



Educar para una ciudadanía responsable

Agustín D. Moratalla

IDENTIDAD

CUADERNO 16

	IDENTIDAD	ESCUELA SOLIDARIA	DESAFÍOS DEL MUNDO DE HOY
1	Martin Gelabert <i>Regenerar la cultura desde el Evangelio</i>		
2		Carlos Díaz <i>El educador: agente de transformación social</i>	
3			Fernando Marhuenda <i>Trabajo y educación</i>
4		Enrique Lluch <i>Gestión fraterna de un centro educativo</i>	
5		María Vicenta Mestre <i>La persona prosocial: procesos psicológicos y prop. educativas</i>	
6			Javier Aguirregabiria <i>Quien trabaja por la paz puede sentirse feliz: es hijo de Dios</i>
7	Joaquín García <i>Escuela solidaria. Espacio popular</i>		
8		Luis A. Aranguren <i>Una escuela abierta al barrio</i>	
9			Grupo Entorno <i>En torno a la educación socioambiental: ecología, desarrollo y solidaridad</i>
10	Jordi Giró i Paris <i>El proyecto humanista del cristianismo</i>		
11		R. García / J. A. Traver / I. Candela <i>Aprendizaje cooperativo</i>	
12			Enric Canet <i>Pobreza y exclusión social</i>
13	Antonio Botana <i>La escuela como proyecto evangélico</i>		
14	Francesc Torralba <i>Pedagogía de la vulnerabilidad</i>		
15			Juan Escámez / Ramón Gil <i>La educación para la ciudadanía</i>
16	Agustín D. Moratalla <i>Educar para una ciudadanía responsable</i>		
17		Javier A. Arroyo <i>Acción responsable</i>	
18			Pedro Sáez <i>Educar en una escuela intercultural</i>
19	María Nieves Tapia <i>Aprendizaje y servicio solidario</i>		
20		Félix García Moriyón <i>Familia y Escuela</i>	
21			Kosé M. Domínguez Prieto <i>Razones para el compromiso</i>

IDENTIDAD

– Cuaderno 16 –

Educar para una ciudadanía responsable

Agustín D. Moratalla

 COLECCIÓN
acción social

Educar para una ciudadanía responsable
Agustín D. Moratalla

© Agustín D. Moratalla

© Editorial CCS

© Publicaciones ICCE
(Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación)
Conde de Vilches, 4 - 28028 Madrid
www.icceciberaula.es

Primera edición 2012
Segunda edición 2019

Reservados todos los derechos.

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Dirijase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org), si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

SUMARIO

Introducción. El arte de aprender a prometer	7
1. La hora de la responsabilidad educativa	9
1.1. Imperativo ético para un siglo nuevo	9
1.2. La responsabilidad en los modelos de educación moral	15
1.3. El oficio de la ciudadanía responsable como práctica educativa ..	19
2. Modelos de ciudadanía en la sociedad global	21
2.1. El debate sobre la justicia liberal- liberalismo y comunitarismo ..	21
2.2. De una ciudadanía pasiva a una ciudadanía activa	22
2.3. El valor de la participación en una ciudadanía democrática	23
2.4. De la ciudadanía democrática a la ciudadanía diferenciada	25
2.5. Luces y sombras de la ciudadanía multicultural	27
2.6. Entre la ciudadanía intercultural y la ciudadanía intracultural ..	29
3. Claves educativas para una ciudadanía responsable	33
3.1. Responsabilizar ciudadanos no es atomizar las relaciones humanas	34
3.2. Responsabilizar ciudadanos no es moralizar instituciones, sino animar personas	34

3.3. Responsabilizar ciudadanos no es mercantilizar los intercambios	35
3.4. Responsabilizar ciudadanos no es burocratizar las organizaciones y comunidades	35
3.5. Responsabilizar ciudadanos no es culpabilizar enfermizamente las acciones	36
3.6. Responsabilizar ciudadanos no es psicologizar los problemas reales	36
3.7. Responsabilizar ciudadanos es romper el anonimato y la despersonalización	36
3.8. Responsabilizar ciudadanos es no simplificar la libertad real	37
3.9. Responsabilizar ciudadanos es generar compromisos y ordenar su valor	37
3.10. Responsabilizar ciudadanos es capacitarlos para una indignación justa	38
4. Propuesta de actividades	39
Bibliografía básica comentada	47

«El objetivo de la moral no es hacer funcionar la sociedad, sino sencillamente que el hombre sea hombre. No es, pues, el hombre el que la define según la arbitrariedad de sus necesidades, deseos y tendencias. Es, más bien, la moral la que define al hombre»¹.

«Tener convicciones fuertes en una cultura hipotética es el verdadero heroísmo de nuestro tiempo. Se trata de negarse a derivar las propias convicciones de los consensos tácticos, de la moda y de la opinión dominantes. Un heroísmo así, lejos de ser incompatible con la normalidad, es perfectamente democrático: lo único que no soporta es vivir de prestado, inercialmente, pues eso equivaldría a no tomarse en serio la propia libertad»².

INTRODUCCIÓN. EL ARTE DE APRENDER A PROMETER

El objetivo de estas páginas es ofrecer a los educadores un conjunto de instrumentos con los que promover una ciudadanía responsable. Las reflexiones sobre la responsabilidad, la ciudadanía o el conjunto de claves que ofrecemos tienen una finalidad muy sencilla: conocer el difícil arte de aprender a prometer.

La educación para una ciudadanía responsable no es una ciencia experimental, ni un conjunto de técnicas, ni un conjunto de reglas o principios que cada docente debe aplicar a su modo. Hacer que nuestros alumnos, hijos e incluso nosotros mismos aprendamos este oficio requiere paciencia y perseverancia. Tener conciencia del valor de nuestras palabras, calcular el daño o gozo que estas pueden provocar y, sobre todo, tener conciencia de que son el imán co-

.....

1 J. PATOCKA, citado por J. Valadier, Elogio de la conciencia. PPC, Madrid, 1994, p. 12.

2 D. INNERARITY, Libertad como pasión. Eunsa, Pamplona, 1993, p. 47.

munitario que atrae nuestra acción. Un ciudadano responsable no es solo aquel que es capaz de dar su palabra o cumplirla, es aquel que la valora y se valora en ella como «autor» y constructor de un mundo en el que, por un lado, aprende a vivir con otros y, por otro lado, aprende a forjar unas convicciones con las que realizar su autenticidad personal. Puede ser más fácil vivir solo o vivir entre la masa de consumidores, pero lo realmente difícil es aprender a ser uno mismo y responder de ello junto a los demás.

No es el arte de sobrevivir, o simplemente de vivir, es el arte con el que aprendemos a prometer para convivir con los demás y con nosotros mismos. Queremos que el lector descubra no solo el valor de realizar y mantener promesas, sino el sentido que éstas tienen para capacitar personas que puedan decidir por sí mismas, aunque no siempre desde sí mismas. Esta pretensión es el primer paso para poner en marcha una educación para la ciudadanía responsable que no puede confundirse con una ciudadanía civilizada. Una ciudadanía civilizada es una ciudadanía instalada en el pragmatismo más burgués y acrítico, esto es, con poca sensibilidad para otra indignación que no sea la que surge del cuestionamiento de sus seguridades. Una ciudadanía responsable es capaz de rebelarse contra lo injusto, es capaz de sentir indignación frente a lo intolerable, en definitiva, capacitada para romper con la comodidad y el conformismo. Esta sensibilidad anima estas reflexiones para que cuando hablemos de ciudadanía no lo hagamos en términos de pragmatismo, adaptación o socialización conformista, sino que lo hagamos en términos de capacidad crítica, generosidad y, sobre todo, seriedad con la propia libertad.

1. LA HORA DE LA RESPONSABILIDAD EDUCATIVA

1.1. Imperativo ético para un siglo nuevo

La responsabilidad se ha convertido en uno de los conceptos fundamentales de la ética contemporánea. Si analizamos con detalle el pensamiento contemporáneo de las últimas décadas, descubrimos la centralidad del concepto de responsabilidad en las tradiciones morales más importantes. Sin necesidad de remontarnos a 1917 cuando Max Weber distinguía entre «ética de la convicción» y «ética de la responsabilidad»³, hoy podemos acudir a lo que técnicamente se ha llamado desde 1960 la «rehabilitación de la filosofía práctica» para situar la responsabilidad en el centro de toda la filosofía moral⁴. Manteniéndose en una tradición neokantiana donde la acción humana se plantea en términos dramáticos porque los hombres de la responsabilidad son aquellos que «calculan las consecuencias de sus acciones» y los hombres de la convicción aquellos que están más preocupados porque se cumpla el principio de «fiat iustitiam pereat mundus» (hágase la justicia, perezca el mundo), el planteamiento de M. Weber provocaba —sin pretenderlo— una contradicción innecesaria, había que elegir, necesariamente, entre «convicción» o «responsabilidad». Esto provocaba un drama innecesario entre el hombre de acción que, irremediablemente, tenía que elegir entre «actuar según sus convicciones» o «calcular la responsabilidad de sus acciones».

En las últimas décadas del siglo xx este carácter dramático de la acción humana no desaparece, pero sí la contradicción teórica entre «convicción» y «responsabilidad». Con la rehabilitación de la filosofía práctica se recupera la idea de que las convicciones son históricas de la misma forma que lo es la responsabilidad, es

.....

3 M. WEBER, *El político y el científico*. Alianza, Madrid, varias ediciones.

4 La hermenéutica filosófica ha sido decisiva en esta rehabilitación, véase nuestro estudio *El arte de poder no tener razón. La hermenéutica dialógica de Gans Georg Gadamer*. Ediciones de la Univ. Pontificia Salamanca, 1989.

decir, se recupera la idea de que hay que «historificar» las convicciones, es decir, realizarlas y materializarlas. Unas convicciones que, por cierto, nacen de los modelos de vida, de la encarnación de los ideales por los maestros y, sobre todo, de los compromisos históricos que se asumen. Desde entonces, tanto las convicciones como las responsabilidades se plantean en términos «históricos», como si el tribunal de la historia fuera quien obligara a unir convicciones y responsabilidades.

Una «historia» que no solo es la historia de las grandes hazañas o los grandes relatos, sino la historia de la vida cotidiana. Esta voluntad de escribir la historia desde el día a día, con el trazo de las letras minúsculas del día a día y no con el trazo espectacular de las letras mayúsculas, traerá como consecuencia un nuevo modo de entender la responsabilidad que ya no exigirá un «cálculo-de-consecuencias-sin-convicción» sino un nuevo modelo de razón práctica. Este es el punto de partida desde el que han arrancado sus reflexiones muchos de los pensadores que han nutrido el final del siglo xx y los inicios del XXI.

Aunque no hagamos una descripción detallada de todos y cada uno de los pensadores, sí es el momento de indicar que la responsabilidad se ha convertido en un imperativo ético desde distintas y variadas tradiciones. Desde la filosofía del lenguaje, John Searle nos ha recordado que el tema de una filosofía de la racionalidad no son las palabras, oraciones o proposiciones, sino la actividad de razonar, lo que él llama los «actos de habla»⁵. A su juicio:

«La capacidad singular más destacable de la racionalidad humana, y el modo singular en que difiere, sobre todo, de la racionalidad de los simios, es la capacidad humana de crear y actuar de acuerdo con razones para la acción independientes del deseo. La creación de tales razones tiene que ver siempre con el hecho de que el agente se compromete de diversas maneras... Me parece que creamos con muchísima frecuencia razones independientes del deseo siempre que abrimos nuestras bocas para hablar... el hablante está en una relación muy especial con sus propias aserciones dado que las crea como sus propios compromisos. Se ha vinculado de manera libre e intencional, con la asunción de sus compromisos. Puede ser indiferente a la verdad de las aserciones de otra persona cualquiera, puesto que no está comprometido con ellas. Pero no puede ser indiferente a la verdad de sus propias aserciones puesto que son compromisos suyos»⁶.

.....

