obligatoria, la formación corriente no se convierte en *capital cultural*⁶, porque no es un capital lo que no te distingue del de al lado. Para los que sí quieren que lo sea, la inversión habrá de ser o más cara o más larga aún⁷. Y habrá además que intentar separar a los que buscan esa mayor formación de los que meramente soportan la formación obligatoria, lo que quebrará en parte la legitimidad del sistema: Alguien siempre podrá preguntarse en estos o parecidos términos

–“Pero ¿la democracia no es que todos somos iguales? Entonces ¿cómo vamos a poner a la gente en puestos de salida diferentes? ¿Vamos nosotros mismos a empezar a fabricar a los excluidos, a la plebe, a la futura plebe? ¿Y a qué edad vamos a empezar a fabricarla?”

⁶ Empleo la lúcida conceptualización de Bourdieu, con quien coincido además en la gran mayoría de su análisis sobre este punto. Vid. Bourdieu *La distinción*, (1979) Taurus, Madrid, 1988.

⁷ Y las cifras son concluyentes. En los años veinte había, por ejemplo en España el mismo número de licenciados que ahora hay de alumnos de doctorado. Se reproduce la proporción a un insumo mucho mayor en términos absolutos.

Tenemos de nuevo un gravísimo problema con el instrumento que se supone que nos ayuda a abordar el problema. Y es en ese momento, cuando la educación se hace consciente de sus problemas fuertes, cuando nace la red de ciudades educadoras y los énfasis que este mismo acto recoge, la educación para la ciudadanía. Entonces aparece la pregunta de cómo se vinculan ciudad y valores cívicos. Es un intento de restringir el campo de aplicación y volverlo más manejable. No queremos ya vincular estado y valores porque en el fondo pensamos que el estado es un todo lejano y que la democracia tiene defectos, a los que no hay que contentar, por cierto. Regresamos entonces a una noción de ciudadanía previa, casi griega, anterior a los estados grandes, a los leviatanes abstractos. Comenzamos a hablar de que ‘ciudad’ y ‘ciudadanía’ viene de una raíz común que es también una vivencia común: vivimos en el mismo y allí es donde hay que aprender y desarrollar los hábitos de civismo”. Estamos resituando el problema e intentando darle otra dimensión por ver si en otra escala sabemos funcionar con él mejor.

La ciudad educadora y sus limitaciones

Pero tampoco somos ignorantes de que muchas de nuestras ciudades dan pocas esperanzas. No hablo de ciudades inabarcables, macro urbes, como Sao Paulo, con diecisiete millones de habitantes, o como Ciudad de Méjico, con veinte; evitar la entropía en una comunidad humana de estas dimensiones es casi impensable. Me refiero a ciudades verosímiles, de un cierto tamaño, abarcables, capaces en efecto de educar. Bien, la democracia también tiene en ellas un problema: en las ciudades abarcables nos podemos tomar ética o estéticamente los deberes.

Por su mayor parte, quienes conducen las ciudades no son tan diferentes de los que conducen el estado. Si aparece desafección respecto de quienes conducen el estado, el problema en las ciudades –sobre todo las que son abarcables– es el afecto infinito que la plebe ciudadana, (y algunos que la guían o le dan instrucciones), llega a tomar a figuras impresentables. Hay ciudades medias, con verdaderos impresentables gobernándolas y con fuerte adhesión popular. Es decir que la cercanía no siempre evita el plebeyismo cívico. El problema que queremos



evitar se nos vuelve a reproducir, y esta vez más cerca de nuestras narices, para que nos resulte más ofensivo: que podemos tener una ciudadanía educada, que para eso pagamos fuertes impuestos para que el sistema educativo funcione; una ciudadanía sana, y el sistema sanitario tampoco es barato; una ciudadanía a cubierto en sus necesidades últimas, básicas, con cierta seguridad en el vivir, que se supone que si uno no la tiene se puede poner en manos de cualquiera... en fin, una ciudadanía con todo o casi todo, y además con mal gusto. El mal gusto moral y cívico es una realidad. El gobierno cercano está muchas veces en manos de impresentables cuyo mayor atractivo para sus votantes es que son impresentables.

Es para hacerse pesimista antropológico. Porque los demócratas siempre explicábamos estas actitudes afirmando que faltaba algo: ¿no tienen educación suficiente? gastemos mucho en educación suficiente. No tienen un sistema sanitario como es debido; ahora están sanos, rozagantes, y siguen amando a los impresentables. No se sienten seguros de su porvenir; ahora tenemos sistemas de seguridad pero seguimos siendo impresentables y a bastantes les gustan los impresentables. Entonces... especie humana, me alegro de haberte conocido, nuestro amor es imposible. No es ninguna broma. Es fácil hacer un juicio complaciente y decir aquello de que "necesitamos hábitos cívicos". Claro que los necesitamos, ¿Y? ¿por qué no los hay?" ¿Porque no hemos dado educación suficiente, salud, previsión, porque la gente no se siente... en fin, segura?

No. Los condicionales sabidos nos fallan. El diagnóstico nos falla; nos queda ese consejo, al que cada vez nos agarramos más: No fabriquemos excluidos. Porque las cosas podrían ser aún peores, las tenemos en nuestro pasado y las tenemos delante de los ojos en grandes partes del mundo. Cuantas macroinstituciones sirvan para evitar o ralentizar el proceso de fabricación de excluidos deben ser financiadas y apoyadas. Moderamos nuestras expectativas éticas y estéticas: Nos conformamos con tener 'descreídos corrientes': Aceptamos convivir con ciudadanos poco implicados a quienes gustan los granujas públicos. Pero el énfasis se mantiene en que no haya excluidos, porque ahí existe el peligro fuerte: la ruptura del sistema. Por así decir, preferimos creer que en el sistema corriente el granuja es asimilable. No lo rompe. Sólo lo afea.

Esto deja en carnes al proceso de civilización. Norbert Elías, precisamente en una de sus grandes obras que tituló así⁸, mantenía que este acúmulo de moral y modales en que consistía el ser civilizado no estaba especialmente vinculado a las ciudades, sino a las cortes. La idea que sostenía era que siempre el proceso de civilidad, de modales civiles, ha surgido en pequeños núcleos muy altos en el panorama social y que lo que esos núcleos tomaron como normativa suya propia se ha ido transfundiendo en el conjunto. Otra manera de verlo es que las clases medias no transfundimos normativa, aunque las más altas autoridades nos encarguen de ello. Es otra manera de mirarlo. Si así fuera nos convendría tener figuras públicas o famosos decentes, aunque fuera pagándoles para que fueran ejemplo de probidad y buenas maneras. Porque pocas cosas atentaría más contra la moral común que figuras relevantes de pésimos modos y catadura.

Todos intuimos el peligro que la telebasura, por ejemplo, encierra. Y lo hace porque muestra y enseña granujas-famosos-granujas. Tal fórmula destroza la cultura moral común. Los modelos transfunden hábitos. Somos una especie imitativa, pero sólo imitamos a los que están en posiciones relevantes, porque o mandan mucho o tienen grande fama. Y el granuja con poder nunca va a favorecer hábitos de virtud que queden por encima de su propio modelo. Si dejamos el poder y la relevancia a los granujas, nos desarmamos.

En las actuales condiciones de la democracia mediática no tenemos fácil hacer modelos⁹. Quizá las condiciones morales de la democracia hayan resultado ser demasiado exigentes y debamos limitarnos a asuntos más pequeños. No a la moral, sino a los modales. No a pedir a la gente que sea decente, sino que no tire papeles al suelo; o que sea veraz, sino que haga el favor de decir “buenos días”. Es decir, restringirse concientemente a sustituir por hábitos de cortesía, limitados pero eficientes, otra larga serie de conductas morales que un demó-

⁸ El Proceso de Civilización, (1977), FCE, Madrid, 1987. Para un excelente resumen del proceso realizado por el propio Elías, especialmente págs. 260 y ss.

⁹ Es la visión pesimista pero lúcida de Sartori, por ejemplo: “La televisión favorece a los estrambóticos, a los excitados, a los exagerador, y a los charlatanes. Premia y promueve la extravagancia, el absurdo y la insensatez. Refuerza y multiplica al *homo insipiens*”; su análisis completo en sobre los riegos mediáticos de las democracias en Homo videns, (1997) Taurus, Madrid 2.002, pág. 152 y ss.



crata normativo pensaría que venían en el juego completo del programa ético de la democracia. Hábitos corteses en lugar de virtudes cívicas. Un programa de mínimos en vez de máximos. Y bien nos iría si lográramos simplemente eso: inculcar relativos hábitos de civismo a la gente. Es una de las maneras solventes de realizar la ética verosímil de estos tiempos, la de la disminución¹⁰.

Un momento difícil

En las democracias hemos llevado adelante un proceso sumamente caro, enojoso, altísimo y muy largo de educación. Y alguna cosa hemos conseguido; pero en el momento actual de mundialización atajar el problema que consideramos principal, el de los excluidos, se complica. Aunque consiguiéramos algo sería dentro de sociedades homeostáticas, que pudieran permitirse auto-control y mantenimiento estable de las condiciones básicas. Nuestras sociedades ahora, por el contrario, son profundamente permeables y la aferencia de gente a ellas es constante. Tal aferencia de gente nos coloca ante graves y nuevos riesgos, no sólo por los hábitos que traiga esa nueva gente, sino por nuestra propia reacción ante ella. No la conocemos con certeza, pero sabemos que en ocasiones es violenta o puede serlo.

Para nuestras sociedades la disminución de la violencia se está transformando en un fin en sí. Todos los estados democráticos, por ejemplo, se están dedicando a la disminución de esa nueva violencia interna: la provocada por lo permeables que son estas sociedades. Lo hacen difundiendo una ideología última a la que llamamos 'multiculturalismo'. Nombramos sin cesar a una única virtud, la tolerancia, como base y fundamento de las demás, que querríamos tener o inculcar. La tolerancia es fundamental en el sentido de importante, pero no es la clave de bóveda de los hábitos cívicos.

Vivimos en sociedades extraordinariamente complejas y hay que desconfiar de cualquiera que afirme tener una solución clara y radical. No hay receta para

¹⁰ Tomo en parte el concepto de Vattimo, en *Etica dell' Interpretazione*, Rosenberg and Sellier, Torino, 1989.

que esa complejidad desaparezca. Por lo común una buena prédica receta más de lo mismo. Los problemas que tenemos no son baladíes ni fáciles de solventar. Como siempre sucede algunas personas los percibieron antes, pero ya se están volviendo manifiestos para la parte más consciente de nuestras sociedades. Y vemos que no hay modo de solventarlos con un discurso complaciente y moralista. Es cierto que la gente no está teniendo los hábitos que debería de tener una ciudadanía experta para mantener el insumo moral que es necesario para que una democracia funcione.

En la democracia realmente existente, no en la pensada o la deseable, se produce entropía moral. Y cada vez tenemos menos tiempo y energía para atajarla. Ni siquiera es aceptable culpar al mercado, y a veces se hace, de tales males. Una democracia sin mercado libre no es verosímil. El mercado es el acompañante principal de la democracia y lo es de manera constitutiva. Es el más fuerte cemento social. Ahorra además moral en muchas ocasiones. Lo contó Adam Smith bastante bien: nuestras sociedades lo son porque los intercambios existen y porque el interés actúa en el lugar de la buena voluntad, que no hay porqué presuponerse a la gente. "Si el carnicero me da un buen filete cuando se lo pido, no es porque me ame, es porque espera que yo vuelva otra vez"; Podemos evitar, (y muchas de nuestras democracias vaya que si lo intentan), las formas más rapaces que el mercado puede llegar a tener propiciando una relativa redistribución y manteniendo los enormes subsistemas de seguridades que son igualitarios. Y entonces tocaremos techo. Y tendremos que volver humildemente a la disminución, el autocontrol y los buenos hábitos.

