

## CONSTRUCCIÓN ÉTICA DE LA CIUDADANÍA EN LA ACTUALIDAD

**Antonio Bernal Guerrero Coord.**

Universidad de Sevilla

**Vicent Gozávez Pérez**

Universidad de Valencia

**Marta Burguet Arfelis**

Universidad de Barcelona

### Resumen

Las dinámicas sociales, políticas, culturales y económicas dibujan un escenario de sociedades fragmentadas donde existe tanto la amenaza del triunfo de los perniciosos efectos de la globalización como del enfrentamiento y la violencia generados por fanatismos comunitaristas. En este marco, se reclama imperiosamente la formación de la ciudadanía como elemento esencial de cohesión, ante las patentes carencias de la vida cívica. Esta demanda suele hacerse con tanta premura como superficialidad, no alcanzando los niveles más profundos de los ciudadanos, vinculados a la dimensión ética. Se requiere, por tanto, un replanteamiento del sentido mismo de la educación de la ciudadanía, sin duda con implicación en la esfera pública, pero también en lo íntimo y privado, usualmente menos reconocido. Los diversos caminos que podemos adoptar, en este sentido, acentúan necesariamente la relevancia del sujeto personal como actor social, mediante la reconfiguración de las experiencias individuales y colectivas, capaz de recomponer las polarizaciones que se han tipificado como consecuencia del despliegue de los distintos procesos de modernización contemporáneos. La (re)construcción ética de la ciudadanía no admite ambigüedades en torno al reconocimiento de la libertad de los sujetos que, no obstante, han de desplegarla en el marco de los proyectos sociales y políticos compartidos interrogándose continuamente por su significado y pertinencia a la luz de los principios unificadores de civildad que dieron lugar a la modernidad. Así pues, precisamos una visión ética renovada y renovadora de la ciudadanía capaz de abrir nuevos horizontes sociales y ensanchar identidades.

*Palabras clave:* ciudadanía; ética; educación para la ciudadanía; sujeto; individuación.

"El hombre es una cebolla de cien telas, un tejido compuesto de muchos hilos"

(Hermann Hesse, *El lobo estepario*, 1986 [1955], 281)

La preocupación ética es tan vieja como la humanidad y las sociedades evolucionan y se transforman, pero hay momentos en los que dichos cambios son más significativos, como sucede actualmente. Una ingente cantidad de cambios que sin duda han afectado a las prácticas sociales nos sitúan en nuevas coordenadas. La pregunta qué ética para qué sociedad, reclama nuevas respuestas y supone un desafío enorme y capital para la teoría y la práctica de la educación de la ciudadanía hoy. No sirven viejas respuestas para escenarios distintos. Por propia elección o por imperativo social, estamos abocados a dar forma a nuestra existencia. Los estrictos márgenes de las normas y de los mecanismos sociales posiblemente fueron útiles en otros tiempos, donde la respuesta la daba la comunidad o, en clave moderna, la sociedad; ahora, en cambio, los nuevos actores se definen en el ámbito de su configuración identitaria. Somos conscientes de la complejidad de la vida humana, más conocedores que nunca de lo que ignoramos e, inevitablemente, más seguros de nuestras inseguridades, de nuestras vulnerabilidades.

Partiendo del reconocimiento de las nuevas condiciones sociales y del lugar que tienen las personas en los nuevos contextos sociales, culturales y políticos, hemos de interrogarnos acerca de qué implica la construcción de la ciudadanía en estos momentos cruciales. Nuestra preocupación esencial reside en el sentido y alcance que presenta la dimensión ética en la misma.