5 J. R. SEARLE, Razones para actuar. Una teoría del libre albedrío. Nobel, Oviedo, 2000.

6 J. R. SEARLE, op. cit., 193-203.

Desde la filosofía de la ciencia y la técnica, Hans Jonas ha entroncado la responsabilidad como eje de toda ética futura al poner como título a su obra principal: «El principio de responsabilidad». Alarmado por el descuido de la naturaleza, por la seducción del pensamiento utópico, por la distancia entre saber científico y actuar humano y, sobre todo por el abandono de la responsabilidad a su dimensión puramente verbal o formal, Jonas reclama un nuevo imperativo que sea, a la vez, sentimiento de responsabilidad:

«La responsabilidad es una función del poder y del saber y en ella ambos mantienen una relación sencilla. Sin embargo, el poder y el saber eran en otro tiempo tan limitados que, en lo referente al futuro, casi todo había que confiarlo al destino y a la permanencia del orden natural; por ello toda acción se dirigía al recto hacer lo actual y concreto... La ética tenía que ver principalmente con la virtud, que representa el mejor ser posible del hombre, y atendía poco a lo que no era próximo... En el fondo se preparaba sólo a la generación inmediata siguiente: las generaciones futuras eran contempladas como una repetición de esta... lo que enlaza el querer y el deber, el poder, es lo mismo que coloca la responsabilidad en el centro de la moral... responsabilidad es el cuidado, reconocido como deber, por otro ser, cuidado que, dada la amenaza de su vulnerabilidad, se convierte en “preocupación”...».

Los herederos de la escuela de Frankfurt y creadores de «ética del discurso» también han planteado el carácter innovador de su ética en términos de una responsabilidad global que responda a los desafíos biológicos y ecológicos. Para Jürgen Habermas y K. O. Apel, la ética del discurso es una «ética de la responsabilidad referida a la historia» donde no solo hace falta un fundamento racional para que no limitemos la acción a la lógica amigo/enemigo, sino un fundamento imaginativo que no restrinja el amor humano en el amor al prójimo. K. O. Apel señala que necesitamos una ética de la responsabilidad solidaria que genere obligaciones intersubjetivas y nos comprometa a toda la humanidad. Es una tarea urgente porque los desafíos de la biología y la ecología están poniendo en cuestión la propia humanidad, pensemos, por ejemplo, no solo en los desastres ecológicos, sino en el incierto panorama de la manipulación genética. Es una tarea difícil porque la ciencia moderna plantea las decisiones en términos de «neutralidad axiológica» como si los fines del sistema científico-técnico y los fines de subjetivos de las personas no tuvieran nada que ver. Para actuar res-

.....

7 H. JONAS, El principio de responsabilidad. Círculo, Barcelona, 1994, pp. 205, 214, 357.

ponsable y solidariamente hay que denunciar no solo la supuesta «neutralidad» de la ciencia, sino la «impotencia» de las personas. Contra una razón negligente y perezosa que pasa por alto esta conexión entre acción individual y responsabilidades globales, la ética del discurso exige una razón diligente que se aplique tendiendo puentes entre intereses personales y valores comunes compartidos⁸.

Otra de las tradiciones que también se han reconstruido en clave de responsabilidad ha sido el personalismo. Carlos Díaz lo ha definido como un «sistema abierto» y «árbol acogedor» por ser una tradición abierta donde acampan un grupo de pensadores muy diferentes pero comprometidos en la acción histórica⁹. Un grupo de pensadores donde convicción y responsabilidad se han unido en una ética del compromiso histórico. No vamos a presentar el valor que tiene la responsabilidad en todos y cada uno de estos pensadores, pero sí nos vamos a detener en dos de ellos, muy diferentes, pero emblemáticos para el tema que nos ocupa: X. Zubiri y Paul Ricoeur.

X. Zubiri establece una relación directa entre responsabilidad, libertad e inteligencia humana. La responsabilidad es un imperativo ético que va más allá de las obligaciones impuestas, es un imperativo ético de nuestra condición humana. Hasta ahora estábamos acostumbrados a decir que somos responsables porque tenemos una serie de obligaciones impuestas por nosotros o por los demás. A partir de ahora tenemos que empezar a decir que somos responsables porque nuestra propia realidad humana nos fuerza a ello, es la fuerza misma de nuestra condición humana el fundamento de nuestra responsabilidad. La responsabilidad no es una relación verbal que establecemos, no es una elección que realizamos, sino una determinación ante la que nos encontramos:

«La realidad se nos impone con la fuerza de tener que dotarla de un contenido... la unidad de las dos caras de la imposición de la realidad es la imposición necesaria de algo que es lo que es no-necesariamente. Esta paradójica unidad es justo la libertad. La esencia de la razón es libertad. La realidad nos fuerza a ser libres. No se trata de que yo pueda entender como se me antoje, pero sí de que la respuesta determinante de mi intelección a la imposición de lo real en profundidad es ser necesariamente libre. Podré no querer determi-

.....

8 K. O. APEL, *Diskurs unci Verantwortung*, Suhrkamp, Frankfurt, 1988. En España ha sido Adela Cortina quien ha desarrollado estas aplicaciones proponiendo una «razón diligente» frente a una «razón perezosa», cfr. *Hasta un pueblo de demonios*. Taurus, Madrid, 2000.

9 C. DÍAZ, *¿Qué es el personalismo comunitario?* Editorial Mounier, Madrid, 2002, p. 51.

nar intelectivamente lo real en profundidad. Sería un acto negativo de razón; pero desde luego un acto negativo que solo es posible por el carácter libre del determinar. La determinación misma no es libre, no faltaba más, pero su determinar mismo lo es. La realidad en profundidad se nos impone no para dejarnos en libertad, sino para forzarnos a ser ajustadamente libres»¹⁰.

Paul Ricoeur analiza con detalle la evolución del concepto de responsabilidad en un libro reciente donde debate las teorías contemporáneas de la justicia. A su juicio, nos hemos acostumbrado a oír expresiones donde las personas se reconocen responsables, pero no culpables, como si pudiéramos desligar «responsabilidad» y «culpabilidad». Este proceso lo ha descrito como una «despenalización» de la responsabilidad. Por ejemplo, cuando arañamos el coche de nuestro vecino en el garaje, tenemos una fuga de agua que ocasiona desperfectos en el vecino, se nos cae una maceta a la calle, y en múltiples casos parecidos, reconocemos nuestra responsabilidad pero no nuestra culpabilidad. En su estudio:

- a) Reconstruye los orígenes del concepto donde responder es «responder de», o «responder a», establecer una relación primaria con la obligación. Un concepto que se sitúa entre una ética de la imputación y una ética de la retribución.
- b) Plantea la idea contemporánea de responsabilidad como olvido de la «imputación» y desarrollo de la «adscripción». La persona responsable no es tanto aquella que puede o tiene «capacidad» (sujeto moral que puede), sino un «agente» (sujeto moral que interviene) al que se le atribuye o adscribe una acción.
- c) Señala que se ha producido una despenalización cuando se identifica «ser responsable» con «tener capacidad» para resarcir daños, como si con la desaparición de la idea de castigo penal desapareciera la idea de falta moral:

«... toda la historia de lo que se llama el derecho de responsabilidad, en el sentido técnico del término, tiende a hacer sitio a la idea de responsabilidad sin falta, bajo la presión de conceptos tales como los de solidaridad, seguridad y riesgo, que tienden a ocupar el lugar de la idea de falta. Sucede como si la despenalización de la responsabilidad civil debiera también implicar su completa desculpabilización... La paradoja es enorme: en una sociedad que no habla más que de solidaridad, en la preocupación de forzar elec-

.....

10 X. ZUBIRI, *Inteligencia y Razón*. Alianza-Fundación Zubiri, Madrid, 1982, p. 108.

tivamente una filosofía del riesgo, la búsqueda vengativa del responsable equivale a una reculpabilización de los autores identificados de los daños... la fatalidad no es nadie, la responsabilidad es alguien»¹¹.

¿Cómo recomponer este paisaje? El propio P. Ricoeur considera necesaria una transformación de este concepto de responsabilidad utilizando las reflexiones sobre la ética de la responsabilidad posterior a Levinas, Apel y Jonas. La responsabilidad no atañe sólo a una acción, sino a una relación, y es donde la remoralización del concepto viene de la intersubjetividad, de la relación con el otro frágil y vulnerable (Levinas). Además de una transformación de la relación, se transforma el alcance, es decir, no sólo la vulnerabilidad del otro presente, sino la vulnerabilidad futura del hombre (Jonas). Plantear radicalmente la responsabilidad en términos morales requiere no solo una orientación «retrospectiva», sino una orientación «prospectiva»:

«La orientación retrospectiva que la idea moral de responsabilidad tenía en común con la idea jurídica, orientación en virtud de la cual somos eminentemente responsables de aquello que hemos hecho, se debería sustituir por una orientación más deliberadamente prospectiva. En función de la cual, la idea de prevención de los daños futuros se añadiría a la de reparación de los daños cometidos. Sobre esta idea de prevención, sería posible reconstruir una idea de responsabilidad... que incluyera los efectos intencionales previstos y los efectos colaterales o no previstos»¹².

Esta radicalidad requiere una respuesta más compleja entre dos visiones de la responsabilidad, una perspectiva corta limitada a los efectos previsibles (y controlables), y otra perspectiva larga inspirada y orientada por valores o fines últimos que guíen los compromisos de las personas y comunidades. En cualquier caso, se trata de una reconstrucción del sujeto capaz de designarse no sólo como agente o actor, sino como autor de sus actos. Una vez que la idea de precaución sustituye a la de reparación, el sujeto se encuentra responsabilizado por la virtud de la prudencia. Prudencia no entendida en el sentido débil de «precaución» o «prevención», como si se tratara de una responsabilidad en perspectiva corta, sino de una prudencia en el sentido fuerte de «phronesis» en tanto que responsabilidad juiciosa. No solo porque mantiene la idea de «impu-

.....

11 P. RICOEUR, Lo Justo. Caparrós-I. E. Mounier, Madrid, 1999, pp. 63-65.

12 P. RICOEUR, op. cit., pp. 70-71.

tabilidad» de los sujetos como «autores», sino porque establece un horizonte axiológico con capacidad de invitar y guiar juiciosamente la acción.

1.2. La responsabilidad en los modelos de educación moral

La responsabilidad también ha ocupado un lugar central en los debates contemporáneos sobre los modelos de educación moral. De hecho, podríamos decir que las distintas teorías sobre la educación moral son, también, teorías de la responsabilidad educativa. En estos casos, no se trata de la responsabilidad como categoría de los proyectos educativos que elaboran los centros, las programaciones de los profesores, o los «modelos» de educación moral, sino de la responsabilidad en el «crecimiento» y «desarrollo moral» del alumno. A medida que se ha profundizado en las variables de esta maduración entendida como «crecimiento» y «desarrollo», se ha hecho necesario incorporar elementos más emocionales y contextuales.

Responsabilidad como capacidad de juicio

Las teorías cognitivas de la educación moral plantean la responsabilidad como capacidad para el juicio moral universal de un sujeto. Un alumno es responsable a medida que es capaz de juzgar con criterios propios y sabe tomar distancia de sus intereses más próximos en contextos más inmediatos. Educar para la responsabilidad es educar para la autonomía moral, es decir, entrenarse para no dejarse llevar por las presiones del ambiente, para no estar sometidos a las opiniones de otros, para adoptar una perspectiva universal de justicia cuando se juzga un caso o se toma una decisión. Educar para la responsabilidad no es aprender a ejercer la compasión, sino entrenarse para adquirir competencias cognitivas. Más que identificarse emocionalmente con el otro, el alumno responsable debe dominar sus sentimientos, no dejarse llevar por ellos. Su correcta actuación depende de la distancia con la que juzga y es capaz de romper planteamientos egocéntricos para adquirir perspectivas universales.

En las teorías de Piaget y Kohlberg estas competencias cognitivas se organizan según «estadios» o fases; de esta forma, la responsabilidad de un alumno se organiza según su «capacidad de respuesta», según su capacidad para tomar decisiones propias en situaciones determinadas. Ser responsable no es ajustarse al esquema de virtudes de una sociedad determinada, sino tener capacidad para juzgar según principios universales de justicia. La única forma de romper con modelos de educación tradicional que tienden al relativismo de las virtudes y

al etnocentrismo de las culturas es proponer un modelo cognitivo basado en principios morales universales.