La democracia necesita ciudadanos, pero permite igualmente vivir, y bien, a gentes con escasos compromisos morales y políticos. En ella hay decepcionados y críticos verdaderos, pero también falsos. Gentes que encubre con el lenguaje y la retórica de la crítica sus nulos deseos y esfuerzos para mantener el tono moral que la democracia requiere. La democracia tiene además competidores. La imagen de la nobleza moral de la democracia y su superioridad está puesta en entredicho por las autocracias, de entre las cuales algunas formas religiosas no son de olvidar. La mayor parte de las religiones no conceden que sea el sistema público y político el que pueda dar la normativa desde el lugar más eminente. Quizá nos encontramos a medio camino; no nos está siendo



fácil seguirlo y el hecho de que las democracias sean permeables no nos facilita la tarea en el momento presente.

Pero algo sabemos, o vamos sabiendo. El abandono de la pesada y estable relación entre los sexos que formaba el suelo moral compartidos de las sociedades previas ya no sirve para hacer consenso social ni para amortiguar los avives. Si ahora sabemos algo es que la libertad de las mujeres ha vuelto a las sociedades más innovadoras y, en este sentido, más arriesgadas. Pero por ello mismo, porque la innovación se produce sin pausa y es arriesgada, necesitamos un mucho mayor énfasis que antaño en las reglas universales compartidas, en los modales, el civismo, las maneras. Nuestro convivir ya no posee la apariencia de los espontáneo, apariencia de la que proveen simplemente reglas muy sólidas y hasta solidificadas. Es tentativa, innovadora, desigual.. pero también reflexiva. La masa teórica del feminismo, por décadas pendiente de asegurarse su puesto en la teoría política, debe ahora extender sus reales hacia la moral cívica, porque buena parte de su agenda la implica, por poner un ejemplo, nada menos que la agenda de disminución de la violencia.

Mucho más entendimiento e ideas comunes entre la desarraigada educación excluyente de los sexos son precisas para llevar la paz que la democracia implica al centro de la convivencia ciudadana. Me parece que buena parte de la educación para la ciudadanía habrá de ser educación para la apertura moral y el respeto a las libertades, sobre todo a las de las mujeres, así como el reconocimiento de sus nuevas posiciones de poder. Que eso se logre simplemente estudiando una nueva materia curricular sin duda es complicada, pero por algo se empieza. Sin duda consiste en la adquisición de hábitos transversales de uso del espacio y el tiempo, hábitos que no sólo de la escuela dependen, sino de la negociación de la libertad y los modales que en este momento recorre el completo sistema social. Pero nadie negará que es bueno que se lo enfoque separadamente.



UNA educación PARA LA ciudadanía EN clave DE igualdad

Alicia Poza Sebastián

Responsable de la Organización de Mujeres
de la Confederación de STES-Intersindical



educación para la
ciudadanía

educación para la ciudadanía



Soy mujer, ciudadana española, profesora de filosofía en educación secundaria, sindicalista de la Confederación de STES-Intersindical y feminista. Desde esta múltiple experiencia, voy a realizar una aproximación a la nueva materia que se está diseñando como parte del currículo de las enseñanzas no universitarias y que se ha dado en llamar *Educación para la ciudadanía*. Mi identidad es diversa y se ha ido configurando a lo largo de los años, gracias a la relación con quienes me han educado, acompañado y querido, ayudándome a ser una persona autónoma y a la vez dependiente de ese útero social que nos alimenta y nos hace humanos.

Ya Platón, al plantearse en *La República* el problema de la educación, comprendió que la formación de los ciudadanos de su Estado ideal requería una determinada organización de los saberes. También los Estados democráticos actuales deben mejorar y fortalecer su sistema de enseñanza si quieren formar a los niños y niñas para que adquieran una identidad múltiple y abierta, que les permita afrontar la pluralidad y complejidad de este mundo globalizado en el que han de convivir. Es necesaria una nueva educación moral, acorde con un nuevo concepto de ciudadanía. Hay que reordenar profundamente tanto la organización de los saberes como los centros en los que se imparten, para que las futuras ciudadanas y ciudadanos aprendan a afrontar desde la infancia lo que significa vivir en una sociedad de complejidad creciente, caracterizada por la rapidez de los cambios y la incertidumbre de los problemas. La educación debe procurar la formación y el desarrollo de las potencialidades del ser humano sexuado. Por eso, el sistema de enseñanza no puede limitarse a transmitir una mera acumulación de saberes; porque, como decía Montaigne, no se trata de tener la cabeza llena de contenidos, sino de tenerla “bien ordenada”. Hemos de proporcionar a las criaturas una cultura integral –conocimientos, valores y capacidades– que reúna las aportaciones positivas de mujeres y hombres a lo

largo de la historia, que les permita comprender la complejidad de la condición humana actual, y que les ayude a vivir de una forma a un tiempo autónoma y abierta, libre y solidaria. Una educación para la ciudadanía en igualdad, tal y como la entendemos las mujeres de STES-Intersindical, no consiste en añadir una materia más al currículo, sino que más bien consiste en adoptar un proyecto integral de coeducación en el que se tengan en cuenta todos los aspectos de la vida escolar.

Pero ¿qué nos encontramos en nuestras escuelas, institutos y universidades? Una organización de los saberes que desde la escuela elemental aísla las cosas y las personas de su entorno, separa y jerarquiza las disciplinas (en lugar de reconocer y cultivar las estrechas relaciones entre ellas), reduce lo complejo a lo simple y elude todo lo que revela las contradicciones de nuestra experiencia. Estamos sometidas y sometidos a la lógica de la atomización y la exclusión, que no nos permite afirmar simultáneamente esto y lo otro, sino elegir entre esto o lo otro. Esta lógica impone al mismo tiempo la parcelación de los saberes y la separación de los sexos, y esto tiene dos consecuencias muy graves: impide adquirir una percepción global del mundo en el que vivimos y con ello debilita el sentido de la propia responsabilidad ética y política, en la medida en que la persona así educada es incapaz de comprender la compleja red de relaciones e interdependencias en la que se encuentra implicada su propia identidad desde que viene a este mundo. Esta falta de percepción global se pone de manifiesto paradigmáticamente en el caso de la diferencia sexual, poniendo en peligro los fundamentos de la sociedad democrática y de la propia noción de ciudadanía.

Es en este contexto general en el que, desde la Confederación de STES-Intersindical, creemos que se debe considerar la educación para la ciudadanía. Debemos preguntarnos si el actual sistema de enseñanza está educando a las criaturas para que aprendan a afrontar la complejidad de nuestro mundo y la interdependencia de nuestra cambiante identidad. Yo diría que no. La llamada *Educación para la Ciudadanía*, tal como ha sido diseñada, se concibe como una disciplina cerrada, como una asignatura más del currículo. De este modo, se transmite al alumnado el mensaje de que los contenidos temáticos impartidos corresponden exclusivamente a esta materia, sin que guarden relación



alguna con el resto de los saberes del currículo, ni con el funcionamiento del conjunto de la comunidad escolar (que se refleja en el Proyecto Educativo de Centro y en el Proyecto Curricular de Centro). El resultado de esta compartimentación es que no se producirá en el alumnado la formación ciudadana que se pretende. La *Educación para la ciudadanía* se reducirá a una simple "maría", más aún si se tiene en cuenta el número de horas que el Ministerio de Educación le atribuye (una en primaria y otra en primer ciclo de secundaria). La educación en valores para promover una ciudadanía activa, tanto en mujeres como en hombres, necesita basarse en una programación escolar transversal, lo que supone un tratamiento integral del currículo y una participación de todos los colectivos de la comunidad escolar: el profesorado, el alumnado, el personal no docente, las familias, los responsables municipales y el resto de la comunidad local. Y todo esto no puede hacerse sin recursos materiales y humanos destinados específicamente a fomentar este modelo de participación.

Para que la educación para la ciudadanía tenga un carácter integral, quizá tendríamos que empezar cambiando el lenguaje: por ejemplo, en lugar de hablar de Proyecto Educativo de Centro, tendríamos que llamarlo Proyecto Coeducativo de Centro. La coeducación no puede reducirse a ser el contenido curricular de una materia, para que todo lo demás siga como siempre. La coeducación es un conjunto de valores y saberes que no son neutros, pues los seres que los crean y de los que se ocupan son mujeres y hombres concretos. Además, ese conjunto de valores y saberes debe ser transversal al proyecto educativo de cada centro escolar. Para ello, es necesario realizar un proceso de sensibilización del profesorado, de las familias, de las administraciones educativas y del propio alumnado. Es necesario desarrollar metodologías participativas en las que se incorpore el criterio de la paridad. Es necesario utilizar un lenguaje que visibilice y nombre a las mujeres, evitando el uso permanente del genérico masculino. Es necesario incorporar al currículo los saberes y valores que han sido representados por las mujeres a lo largo de la historia y señalar su importancia para el desarrollo de la humanidad. Es necesario, en fin, revisar y eliminar los libros de texto en los que se mantiene un alto grado de sexismo.

En un proyecto coeducativo de educación para la ciudadanía, no se pueden clasificar los saberes en compartimentos estancos, sino que la interdependencia y la interrelación debe impregnar toda la actividad educativa: los currículos, las actividades del aula y la organización general del centro. Ahora bien, para realizar todo esto, es necesaria la autonomía de los centros. Cada centro debe tener capacidad para decidir qué se enseña, cómo se ha de enseñar y a qué ritmo, teniendo en cuenta las condiciones socioculturales del entorno, sus carencias, sus recursos y sus posibilidades.

Otro factor que nos parece fundamental para coeducar en una ciudadanía libre, sin prejuicios y no discriminatoria en función del sexo, es que desaparezca la religión de los centros de enseñanza públicos o financiados con fondos públicos. A lo largo de la historia, los temas de ética han estado en manos de la religión, y todavía hoy las religiones (en el caso de España, la religión católica) quieren seguir adoctrinando a las criaturas sobre el modo en que deben relacionarse entre sí mujeres y hombres. La religión católica está en contra del derecho de las mujeres a decidir sobre su propio cuerpo, les niega la libertad para elegir si quieren procrear o no, considera que la reproducción es consecuencia de un mandato divino en el que las personas no pueden intervenir, predica la homofobia, etc. ¿Cómo se puede consentir que en un centro público de un Estado democrático y aconfesional se inculquen mensajes tan discriminatorios hacia las mujeres? Estos mensajes van en contra de una educación para la ciudadanía que se ajuste a los principios constitucionales y a los derechos fundamentales de libertad e igualdad. ¿Cómo es posible que se sigan manteniendo con fondos públicos unos centros de enseñanza que separan a los niños de las niñas, para ejercer lo que ellos llaman una educación diferenciada? ¿Así es como se educa la nueva ciudadanía del siglo XXI?

En cuanto al programa de la materia *Educación para la ciudadanía*, no encontramos en él una reflexión preliminar sobre la condición humana, que permita fundamentar y articular de manera sistemática todos los temas. La relación de los seres humanos entre sí y de los seres humanos con el mundo es a la vez teórica y práctica, variable en el espacio y en el tiempo, e individual y social. Y todas estas cuestiones hacen que no se puedan desconectar las cuestiones de ética y política de las cuestiones propias de la antropología, la ontología, la



epistemología y la historia. En el planteamiento y desarrollo del programa de esta materia, no encontramos articulados todos estos aspectos. El programa se limita a enumerar una lista completamente heterogénea de temas, entre los que no se establece conexión alguna. En concreto, los temas dedicados a las mujeres y a las relaciones entre los sexos forman un bloque final y están desconectados del resto de los temas. Por eso, pensamos que sería necesario elaborar una programación y unos materiales que contemplaran una visión sistemática e integral de todos los temas.