Educar para la responsabilidad es educar para que el alumno cuestione las enseñanzas que sus profesores, sus padres y sus ambientes les transmiten. Un alumno es responsable a medida que adquiere capacidad crítica para cuestionar las convenciones en las que vive, sean estas; de naturaleza jurídica, social o cultural. Esto no significa que una acción responsable sea una acción arbitraria y sin referencias morales, como si la responsabilidad no tuviera que estar referida a determinados principios o normas. Los principios y las normas son fundamentales para determinar el tipo de responsabilidad que se ejerce, pero un sujeto responsable no puede dejarse llevar por cualquier tipo de normas o principios. ¿Y si las normas son injustas?, ¿es responsable quien se somete acríticamente a una cultura o tradición?, ¿cabe una desobediencia legítima?, ¿cómo distinguir una desobediencia legítima de una desobediencia arbitraria? Sin duda alguna la responsabilidad se plantea como capacidad de respuesta, de razonamiento universal y, sobre todo, como capacidad para legitimar según principios universales de acción.

Responsabilidad como cuidado y madurez emocional

En los años ochenta aparecen las primeras críticas a las teorías del desarrollo de Kohlberg. Una de las más importantes y radicales es la de Carol Gilligan quien exige una «una voz diferente» en la educación moral. Frente a «la voz» cognitiva y lógica de los varones se encuentra «la voz» experiencial y emotiva de las mujeres; frente a la ética de la justicia y los derechos hay una ética del cuidado y las responsabilidades. Una educación para la responsabilidad no puede plantearse en términos de distancia, neutralidad e imparcialidad ante las situaciones para adoptar un punto de vista universal, como pensaba la tradición cognitiva de Kohlberg. Una educación para la responsabilidad tiene que plantearse en términos de proximidad, implicación personal y parcialidad a favor de los más débiles. Educar para la responsabilidad no es actuar según la dignidad del «otro generalizado y abstracto», sino actuar según la dignidad del otro concreto. Ser responsable es tener capacidad de cuidar, es promover respuestas basadas en la empatía y el cuidado.

Estos planteamientos de Gilligan se han desarrollado en otras autoras que han intentado construir una teoría feminista de la responsabilidad en torno a esta idea de cuidado. Una de ellas es Nel Noddings quien acentúa la necesidad de una visión femenina caracterizada por el pensamiento relacional, la sensibilidad y el contextualismo más que las reglas, los principios y los derechos. A

su juicio, los valores del cuidado y la crianza (asociados tradicionalmente a la maternidad femenina) se deberían difundir más ampliamente¹³.

Junto a esta preocupación por el cuidado encontramos otras teorías que hacen hincapié en una madurez emocional que Daniel Goleman ha descrito como «inteligencia emocional». Educar para la responsabilidad es iniciar un proceso de «alfabetización emocional» sin el cual no se adquiere la madurez. La responsabilidad no es un problema de capacidades cognitivas sino de capacidades emocionales; no es un problema de lecciones abstractas o dilemas morales que no suceden en la vida cotidiana, es un problema de organización de las emociones en situaciones cotidianas. Los sentimientos no son un obstáculo para la reflexión sino su estímulo, de ahí que toda educación para la responsabilidad esté basada en ellos¹⁴.

Responsabilidad como carácter y virtud

Durante los años noventa han surgido intentos de conciliar las dimensiones cognitivas y emocionales de la responsabilidad humana. En EEUU se ha desarrollado una teoría de la educación moral que ha recibido el nombre de «educación del carácter» y que ha pretendido aunar las bases de una «educación en valores» con una «educación para la ciudadanía». Este modelo integrador ha sido desarrollado por Lickona y se ha caracterizado por conciliar los principios de racionalidad, solidaridad y justicia (propios de las tradiciones cognitivas) los principios de empatía y cuidado (propios de tradiciones emocionales)¹⁵.

El carácter tiene componentes cognitivos, emocionales y conductuales, por eso una educación para la responsabilidad no puede limitarse al aprendizaje de destrezas cognitivas o habilidades emocionales. Una verdadera educación para la responsabilidad es aquella donde los estudiantes, hijos y ciudadanos encuentran oportunidades para la acción de manera que aprendan haciendo, es decir, de manera que realicen un aprendizaje constructivo. Más que un aprendizaje instructivo y cognitivo donde se aprenden o reproducen modelos de acción realizados por otros, la base de una educación para la responsabilidad se encuentra en el aprendizaje constructivo donde se descubren y constru-

.....

13 Cfr. M. Rosa BUXARRAIS, «Tendencias y modelos de educación moral»: Diálogo Filosófico, 47 (2000), p. 204.

14 Cfr. M. J. ELÍAS y otros, Educar con inteligencia emocional. Círculo, Barcelona,

15 Cfr. M. R. BUXARRAIS, op. cit., pp. 207 ss.

yen modelos propios. Para ello es preciso desarrollar una motivación intrínseca que minimice las recompensas externas y los castigos, esto es, recursos que distraen de las verdaderas razones personales para la acción.

Educar para la responsabilidad no es solo educar para una responsabilidad «personal» (orden, equilibrio o madurez psicológica), sino también para una responsabilidad «comunitaria» (familia, escuela, sociedad). Junto a estos planteamientos también se ha desarrollado un modelo de educación moral donde la responsabilidad se describe en términos de «comunidad justa». Este modelo de educación moral enlaza con la tradición del humanismo cívico y del personalismo comunitario. Estas tradiciones han planteado la ciudadanía responsable como un aprendizaje permanente donde la escuela es un espacio importante pero no el único. La familia, la calle y las instituciones también son espacios educativos porque son ámbitos de responsabilidad.

Los ciudadanos no pueden fragmentar sus espacios de responsabilidad, como si un padre que fuera a la vez funcionario, sindicalista, socio de un club deportivo y colaborador de Amnistía Internacional se planteara el ejercicio de su ciudadanía de forma diferenciada. La responsabilidad ciudadana no es aquella que ejercen los ciudadanos fuera de su casa o en sus ocupaciones profesionales en un sentido estricto, la responsabilidad ciudadana abarca toda la vida de la persona y, por tanto, es una responsabilidad que se manifiesta en todos los espacios en los que se realiza como persona. Una persona no puede ser un ciudadano responsable en la vida pública y una persona irresponsable en la vida privada. La responsabilidad no es una justificación verbal de nuestros actos, sino una relación y respuesta con la que nos determinamos históricamente.

En este sentido, una ciudadanía responsable es el resultado de una educación cívica integral donde los ciudadanos no sólo aprenden a comportarse como tales en los espacios públicos de la ciudad. Aprender a comportarse también con respecto a ellos mismos y el conjunto

de una humanidad de la que forman parte solidariamente con los demás seres humanos. A diferencia de una educación cívica fragmentaria donde la responsabilidad está limitada a las fronteras, los himnos y las patrias, una educación cívica integral extiende la responsabilidad hacia horizontes más extensos que los de las fronteras y más intensos que los de las convenciones. Esta educación cívica integral:

«... solo se logra cuando el joven o la joven se inserta en un ethos, es decir, en un ambiente fértil, moralmente denso, humanamente acogedor, que abra caminos para la autorrealización, y sea capaz de suscitar el entusiasmo en quienes tienen la vida por delante. El ethos es la síntesis de bienes, virtudes y normas que se entrelazan para configurar un «estilo de vida», una cultura, un modo panorámico de percibir el entorno social y el mundo físico. No es un conjunto de reglas de comportamiento ni un artificio pedagógico más o menos sofisticado. El ethos es vida: es como el poso y el peso que se va depositando cuando se vive intensamente de acuerdo con unas convenciones que superan con mucho a las convenciones típicas de la sociedad burguesa, en la que lo más importante es «guardar las apariencias»¹⁶.

1.3. El oficio de la ciudadanía responsable como práctica educativa

Una ciudadanía responsable no se improvisa ni se consigue con la simple asistencia a los cursos teóricos de formación para la ciudadanía. La ciudadanía no es un saber técnico o artístico que dependa de la inspiración hacia la filantropía. La ciudadanía es un oficio artesanal, un carácter hecho de capacidades para el diálogo, la mutua comprensión, y, sobre todo, de capacidad para demostrar interés por los asuntos públicos en una cultura tiende a simplificarlos y frivolizados. Este oficio solo se consigue con la práctica de una prudencia a la que antes hemos hecho alusión y que permite ser diestro en las deliberaciones públicas. Este oficio solo se adquiere con el entrenamiento en comunidades vitales cercanas a las personas y sus problemas.

El aprendiz se integra en estas comunidades si descubre que en ellas hay unas prácticas que no solo apuntan a lo bueno, sino a lo mejor y lo excelente, descubre que son grupos armónicos que promueven el crecimiento ético de sus miembros. El aprendiz está llamado a entrenarse en la escuela, allí es capaz de hacer ejercicios de simulación sin riesgo, unos ejercicios con los que puede poner en forma su capacidad para la deliberación pública y la determinación de sus responsabilidades.

Decimos que el oficio de la ciudadanía es una práctica educativa por un doble motivo. En primer lugar, porque la escuela es un espacio privilegiado para

.....

16 A. LLANO, «Humanismo cívico y formación ciudadana», en C. Naval (ed.), La educación cívica hoy. Una aproximación interdisciplinar. Eunsa, Ramplona, 2000, p. 100.

aprender a ser ciudadano, en ella se descubre, renueva y reformula de forma permanente la responsabilidad para con el conjunto de la comunidad social. En segundo lugar, porque en el oficio de la ciudadanía se descubren bienes intrínsecos a la propia realización de la ciudad, es decir, la participación en la vida pública no es un medio para obtener otros fines sino un fin en sí. El oficio de la ciudadanía no es un medio para conseguir la riqueza, el poder o el éxito; es un fin en sí por el que descubrimos que la participación es valiosa en sí. La ciudadanía responsable es, en este sentido, una práctica educativa porque requiere aprendizaje, entrenamiento y disciplina. Uno no descubre el valor de la ciudadanía responsable de una forma pasiva, como simple espectador de lo que sucede en su ciudad; sólo se descubre el valor (y riesgo) de esta ciudadanía cuando se es capaz de ejercerlo poniendo la totalidad de la vida en juego. ¿Qué modelos de ciudadanía nos ha proporcionado la historia de la filosofía moral?, ¿cómo entender la ciudadanía responsable en un contexto pluricultural?

2. MODELOS DE CIUDADANÍA EN LA SOCIEDAD GLOBAL

2.1. El debate sobre la justicia liberal- liberalismo y comunitarismo

Desde 1971 en que apareció la Teoría de la Justicia, las tradiciones anglosajonas y continentales se han fundido en una tradición común que puede ser analizada desde diversos ángulos; uno de ellos es el que aparece directamente relacionado con la obra de J. Rawls y ha sido descrito como la controversia entre liberalismo y comunitarismo¹⁷.

Gran parte de la tradición liberal y los defensores de la Teoría de la Justicia de John Rawls afirman que una teoría de la justicia debe ser crítica, universalista e independiente de las prácticas y tradiciones culturales. Debería ser formal y procedimental, más preocupada por la forma de los principios de justicia que por su contenido. Con ello, la tradición liberal no se está desentendiendo de un modelo de racionalidad (o de filosofía con los correspondientes presupuestos ontológicos), sino que está aplicando uno de los modelos, el modelo de la racionalidad procedimental-moderna.

A diferencia de otros modelos de racionalidad, como los propios de una herencia platónico-aristotélica donde el razonamiento moral está regulado por una sabiduría prudencial (*phronesis*), la razón moderna es una razón previsora que tiende a excluir toda improvisación en el cálculo. Dejar la acción individual, social y política en manos de la prudencia significaría ceder a elementos emocionales, psicológicos o afectivos, como si los «hábitos del corazón» fueran irracionales. Una «auténtica» razón moral debería estar basada en la formalidad de

.....