Para terminar, creemos que es necesaria una formación específica del profesorado. Los problemas que aquí hemos tratado deberían estar de nuevo en el centro de los debates pedagógicos. En todas las facultades universitarias (y especialmente en las que formen al profesorado de primaria y secundaria), deben introducirse materias que propicien una coeducación en igualdad. En muchas universidades europeas y norteamericanas, los estudios sobre las mujeres están integrados en la enseñanza formal, en departamentos especializados que incluso conceden titulaciones específicas. En España se han dado algunos pasos, con la creación de institutos universitarios y estudios de posgrado, pero todavía falta mucho camino por recorrer. Tanto en la formación inicial del profesorado como en su actualización y formación permanente, es preciso que se pongan de manifiesto –en los distintos contextos científicos, históricos y sociales– las desigualdades y discriminaciones que han sufrido las mujeres, así como sus aportaciones a la cultura y la ciencia, porque sin ello no será posible avanzar hacia una nueva comprensión y una nueva relación entre los sexos. Si queremos un alumnado emancipado, hay que preparar a un profesorado que sea capaz de trabajar para conseguir esa emancipación.



Educación PARA LA ciudadanía: abrir LAS aulas AL debate

Carmen Vieites

Secretaria de Políticas Sociales. FETE-UGT



educación para la
ciudadanía

educación para la
ciudadanía



Quiero agradecer al Instituto de la Mujer y concretamente a Ana Mañeru que ha actuado como *partner* en estas jornadas y quiero, aunque sea inusual, felicitarnos a las compañeras de los sindicatos presentes porque con esta iniciativa estamos demostrando un grado de complicidad y entendimiento que traspasan nuestra adscripción a una siglas concretas. Creo sinceramente, que este es el camino que debemos continuar, nuestra capacidad para incidir en los problemas que nos afectan como mujeres, educadoras y sindicalistas, se ve triplicada cuando trabajamos conjuntamente.

Ahora, voy a abordar brevemente nuestra posición con respecto a la asignatura de educación de la ciudadanía desde la perspectiva de género, y lo haré con toda la humildad, porque en el día de hoy hemos escuchado dos excelentes ponencias desde el marco de la filosofía, por tanto mis reflexiones las realizaré más desde mi experiencia como profesora, sindicalista y feminista.

En primer lugar quiero manifestar todo nuestro apoyo a esta asignatura que antes de comenzar ya ha levantado una viva polémica tanto en los sectores de derechas como en la iglesia. El temor al adoctrinamiento y a competir con los valores de la familia son dos de los argumentos que se han presentado desde la oposición. Argumentos que no muestran más que un obstinado empeño por no ver la realidad. El sistema educativo tiene que hacerse eco de los cambios sociales, no puede ni debe permanecer en un ostracismo donde el conocimiento sea una reliquia lejana al entorno social.

En cuanto a los escrúpulos de ciertos sectores por la posible contaminación y transmisión de visiones partidistas es conveniente recordar que los centros educativos no son ni mucho menos inocentes o neutros. Recordemos que uno de los elementos que configuran la forma de ser, de sentir y de pensar de las personas en una sociedad es la escuela. No es el único ni el primero, pero es

uno de los más influyentes dado el tiempo que permanece el alumno y la alumna en ella, así como la plasticidad de la psique en las edades tempranas y los fines formativos del sistema escolar. La escuela es un factor esencial en la transmisión de valores que actúa como mecanismo de reproducción social, económica y cultural. Por tanto, la relación que se establece en el sistema educativo contiene una transmisión de valores en una u otra dirección.

Transmisión de valores que no sólo se reproducen explícitamente sino que están presentes cuando se omiten o se inculcan veladamente a través de los diversos factores que forman el sistema escolar (libros de texto, actitudes del profesorado, ritos, lenguaje, etc) Es lo que desde hace años las mujeres feministas denunciábamos como discriminación sexista a través de un currículo oculto. Un aprendizaje que se realiza en la escuela de forma no implícita y no intencionada. Cuya transmisión no es consciente el alumnado y que de forma eficaz va infiltrándose en su socialización.

Creo por tanto, que es mucho más coherente explicitar los valores y principios que consideramos idóneos, para la formación de los alumnos y alumnas en la convivencia de una sociedad cada vez más compleja por su diversidad cultural, religiosa e identitaria. Optar por una asignatura es una forma de clarificar nuestras posiciones sobre los fines de la educación en la formación de ciudadanos y ciudadanas. No hay razones para el miedo. Los contenidos de la asignatura se han establecido desde el marco constitucional y las Declaraciones Internacionales sobre los Derechos Humanos. Se establecen por tanto unos mínimos que están consensuados en nuestro modelo democrático y que sin duda dotará de una mayor capacidad de participación no sólo a los alumnos y alumnas, sino también, al profesorado, familias y personal no docente que integran el centro escolar.

La asignatura de *Educación para la ciudadanía*, nos parece por tanto, una apuesta honesta que abre las aulas al debate, la reflexión y el pensamiento crítico, educando en el compromiso, el conocimiento de un conjunto de saberes y valores comunes, así como en el conocimiento de los derechos y deberes que cada uno y cada una tenemos con el colectivo social.

Lejos de oponernos, apoyamos una iniciativa que complementa el carácter transversal de la educación en valores, propulsado por la LOGSE. Y subraya el



papel fundamental que supone la participación en el Proyecto Educativo del Centro. Son líneas de trabajo que resultan insustituibles, aunque se hayan desgastado y hayan tenido dificultades de aplicación en el pasado. La mejor educación en valores se adquiere a través del conjunto de la vida en los centros, y gracias al trabajo de cada uno de los educadores y educadoras en sus materias y en la relación que mantienen con el alumnado. La educación en valores ha de conservar este carácter distribuido y compartido entre todos y todas durante todo el tiempo escolar. E incluso, consideramos que gradualmente sería conveniente ampliar la presencia de esta asignatura en todos los cursos de primaria y secundaria.

Y sin embargo, y a pesar de la conveniencia existen ciertos retos que desde la perspectiva de género debemos afrontar y que a continuación pasaré a enumerar:

- 1) El primero y más preocupante es la no incorporación de la perspectiva de género en la totalidad de los contenidos de la asignatura. La asignatura se ha estructurado tanto en el ciclo de primaria como en secundaria, con una serie de apartados que van profundizando en distintas áreas éticas. Un apartado se abre para trabajar específicamente la situación de la mujer. Un gran avance si tenemos en cuenta que hasta hoy parecía un área que nos interesaba únicamente a las mujeres feministas.

La preocupación por abordar la igualdad entre hombres y mujeres nos parece un éxito que hay que recalcar. Sin embargo es un éxito insuficiente porque además de darle un espacio relativo en relación al conjunto de los contenidos, parece ser un tema al margen. Se ignora que todo lo que concierne a la ciudadanía debe ser tratado desde la perspectiva de género, porque como es obvio, nos concierne. Es como si dijéramos, ya hemos hablado de Derechos Humanos, de la convivencia, del respeto a la diferencia, ahora vamos a hablar de la situación de las mujeres. ¿pero no es cierto que el género debe ser una línea de reflexión en cada uno de los puntos señalados?. Nuevamente nos encontramos con la necesidad de incorporar la perspectiva de género en la corriente principal del discurso y nuevamente comprobamos que tenemos que seguir trabajando para que haya una implicación real en la construcción de

una ética de convivencia en el que las mujeres estemos presentes. En este sentido, es conveniente subrayar que en nuestras universidades contamos con especialistas en ética, filosofía, historia, etc que desde una perspectiva feminista han desarrollado una línea de pensamiento que de ser tenido en cuenta puede contribuir a que la asignatura no sea un nuevo espacio de exclusión. En este sentido, debemos abrir foros de análisis y divulgación que contribuyan a difundir esta otra parte del saber, que no siempre encuentra eco en los espacios del conocimiento.

- 2) El segundo punto al que voy a referirme ha sido denunciado ante la Ministra de Educación por las asociaciones de mujeres, y es el relativo a la formación del profesorado. Llevamos décadas solicitando la inclusión de la formación específica en coeducación en los estudios de iniciales de magisterio y en la formación continua. Sabemos que una asignatura cambia completamente, dependiendo de quien lo imparta. La historia de las mujeres en un largo camino cimentado en la convicción de la justicia y el derecho a tener un espacio propio. No es por tanto, letra muerta. Y como proceso que está vivo necesita tratarse desde la convicción feminista. ¿Cómo van a formarse los profesores y profesoras que tienen que trabajar sobre actitudes y valores que les conciernen directamente porque han sido socializados en una sociedad patriarcal? Si no existe el convencimiento, si no han incorporado a sus propias reflexiones la mirada crítica de género, difícilmente podrán educar en la igualdad.

Confesare que a pesar de mi escepticismo, creo que hay un punto positivo y es que una gran mayoría de profesores y profesoras que nunca habían reflexionado sobre el feminismo se ven obligados a asomarse, aunque sea tímidamente, a una cuestión que a nuestro juicio es trascendental. La igualdad deja de ser un asunto de minorías, para convertirse en un contenido que hay que impartir y por tanto trabajar. Aunque se haga desde una posición distante, que duda cabe, que por lo menos se obliga a la reflexión y el estudio de la mitad de la humanidad. Hasta ahora ausente en el entorno educativo.

- 3) En tercer lugar y continuando el punto anterior nos preocupa seriamente el tratamiento en los libros de texto. Hace unos días tuve la



oportunidad de escuchar a un directivo de una conocida editorial educativa que afirmaba con gran sorna que las demandas de las feministas eran completamente injustificadas, ya que en los libros de texto se pueden encontrar ejemplos de mujeres trabajando y hombres en el hogar. Acto seguido continuó diciendo que no siempre se puede mencionar a las mujeres porque simplemente no han estado. Por ejemplo, afirmó, ¿cómo puedo decir diputadas y diputados de la Corte de Cádiz? ¡Si no había mujeres!. Y con este comentario reafirmó la inutilidad de las reivindicaciones que las feministas hemos hecho en la revisión de la historia en los libros de texto. La contestación es obvia, explique usted porqué no había diputadas, cuáles eran los obstáculos que impedían a las mujeres estar presentes en el espacio político y como batallaron por tener el derecho al voto. Sin embargo, en el discurso lineal, la conclusión más simple es ignorar las causas por las cuales las mujeres no están en muchos episodios, escribiendo un discurso sesgado de la realidad. Es difícil influir en las editoriales. Lo sabemos, pero desgraciadamente y como este mismo directivo señaló, al final son ellas las que indican qué se debe dar en clase, porque al desarrollar los contenidos en el libro de texto cimientan el saber como si este fuera inamovible. El libro de texto es hoy por hoy el referente del profesorado en la impartición de la asignatura. Así, tenemos que hacer un esfuerzo importante por incorporar la perspectiva de género en los libros de texto y a la vez, crear publicaciones alternativas que sirvan de recursos didáctico al profesorado. Tenemos la obligación de aportar otra lectura de la realidad que contemple nuestra voz. Este es un reto que desde el Ministerio de Educación, el Instituto de la Mujer, los sindicatos y las organizaciones de mujeres debemos acometer.

- 4) Otro de nuestros temores es el academicismo de la asignatura. Es decir, hacerla más discursiva que deliberativa, más orientada al programa y a la información que a la reflexión sobre la propia experiencia y su enriquecimiento, alejarla de la vida del grupo clase y del centro, centrarla en algunos cursos y no en otros, y responsabilizar de su impartición a especialistas. Academizarla es acabar convirtiéndola en una asignatura como las demás, cuando sabemos que lo que intentamos

hacer, no es hablar de las “mujeres” en genérico como si de una especie exótica se tratara, sino trabajar las actitudes, valores y creencias que cada uno y cada una de nosotras hemos incorporado en nuestra socialización. Trabajar desde la experiencia propia para vivir en igualdad requiere tener una posición activa en la adquisición de valores y actitudes. Una metodología valiente y arriesgada para mirarnos y cuestionar tanto el entorno social (familia, medios de comunicación, política) como nuestros comportamientos cotidianos. En este sentido, el conocimiento de los hechos y su análisis es imprescindible para posteriormente comprender su influencia en nuestras vidas y las vidas de las personas que nos rodean. Por tanto, es importante trabajar en metodologías activas y participativas que pongan al alumno y la alumna en el centro del aprendizaje. Desde esta perspectiva no hablamos de las “mujeres” sino que hablamos de las relaciones que sostenemos como mujeres y hombres en nuestra propia existencia.

- 5) Como señalé en el primer punto, la asignatura tiene que ser complementaria del trabajo transversal en el centro educativo. La igualdad no sólo es enseñar un conjunto de valores propios de una comunidad democrática, sino estructurar el centro y la vida en el aula con procesos (diálogo, debate, toma de decisiones colegiada) en los que participación activa en la resolución de los problemas de la vida en común, contribuya a crear los correspondientes hábitos y virtudes ciudadanas. La configuración del centro escolar como un grupo que comparte normas y valores es, por eso, el contexto adecuado para una vivencia y aprendizaje de la ciudadanía, lo que requiere también acciones paralelas en la familia y en la comunidad. Esto exige una acción conjunta a través de un proyecto educativo y de la práctica docente cotidiana, especialmente mediante la tutoría. Una *educación democrática*, en el doble sentido de educar *para* la democracia y educar en la democracia debe ser constitutiva, como fin y como medio, de la educación pública.
- 6) Por último hay un reto importante que no se explicita con claridad y que sin embargo es uno de los detonantes de la creación de la asignatura: la convivencia en el respeto a la diversidad. España se ha



convertido en pocos años en un país multicultural en el que conviven diversas culturas y religiones. El respeto a la diversidad es un principio asumido por la democracia, siempre que no se atente contra la dignidad de las personas. Sin embargo el auge del relativismo cultural emerge como una sombra que amenaza las conquistas de los derechos de las mujeres. ¿Cómo se va a abordar este tema en la asignatura? Cuando hablamos de tolerancia, de Derechos humanos, de deberes y responsabilidades ¿Qué estamos diciendo exactamente? Es necesario un debate en profundidad que aborde con rigor y seriedad esta nueva realidad que es la multiculturalidad y la situación de las mujeres. Un debate que afecta indudablemente a las niñas cuyas tradiciones familiares influyen en su práctica educativa, pero también al conjunto de alumnos y alumnas que deben incorporar una mirada crítica tanto con su propia cultura como con otras culturas con las que conviven.

Concluyendo, la asignatura de *Educación para la ciudadanía* es un paso importante en el camino para la igualdad, sin embargo nos queda mucho trabajo por hacer para que las buenas intenciones no se queden en meras palabras. Desde FETE-UGT asumimos el reto y nos comprometemos en la medida de nuestras posibilidades a seguir trabajando por y para la igualdad, en la consecución de una escuela laica y progresista que contribuya a la construcción de una sociedad más justa, solidaria y equitativa. Una sociedad en el que las mujeres logremos alcanzar un espacio propio.



LA formación, punto clave PARA LA coeducación

Esther Muñoz Hernández

Secretaria de la Mujer de la
Federación de Enseñanza de CC.OO.



educación para la
ciudadanía

educación para la ciudadanía



Las Secretarías de la Mujer de la Federación de Enseñanza de CC.OO. queremos agradecer al Instituto de la Mujer la realización de esta Jornada y la invitación a participar en este foro de debate y reflexión.

Queremos iniciar nuestra intervención recordando brevemente que fue en 1990 cuando la LOGSE estableció, por primera vez, el principio de no discriminación por razón de sexo y asumió la necesidad de superar esta situación desde el ámbito educativo, incorporando un área transversal con el título de "Educación para la Igualdad de Oportunidades de ambos sexos". Posteriormente, a partir del año 95, se estableció la oferta, en los centros de secundaria, de la asignatura optativa "Papeles sociales de mujeres y hombres", que permitía reforzar en los centros el trabajo sobre igualdad de oportunidades. Pero, a nivel práctico, no hubo la disposición necesaria, por parte de las administraciones educativas, para formar al profesorado y tampoco se trabajó en la elaboración y difusión de materiales que animaran, orientaran y ayudaran a practicar la coeducación. Faltó asesoramiento y ayuda para realizar proyectos, faltó difusión de herramientas de investigación, reflexión y acción y faltó la divulgación de las investigaciones y trabajos realizados por las instituciones que investigan temas de igualdad y por los centros educativos. Inicialmente se nombraron asesoras de coeducación en las Direcciones Provinciales y en los Centros de Profesores y se elaboró algún plan de trabajo, pero poco a poco estas figuras desaparecieron sin mayor explicación.

Han pasado 16 años y en este tiempo hemos podido observar que la perspectiva transversal desde la que se plantearon los temas de igualdad, necesaria y teóricamente la más adecuada, no es suficiente. Aunque muchos profesores y profesoras han trabajado y trabajan, han experimentado y experimentan, con el modelo coeducativo, la falta de apoyo y promoción ha impedido que se implantara este modelo de forma generalizada. El avance de la educación para la

igualdad de los sexos ha quedado supeditado en los tiempos porque la enseñanza de los contenidos de las asignaturas presionan continuamente al profesorado en la práctica diaria y sólo el voluntarismo del profesorado permite trabajar en momentos puntuales la educación en valores y la educación para la igualdad.

Para mucha gente la desigualdad por razón de sexo está superada, la presencia de más mujeres en el mundo laboral, cultural y en la sociedad, ocupando espacios antes reservados a los hombres, lleva a pensar que ya hemos conseguido la igualdad, pero hay una barrera invisible construida con los estereotipos de género que dificulta a las mujeres ocupar puestos de poder y desarrollar por completo sus capacidades, nos imposibilita, a todos y todas, transformar los valores dominantes en la sociedad, repartir las tareas domésticas y el cuidado de los hijos entre hombres y mujeres, acabar con la escisión de lo público y lo privado, ..., es un techo de cristal, difícil de descubrir y de superar. Y está claro, que si no hacemos un trabajo explícito para visualizar esas barreras estructurales que mantienen en la sociedad actual esos aprendizajes sociales estereotipados, si no hacemos un trabajo explícito para ofrecer modelos de relaciones democráticas, modelos de igualdad no discriminatorios entre hombres y mujeres, entre colectivos sociales, ... el avance por el camino de la igualdad seguirá siendo lento, muy lento y tardaremos mucho tiempo en llegar a esa sociedad plural en la que cada ciudadano y ciudadana pueda desarrollar sus capacidades sin que el nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social constituyan un obstáculo para nadie.

La escuela es un ámbito excepcional para la socialización de las nuevas generaciones y, por tanto, es un espacio privilegiado para contribuir a la construcción de esa sociedad más igualitaria. La implantación de un área dedicada a la educación en valores y la educación para la igualdad, manteniendo el diseño transversal a todas las actividades escolares de la educación en valores y la educación para la igualdad, permitirá trabajar, de forma generalizada en todos los centros educativos, estos valores y preparar para ejercer una ciudadanía basada en la equidad y el respeto mutuo.

En este momento, en el que se está diseñando esta nueva asignatura, es importante tener en cuenta los errores cometidos en el pasado para no volver a tropezar en la misma piedra y, por eso, es fundamental:



- La formación del profesorado, tanto inicial como permanente, para la educación en temas de igualdad entre los sexos y coeducación. El sexismo está inscrito en todos los ámbitos y órdenes escolares —en la organización escolar, en la pedagogía, en los materiales curriculares y en las relaciones educativas e interpersonales—, pero su invisibilidad, su interiorización inconsciente y las formas tan variables con las que se presenta exige un trabajo planificado del profesorado que comprenda la toma de conciencia del problema, detectar los sesgos sexistas y un planteamiento de cambio de prácticas educativas y ampliar el horizonte con comportamientos alternativos a los establecidos tradicionalmente por razón de sexo. Y este trabajo no se puede hacer sin formación, es necesario asegurar que la formación en temas de igualdad alcance a todo el profesorado y que se puedan ir incorporando, de manera constante, los nuevos avances en el campo de la igualdad y la coeducación.
- La formación para realizar una educación que permita desarrollar las capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad. Una buena educación afectiva podrá ayudar a unas mejores relaciones entre las personas, pero sólo con una buena formación podremos realizar esa educación afectiva, que hasta ahora ha estado ausente de los programas de formación del profesorado.
- La formación de la inspección educativa en temas de igualdad y que cuente con los recursos personales necesarios para poder asesorar en temas de igualdad y poder controlar el cumplimiento y aplicación de las medidas destinadas a fomentar la igualdad real entre mujeres y hombres en el sistema educativo.
- Crear condiciones y poner medios para que los trabajadores y trabajadoras de la enseñanza puedan realizar una práctica coeducativa y tener la formación adecuada en este campo.
- La elaboración de materiales de apoyo para el trabajo coeducativo y el fomento de la igualdad y de una buena base de datos con información y acceso a esos materiales, que permita divulgar los trabajos y materiales realizados por las administraciones, por los centros educativos, por los diferentes grupos y personas que investigan en este campo.

- Un profesor o profesora con disponibilidad horaria, idoneidad y sensibilidad para impulsar en los centros medidas educativas que fomenten la igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres. Impulsar en los centros medidas educativas que fomenten la igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres exige, planteamientos de objetivos específicos de cada uno de los niveles o etapas con propuestas de actividades, materiales y evaluación que difícilmente se podrán realizar sin una disponibilidad horaria. No se puede seguir recurriendo al voluntarismo a la hora de impulsar medidas que fomenten la igualdad y es necesario que se contemple el coste económico en horas, formación,... que estas medidas necesitan.
- Un currículo, y por tanto, materiales didácticos, que transmitan las aportaciones de las mujeres a la historia de la humanidad y a los distintos saberes, y la revisión, desde la perspectiva de género, de los contenidos de las disciplinas. Además es necesario recoger como elemento de aprendizaje los trabajos relacionados con los cuidados y con el mantenimiento cotidiano de las personas, realizados mayoritariamente por las mujeres, y fomentar la participación de los hombres en dichas actividades y trabajos.

Financiación suficiente para garantizar:

- la formación adecuada en temas de igualdad y educación afectiva para todo el profesorado en jornada laboral,
- profesorado con disponibilidad horaria para impulsar en los centros medidas educativas que fomenten la igualdad entre mujeres y hombres,
- personas expertas para asesorar en temas de igualdad y materiales de apoyo.
- Un adecuado diseño de la asignatura. Además, como ocurre con cualquier otra asignatura, deberían recogerse criterios de evaluación, criterios que deberían relegar a un segundo plano la valoración del aprendizaje memorístico de conceptos, siendo más adecuada una evaluación basada más en la valoración de actitudes y comportamientos. Asimismo, sería importante la inclusión de unas recomendaciones metodológicas que



favorezcan una orientación educativa para estas asignaturas que fomente ese aprendizaje actitudinal.

No podemos perder la oportunidad de generalizar la coeducación y eso exige que la formación en materia de igualdad y coeducación tenga un espacio importante en la formación inicial y permanente del profesorado, y que, todos y todas, asumamos el papel de locomotora que promueve el cambio respecto a los modelos sexistas que se ofrecen socialmente.



Educación PARA LA *ciudadanía* COMO **propuesta feminista**

María Fernández Estrada

Profesora de Filosofía de
Educación Secundaria



educación para la
ciudadanía

educación para la ciudadanía



*Permítaseme ahora, desde la altura,
examinar al mundo despojado de todos
sus encantos falsos y engañosos.*

Mary Wollstonecraft

La historia de la ciudadanía, ¿La historia de un fracaso a priori?

Solo se me ocurre un lugar desde el que hacernos cargo de la, ya incluso antes de impartirse, polémica asignatura de *Educación para la Ciudadanía*. Ese lugar, a mi juicio, no es otro que el feminismo¹ –como teoría y como práctica–, y solo si partimos de este lugar, emprenderemos por fin la posibilidad de no repetir una y mil veces la historia de un fracaso.

La historia de la ciudadanía es la historia de un fracaso, porque no es más que la constitución de una exclusión. Expondré, brevemente, en qué consiste esta tragedia histórica; para ello preciso de ciertas herramientas conceptuales que me permitirán tejer el hilo de mi exposición.