17 Los textos básicos del debate y una completa introducción al mismo se encuentran recogidos en A. BERTEN/P. DA SILVEIRA/ H. POURTOIS, *Libéraux et communitariens*. PUF, París, 1997. Algunos de los primeros comentarios al debate se encuentran en S. Mulhall/A. Swift, *El individuo frente a la comunidad*. Temas de Hoy, Madrid, 1996. Trad. E. LÓPEZ CASTELLÓN; F. CORTÉS/A. MONSALVE (edits.), *Liberalismo y Comunitarismo*. Derechos humanos y democracia. Alfons el Magnanim, Valencia, 1996. También puede verse el número 1 de la revista *La Política*, Paidós, 1996.

las máximas (derechos humanos universales) y no en estados emocionales (significados culturales). Una teoría de la justicia debería tener un carácter incondicionado y no depender de condiciones existenciales, históricas o culturales.

Junto a J. Rawls, en el «equipo liberal» se encontrarían pensadores como R. Dworkin, T. Nagel, T. M. Scanlon, Ch. Larmore y B. Ackermann. Frente a estos autores, y en el «equipo comunitarista», se encuentran M. Sandel, A. MacIntyre, M. Walzer y Ch. Taylor. Estos últimos critican el procedimentalismo e individualismo de la teoría de la justicia liberal porque consideran que ha realizado una abstracción de la vida moral. Los liberales no se han tomado en serio el carácter condicionado de la razón humana y, por consiguiente, de la libertad. En este sentido, han construido una figura atomista y, en cierta medida, esperpéntica de ser humano: sin raíces, sin historia, sin emociones, sin tradiciones, sin «hábitos del corazón».

2.2. De una ciudadanía pasiva a una ciudadanía activa

W. Kymlicka y W. Norman han señalado que el concepto de ciudadanía está íntimamente ligado a dos problemas clave de la filosofía política: la idea de derechos individuales y la noción de vínculo con una comunidad particular. Este interés ha estado alimentado por una serie de acontecimientos políticos como el despertar de la sociedad civil en la Europa del Este, las tensiones generadas por los movimientos migratorios en Europa, la apatía de los votantes en EEUU, la crisis del estado de bienestar o el auge de los nacionalismos. Estos fenómenos han ido mostrando que el vigor y la estabilidad de una democracia no dependen solo de una teoría de la justicia, sino de las cualidades y actitudes de los ciudadanos. Así pues:

«... su sentimiento de identidad y su percepción de formas potencialmente conflictivas de identidad nacional, regional, étnica o religiosa; su capacidad de tolerar y trabajar conjuntamente con individuos diferentes; su deseo de participar en el proceso político con el compromiso de promover el bien público y sostener autoridades controlables; su disposición a auto-limitarse y ejercer la responsabilidad personal en sus reclamaciones económicas, así como en las decisiones que afectan a su salud y al medio ambiente. Si faltan ciudadanos que posean estas cualidades, las democracias se vuelven difíciles de gobernar e incluso inestables»¹⁸.

.....

18 W. KYMLICKA/W. NORMAN, «Return of Citizen: A Survey of Recent Work on Citizenship Theory»: *Ethics* 104 (1994), pp. 257-289. Traducido por P. Da Silveira en *Cuadernos del ClaeH*, 75 (1996), pp. 81-112. También en *La política* 3 (1997), 5-39; p. 6.

Este protagonismo de la ciudadanía supone un giro con respecto al protagonismo que ya tuvo este problema después de la Segunda Guerra Mundial, cuando se planteaba como el problema de asegurar que cada uno fuera tratado como miembro de una sociedad de iguales. Entonces, más que un problema ético se trataba de un problema jurídico, se buscaba el reconocimiento de unos derechos de ciudadanía; era el clásico planteamiento de T. H. Marshall quien para su realización exigía un determinado modelo de Estado, el Estado de Bienestar liberal- democrático. A esta ciudadanía se la llamaba pasiva porque no exigía actividad y obligación alguna para conseguir el reconocimiento. Cuarenta años después, frente a una ciudadanía pasiva donde al ciudadano se le reconocen unos derechos, hoy hablamos de una ciudadanía activa donde al ciudadano se le exigen unas responsabilidades¹⁹.

Como han señalado Kymlicka y Norman, la crítica a la ciudadanía pasiva se realizó desde una derecha ideológica para la que el Estado de bienestar había promovido la pasividad de las gentes, había creado una cultura de la dependencia y había convertido a los ciudadanos no ya en súbditos, sino en clientes de la tutela burocrática. Para esta derecha ideológica, las democracias occidentales tendían hacia la «ingobernabilidad»²⁰, con las contribuciones de una parte de los ciudadanos disfrutaban todos de las mismas prestaciones. El bienestar de todos se construía sobre la responsabilidad y participación desigual de unos pocos. En realidad, el Estado social de la postguerra se había transformado en un Estado de bienestar sin haber sido antes un Estado de justicia. El propio Habermas ha señalado que con una ciudadanía pasiva se crean individuos dependientes, se crea un retraimiento a la vida privada y se produce una «clientelización de la ciudadanía»²¹.

2.3. El valor de la participación en una ciudadanía democrática

Planteada la política en clave de participación no sólo está en juego un modelo de estado, sino un modelo de sociedad. En realidad, el problema de la ciudadanía depende más de la preocupación común por lo público y de cierto nivel de virtudes públicas que de un determinado modelo de estado. Lo que el estado necesita

.....

19 Para un análisis más detallado de este debate sobre la ciudadanía, cfr. A. Cortina, *Ciudadanos del Mundo*. Alianza, Madrid, 1997.

20 Sobre la tesis de la «ingobernabilidad» de las democracias, cfr. C. Offe, «Ingo- bernabilidad. El renacimiento del neoconservadurismo»: *Revista mexicana de sociología* (1981), pp. 1847-1866; M. Novak, *El espíritu del capitalismo democrático*. Tres tiempos, Buenos Aires, 1983.

21 J. HABERMAS, citado por Kymlicka/Norman, p. 11.

de la ciudadanía no se puede obtener por medio de la coerción, sino por medio de la cooperación y el autocontrol en el ejercicio del poder. Entonces aparece la gran pregunta de la ética política ¿Dónde aprender las virtudes públicas?, ¿cómo adquirir esa conciencia de lo público? Kymlicka y Norman plantean cuatro frentes:

- a) La izquierda y la democracia participativa. Esta izquierda considera que el problema de la pasividad se resuelve otorgando a los ciudadanos más participación, planteando una democratización del estado del bienestar. En este sentido, el problema de la ciudadanía solo se resuelve mediante una renovación participacionista de las teorías de la democracia. La izquierda no tendría fácil esta renovación de la ciudadanía en clave de responsabilidad porque ha despreciado durante mucho tiempo la noción de ciudadanía al considerarla una noción «burguesa»²².
- b) Republicanismo cívico. Esta tradición cívico-republicana, nacida en fuentes grecorromanas e inspirada en Maquiavelo y Rousseau, considera que la participación política tiene un valor intrínseco y, por consiguiente, no tiene un valor instrumental como piensan los liberales. La dedicación a los asuntos públicos tiene un valor superior al que proporciona una dedicación a los asuntos privados y debe, por consiguiente, ocupar el centro de la vida de las personas.
- c) Teóricos de la sociedad civil. Se agrupan aquí algunos pensadores comunitaristas para quienes la responsabilidad se aprende participando en el entramado de asociaciones que dan forma a la vida de los pueblos. No es al amparo del Estado donde el ciudadano actúa «por obligación» o «por convención», sino en este entramado de asociaciones donde el ciudadano actúa voluntariamente «por convicción», donde se adquieren la civilidad y la disciplina personal necesaria que requiere la vida democrática.
- d) Teorías de la virtud liberal. No faltan quienes afirman que las grandes reflexiones sobre la virtud cívica se encuentran en la tradición liberal. En este sentido, la capacidad para cuestionar la autoridad y la voluntad de involucrarse en las discusiones públicas son dos virtudes sin las que no habría una vida democrática. Virtudes que se deberían aprender en el marco del sistema educativo. Mientras que en otros momentos de la historia de la ética era una cuestión derivada de la reflexión sobre la democracia o la justicia (un

.....

22 KYMLICKA/NORMAN, op. cit., p. 16, cfr. nota 14.

ciudadano es alguien que tiene derechos democráticos y plantea exigencias de justicia), ahora aspira a desempeñar un papel culturalmente relevante y significativo²³.

En definitiva, la apuesta por estrategias cívicas ya no supone una apuesta simple por cualquier tipo de participación, sino por una participación valiosa en sí misma. Con esta participación, los bienes individuales se reordenan y modulan según bienes compartidos, es decir, según un proyecto de bien común; también la justicia procedimental se convierte en justicia social y, también, las responsabilidades ciudadanas se transforman en responsabilidades solidarias. Una participación y organización social con la que se desarrolla lo que algunos analistas han llamado ciudadanía corporativa²⁴.

2.4. De la ciudadanía democrática a la ciudadanía diferenciada

Uno de los desafíos más importantes para los teóricos de la ciudadanía es el fenómeno de la inmigración. No se trata de un fenómeno nuevo, pero sí con dimensiones globales porque la desaparición de las fronteras también cuestiona el modelo de ciudadanía. Hasta ahora, cuando hablábamos de ciudadanía nos referíamos a una ciudadanía «con papeles», nacional o estatal, delimitada institucionalmente por las fronteras que establece un régimen político en un territorio, con unas lenguas determinadas o culturas comunes.

Aunque la sociedad del conocimiento y la economía globalizada sean transfronterizas, las fronteras siguen existiendo. No son únicamente fronteras físicas, hay también fronteras de muchos tipos: económicas, sociales, políticas y culturales. Ante esta situación, ¿cómo entender la integración?, ¿qué modelo de ciudadanía: cosmopolita o patriótica?

La ciudadanía no es simplemente un estatus legal definido por un conjunto de derechos y responsabilidades. Es la expresión de la pertenencia a una comunidad política que comparte unas señas de identidad común. En ella no todos los grupos sociales están igualmente integrados; muchos se sienten excluidos de esta identi-

.....

23 KYMUCKA/NORMAS, op. cit., p. 23. Sobre las políticas públicas y la tarea de educación política que desempeñan nuevos agentes políticos como las organizaciones de voluntariado, véase nuestro trabajo *Ética y Voluntariado. Una solidaridad sin fronteras*. PPC, Madrid, 1997, 2.ª ed.

24 Cfr. R. ESPEJO/Z. MENDIWIELSO, «Ciudadanía organizacional: una forma de general justicia en las organizaciones», en *Educación para la ciudadanía*. Valencia, UIMP, 1999, en prensa.

dad compartida no solo por razones socioeconómicas, sino por razones socioculturales. Unas razones que pueden girar en torno a una religión, etnia, costumbres, color de piel, sexo o lengua diferente. La integración de estos grupos solo sería posible si se adopta lo que Iris Marión Joung ha llamado «ciudadanía diferenciada»²⁵.

Para los defensores de esta teoría, los miembros de ciertos grupos son incorporados o integrados no sólo como individuos, sino como miembros de un grupo con determinadas características, y sus derechos dependerían de su pertenencia o adscripción. Por ejemplo, algunos grupos discriminados por razones de género exigirán una política de cuotas o discriminación positiva; algunos grupos discriminados por razones religiosas exigirán una modificación de la uniformidad para ejercer cargos públicos, los horarios escolares o el calendario laboral.

Estas demandas de diferencia que han ocasionado polémicas importantes en la opinión pública con ocasión del uso del *shador* en las escuelas públicas francesas o la interrupción de las clases en colegios para facilitar la oración a niños musulmanes, ponen en cuestión el principio liberal de igualdad ante la ley de todos los ciudadanos. Son demandas de discriminación o acción afirmativa a favor de unos grupos que se justifican porque sus defensores mantienen que la igualdad no consiste en aplicar leyes que ignoren las diferencias naturales, sino que las tengan en cuenta. Para ello habría que proveer medidas institucionales y políticas de diferencia²⁶.

Sin embargo, de la política de la diferencia a la política de la distinción fragmentadora puede haber un solo paso. Cuando la política de la diferencia se plantea como reivindicación de una distinción que disgrega y no como una distinción que complementa, entonces nos aproximamos a una política que fragmenta las comunidades políticas y las convierte en agregados sociales. Para evaluar las diferencias, habría que clarificar y distinguir tres tipos de derechos:

- a) Derechos especiales de representación. Aquellos derechos que reclaman grupos desfavorecidos que exigen determinadas cuotas de representación para alcanzar una situación de justicia. Grupos de personas con alguna minusvalía o discapacidad que reclaman la aplicación de una discriminación positiva a su favor²⁶.