Podríamos decir que la Grecia del siglo V a. C. inicia la más importante de las grandes aventuras humanas; la de sustituir el fatalismo asociado a la fuerza de los sempiternos dioses por un enfrentamiento entre palabras, conceptos y argumentos. Aquiles llegó a la batalla sabiendo que su muerte sería prematura y su nombre recordado durante milenios por los hombres, y ésta es la razón

¹ Definición de feminismo de la Real Academia “*Movimiento que exige para las mujeres iguales derechos que para los hombres*”. Definición escueta donde las haya, pero que me he tomado la molestia en reproducir para hacer ver a los no-doctos, que hasta la varonil institución académica reconoce como definitorio del feminismo la igualdad de derechos, que no la superioridad de unas sobre otros. Por tanto aclarar que el feminismo nada tiene que ver con las representaciones que comúnmente los medios de comunicación reproducen, con valiente ignorancia, al renegar del feminismo por considerarlo “lo mismo que el machismo, pero al revés”, esto, sin conocer hasta el presente a nadie que lo milite, sería el hembrismo. El feminismo, movimiento social y teoría filosófica con muchos siglos de historia representa la lucha por la no discriminación de las mujeres por razón de sexo, significa la lucha por la derrota del patriarcado –dominación masculina– y la victoria de un mundo mejor.

por la que lucha, para cumplir su destino. Con el nacimiento de la filosofía, surge por primera vez un nuevo planteamiento que nos ofrece la libertad de rebelarnos a nuestro destino, y tener la oportunidad de decidir por ejemplo, si nos comportaremos como hombres justos, allá donde vayamos, o no, y esto independientemente de las decisiones labradas por los dioses. Se abre así, la posibilidad de transformar el mundo haciéndonos cargo de nuestros asuntos, los asuntos humanos, frente al peregrinaje hacia el culto y los asuntos divinos. Se inicia la distinción que separará la concepción vital de la tragedia griega –donde no cabe más que esperar–, de una nueva concepción: la de un relato vital determinado por nuestras decisiones –donde siempre cabe actuar–. La aventura filosófica va todavía un poco más allá, debemos actuar alumbrados, ya no por la fuerza de los dioses sino por la fuerza de razón, hagamos que en nuestra práctica siempre quepa previamente una decisión –teórica–. Ahora bien, para esta nueva aventura se requiere de una serie de condiciones, por ejemplo, se requiere de una ciudad representada en una asamblea –ideal de las primeras ciudades-estado griegas–.

Aristóteles afirmará *“que la forma suprema de comunidad, la que abarca a las otras todas, es la polis, es decir la comunidad política”*; así pues, la palabra griega “política” viene de la palabra griega “polis”, que significa tanto ciudad como estado. La política será ese gran esfuerzo humano de *“vérnoslas”* con los asuntos de la polis, pero no de cualquier manera, sino de la manera más justa. Y en este contexto, donde el parámetro para considerar algo como “lo mejor” es la idea de justicia, se fundamenta la posibilidad de la ciudadanía, concepto que posibilitará que los habitantes de las polis dejen de ser súbditos para comenzar a ser ciudadanos. El concepto de ciudadanía representa el derecho, ya no de sobrevivir en la ciudad sino el derecho a una vida digna.

Pero la humanidad no siempre ha estado embarcada en tal aventura, sino que más bien se ha visto sumida, con demasiada frecuencia, en la desaparición literal de las condiciones mínimas para que exista la ciudadanía. Y quizás, los esfuerzos históricos por organizarnos no de cualquier manera, sino de la manera más justa, podrían resumirse sobre todo en dos grandes momentos: la Grecia clásica, como señalábamos anteriormente, con una de las primeras experiencias políticas de la historia, y la revolución francesa con la “Declara-



ción de los derechos universales del hombre y el ciudadano” –la Ilustración francesa–.

Pues bien, la tesis que defendemos puede ser expuesta de la siguiente manera: el hacerse cargo del fracaso de la ciudadanía no significa recalcar los fracasos históricos de la ciudadanía *a posteriori*. Como por ejemplo fue, tras la configuración del estado moderno y la declaración de derechos universales, la fórmula genocida de gasearlos en los campos de concentración nazi². Sino que lo que interesa señalar **es un fracaso “no” histórico**, en el sentido de que no se trata solo de señalar cómo pudieron haber sido las cosas frente a cómo, desgraciadamente, fueron. Por supuesto, esto no exime de seguir señalando a gritos todos los lugares del planeta donde, invadidos por estados totalitarios, sus habitantes son privados de la posibilidad de habitarlo en tanto que ciudadanos siendo condenados a habitarlo como meros supervivientes. No hay que cansarse, pues, de señalar, una y otra vez, las condiciones socioeconómicas del capitalismo como las condiciones más sangrientas para la humanidad.

Pero la apuesta para enfrentarnos al desierto de ciudadanía debe implicar la valentía suficiente como para replantear el asunto mucho antes de que se ponga a discurrir, bien o mal, por la historia. Lo que quiero exponer es algo previo al desarrollo histórico del concepto de ciudadanía, se trata de señalar un fracaso *a priori*. Insisto en que esto no exime de juzgar como tiranías todos los momentos de nuestra historia en los que se hicieron, y se hacen, desaparecer pueblos enteros. Pero sí que quisiera defender que si solo planteamos un análisis *a posteriori* no conseguiremos hacernos cargo verdaderamente del problema de la ciudadanía. Se trata de entender que la historia de la ciudadanía es *a priori* un fracaso porque el concepto de ciudadanía se trenza explícitamente sobre una exclusión: la exclusión de las mujeres. La diferenciación entre el espacio público y el espacio privado, diferenciación sobre la que se funda el concepto de ciudadanía, es significada políticamente por sexos excluyentes. Lo público se percibe como tal siempre y cuando no sea ni contenga lo privado, y los hom-

² Tal y como expone Hannah Arendt en *Los orígenes del totalitarismo*. Vol 2. Imperialismo. Alianza Universidad. 1987.

bres deben habitar el primer espacio y las mujeres el segundo. Por tanto, señalaremos el fracaso que la ciudadanía entraña en su misma concepción. Nos interesa no solo el hecho de que a lo largo de la historia haya fracasado, sino el hecho de que cada vez que los seres humanos han tenido un poco de tiempo y se han sentado a organizar las cosas, no de cualquier manera sino de la manera más justa, atendiendo a la igualdad que nos ofrece la razón y no a las desigualdades naturales, económicas... han decidido contradecirse a sí mismos. Los teóricos políticos formularon una libertad e igualdad, a costa de la falta de libertad de las mujeres, a costa de la desigualdad. Los hombres decidieron proclamar la paz civil a costa de declarar la guerra a las mujeres.

Para ilustrar este fracaso me referiré brevemente a esos dos momentos históricos en los que los hombres tuvieron tiempo para sentarse a reflexionar sobre cómo organizar de la mejor manera, primero, la polis, después, los incipientes Estado-Nación modernos:

El nacimiento de la dicotomía patriarcal: público/privado

En Grecia esa nueva forma de habitar la polis, la ciudadanía, era diferente respecto a, por ejemplo, la condición de los extranjeros (los metecos), que no eran considerados ciudadanos, o de las mujeres que tampoco eran consideradas ciudadanas, y los esclavos y esclavas, que en virtud de su esclavitud –falta de libertad– no eran susceptibles de ciudadanía. Bien, pues para propiciar la ciudadanía de los que sí eran libres era necesario crear un espacio desde el que salvaguardarla. Este espacio será el espacio de la ley que al menos en el espíritu griego no era más que la expresión, por escrito, más certera de nuestra alma racional y la realidad de una posibilidad, la de tratarnos justamente. El ágora, centro neurálgico de la polis, albergará la ley y la palabra, albergará y representará la política como habitante natural del espacio público, y esto sucederá en la medida en que, precisamente, el espacio público es capaz de fundar un orden de cosas muy distinto al orden de cosas de lo privado –orden, este último, de necesidades físicas, reproductivas y cotidianas, necesidades propias de los mortales–. Mientras, en el espacio público, los griegos aún siendo muy



conscientes de su finitud, de su mortalidad, eran capaces de imaginarse a sí mismos como inmortales, como dioses, al hacer uso de lo más divino que hay en nosotros: la razón.

“En el sentido en que Aristóteles nos exhortaba a ‘no tratarnos en tanto que hombres, puesto que somos hombres, ni en tanto que mortales, puesto que mortales somos, sino, en la medida de lo posible immortalizarnos y hacer todo lo posible por vivir de acuerdo con lo más divino que hay en nosotros’, la ‘razón’, o el ‘entendimiento’, Ética a Nicomaco, 1178, a”³.

Por contraposición, el espacio privado era significado como ese espacio tedioso en donde cada tarea nos recuerda una y otra vez nuestra mortalidad. Cualquiera que transite responsablemente en el hogar, y no, como el deiforme Aquiles, con pies ligeros, sabe que las tareas domésticas son tan necesarias como perecederas, poco tiempo después de terminarlas ya debemos volver a comenzarlas, se miden con el reloj de los mortales, del que empieza y acaba, empieza y acaba, nada que ver con el perenne olimpo. Sin embargo, como mortales que somos, no podemos “no resolver” las necesidades que transcurren como vida privada de cada uno, pero sí que podemos hacer que las resuelvan otros –históricamente, otras–, y así pasear o “pasar” al espacio público como si las tareas diarias del hogar, las tareas reproductivas de la vida, no fueran con nosotros. Esa especie de inmortalidad, sin origen, sin nacimiento, sin necesidades, es la habilidad con la que se hicieron los varones para dedicarse a la política, para dedicarse a resolver los asuntos de la polis, para entregarse a las actividades del alma, porque las actividades del cuerpo, ya estaban resueltas por la “eterna” mortalidad de las mujeres⁴.

³ Cita en: Carlos Fernández Liria, Luis Alegre. *Comprender Venezuela, Pensar la democracia*. Ed. Hiru. Colección Pensar. Libro imprescindible para entender cuáles han sido las circunstancias históricas, a posteriori, que han imposibilitado que la ciudadanía sea una realidad en los Estados Modernos.

⁴ Sobre esta habilidad varonil ya expuse brevemente su significado político en “La autoridad como campo de batalla”. *Revista Crítica*. Marzo 2007: “Aristóteles define la polis como “una comunidad de iguales en busca de una vida que es potencialmente la mejor”. Distingue dos tipos de existencia, a saber, la vida privada o comunidad hogareña donde se mantiene la vida como tal, la reproducción y supervivencia de la especie, y por otro lado la vida pública o segunda vida –vida buena–. Para acceder a esta última es necesario haber superado, o domeñado, las necesidades físicas que nos permiten seguir vivos, solucionar por tanto: el cuidado personal, la reproducción, las penurias de la vida cotidiana, el cobijo, cocción de los alimentos...etc. En realidad

Este sueño griego de inmortalidad no se vio truncado por la revolución de las mujeres, de los esclavos o de los extranjeros, sino que se vio truncado por el sueño imperialista, no ya de soñar con la inmortalidad –el trascender de las ideas– sino con hacerla realidad en esta tierra, concretamente en la cuenca oriental del Mediterráneo. El imperio de Alejandro Magno supuso el hundimiento de la preeminencia sociopolítica de la polis. El triunfo del “relativismo moral” y político de los sofistas –opositores de los socráticos– supuso el ocaso político de la polis griega, se abandonó la concepción ética que implicaba la política. Ahora en la nueva época helenística la ética se concebirá de acuerdo a la singularidad del hombre, atendiendo a sus tentaciones, deseos e intereses, siendo el “racionalismo moral”⁵ de los filósofos sustituido por diversas corrientes éticas que

solo una vez resueltos los asuntos humanos “propios” (de uno) se puede acceder libremente a la vida pública, es decir se puede acceder en tanto que hombre libre a la vida política. Esta libertad se traduce en tiempo libre para dedicarse a pensar y hacer en la ciudad lo referente a los asuntos “públicos” (de todos). Por tanto, según Aristóteles el hombre accede libremente –como ciudadano– a la polis en la medida en que es capaz de hacer como si la vida no fuese con él, como si tener un hogar, criar unos hijos, cocinar los alimentos, cuidar los enfermos y ancianos, no fuera en absoluto con él. Pero como si no fuera en absoluto con él a la vez y en el mismo sentido en que algo tiene que ver con él puesto que no deja, ni un segundo, de ser beneficiario privilegiado de esos “los” asuntos humanos privados (ahora no ya “sus” asuntos privados). ¿Cuál es el arte en virtud del cual uno está dentro pero haciendo ver que sólo está fuera? ¿En qué consiste esa “cinta de möbius”, donde es tan difícil orientarse? Se trata de una superficie que al no tener más que una cara no permite distinguir la parte de adentro de la de afuera; comienzas recorriéndola desde dentro, para de pronto, estar afuera. Pues bien, tal vez estas artes de la discontinuidad de los espacios no sean más que el resultado de la habilidad histórica de los varones para dominar y satisfacer sus necesidades vitales dentro de un espacio privado. El espacio doméstico se constituye mediante la configuración de una monarquía: es un espacio gobernado por un solo hombre que sometiendo a sus integrantes consigue que estos le sirvan y atiendan. De esta manera el tiempo que uno dedica a cuidarse (a cuidar de sí mismo y de lo suyo) deviene tiempo ahorrado. Es, precisamente, este “plus de tiempo” la cuota necesaria para ingresar en el espacio público como hombre libre: libre de obligaciones, libre de horarios, libre de remiendos, guisos, coladas, cuidados... Por tanto, dos veces libre: en el sentido de que está liberado de hacerse a sí mismo los asuntos propios (del cuidado y el orden de las necesidades) y también liberado de hacérselo a los otros. Así pues, con la Política de Aristóteles, se confirma que el a priori para que haya libertad en el campo político es que haya dominación en el espacio privado. El hombre es ciudadano libre en el espacio público en virtud de ser hombre gobernante y dominador en el espacio privado. El tiempo que se necesita para poder dedicarse a los asuntos públicos es extraído materialmente del extra que supone para uno, que otros/otras se ocupen de sus necesidades cotidianas.