.....

25 M. YOUNG, La justicia y la política de la diferencia. Cátedra, Madrid, 2000, pp. 263 ss.

26 Estas exigencias de «acción afirmativa» fueron analizadas críticamente por A. Bloom, El cielo de la mente moderna. Plaza y Janés, Barcelona, 1989.

- b) Derechos de autogobierno. Aquellos derechos que reclaman minorías nacionales dentro de una comunidad política más amplia de la que se sienten discriminados porque no se reconocen sus peculiaridades culturales: lengua, tradiciones, fueros. Grupos que reclaman competencias políticas encaminadas al autogobierno (autonomía, federalismo, soberanía).
- c) Derechos multiculturales. Aquellos derechos que reclaman grupos étnicos o religiosos para que se produzca el reconocimiento público de sus diferencias. Exigen al derecho público común una serie de medidas políticas que protejan el derecho a mantener su cultura, religión y tradiciones. Un ejemplo lo tenemos en los gitanos o algunas minorías religiosas que reclaman protecciones externas para mantener la estabilidad o supervivencia.

2.5. Luces y sombras de la ciudadanía multicultural

En estos últimos casos, el problema ético no se encuentra en el simple reconocimiento de las diferencias culturales, sino en la reciprocidad de tal reconocimiento o, lo que es más importante, en la aceptación de un marco ético-político que haga posible la reciprocidad sociocultural²⁷. Los «derechos multiculturales» se han convertido en exigencias de integración en una comunidad política con la que se quiere un modelo simbiótico de convivencia para la promoción de un bienestar compartido. Ahora bien, esta simbiosis no siempre se plantea en términos de convivencia respetuosa para promover tradiciones y proteger a las personas bajo principios éticos comunes.

Hay veces que se plantea en términos de una simbiosis selectiva. Se trata de una supervivencia muy particular porque quienes reclaman la protección de sus diferencias culturales se desentienden de los principios ético-políticos sobre los que se asienta el reconocimiento: dignidad de la persona (sea varón o mujer), tolerancia religiosa, separación de legalidad y religiosidad. La ciudadanía multicultural no puede ser una ciudadanía del «todo vale» o que se desentienda del valor moral que cada tradición cultural o religiosa aporte. No todos los elementos de todas las tradiciones culturales o religiosas son éticamente defendibles.

En algunas éticas contemporáneas la valoración de las diferencias en una teoría de la ciudadanía depende de los presupuestos individualistas con los que

.....

27 Quien ha incidido de una manera especial en la importancia de «la reciprocidad» es C. SARTORI en *La sociedad multiétnica*. Taurus, Madrid, 2001, p. 37.

se sostenga una política liberal. Ciertamente, hay un liberalismo individualista donde la igualdad ante la ley exige la ceguera ante las diferencias²⁸. Sin embargo, también hay un liberalismo solidaria donde la igualdad exige el reconocimiento de las diferencias. Este es el modelo de ciudadanía que ofrece Charles Taylor en su libro *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*²⁹.

Algunos de estos planteamientos han sido desarrollados por W. Kymlicka y los defensores de un nacionalismo liberal. A su juicio, los verdaderos enemigos de una ciudadanía cosmopolita no son los nacionalistas liberales sino la xenofobia, la intolerancia, el «chauvinismo», el militarismo y el colonialismo. Sin embargo, mientras que los defensores del cosmopolitismo están a favor de una política de fronteras abiertas en la inmigración porque la consideran un derecho natural, los defensores del nacionalismo liberal como Kymlicka defienden la existencia de culturas nacionales, como si el concepto de cultura sólo exigiera un enraizamiento crítico en tradiciones y no un distanciamiento crítico de las mismas.

Esta defensa de la cultura nacional genera la necesidad de medidas que no sólo protejan esta particular forma de entender la identidad nacional³⁰, sino que limiten la movilidad personal y restrinjan a priori el número de miembros que puedan aspirar a compartir esa cultura. Recientemente, Kymlicka ha mantenido estos planteamientos en un artículo que lleva por título «Del cosmopolitismo ilustrado al nacionalismo liberal». Sus dos tesis fundamentales son:

- Los beneficios de la movilidad están condicionados a la seguridad de la viabilidad de la propia cultura nacional;
- Se debe limitar el número de inmigrantes y se les debe animar a que se integren en la propia cultura nacional³¹.

Ahora bien, ¿hay una única forma de entender el cosmopolitismo?, ¿cabe un cosmopolitismo diferente al ilustrado? A nuestro juicio no solo es posible sino deseable

.....

28 M. WALZER distingue entre un «Liberalismo 1», neutral con las diferencias, y un «Liberalismo 2», comprometido con las diferencias; cfr. A. CUTMANN, *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. FCE, México, 1993.

29 A. CUTMANN es la compiladora de este trabajo, citado en la nota anterior.

30 No olvidemos que la identidad se puede entender de muchas formas. Ricoeur ha propuesto el concepto de «identidad narrativa» cuando están en juego tradiciones culturales y políticas. La narratividad permite articular identidad y diferencia porque exige siempre un modelo de racionalidad hermenéutico-dialógica; cfr. P. RICOEUR, *Sí mismo como otro*. Siglo XXI, México, 1996.

31 W. KYMUCKA, «Del cosmopolitisme ¡ilustrat al nacionallsme liberal»: *Idees*. 2 (1999), pp. 26-45.

un cosmopolitismo intercultural donde las identidades culturales no se planteen únicamente en términos de enraizamiento para una supervivencia nacional, sino en términos de distanciamiento para un encuentro convivencial. Alain Finkielkraut apuntaba en esta dirección sus reflexiones cuando comentaba lo siguiente:

«Extrayendo del episodio nazi la lección de que existía un vínculo entre la barbarie y la ausencia de pensamiento, los fundadores de la Unesco habían querido crear, a escala mundial, un instrumento para transmitir la cultura a la mayoría de los hombres. Sus sucesores han recurrido al mismo vocabulario, pero le atribuyen una significación completamente distinta. Siguen invocando con énfasis la cultura y la educación, pero sustituyen la cultura como tarea (Bildung) por la cultura como origen, e invierten la trayectoria de la educación: allí donde estaba el “yo”, debe entrar el “nosotros”; en lugar de cultivarse (y salir así de su pequeño mundo), el individuo tiene ahora que recuperar su cultura, entendida como “el conjunto de conocimientos y de valores que no constituye el objeto de ninguna enseñanza específica y que, sin embargo, todo miembro de una comunidad conoce”. Exactamente lo mismo que el pensamiento de las luces denomina incultura o prejuicio. Así pues, Lichtenberg daba muestras de una lucidez premonitoria cuando escribía, hace ya doscientos años: “Hoy se intenta por todas partes extender el saber, ¿quién sabe si dentro de unos siglos no existirán universidades para restablecer la antigua ignorancia?”»³².

2.6. Entre la ciudadanía intercultural y la ciudadanía intracultural

Para algunos autores, la forma en la que los defensores del multiculturalismo plantean la ciudadanía democrática resulta insatisfactoria. En primer lugar, porque una política de la diferencia no garantiza siempre una política del reconocimiento recíproco. Sin esta reciprocidad en el ejercicio del reconocimiento puede haber supervivencia o incluso coexistencia simbiótica con las diferencias, pero no convivencia democrática. Hay valores, tradiciones, costumbres y religiones (diferencias) que merecen ser estimados y reconocidos, lo que no significa que quienes las diferencien y reconozcan se olviden del valor de lo propio. En este sentido, una ciudadanía multicultural puede interpretarse como una ciudadanía filosóficamente «perezosa», no porque olvide las pretensiones de verdad de la propia cultura, sino porque no está dispuesta a ponerlas a prue-

.....

32 A. FINKIELFRAUT, La derrota del pensamiento. Anagrama, Barcelona, 1987, p. 86.

ba en el encuentro con otras. Es más sencillo desentenderse del encuentro o diálogo intercultural porque supone tener disponibilidad para argumentar públicamente sobre la verdad de las mismas.

El multiculturalismo aparece en EEUU durante la década de los sesenta y setenta. En algunas las universidades de EEUU se estableció un fuerte debate sobre el valor de los autores que hasta entonces se consideraban «clásicos». En el debate, los defensores del multiculturalismo exigían que se concediera igual valor a todas las expresiones de la diferencia, fueran occidentales u orientales, americanas o africanas, europeas o mapuches, zulúes o chiapanecas³³. En primer lugar, ciertamente, una política del reconocimiento permite afirmar que el desconocimiento produce frustración, depresión e infelicidad, pero eso no autoriza a afirmar que los grupos o expresiones culturales diferentes estén oprimidos.

En segundo lugar, no tiene sentido hablar de cultura «nacional», porque no podemos realizar la ecuación entre comunidad nacional = comunidad cultural. Hay convicciones culturales que desbordan los límites nacionales e incluso estatales, de manera que lo nacional y lo cultural no se identifican. Una ciudadanía democrática exige una ética hermenéutica que no plantee los problemas en términos jurídico-políticos sino socioculturales enraizados en la vida cotidiana de las personas. Los horizontes de cada cultura no son horizontes fijos, estables e inmutables. Por eso, cuando se produce el diálogo entre culturas sucede lo que desde una ética hermenéutica describimos como «fusión de horizontes»³⁴.

Esto significa que la diversidad cultural no puede ser tratada como la diversidad biológica, como si el problema de la ciudadanía democrática fuera un problema de «biodiversidad cultural». Como afirma Adela Cortina, más que una ciudadanía multicultural deberíamos hablar de una ética intercultural:

«... se trata de tomar conciencia de que ninguna cultura tiene soluciones para todos los problemas vitales y de que puede aprender de otras, tanto soluciones de las que carece, como a comprenderse a sí misma. En este sentido, una ética intercultural no se contenta con asimilar las culturas relegadas a la triunfante, ni siquiera con la mera coexistencia de las cultu-

.....

33 Sobre las consecuencias de estas reflexiones en la misión de la universidad y el papel de los intelectuales, véase nuestro trabajo citado anteriormente en F. TORRALBA/J. M. ESQUIROL.

34 Sobre este concepto, véase nuestro trabajo El arte de poder no tener razón. La hermenéutica dialógica de H. C. Cadamer. Pub. de la Univ. Pont. Salamanca, Salamanca, 1989.

ras, sino que invita a un diálogo entre las culturas de forma que respeten sus diferencias y vayan dilucidando conjuntamente qué consideran irrenunciable para construir una convivencia justa... el sueño de los universalistas homogeneizadores —la eliminación de toda diferencia— representa un supremo empobrecimiento para la sociedad que lo practica; pero también el entusiasmo ante lo diferente, por el mero hecho de serlo, raya en el papanatismo, ya que no toda diferencia eleva el nivel de humanidad»³⁵.

Esta ética intercultural exige pensar en serio lo que significa la convivencia en sociedades complejas y pluriétnicas. Convivir no es simplemente sobrevivir unos a costa de otros. Convivir no es coexistir mediante apañíos y negociaciones ocasionales que resuelven problemas puntuales. Convivir es participar en un horizonte sociocultural compartido que genera identificaciones cívico-políticas y se produce cuando hay voluntad de diálogo. Ahora bien, entablar un diálogo significa estar dispuesto a aceptar las condiciones que le dan sentido y entre ellas no sólo la voluntariedad en la adscripción a grupos de pertenencia, sino la afirmación de que no todas las culturas u horizontes tienen igual valor. Cuando una ética intercultural se apoya en el diálogo no busca un consenso fácil, busca más «voluntad de acertar» que «voluntad de consensuar»³⁶.