⁵ El racionalismo moral es en manos de los primeros filósofos griegos –Sócrates y Platón– la defensa de la virtud como conocimiento (racional). El conocer qué es el bien, según la correspondiente



enterrarán la posibilidad de plantear los problemas éticos en tanto que problemas políticos. El ciudadano de la ciudad-estado dejará de serlo para convertirse en súbdito de un Imperio. Primero, el Imperio griego de Alejandro, después el Imperio Romano y, tras éste, el Imperio Católico, imperios que prolongan en el tiempo la ausencia de un proyecto político-ético tal, como aquel por el que perdió la vida Sócrates, por esto las crónicas de la ciudadanía no reaparecen hasta el inicio de la Modernidad.

La Ilustración se aventurará en el rescate de ese espíritu griego clásico, pero esta vez la fórmula no será la de las "Ideas platónicas" (proyecto de *La República*), sino la del "Contrato Social". Los filósofos políticos del siglo XVII-XVIII escribirán sobre las condiciones de posibilidad de un Estado Moderno, de una sociedad civil, y sobre la muerte de los tiránicos imperios y regímenes medievales. La humanidad encuentra una vez más el tiempo para sentarse a construir las condiciones de la ciudadanía. Pues bien, una vez más se dará como *a priori* el mismo recurso teórico y práctico; todos los teóricos del contrato se ensañarán en escribir como condición necesaria para la sociedad civil la dicotomía público/privado, y esto se hará no de cualquier manera, pero tampoco se hará de la manera más justa, sino de la única manera que se ha hecho cada vez que los varones se sentaron a pensar; se diferenciarán los espacios según la significación política de la diferenciación sexual. Para entender este reincidir patriarcal es imprescindible tener los ojos bien abiertos, el espíritu muy libre y además de leer a los teóricos del contrato (John Locke, Thomas Hobbes, Jean Jacques

idea de bien, es el mejor camino para hacer el bien. Éste no depende, por tanto, de lo que a cada uno o a cada una nos parezca en cada momento, según nuestros intereses particulares, sino que se trata, precisamente, de ser capaces de reconocer lo que está bien frente a lo que está mal, al margen de nuestros intereses, tendencias, apetencias o deseos. Esta postura filosófica fue fuertemente criticada por el relativismo moral de los sofistas. Relativismo resumido en la famosa frase de uno de los más renombrados sofistas griegos, Protágoras, "*el hombre es la medida de todas las cosas, de las que son, que son y de las que no son, que no son*". ¿Qué significa esto? Definir las cosas según afectan a los seres humanos considerados particularmente, en tanto que les interesa, beneficia o perjudica a cada uno. Sería como introducir, a la hora de juzgar algo, la tan peligrosa y parcial coletilla "depende". Pero si algo está bien o está mal habrá de serlo en sentido absoluto, así lo diría una y otra vez Sócrates, independientemente de quién sea juzgado o de quién juzgue, para ejercer esta independencia e imparcialidad es imprescindible la única herramienta válida para ello: la razón. Esta propuesta es la que habilita al gobierno del filósofo como el mejor gobierno, concededor de la idea de justicia asumirá esta como regidora de la política.

Rousseau y compañía) habrá que leer a las teóricas feministas como Mary Wollstonecraft, Madame Lambert, Olympe de Gouges.... filósofas y activistas contemporáneas a esos señores. De la misma manera que es necesario escuchar y leer, hoy a las teóricas feministas, como por ejemplo Celia Amorós⁶, Alicia Puleo o Carole Pateman, entre muchas otras, contemporáneas a los profesores, historiadores y teóricos que aún hoy siguen contando la historia del contrato sin gozar de grandes ojos, espíritus libres y uso a fondo de la razón.

La necesidad de un análisis feminista

Desde el feminismo entenderemos mucho mejor el *a priori* al que, testarudamente, nos referimos una y otra vez. Desde la teoría feminista se entenderá que la Modernidad tuvo que tomarse algo más de tiempo para reescribir de nuevo el patriarcado. Ahora ya no se está en una sociedad tan explícitamente esclavista como sí lo fue la Antigüedad, por tanto, habrá que reescribir la dominación masculina en un contexto en donde los parámetros son la libertad, la igualdad y la fraternidad, supuestamente sin excepciones.

La tradición marxista y socialista no es suficiente para hacerse cargo de la "farsa" que supone la ciudadanía moderna. No basta con señalar las connotaciones liberales y burguesas que tuvo el desarrollo histórico de la ciudadanía tras el triunfo de la revolución industrial y la imposición de las condiciones de producción capitalistas. Hace falta un análisis teórico más crítico aún que el marxismo, un análisis que no pase por alto ni una sola estructura de dominación.

Es necesario, por tanto, un análisis feminista, sobre todo teniendo en cuenta que la dominación masculina es, una vez más, condición necesaria para la constitución de la sociedad civil moderna, como brevemente expondré en lo que sigue.

Ganar la batalla al Antiguo Régimen no significó otra cosa que establecer una esfera de debate público, donde los individuos con derechos, establecen rela-

⁶ Celia Amorós, *Tiempo de Feminismo*. Ed. Cátedra; Alicia Puleo. *La ilustración olvidada*. Ed. Anthropos. 1993.



ciones de libertad entre ellos. Esa esfera pública es la condición de posibilidad para la sociedad civil moderna; ahora bien, ¿cuál es la condición de posibilidad de esa esfera pública, y por ende, condición de posibilidad para la sociedad civil? Pues es, de nuevo, una esfera privada –lugar de descanso y de reproducción– que debe ser habitada “por mandato de la naturaleza” exclusivamente por las mujeres.

Llegados a este punto hay que aclarar que no se trata de abolir la diferencia entre lo público y lo privado sin más. Se trata de abolir el sistema de relaciones que ha dado significación política a lo público como un lugar de varones, susceptibles éstos de la categoría de individuos, y por tanto libres e iguales, y lo privado habitado “naturalmente” por mujeres, desprovistas de la categoría de individuos, pues esta categoría implica la propiedad de la “propia” persona, y las mujeres no gozaban de este estatuto por ser propiedad de los varones y, por tanto, ni libres ni iguales. No se trata de abolir la distinción entre lo público y lo privado, pero sí de abolir su principal característica: el definir esos espacios mediante una sexualización excluyente.

La versión moderna del viejo patriarcado

Los teóricos del contrato se cuidaron muy mucho a la hora de escribir el nuevo sistema de relaciones sociales moderno. No podían seguir haciendo uso explícito del “discurso de la inferioridad” respecto a la relación entre los sexos; por eso entra en escena “el discurso de la complementariedad” y “la excelencia”. Ahora, ya no ocuparemos el mismo lugar de siempre en la historia de las organizaciones sociales en virtud de la clásica “inferioridad” sexual, sino que ésta se va a convertir en una “suerte”, en “una distinción”, tenemos “la suerte” de no tener una serie de cualidades para poseer la exclusividad de *otras* cualidades; como por ejemplo, ser excelentemente vírgenes, buenas, cuidadosas, y puras. Así complementaremos perfectamente el puzzle patriarcal moderno, junto a los robustos, peludos, fuertes y entendidos cazadores de mamuts o ilustrados varones franceses.

Para ilustrar lo expuesto, veamos que dice la entrada de “Mujer” en “La Encyclopédie, ou Dictionnaire raisonné des Sciences, des arts et des métiers”

(1751-1772) –obra cuyo fin no era otro que contribuir al progreso racional de las sociedades–: *“Mujer (derecho natural), en latín uxor, hembra del hombre, considerada como tal en tanto que se halla unida a él por los lazos del matrimonio. Ver, pues, matrimonio y marido. Como el Ser Supremo, juzgó que no era bueno que el hombre estuviera solo, le inspiró el deseo de unirse en estrecha sociedad con una compañera. Esta sociedad se forma por un acuerdo voluntario entre las partes. Dado que esta sociedad tiene por finalidad principal la procreación y la conservación de los hijos que nazcan, ella exige que el padre y la madre dediquen todos sus cuidados a la alimentación y educación de esos frutos de su amor hasta que se hallen en estado de mantenerse y conducirse por sí mismos. Pero aunque marido y mujer posean los mismos intereses en su sociedad, es esencial que la autoridad de su gobierno pertenezca a uno u otro. Ahora bien, el derecho positivo de las naciones civilizadas, las leyes y las costumbres de Europa dan esta autoridad de forma más unánime al marido como a aquel que se halla dotado de más fuerza intelectual y corporal y contribuye con mayor grado al bienestar común en materia de cosas humanas y sagradas. De esta manera, la mujer debe necesariamente estar subordinada a su marido y obedecer sus órdenes en todos los asuntos domésticos. Éste es el sentir de los jurisconsultos antiguos y modernos y la decisión formal de los legisladores”*.

Y este sentir es el sentir de la “nueva” época ilustrada, éste es el sentir “renovado” del siglo de las luces, éste es el sentir del “galopante progreso”: cuando en realidad lo que se está proponiendo es no mover ni un ápice todo aquello que ataña a las mujeres⁷.

⁷ Se podría decir que la fundación de las ciudades griegas no nos facilitó las cosas respecto, por ejemplo, al Neolítico, momento en que los hombres ya intercambiaban mujeres entre sí, y las “guardaban” como “guardianas” del espacio privado. Ni tampoco habrá un cambio en la modernidad respecto a lo que el orden medieval se refiere; *“Desde Pablo, se venía insistiendo en la necesidad de relegar la educación femenina a espacios específicos; se trata de una idea que no se formula en toda su plenitud hasta el siglo XIII, la centuria de las universidades. Es entonces cuando Tomás de Aquino define netamente la necesidad de distinguir entre una enseñanza pública y una privada, y de no permitir a las mujeres más que el acceso a la segunda”* (“Notas a la educación de las mujeres en la Edad Media”, en *“Las sabias mujeres: educación, saber y autoría* (Siglos III-XVII). Ed. Laya. Asociación Cultural Al-Mudayna. 1994).