Para ello, no es suficiente una ciudadanía intercultural sino que necesitamos una ciudadanía intracultural. Solo quienes desconocen sus tradiciones culturales se entusiasman ante las de los demás. La globalización y la inmigración no solo están poniendo sobre la mesa el problema de la integración social de las diferentes culturas en una ciudadanía cosmopolita, sino la ignorancia cultural de quienes piensan que son incompatibles modernidad política y tradiciones culturales. Mientras que el multiculturalismo responde a esta necesidad en clave de patriotismo y cultura nacional, el interculturalismo responde en clave de diálogo enraizado y pluralismo. Falta por desarrollar una ciudadanía intracultural que afronte de lleno el problema de una ignorancia cultural que no sólo manifiestan los escépticos a la ciudadanía cosmopolita, sino los integristas dogmáticos que desestiman la capacidad de argumentación pública que puede haber en las tradiciones religiosas con pretensiones de universalidad. Pero esta es otra historia que tendrá que ser contada en otra ocasión³⁷.

.....

35 A. CORTINA, Ciudadanos del Mundo. Alianza, Madrid, 1997, pp. 183-185.

36 A. CORTINA, op. cit., p. 211.

37 Para esta profundización puede consultarse nuestro trabajo Ética. Una introducción. Acento, Madrid, 2001.

3. CLAVES EDUCATIVAS PARA UNA CIUDADANÍA RESPONSABLE

Como vemos, no es tan fácil determinar qué estamos entendiendo hoy por «ejercicio de la ciudadanía», más aún si evitamos la simplificación de quienes reducen la práctica de la ciudadanía a la reivindicación de unos derechos. Ciertamente, el ejercicio de la ciudadanía supone el reconocimiento de unos derechos que no nacen de ninguna concesión graciosa por parte de las administraciones públicas o los grupos políticos. Para una ética cívica e intercultural como la que aquí estamos defendiendo, la exigencia de unos derechos no puede ser la única tarea educativa de una ciudadanía responsable. Los educadores y los ciudadanos no exigimos nuestros derechos de una forma desenraizada, es decir, como si estuvieran al margen de nuestras tradiciones éticas, culturales y religiosas. Una ciudadanía responsable no puede restringirse al conocimiento, reclamación y ejercicio de los derechos; está abierta a espacios de experiencia cultural desde los que se legitiman los derechos y, sobre todo, esta abierta a unos horizontes de expectativas éticas globales que desbordan el orden normativo de las fronteras. Vaclav Havel lo expresó muy bien hace unos años cuando describía así la finalidad de la Carta 77, un documento que firmaron varios intelectuales de Checoslovaquia para reivindicar la «urgencia de la ciudadanía»:

«... intenta restituir la ciudadanía, que las leyes valgan realmente y que sean respetadas, llamando la atención sobre su interpretación arbitraria de parte del poder; queriendo que los derechos no aparezcan solo formulados en el papel, sino que sean respetados y plasmados en la realidad. Si toma alguna ley por mala, reivindica por cambios legales sus cambios legales... lo que jamás pierde su actualidad apremiante, es el principio de que el ciudadano —como punto de partida— debe admitir su responsabilidad por el destino del conjunto y actuar en ese espíritu... decir la verdad en voz alta; hacerla conocer también a los demás, al igual que al poder; demandar del poder que observe esa verdad; y mediante todo ello

abrir un espacio para la discusión democrática y pública, y hacer siempre presente, recordar y afianzar el principio de la participación de la sociedad en la administración de los asuntos públicos y del derecho de todos los ciudadanos a esa participación»³⁸.

¿En qué se traducen estas reflexiones para la práctica educativa? ¿Cómo afecta este compromiso con la verdad y la sociedad al ejercicio de una ciudadanía responsable? La respuesta a estas cuestiones vamos a plantearla de una forma muy sencilla a la manera de «claves» con las que aplicar en nuestros respectivos contextos la reflexiones sobre la ciudadanía y la responsabilidad que hemos planteado anteriormente. Estas claves son las siguientes.

3.1. Responsabilizar ciudadanos no es atomizar las relaciones humanas

La necesidad de encontrar con urgencia un responsable de todo lo que sucede no puede llevarnos a pensar que la acción humana se explica solo individualmente, como si las personas fuéramos átomos que actúan sin contar con la posición del resto de personas. Determinar la responsabilidad no es buscar con urgencia y precipitadamente un «culpable» o un «chivo expiatorio» con el que solucionar el problema causado. En términos educativos, determinar una responsabilidad no puede ser únicamente atribuir una acción a un «agente», sino imputar y capacitar a las personas como «autores» de lo que sucede en el mundo. Determinar una responsabilidad es justificar las relaciones humanas en términos de capacitación y apoderamiento, es decir, en términos de aptitudes, de maduración, de creatividad, de autenticidad, de sinceridad y, en definitiva, de «personalización». Atomizar es individualizar, personalizar es capacitar.

3.2. Responsabilizar ciudadanos no es moralizar instituciones, sino animar personas

La responsabilidad tiene una dimensión institucional que a veces pasa desapercibida en una ética atomista o individualista. Una ética cívica no se olvida de esta dimensión institucional porque la considera fundamental para hacer significativa y valiosa la interacción humana. Esta dimensión institucional no puede

.....

38 V. HAVEL, La responsabilidad como destino. Aguilar, Madrid, 1991.

reificarse y funcionalizarse, como si la institución fuera una cadena de montaje donde las piezas (relaciones humanas) tuvieran que someterse a una producción en cadena realizada por los empleados (sujetos). Moralizar un centro educativo no es hacer que este centro «funcione mejor», sea más «eficiente» o aumente su «productividad» (el número de aprobados en las pruebas finales de Bachillerato). Moralizar un centro no es establecer patrones mecánicos de funcionamiento donde las personas están sometidas a los fines de la organización. En lugar de utilizar la expresión «moralizar» es preciso hablar de «responsabilizar la vida institucional», moralizar puede significar someter a las personas a la organización, responsabilizar es animar personas para una interacción cooperativa.

3.3. Responsabilizar ciudadanos no es mercantilizar los intercambios

La ética de la responsabilidad no es una ética que ha dejado de apostar por las instituciones públicas y ahora apuesta por las privadas. La ciudadanía responsable no se construye con la simplificación del debate público donde mercado y estado son los únicos espacios posibles en torno a los cuales pensar la ciudadanía. Para la educación se trata de un debate peligroso donde acaba olvidándose el protagonismo de la sociedad civil y los universos simbólicos que en ella se dan cita. En este sentido, responsabilizar ciudadanos es capacitarlos para fortalecer una sociedad civil que no reduce el ámbito de lo público al estado ni el ámbito de lo privado al mercado. Responsabilizar ciudadanos no es educarlos para la mercantilización de las relaciones o la juridificación de las relaciones. Más bien se trata de lo contrario: evitar que la ciudadanía sea patrimonializada por los abusos del dinero y los abusos de las normativas.

3.4. Responsabilizar ciudadanos no es burocratizar las organizaciones y comunidades

La responsabilidad en una comunidad-educativa no se consigue estableciendo reglamentos, horarios y protocolos de funcionamiento, tampoco segmentando las tareas de tal forma que profesores, padres, administrativos y autoridades públicas se desentiendan de sus obligaciones porque solo se ocupan de una «función» del sistema. Las necesidades de nuestros alumnos y la práctica de la ciudadanía exigen a todos los agentes tener tan claras las prioridades como las funciones. Un educador no es responsable sólo porque ha cumplido bien su función, lo es porque tiene sensibilidad para ajustarla a situaciones nuevas y sabe

que la organización educativa no es un fin en sí misma, sino un medio al servicio de un proyecto presidido por el difícil oficio de educar personas y ciudadanos.

3.5. Responsabilizar ciudadanos no es culpabilizar enfermizamente las acciones

En muchos centros educativos se confunde la educación para la responsabilidad con la educación para la culpabilidad, restringiendo la acción humana a una dimensión interior que siempre es necesaria para evaluar la acción pero que no es suficiente para pensar la interacción educativa. Ciertamente las faltas de disciplina, las agresiones o el absentismo tienen que ser evaluados en términos de intencionalidad e interioridad moral porque es la voluntad de unos sujetos la que interviene. Ahora bien, junto a una voluntad de los sujetos que puede ser más débil o más fuerte, o una intencionalidad que puede ser más clara o más oculta, hay todo un contexto de situaciones psicológicas, emocionales, sociales, familiares y ambientales que exigen cautela en unos procesos de imputación de responsabilidad que no pueden reducirse a una simple culpabilización enfermiza.

3.6. Responsabilizar ciudadanos no es psicologizar los problemas reales

Siguiendo con la argumentación anterior, es importante evitar también la psicologización de los problemas, es decir, la definición de la responsabilidad en términos exclusivamente psicológicos, emocionales o terapéuticos. Hay toda una dimensión grupal, social e institucional de la responsabilidad que suele ser olvidada cuando dejamos la educación para la responsabilidad en manos del psicólogo, el terapeuta o el especialista de la mente de nuestros alumnos. La responsabilidad no es solo una tarea mental, individual o conductual, es una tarea relacional, organizativa y real. Una ciudadanía responsable no es sólo una ciudadanía con motivaciones claras y problemas conductuales controlados. Una comunidad política y educativa se compone de elementos relacionales, organizativos y estructurales que facilitan el aprendizaje de la responsabilidad.

3.7. Responsabilizar ciudadanos es romper el anonimato y la despersonalización

Uno de los peligros más inmediatos de la sociedad de masas es acudir al impersonal «se» para encontrar una explicación. Cuando acudimos al «se dice» o «se

comenta» no hay quién que responda, no hay un sujeto detrás de una acción o un juicio. Esta tentación es cada vez más habitual en organizaciones grandes y funcionales donde las personas pasan casi desapercibidas. Así, el primer objetivo de toda educación para la responsabilidad es romper la tendencia organizativa hacia la masificación y el aborregamiento. A diferencia de una ciudadanía de borregos, de masas, de consumidores anónimos, de súbditos obedientes, o simplemente plebeya donde los ciudadanos ocultan su voluntariedad en las tendencias dominantes, una ciudadanía de personas responsables es aquella donde los ciudadanos están dispuestos a responder por su nombre. Esta disponibilidad para responder por su nombre y no por sus apellidos, sus números de expediente o su lugar en la serie determina el nivel de personalización y responsabilidad de una ciudadanía.

3.8. Responsabilizar ciudadanos es no simplificar la libertad real

Se simplifica la libertad real cuando no concedemos importancia a las pequeñas acciones, a los pequeños gestos y, sobre todo, a la dimensión física y material de la libertad. Cuando en terminología liberal o libertario se reivindica el valor de la responsabilidad para humanizar las relaciones, no siempre se está contando con la libertad física y material de las personas. Tanto liberales como libertarios hablan de una libertad formal, de una voluntad considerada como libre de una forma «a priori», es decir, como si fuera una voluntad que estuviera al margen de la historia, los contextos, las situaciones y las historias personales de los sujetos. La libertad real no puede ser simplificada ni reducida a su dimensión legal, formal o mental. Además, se trata de una libertad que se ejerce cotidianamente, en pequeños gestos, en pequeñas rutinas, en hábitos apenas imperceptibles que no pueden pasar desapercibidos. Muchas veces, la responsabilización de ciudadanos consiste en tomar conciencia de lo que se hace rutinaria y habitualmente en una organización social.

3.9. Responsabilizar ciudadanos es generar compromisos y ordenar su valor

La capacidad de un ciudadano para comprometerse no se improvisa, tampoco viene en el libro de instrucciones que nos entregan cuando venimos al mundo. Por sí misma, la vida nos va situando ante determinadas situaciones que nos fuerzan a comprometernos y, en este sentido, hay compromisos que nos llegan sin haberlos buscado. Sin embargo, estos compromisos a los que la vida nos va

forzando y aquellos que asumimos con mayor o menor capacidad de riesgo, dependen de nuestra capacidad para cumplir las promesas y someternos al valor de nuestra palabra. Responsabilizar ciudadanos es recuperar el valor de la palabra como hilo que anuda las relaciones que establecemos. Un ciudadano responsable es, ante todo, un hombre orientado por una palabra que no tiene en propiedad, una palabra que le obliga a no interpretar arbitrariamente los acontecimientos, una palabra que le obliga a valorar el alcance de sus promesas. Responsabilizarse no es, simplemente, comprometerse; es ordenar el valor de los compromisos, primero porque no todos tienen igual valor y, segundo, porque la vida no puede reducirse a un encadenamiento mecánico de promesas.

3.10. Responsabilizar ciudadanos es capacitarlos para una indignación justa

Sin espacios para la discusión pública es imposible una ciudadanía responsable. Podrá existir una ciudadanía cultivada, podremos encontrarnos con una ciudadanía disciplinada, incluso podremos encontrarnos con una ciudadanía generosa, pero no con una ciudadanía responsable. Esta ciudadanía solo nace en sociedades abiertas, donde es posible una «opinión» de los ciudadanos que no se una de las masas, los pueblos o los partidos, sino una verdadera «opinión pública». Ciertamente se trata de una simple opinión pública, no de una verdad pública. Sin discusión, debate y uso público de la palabra podrán darse otras fórmulas de ciudadanía, pero no aquella que llamamos «responsable». En este sentido, una ciudadanía responsable no es una ciudadanía dogmática o escéptica con los acontecimientos, es una ciudadanía que participa, que se implica y que se compromete en la construcción crítica de los acontecimientos. Una ciudadanía responsable no tiene miedo a la discrepancia pero sí busca la verdad, de esta forma no oculta su indignación ante lo que considera intolerable. Responsabilizar ciudadanos es capacitarlos para la búsqueda de una verdad vivida y real a la que accedemos en la medida que tenemos capacidad para indignarnos por determinados hechos. Sin capacidad para expresar nuestra indignación para lo intolerable no hay ciudadanía responsable ni ciudadanía con capacidad para romper con actitudes relativistas, escépticas y dogmáticas.

4. PROPUESTA DE ACTIVIDADES

Actividad 1

La responsabilidad del capitán y el propietario

«La irreflexión, que en otras ocasiones es inocente y que a veces es graciosa, se convierte aquí en culpa en sí, aun cuando todo marche bien... El ejercicio del poder sin la observancia del deber es entonces irresponsable, es decir, constituye una ruptura de esa relación de fidelidad que es la responsabilidad. En esta relación se da una clara disparidad de poder o de competencia. El capitán de un barco es jefe del barco y de sus pasajeros y carga con la responsabilidad por ellos; el millonario que se encuentra entre los pasajeros y que es casualmente el accionista principal de la compañía naviera y puede contratar o despedir al capitán, tiene en conjunto un poder mayor, pero no en el seno de esta situación. El capitán actuaría de manera irresponsable si, por obedecer al poderoso, actuase contra su mejor juicio —por ejemplo, para batir un récord de velocidad—, aunque en otra relación (la de empleado) sea responsable para con el poderoso y este pueda premiarlo por su obediente irresponsabilidad y castigarlo por su desobediente responsabilidad. En la presente relación el capitán del barco es superior y puede, por ello, tener responsabilidad».

H. Jonas, El principio de responsabilidad.
Círculo, Barcelona, 1994, p. 165.

1. Comparar la relación de responsabilidad que se establece entre el capitán y el propietario con otras situaciones de la vida cotidiana.
2. Delimitar qué se entiende aquí por responsabilidad: ¿una relación, un contrato, una disposición, un principio, una obligación?
3. ¿Quién sería un ciudadano verdaderamente responsable teniendo en cuenta que el barco se encuentra en aguas internacionales?

Actividad 2

El enigma de la ministra de Sanidad

Hace unos años, la ministra francesa de Asuntos Sociales tuvo que afrontar el caso de la sangre contaminada. Numerosos enfermos recibieron sangre contaminada de VIH en transfusiones que se realizaron en hospitales públicos. Se hizo responsable de aquel suceso a las autoridades públicas por la negligencia en la utilización de un test —comercializado con patente norteamericana— con el que verificar si la sangre contenía o no el VIH. El fallo de los tribunales, emitido a primeros de marzo de 1999, exoneró de culpabilidad al gobierno francés. Cuando se conocieron las primeras muertes del caso, la ministra afirmó: el gobierno francés es «Responsable, pero no culpable».

1. Explica brevemente qué te sugiere esta expresión.
2. ¿Qué lugar ocuparía esta expresión en un centro educativo?, ¿puede un alumno ser responsable pero no culpable?, ¿puede un profesor ser responsable pero no culpable?, ¿por qué se evita la culpabilidad pero se asume la responsabilidad?

Actividad 3

*«Primero se llevaron a los negros,
pero a mí no me importó
porque yo no lo era.
Enseguida se llevaron a los judíos,
pero a mí no me importó
porque yo tampoco lo era.
Después detuvieron a los curas,
pero como no soy católico,
tampoco me importó.
Luego apresaron a los comunistas,
pero como no soy comunista,
tampoco me importó.
Ahora me llevan a mí,
pero ya es demasiado tarde.»*

1. ¿Qué modelo de ciudadanía plantea este poema?
2. ¿Cómo se plantea la responsabilidad: actitud, relación, respuesta o compromiso?
3. Explica el significado de la expresión «Pero ya es demasiado tarde».

Actividad 4

El animal vulnerable

«El ser humano es un cuerpo que se va haciendo sujeto libre desde una serie de condicionamientos circunstanciales. Pero también tiene la capacidad de autoesclavizarse, autoengañarse y autodestruirse. Puede, en vez de hacerse sujeto personal, perderse en lo impersonal, lo inauténtico y lo despersonalizado. Puede también, en el otro extremo, caer en el engaño de una falsa subjetividad: el intimismo y subjetivismo individualista de un yo estrecho y narcisista... Soy un cuerpo vivido, no solo vivo; que vive y se vive, percibiendo en el horizonte del mundo... Soy animal de realidades, que ha de hacerse cargo de la realidad (Zubiri), para cargar con ella (Ellacuría), y con peligro de “cargársela” (no es mero juego de palabras, sino conciencia de ambigüedad y vulnerabilidad). Soy un cuerpo que al decir yo y tú, y situarse ante sí y en la realidad realística y personalmente, se va haciendo sujeto personal. Soy un cuerpo que, al decir yo y tú, percibe una exigencia de comportamiento realista y personal, animal de realidades y responsabilidades».

Juan Masiá, El animal vulnerable. Madrid, 1997, p. 239.

1. ¿Qué significa en el texto la expresión «Hacerse cargo»?
2. ¿Qué diferencia hay entre un cuerpo vivo y un cuerpo vivido?
3. ¿Sientes tus órganos sensoriales como parte de ti cuyo conglomerado da tu persona o te vives a ti mismo de forma unitaria?, ¿te percibes como una suma de piezas y funciones o unitariamente?
4. ¿Qué significan las expresiones «intimismo» y «subjetivismo»?
5. ¿Sabes quién era «Narciso»?
6. ¿Qué diferencia hay entre un «sujeto personal» y un «sujeto impersonal»? ¿te has sentido alguna vez marginado, olvidado, silenciado, despersonalizado?
7. ¿En qué espacios sociales te sientes como «sujeto personal»? ¿y como sujeto impersonal o despersonalizado?

Actividad 5

¿Prisioneros de la acción?

«¿Sí o no? ¿Tiene la vida humana un sentido y el hombre un destino? Yo actúo, pero sin saber siquiera en qué consiste la acción, sin haber deseado vivir, sin

conocer exactamente ni quién soy, ni siquiera si soy. Entre lo que quiero y lo que hago hay siempre una desproporción inexplicable y desconcertante. Mis decisiones van a menudo más allá que mis pensamientos, y mis actos más allá de mis intenciones. Tan pronto no hago lo que quiero como hago, casi sin darme cuenta, lo que no quiero. Y estas acciones que no he previsto del todo y que no he ordenado del todo, una vez realizadas pesan en mi vida y, al parecer, influyen en mí más que lo que yo he influido en ellas. Me encuentro como prisionero suyo. En la práctica, nadie escapa al problema de la práctica».

M. Blondel, La acción. BAC, Madrid, 1996, pp. 3, 4, 5.

Acertar con la palabra adecuada

«En la palabra se objetiva la vida espiritual del hombre en su subjetividad, subjetividad objetiva por así decirlo, pero sin que en ello renuncie a sí mismo, como ocurre con el pensamiento matemático. El yo no se reduce a una ficción gramatical y a una cosa del uso lingüístico. Existe realmente en la palabra y en el amor, como realidad de la vida espiritual en el hombre... Toda desgracia humana en el mundo viene de que los hombres rara vez aciertan a decir la palabra adecuada. Si supieran hacer eso se ahorrarían la miseria y la desolación de las guerras. No hay sufrimiento humano que no pudiera ser desterrado por la palabra precisa y no hay en toda desgracia de esta vida otro consuelo real que el que procede de la palabra atinada. La palabra sin amor es un abuso humano del don divino de la palabra.»

F. Ebner, La palabra y las realidades espirituales.
Caparros, Madrid, 1995, p. 120.

El valor del diálogo

«... El diálogo deja siempre una huella en nosotros. Lo que hace que algo sea un diálogo no es el hecho de habernos enseñado algo nuevo, sino que hayamos encontrado en el otro algo que no habíamos encontrado aún en nuestra experiencia del mundo... El diálogo posee una fuerza transformadora. Cuando un diálogo se logra, nos queda algo, y algo queda en nosotros que nos transforma».

Hans Ceorg Gadamer

1. Localiza acciones y situaciones de la vida en las que hayas utilizado la expresión «darme cuenta» o «sin darme cuenta».

2. Analiza tu vida cotidiana, ¿haces siempre lo que quieres?, ¿interpretas lo que haces siempre de la misma forma? ¿Por qué existe una desproporción entre el querer y el hacer?
3. Enumera y explica la utilidad que tiene la palabra en el texto de Ebner.
4. Elabora un breve texto donde respondas a la pregunta: ¿qué fue primero la palabra o la acción?, ¿primero hablamos y luego actuamos... o es al revés? Comparte tus opiniones con tu compañero.
5. Explica el significado de la expresión «Hablando se entiende la gente» y busca otras similares en las que se describan las relaciones entre Comunicación e Interacción.
6. Enumera tres ideas sobre la relación entre el lenguaje y la práctica.
7. Explica las diferencias que hay entre dialogar y negociar, ¿qué diferencia un diálogo de un monólogo?, ¿y un diálogo y una negociación?

Actividad 6

Los cinco principios de la inteligencia emocional

«Hace unos años un educador y terapeuta americano publicó un libro sobre la madurez personal que llevaba por título La inteligencia emocional. Continuando esta publicación, un grupo de educadores aplicaron sus principios a la vida cotidiana y siempre tenían presente estos cinco principios.

1. *Sea consciente de sus propios sentimientos y de los de los demás.*
2. *Muestre empatía y comprenda los puntos de vista de los demás.*
3. *Haga frente de forma positiva a los impulsos emocionales y de conducta, y regúlelos.*
4. *Plantéese objetivos positivos y trace planes para alcanzarlos.*
5. *Utilice las dotes sociales positivas a la hora de relacionarse.»*

Tomado de M. J. Elias y otros, Educar con inteligencia emocional. Círculo, Barcelona, 1999, p. 117.

1. Explica el significado de los términos «empatía», «dote social», «consciencia».
2. ¿Cuál de los 5 principios consideras más importante?
3. Explica con tus propias palabras cada uno de los principios.
4. Elabora tu propia relación de principios basándote en los conceptos que aquí aparecen.

5. Qué relación tienen estos principios con esta formulación de la Regla de Oro: «no hagas a los demás lo que no te gustaría que te hicieran»

Actividad 7

Una pregunta

«Aún tengo una pregunta:

—Hágala —dijo P. Duhamel.

—¿Qué ocurriría con los desamparados, con sus pequeños payasos de Dios (las niñas mongólicas), por ejemplo?

—Es usted un hombre muy inteligente, pero no ha previsto todo el futuro. Me he ocupado de mis pequeños payasos. Una serie de directivas políticas secretas ha dispuesto que todas las personas que, por razones de insania, enfermedad incurable u otro tipo de impedimento físico, puedan significar, en un caso de guerra, un peso para el Estado, serán, desde el primer momento de las hostilidades, discretamente eliminadas. Hitler nos ha provisto de todos los modelos para el caso. Y hemos mejorado el prototipo para incluir en nuestros proyectos medios compasivos, y no brutales, de exterminación... ¿Esto le impresiona?, ¿no es así?».