*El contrato sexual*⁸, ensayo de la teórica feminista Carole Pateman, expone claramente cómo los contractualistas modernos sustituyeron el patriarcalismo tradicional, la ley del padre, por el patriarcado moderno, en la fórmula fraternal del contrato social. La retórica contractual de los filósofos políticos ilustrados reviste un orden de subordinación bajo una forma contractual: el matrimonio. Al derogarse la ley del padre –del patriarcalismo tradicional– se creyó zanjado el orden jerárquico patriarcal. Esto sucede de tal manera que, por ejemplo, Locke llega a ser considerado antipatriarcalista por algunos historiadores:

"&52. Quizá pueda reprocharse como crítica que está fuera de lugar en un tratado como éste el que yo ponga en tela de juicio palabras y nombres que ya han sido aceptados en el mundo. Sin embargo, tal vez no resulte disparatado ofrecer términos nuevos cuando los viejos pueden hacer que los hombres saquen conclusiones erróneas. Tal cosa ha sucedido, probablemente, con la expresión "poder paternal", la cual parece que da al padre todo el poder que un matrimonio tiene sobre sus hijos, como si la madre no tuviera parte en ello. Más si consultamos con la razón o con la Revelación, descubriremos que la madre tiene el mismo derecho que el padre. Esto puede darnos motivo para que nos preguntemos si, en vez de decir "poder paternal", no deberíamos llamarlo "poder de los padres"; pues toda obligación que la naturaleza y el derecho generacional imponen a los hijos debe ciertamente, hacer que éstos se sometan igualmente a sus dos progenitores. (...)"

"Del poder paternal", capítulo sexto del Segundo Tratado sobre el Gobierno Civil de John Locke. Y a continuación leemos en el capítulo séptimo, "De la sociedad política o civil": (77) "Dios, al hacer del hombre una criatura que, según el juicio divino, no era bueno que estuviese sola, lo puso bajo fuertes obligaciones, tanto de necesidad como de conveniencia, que lo inclinaban a vivir en sociedad; y le otorgó también un entendimiento y un lenguaje que le permitieran continuar su condición sociable y disfrutarla. La primera sociedad que se creó fue

⁸ Carole Pateman, *El contrato sexual*. Ed. Anthropos. 1995.

la del hombre y mujer; y esto dio lugar a la sociedad entre padres e hijos.(...) (78). La sociedad conyugal se forma mediante un contrato voluntario entre un hombre y una mujer. Y aunque consiste principalmente en una unión mutua y en el derecho a hacer uso del cuerpo del cónyuge para alcanzar el fin primario del matrimonio, que es la procreación, también lleva consigo una ayuda y asistencia mutuas, y también una comunión de intereses, no sólo necesaria para unir su cuidado y afecto, sino también para la buena crianza de sus retoños, los cuales tienen el derecho de ser alimentados y mantenidos por los padres hasta que sean capaces de valerse por sí mismo. (...)

Y sin embargo después de lo dicho, se escribe lo siguiente: 82. “Pues sucede que el marido y la mujer, aunque tienen una preocupación en común, *poseen sin embargo entendimientos diferentes*; y habrá casos en los que, inevitablemente, sus voluntades respectivas habrán de diferir. Será por tanto necesario que la última decisión, es decir, el derecho de gobierno se le conceda a uno de los dos; y habrá de caer *naturalmente* del lado del varón, por ser éste el más capaz y el más fuerte. (...)

Pateman explica, muy claramente, cómo el derrocar la ley del padre –el derecho paternal– no implica derrocar el patriarcado. El derecho paternal no es más que una dimensión del derecho patriarcal, que deviene sólo después de que el hombre devenga esposo de una mujer –derecho sexual/conyugal–. El patriarcado ya no es paternal, la sujeción de las mujeres pretendida por los varones, no viene dada en tanto que estos son considerados padres, sino en tanto que son considerados simplemente varones. “*El contrato moderno tiene lugar después de la derrota política del padre y crea el patriarcado fraternal moderno*”⁹. Veamos cómo se configura este último.

El uso retórico del estado de naturaleza

Todos los filósofos del contrato emplearán el mismo recurso teórico para explicar la fundación de las sociedades modernas: el estado de naturaleza. Éste

⁹ Carole Pateman, *El contrato sexual*. Ed. Anthropos. 1995.

es un recurso, no es un estado real, y sobre él hay distintas versiones. Pero pese a la diversidad de las versiones, todos los teóricos, excepto Hobbes, coinciden en una cosa: los hombres, en dicho estado, nacen libres e iguales entre sí, y las mujeres no. Los varones, gracias a las cualidades que se atribuyen en el estado de naturaleza, llevan a cabo un contrato original –que es un acto racional–. Este contrato propicia la salida del estado de naturaleza, porque los varones pese a ser libres e iguales corren el riesgo –más en el relato hobessiano, que en el rousseauiano–, de ser atacados por un igual. Debido a esta, posible, inseguridad natural, acuerdan entre todos, mediante un pacto, cambiar su libertad natural por la libertad civil, cerrándose el famoso intercambio de derechos por deberes.

Así pues, todos los contractualistas –excepto Hobbes¹⁰–, independientemente de la diversidad de las versiones coinciden en algo, la subordinación natural de las mujeres: nosotras no nacemos ni iguales ni libres, ni propietarias de nuestra propia persona. Por tanto, el paso de la naturaleza a la cultura, el paso de la naturaleza a la sociedad será fruto de un pacto original que es firmado solo por aquellos que sean individuos, libres, e iguales, como hermanos; y éstos no son otros sino todos los varones. Este pacto es el contrato social, y este contrato es el que configura y funda el espacio público y político moderno. Y nosotras, a estas alturas del relato, ¿por dónde andamos? ¿Estamos con Eva volviendo al paraíso, porque con un poco de suerte se olvidaron de nosotras? ¿Se nos ha abandonado en ese ficticio recurso que es el estado de naturaleza? No, no tuvimos esa suerte, se nos traerá hasta ese lugar “de la cultura”, “de la sociedad moderna” y “la civilización”. Pero, y mil veces pero, se nos trae en calidad de “que vengan pero que no se queden”, “que ni participen ni jueguen”. A nosotras las mujeres, se nos hará salir del estado de naturaleza subditas a la misma vieja fórmula de siempre; debemos habitar la modernidad pero en un lugar que, como nosotras, no participe, no cuente, no signifique, así que el tránsito será de la naturaleza a la naturaleza, de la sujeción a la sujeción, de la cocción de los alimentos a la cocción de los alimentos, de la crianza de los hijos a la crianza de los hijos. Iremos derechitas a configurar una vez más, “por natu-

¹⁰ Excepto Hobbes. Hobbes reconoce la igualdad natural de hombres y mujeres en estado de naturaleza, y la subordinación de éstas a los varones, no viene dada por naturaleza, no es por derecho natural, sino por derecho político –en la forma de contrato matrimonial– porque así conviene al orden de la República.

raleza", el lugar que históricamente nos han adjudicado los teóricos políticos cada vez que hubo tiempo para organizar los espacios. Seremos, una vez más, excluidas del espacio político y público, y recludas en el espacio privado, para "permitir" que los maridos se levanten todas la mañana en una cama calentita y limpia, y vuelvan a la noche con la certidumbre de que eso mismo encontrarán. Eso sí, ahora somos excluidas, supuestamente, con las mejores galas, las de la retórica moderna: las del matrimonio. Institución, el matrimonio, que por definición es considerado resultado de un contrato firmado voluntariamente, y en consenso, por ambas partes.

Ahora bien, qué dirían los contractualistas si les obligásemos a contestar las siguientes preguntas: ¿cómo van a firmar un contrato partes desprovistas de la condición de posibilidad para firmar un contrato? ¿No deberían firmar el contrato partes que, por lo menos, por lo menos, sean individuos? ¿Cómo va a firmar un contrato una parte que no tiene el estatuto de parte, no es dueña de sí misma, no es dueña de su persona, sino que se debe a otro, está sujeto a otro? Si tuvieran que responder sin mentir, no les quedaría más remedio que reconocer que no se cumplen las condiciones necesarias, que ellos mismos exigieron para sí, para hablar de un contrato. Deberían reconocer que no se cumplen las condiciones necesarias para hablar de un pacto voluntario, de un consenso, que no hay ni libertad ni igualdad. Claro que no hay ninguna de esas condiciones, porque nosotras fuimos, después de haber hecho la revolución francesa, excluidas de sus favorables consecuencias, se nos negó la ciudadanía, se nos excluyó de la Declaración de los derechos universales del Hombre y el ciudadano. Pues bien, este negarse a que las mujeres estén incluidas en el concepto de ciudadanía es el fracaso *a priori* que entraña su propia concepción.

De cómo los ilustrados se negaron a ser auténticos pensadores de su tiempo

Ante la vehemencia filosófica con la que las mujeres¹¹ denunciaron el proyecto ilustrado por tratarse del fracaso más estrepitoso de la ansiada universalidad,

¹¹ Véase "les Cahiers de Dolences" (cuadernos de quejas del período revolucionario) presentados en la Asamblea Constituyente en la Francia de 1789, donde las mujeres reclamaban los derechos de ciudadanía. En: Alicia Puleo. *La ilustración olvidada*. Ed. Anthropos. 1993.



los filósofos ilustrados –excepto Condorcet¹²–, dejan de ser hombres de su tiempo –racionales e ilustrados– y se dedican a trampear con argumentos anacrónicos:

“La misma rigidez de los deberes relativos de los dos sexos no es ni puede ser la misma. Cuando la mujer se queja de la injusta desigualdad que en este punto han puesto los hombres, se equivoca; esa desigualdad no es una institución humana, o al menos no es obra del prejuicio sino de la razón: aquel al que la naturaleza ha encargado es quien debe responder al otro de ese depósito de los niños.” (...) Una vez que se ha demostrado que el hombre y la mujer no están ni deben estar constituidos igual, ni de carácter ni de temperamento, se sigue que no deben tener la misma educación. (...) ¿Se obliga a vuestras hijas a perder el tiempo en estupideces? ¿Les hacen pasar la mitad de su vida, a pesar suyo, en el tocador, siguiendo vuestro ejemplo? ¿Os impiden instruir las y hacerlas instruir a vuestro gusto? ¿Es culpa nuestra si nos agradan cuando son hermosas, si sus monerías nos seducen, si las argucias que aprenden de vosotras nos atraen y halagan, si nos gusta verlas vestidas con gusto, si las dejamos afilar a capricho las armas con que nos subyugan? (...) Por eso, toda la educación de las mujeres debe referirse a los hombres. Agradarles, serles útiles, hacerse amar y honrar por ellos, educarlos de jóvenes, cuidarlos de adultos, aconsejarlos, consolarlos, hacerles la vida agradable y dulce: he ahí los deberes de las mujeres en todo tiempo, y lo que debe enseñárseles desde su infancia. (...) Tan pronto como esas jóvenes se casaban (las espartanas), no volvía a vérselas en público, encerradas en sus casas, limitaban todos sus cuidados al hogar y a su familia. Tal es la manera de vivir que la naturaleza y la razón prescriben al sexo; por ello de esas madres nacían los hombres más robustos y mejor hechos de la tierra; y pese a la mala fama de algunas islas, lo cierto es que, de todos los pueblos del mundo, sin exceptuar siquiera a los romanos, no se cita ninguno donde las mujeres hayan sido a la vez más prudentes y más dignas de amor, y hayan

¹² Sobre la admisión de las mujeres al derecho de ciudadanía (3 de Julio de 1790). Marqués de Condorcet : “Ahora bien, los derechos de los hombres se derivan únicamente de que son seres sensibles susceptibles de adquirir ideas morales y de razonar con esas ideas. De esta manera,

reunido mejores costumbres y hermosura que en la Antigua Grecia." Y sigue Rousseau describiendo a Sofía, la compañera de Emilio, en el famoso tratado moderno *Emilio o De la educación*¹³: " (...) Y en efecto, casi todas las niñas aprenden con disgusto a leer y a escribir; pero a manejar la aguja es a lo que aprenden siempre de buena gana".

Sin embargo, pese a tales "disparates", las feministas tenemos la fuerza, valentía y entendimiento suficientes como para recrear esa época ilustrada de otra manera. Imaginamos a Mary Wollstonecraft contestando párrafo a párrafo las incoherencias de la Sofía rousseauiana, en la filosófica obra *Vindicación de los Derechos de la Mujer*, publicada en 1792. Y si no fuese porque murió en el parto, también la veríamos enseñando a su "hijita" a leer, y ésta¹⁴ gracias al legado cultural de su madre una tarde de otoño de 1816 se aplicaría con gusto, placer y alma, para iniciar la escritura de una de las grandes novelas de la literatura universal. De igual manera, las feministas tenemos un referente suficientemente ilustrado como para saber por qué Olympe de Gouges perdió la cabeza en la guillotina de la revolución francesa. De Gouges escribió "La Declaración de los derechos de la Mujer y la Ciudadana" para denunciar la exclusión implícita de la nada universal Declaración de los derechos del Hombre y el Ciudadano de 1789.

"Artículo II de la Declaración de los derechos de la Mujer y la Ciudadana: el objetivo de toda asociación política es la conservación de los derechos naturales e imprescriptibles de la Mujer y el Hombre; estos derechos son la libertad, la propiedad, la seguridad y, sobre todo, la resistencia a la opresión".

puesto que las mujeres tienen estas mismas cualidades, tienen necesariamente iguales derechos. O bien ningún individuo de la especie humana tiene verdaderos derechos o todos tienen los mismos; y el que vota contra el derecho de otro, cualquiera sea su religión, color o sexo, ha adjurado de los suyos a partir de ese momento." En: Alicia Puleo. *La ilustración olvidada*. Ed. Anthropos. 1993.

¹³ Jean Jacques Rousseau, *Emilio o de la Educación*. Alianza Editorial.1990.

¹⁴ Mary Shelley, hija de Mary Wollstonecraft publicará en 1818 *Frankenstein o el Prometeo Moderno*.



Los relatos contemporáneos: la impunidad de los fundamentos de la cultura patriarcal

Ejerciendo ese derecho a resistir la opresión –del que hablaba De Gouges–, muchas feministas tuvieron una vez más que denunciar la impunidad de la que gozan los fundamentos de la cultura, en el, una y mil veces narrado, paso de la naturaleza a la cultura.

Recogeremos brevemente otros dos momentos clave de la historia de los “relatos” sobre el origen de la civilización. En nuestra edad contemporánea Sigmund Freud y Lévi-Strauss, desde lugares muy distintos, no dudan en volver a escribir sobre el origen de la cultura y la civilización sin exponer ni una sola vez el significado político de los, tantas veces estudiados, orígenes.

Podríamos resumir el relato freudiano sobre el origen de la civilización como sigue: Los hijos cometen parricidio porque quieren acceder al uso sexual de las mujeres, las cuales bajo la ley del padre solo pertenecen a éste. La civilización no aparece en el relato hasta el momento en que los hermanos se reconocen como iguales y deciden pactar entre sí: *“Se dan cuenta de que ninguno de ellos podrá nunca ser un padre primordial, un patria potestas o un padremonarca con poder absoluto. Ninguno de ellos es suficientemente fuerte para vencer al resto y se dan cuenta de que ‘luchar entre ellos sería peligroso y fútil’. Ha llegado el momento de firmar el contrato original”*¹⁵. Este relato representa una excelente manera de obviar una vez más lo que, si bien deja de ser peligroso para los hombres, continúa siendo enormemente peligroso para las mujeres. Las mujeres en el estado primitivo son propiedad sexual del padre, en el paso a la civilización lo son de los hombres, que, en tanto que hermanos iguales, se independizan del padre.

Tal vez se entienda mejor a lo que queremos referirnos en la versión francesa de Lévi-Strauss. El paso de la guerra a la paz viene dado por el fin de la endogamia –propiciada por el tabú del incesto–, lo que significa que los varones dejan de “violar” a las mujeres de sus familias y tribus, y comienzan a “violar” a las mujeres de otras familias y tribus. El intercambio de mujeres entre

¹⁵ Carole Pateman, *El contrato sexual*. Ed. Anthropos. 1995.

hombres de distintas tribus permite la constitución de unos nuevos vínculos, de unos nuevos pactos –entre varones–. Tenemos así el fin de una gran familia y el principio de una sociedad, tenemos el fin de la guerra entre familias y el inicio de la paz civil. *“Lévi-Strauss ve el matrimonio como el arquetipo de intercambio ordenado de mujeres, que da igual posibilidad de acceso sexual a todos los hombres, es el intercambio original que establece la cultura y la civilización. Una vez que la cultura ha sido creada, las mujeres cesan de ser ‘estimulantes naturales’ y se convierten en signos de valor social. Lévi-Strauss pone el acento en que (como en el lenguaje) la ley de la exogamia crea lazos entre los hombres, se toman cuñados, se constituyen y se afianzan los lazos comunitarios (...) Lévi-Strauss¹⁶ escribe que en el matrimonio la ‘mujer figura sólo como uno de los objetos de intercambio, no como una de las partes entre las que el intercambio tiene lugar’”¹⁷.*

Pues bien, de nuevo alguien debería explicar, primero, ¿cómo llamaremos paz a un estado de cosas que para las mujeres puede representar un infierno, como es el hecho de ser objeto de transacción entre los hombres?; segundo, ¿cómo vamos a ser a la vez y en el mismo sentido el objeto de transacción y un sujeto, parte del contrato?

La Edad Contemporánea debería ser un buen momento para que los teóricos reconozcan como interlocutoras válidas a las teóricas feministas, y así poder contestar de una vez por todas a dichas preguntas. Esto significaría reconocer que si efectivamente así se venían constituyendo las sociedades desde siempre –y mejor y más claro no lo puede contar Lévi-Strauss–, pues ya era hora de que nos planteásemos la necesidad de que el paso por el que la humanidad abandona la naturaleza y funda la cultura se haga de otra manera. Ya que no se puede seguir llamando civilización a la violencia contra las mujeres. Pues bien, ni un solo teórico hizo algo así. Se han seguido contando, en facultades, escuelas, etc., las cosas de la misma manera que siempre. Y así, la mayoría de los teóricos siguen contribuyendo a la construcción de la más inmortal de las

¹⁶ Véase . Lévi-Strauss. *La antropología estructural*. Ed. Siglo XXI.

Lévi-Strauss. *La familia*. Cuadernos Anagrama.

¹⁷ Carole Pateman, *El contrato sexual*. Ed. Anthropos. 1995.



impunidades, la impunidad de la que –todavía hoy– goza la violencia contra las mujeres.

Así pues, en tiempos de paz, las mujeres son consideradas el signo de valor social que sirvió a los hombres para pactar entre ellos. Nosotras, las feministas, no nos cansaremos de decir que serán tiempos de paz para los hombres. ¿Y en tiempos de guerra? Pues, las mujeres siguen siendo el talón de Aquiles de los pueblos; si se quiere herir al enemigo, se viola a su mujer, y si se quiere herir a las mujeres, no se mata a su marido, al marido se le mata porque se le considera directamente un enemigo. Con esto no reivindico para nosotras la nomenclatura de enemigas, pero sí quiero señalar que el no serlo no nos libra de la guerra lo más mínimo.

Por tanto, solo se entenderá esta violenta coyuntura civilizadora si explicamos el famoso paso de la naturaleza a la cultura, el paso de una siempre amenazante guerra a una paz civil y social, como la constitución del derecho político patriarcal. El intercambio de mujeres por parte de hombres y la dicotomía sexuada excluyentemente entre lo público y lo privado son las condiciones estructurales del orden patriarcal. Y la única forma en la que históricamente se ha permitido el acceso de las mujeres al espacio público ha sido, sin por supuesto violar la primera premisa –el intercambio de mujeres por parte de hombres– la cultura de la prostitución. La prostitución no es más que la institucionalización pública del intercambio de mujeres por parte de hombres, así como el contrato matrimonial fue la institucionalización privada de lo mismo.

El feminismo como posibilidad de un mundo mejor

El hacernos cargo del desierto de ciudadanía hallado en la realidad, a posteriori, se entiende radicalmente –en su raíz– si partimos de la siempre condición necesaria de entender su fracaso *a priori*. Valga, por desgracia, como ejemplo las calles de Ciudad Juárez –ciudad donde han desaparecido más de 400 mujeres–. Si tuviéramos que definir el fracaso absoluto de la ciudadanía, señalaríamos esa carencia trágica de derechos que supone, una y otra vez –hasta 400–, ser mujer en Ciudad Juárez. Esto, por tanto, se entiende no porque haya hombres malos, muy malos, en la frontera de México con EE.UU., que también, sino si pensamos

lo que a priori significa la ciudadanía como lugar vacío de mujeres. Desde esta perspectiva se concibe el término feminicidio: genocidio de mujeres por el solo hecho de ser mujeres. De la misma manera que el aborto selectivo –de niñas–, “crisis nacional” en India¹⁸ (2,5 millones de casos al año según Unicef), es consecuencia *a posteriori* de lo que no es más que un fracaso *a priori*.

Que cuatro millones de mujeres y niñas sean víctimas de la trata con fines de explotación sexual, anualmente, a nivel mundial, no es sino la constatación histórica de un fracaso. Este dato es a la vez prueba fehaciente de que desde siempre nos hemos resistido a la dominación masculina. Que el noventa por ciento de las mujeres prostituidas sean víctimas de la trata es la prueba de la resistencia histórica de las mujeres a la colonización sexual de nuestros cuerpos. Se nos tiene que doblegar por la fuerza, se nos tiene que privar de nuestra libertad, porque desde siempre nacimos libres y desde siempre luchamos por preservar nuestra libertad.

Así las cosas, diremos que nosotras, las mujeres, si hemos accedido a una educación, si hemos sido consideradas como autoridad, si hemos sido y somos libres, no ha sido ni una sola vez gracias a las revoluciones estudiadas en los manuales de historia en las escuelas, o de los libros que descansan en las estanterías de las grandes bibliotecas. Ha sido y es gracias a la revolución de las mujeres, narrada, hasta hoy, y transmitida de abuelas a nietas, de madres a hijas, de primas a primas, de hermanas a hermanas. Nos pasamos las unas a las otras los libros que revelan la verdadera historia de la ciudadanía. Historia escrita con las armas de la razón, con nuestro cuerpo libre y con la inteligencia y valentía de ser propietarias de nosotras mismas.

Así que ahora en los Estados de Derecho contemporáneos, en donde la escuela pública sobrevive, por desgracia, casi como un anacronismo en este vertiginoso liberalismo, es necesario más que nunca que la escuela siga cumpliendo su razón de ser: combatir las exclusiones históricas al concepto de ciudadanía. Pero combatir las no ya solo *a posteriori*, sino *a priori*. Pues bien, si la escuela es ese lugar para combatir esas exclusiones y ahora con esta nueva asignatura

¹⁸ El País. Sociedad. Lunes 19 de Febrero de 2007.



de *Educación para la Ciudadanía* nos comprometemos a ello, no les quedará más remedio a las feministas y a los feministas que impartir esta asignatura.

Solo así se conseguirá luchar por que la escuela combata las exclusiones desde su raíz, y que no haya una discontinuidad entre el espacio público y privado, porque estos no sean excluyentes. Habrá que luchar para que a las mujeres se las reconozca como autoridad, no ya entre sí mismas que eso ya sucede –y en eso consiste nuestra revolución– sino en ser autoridad ante los otros. Y que este derecho, a la autoridad de las mujeres, no dependa de coyunturas históricas¹⁹, sino que dependa de que por fin se vaya a organizar el mundo, no de cualquier manera, sino de la manera más justa.

¹⁹ Coyuntura histórica, como que los hombres se fueron a la guerra (las guerras mundiales), o porque hayan sido asesinados –en Ruanda ese hecho dramático, que los hombres fuesen asesinados, ha dado lugar a un gobierno de mujeres–, o que estén tan borrachos que no asisten a las asambleas y entonces las mujeres toman la palabra...



MINISTERIO
DE TRABAJO
Y ASUNTOS SOCIALES

SECRETARÍA
GENERAL
DE POLÍTICAS
DE IGUALDAD

INSTITUTO
DE LA MUJER



UNIÓN EUROPEA
FONDO SOCIAL EUROPEO