M. West, Los bufones de Dios. Plaza y Janés, Barcelona, 1984.

1. ¿Qué significa la expresión «Un peso para el estado»?
2. ¿Qué relación hay entre la responsabilidad de las personas y la de los Estados?, ¿puede un Estado ser responsable?, ¿ante quién puede o debe rendir cuentas?

Actividad 8

Ahí reside la conciencia

«Llega un momento, mi general, en la vida de cada hombre en el que hay que pagar muy caro simplemente el hecho de decir: esto es negro o esto es blanco... En ese momento, el problema principal no es el de conocer el precio que hay que pagar, sino el de saber si el blanco es blanco y el negro, negro. Para eso, hay que tener conciencia... General, se puede ser un poderoso ministro del interior, tener detrás un potente imperio que extiende su dominio desde el Elba hasta Vladivostok, tener a sus órdenes a toda la

policía del país, millones de espías y millones de policías para comprar pistolas, cañones de agua, sistemas de escucha telefónica, informantes y periodistas colaboracionistas. Pero puede salir de la sombra un desconocido que le diga a ese superministro: “Eso no se puede hacer”. Ahí reside la conciencia».

Adam Michnik, Le Monde, 29 de enero de 1977.

1. ¿Cómo se relacionan una ciudadanía responsable y la conciencia?
2. ¿Qué distingue una conciencia arbitraria de una conciencia responsable?
3. ¿Cómo se plantea aquí una «responsabilidad horizontal» (soldado/soldado) y una «responsabilidad vertical» (soldado/general)?

Actividad 9

Educar para el pudor y la justicia

«Buscaron los hombres la forma de reunirse y salvarse construyendo ciudades, pero una vez reunidos se ultrajaban entre sí por no poseer el arte de la política, de modo que, al dispersarse de nuevo, perecían. Entonces Zeus, temiendo que nuestra especie quedase exterminada por completo, envió a Hermes para que llevase a los hombres el pudor y la justicia, a fin de que rigiesen las ciudades la armonía y los lazos comunes de amistad. Preguntó entonces Hermes a Zeus la forma de repartir la justicia y el pudor entre los hombres: “¿Las distribuyo como fueron distribuidas las demás artes, con un solo hombre que posea el arte de la medicina bastando para tratar a otros muchos legos?, ¿reparto así la justicia y el pudor entre los hombres, o más bien las distribuyo entre todos?”. Respondió Zeus: “Entre todos, y que todos participen de ellas; porque si participan sólo unos pocos, como ocurre con las demás artes, jamás habrá ciudades. Además, establecerás en mi nombre esta ley: Que todo aquel que sea incapaz de participar del pudor y la justicia sea eliminado, como una peste, de la ciudad”.»

Platón, Protágoras, 322 c-d.

1. ¿Qué caracteriza a una ciudadanía responsable según el texto de Platón?
2. ¿Dónde está la diferencia entre la política el resto de las artes?
3. ¿Cómo entender hoy la justicia y el pudor a los que se refiere Platón?

Actividad 10

La urgencia de la ciudadanía

«Inventar, articular y llevar a la práctica nuevos programas políticos no puede hacerlo un rebaño maleable, sino solamente ciudadanos libres y en pleno disfrute de sus derechos; sin los ciudadanos no existe la política. La casa hay que empezar construyéndola desde sus cimientos y no por el tejado. La recuperación de la ciudadanía no es un conocimiento de la política, sino, al contrario, su premisa. Y no solo eso, mientras que la política cambia, la urgencia de la ciudadanía como premisa de toda política perdura. Es una exigencia no terminante, inagotable, siempre actual e inconsumable: puesto que requiere el ánimo, la voluntad de verdad, la conciencia, la libertad interior y la responsabilidad por la causa del conjunto... las metas de la política son finalistas (instrumentales), mientras que las metas de la Carta 77 son afinistas (no instrumentales). Son afinistas porque son morales. ¿Acaso el enderezamiento cívico no es la forma, la consecuencia y la manifestación del enderezamiento moral? ¿Podemos imaginárnoslo sin la motivación moral? Ser ciudadano significa estar abierto en su ser a una responsabilidad mayor que la que pueda justificarse por sus resultados concretos. (...) La Carta 77 intenta restituir a la ciudadanía exigiendo que las leyes valgan realmente y que sean respetadas, llamando la atención sobre su interpretación arbitraria por parte del poder; queriendo que los derechos no aparezcan sólo formulados en el papel, sino que sean respetados y plasmados en la realidad.»

Vaclav Havel, La responsabilidad como destino.
Aguilar, Madrid, 1991, pp. 153-154.

1. ¿Qué relación hay entre la ciudadanía y la política?
2. ¿Qué relación hay entre el carácter «afinista» de la ciudadanía y lo que aquí hemos llamado ciudadanía responsable? ¿Es la ciudadanía un medio para otra tarea o un fin en sí?
3. ¿Cuál es la relación entre ciudadanía responsable y leyes democráticas?

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA COMENTADA

ADELA CORTINA: *Razón comunicativa y responsabilidad solidaria*. Sígueme, Salamanca, 1986, 276 páginas.

Este libro es una introducción a la ética de la responsabilidad de una de las teorías éticas más importantes de nuestros días: la ética del discurso. La responsabilidad no puede restringirse a las fronteras de la patria o de las convenciones sociales, tiene una dimensión universal que no sólo afecta a todo el planeta, sino a toda la humanidad. Por eso la ética del discurso nos ofrece una responsabilidad solidaria. Frente a teorías de la responsabilidad atomista, individualista o «insolidaria», la ética del discurso plantea el ejercicio de la responsabilidad en términos cooperativos como la práctica de una razón humana que es estructuralmente comunicativa.

ADELA CORTINA: *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Alianza, Madrid, 1997, 265 páginas.

Se presentan aquí un conjunto de trabajos donde la autora explica cómo se ejerce la ciudadanía de forma responsable en diferentes ámbitos de la vida cotidiana. Se explica con detalle por qué la «ciudadanía» se ha convertido en el concepto central de una teoría política entendida en sentido amplio. Quienes quieran saber cómo plantear de forma responsable la ciudadanía en la empresa, en la calle, en el parlamento, en la familia o en las aulas disponen de un libro sencillo y asequible. El libro termina con un epílogo sobre «el ideal de una ciudadanía cosmopolita», muy apto como vacuna contra la intolerancia y el globalismo economicista.

AGUSTÍN DOMINGO: *Un humanismo del siglo xx. El personalismo*. Ediciones pedagógicas, Madrid, 2000, 200 páginas.

Dentro de las teorías de la ciudadanía responsable sin duda alguna el personalismo comunitario desempeña un lugar central. El libro presenta

una panorámica actualizada de la historia del personalismo comunitario. Describe los orígenes del pensamiento de Emmanuel Mounier y ofrece una síntesis de algunos autores que han continuado sus reflexiones: Paul Ricoeur, Jacques Maritain, Emmanuel Levinas o Xavier Zubiri. Para el personalismo, la democracia tiene una dimensión educativa central, educar para una ciudadanía responsable es educar para romper con el «desorden establecido» y anunciar en la praxis un nuevo orden ciudadano basado en los valores universales de la persona: dignidad, libertad y solidaridad.

AGUSTÍN DOMINGO: *Ética y voluntariado. Una solidaridad sin fronteras*. PPC, Madrid, 1998, 230 páginas.

Uno de los caminos en los que hoy se practica la ciudadanía responsable son las organizaciones no gubernamentales y las actividades de voluntariado. No siempre este camino tiene la posibilidad de construir una ciudadanía responsable porque puede ser un refugio en compromisos débiles y una escapada de responsabilidades fuertes. El libro proporciona un conjunto de trabajos donde se analizan la participación ciudadana, las éticas de la solidaridad, las teorías de la democracia y, sobre todo, las diferentes formas en las que se puede realizar la ciudadanía responsable. También se analiza el dinamismo de la acción voluntaria y se evalúa en clave de responsabilidad. ¿Colabora el voluntariado en tareas de ciudadanía? ¿Con qué modelos de ciudadanía se identifican los voluntarios? Estas y otras preguntas encuentran una respuesta adecuada en este trabajo.

FÉLIX GARCÍA MORIYÓN (editor): *Crecimiento moral y filosofía para niños*. Desclée de Brouwer, Bilbao, 1998, 321 páginas.

Este libro recoge las aportaciones de un grupo de expertos que han trabajado en la corriente educativa que lleva por nombre «Filosofía para niños». Sin lugar a dudas, este grupo de educadores que continúan la tradición abierta por Lipman, está convencido de que no hay una verdadera educación para la ciudadanía si desde pequeños no aprendemos a dialogar, a deliberar conjuntamente y, sobre todo, a resolver problemas juntos. El libro analiza la relación entre creencias religiosas y educación moral, el papel de la ecología en la filosofía para niños, el papel del feminismo como ética del cuidado y un conjunto bien nutrido de reflexiones útiles para los docentes.

AMY GUTTMAN: *La educación democrática. Una teoría política de la educación*. Paidós, Barcelona, 2001, 420 páginas.

Aunque en una democracia la educación de los ciudadanos es una tarea de todos, el sistema educativo desempeña un papel central en el aprendizaje de los valores de la ciudadanía. Este es el problema que plantea esta autora presentando uno de los mejores y más sistemáticos trabajos sobre la relación entre las teorías de la democracia y las teorías de la educación. Una educación para la ciudadanía responsable es, sin duda, una educación para la democracia y la participación.

VACLAV HAVEL: *La responsabilidad como destino*. Aguilar, Madrid, 1991, 214 páginas.

Este dramaturgo convertido a presidente de Chequia publicó hace unos años un conjunto de escritos donde recogía su reflexión sobre la responsabilidad política en los años setenta. Fueron los años de la Primavera de Praga y la posterior represión que dio lugar a un manifiesto político que se llamó Carta 77. Este manifiesto es un alegato apasionado en defensa de la responsabilidad ética y ciudadana como base de cualquier responsabilidad política. La urgencia de una ciudadanía democrática y luchadora contra la opresión política es el objetivo de este conjunto de textos (discursos, reflexiones y manifiestos).

RICARDO PETRELLA: *El bien común. Elogio de la solidaridad*. Debate, Barcelona, 1997, 147 páginas.

Este libro ofrece una reflexión básica y sencilla sobre la necesidad de la solidaridad como valor central con el que hacer frente a una sociedad individualista y competitiva. Contra la competitividad propone la idea de un contrato social basado en una nueva definición de los tres valores que inspiraron la Revolución francesa: libertad, igualdad y responsabilidad. Para este proyecto es imprescindible una nueva solidaridad que no esté basada en el asistencialismo o el bienestar, sino en una ciudadanía responsable con todo el planeta movilizadora por la solidaridad próxima del otro vulnerable.

PAUL RICOEUR: *Lo justo*. Caparros-Instituto E. Mounier, Madrid, 1999. Introducción y traducción de A. Domingo, 208 páginas.

La responsabilidad desempeña un papel importante dentro de las diferentes teorías de la justicia, ¿son más responsables los liberales que los comunitaristas?, ¿son suficientes las responsabilidades jurídicas y administrativas?, ¿cómo entender hoy la responsabilidad moral? A estas preguntas responde Ricoeur en este conjunto de textos donde la edu-

cación para la ciudadanía responsable se plantea como una respuesta ante la «conmoción por lo injusto». Sin este sentimiento de indignación difícilmente tendremos capacidad para ejercer ninguna responsabilidad ciudadana.

ROBERT WUTHNOW: *Actos de compasión. Cuidar de los demás y ayudarse a uno mismo*. Alianza Editorial, Madrid, 1996, 389 páginas.

¿Pueden ser compatibles el individualismo y el humanitarismo?, ¿puede ser solidaria una ética liberal? El autor piensa que sí y es capaz de hacer una lectura diferente de las sociedades individualistas. A su juicio, una ética del cuidado de los demás no es incompatible con una ética del cuidado de uno mismo. El auge del voluntariado y las organizaciones sociales de autoayuda son una prueba de que el ejercicio de la ciudadanía no se reduce a la participación política, sino a la participación social en sus múltiples dimensiones. A esta convicción solo se llega desde el conocimiento directo de las historias de vida de millones de voluntarios anónimos dispuestos a construir la solidaridad desde la proximidad.