## **1. UNA LECTURA DEL MUNDO ACTUAL**

El dinamismo que caracteriza al mundo actual, inexistente en anteriores épocas, no sólo es mucho más veloz, o "desbocado", por invocar la célebre adjetivación de Anthony Giddens (2000), sino que afecta más hondamente a las prácticas sociales. El progresivo proceso de diferenciación de las formas de actividad humana ha conllevado la desvinculación de las relaciones sociales de sus contextos locales y su nueva ordenación en ámbitos espaciotemporales indefinidos. Es lo que el propio sociólogo británico ha

concebido como "desenclave" de las instituciones sociales (Giddens, 1995). La denominada "globalización", que ha supuesto una mundialización de la producción y de los intercambios, asociada a la mencionada reorganización espaciotemporal y al fenómeno de desenclave institucional, ha sido posible por el cambio tecnológico experimentado en el último tercio del pasado siglo. La revolución de las telecomunicaciones que ha creado una audiencia global e innumerables redes de intercomunicación ha sido determinante para el desarrollo de los mecanismos globalizadores.

Como efecto de la globalización, se ha producido una patente separación entre la economía y las entidades sociales y políticas, sin que éstas puedan ejercer un control efectivo sobre ella. Instituciones poderosas a nivel mundial, como los bancos, el Fondo Monetario Internacional o la Organización Mundial del Comercio, tratan de imponer una lógica económica a los estados, relegándose la prescripción de objetivos sociales o políticos a los actores económicos. Este modo de modernización, fundado en la libre empresa y el papel central del mercado en la asignación de recursos, se ha ido asentando en todas partes. Se precipita el declive de las formas de vida social y política tradicionales y de la gestión nacional de la industrialización. Pero, mientras se dan las condiciones para una mayor cooperación global que podría conducir hacia una sociedad mundial, la propia globalización ha creado una nueva conciencia del riesgo asociada al incremento exponencial de la complejidad del tejido social (Luhmann, 2006; Sunstein, 2006): desestabilización de los mercados financieros, aumento de la desigualdad social y económica, desestructuración de los países más pobres, cambio climático, etc. La celebración de la globalización ha sido contestada por los defensores de intereses locales o nacionales que precisan protección para su pervivencia. El movimiento altermundialista, manifestado en el Foro Social Mundial, iniciado en Porto Alegre, aun con sus debilidades, focalizadas en la indefinición de su modelo de sociedad, reivindica otra mundialización, que no aniquile a los débiles, que respete los intereses sociales, las minorías y el entorno, que considere el conjunto de porciones del planeta que no pertenecen al sector más favorecido por el desarrollo. Proyectados hacia una "condición cosmopolita", gracias a la interdependencia, la interacción y el intercambio planetarios, la "conciencia cosmopolita", como dijera Ulrich Bech (2006), apenas está alboreando.

El desarrollo económico está acarreado, incluso en los países desarrollados, un debilitamiento de las clases medias y bajas, aumentando la desigualdad, puesto que la riqueza queda confinada en un sector muy reducido de la población, lo que no hace sino incrementar el sentimiento de rechazo hacia las élites, particularmente políticas, que se muestran incapaces de afrontar los graves problemas de la ciudadanía. En este campo abonado crecen, bajo el efecto amplificador de las redes sociales y de los medios de comunicación, los extremismos y los populismos, ofreciendo soluciones simplistas susceptibles de anclarse en quienes ya han perdido toda esperanza en lo conocido. Hay una sensación generalizada, quizás con la excepción de alguna potencia como China, de que la globalización avanza inadecuadamente. El crecimiento económico parece haber sido muy bajo, durante demasiado tiempo y para muy poca ciudadanía. A pesar de los indudables progresos del modelo económico actual (reducción de pobreza, generalización de la democracia, aumento de la esperanza de vida, etc.), éste pierde credibilidad.

No restan inquietud ni desconcierto muchos aspectos de alcance imprevisible desprendidos de la revolución científica y tecnológica actual que, aunque controladamente puede proporcionarnos niveles de avance y de bienestar insospechados, pone en entredicho muchos valores y realidades que hasta no hace mucho tiempo parecían sólidos y ahora parecen derrumbarse ante nuestra atónita mirada: la búsqueda del "elixir" de la eternidad, las manipulaciones genéticas, la pérdida de la intimidad, la amenaza de una robótica incontrolable... La espantosa sombra de una verosímil amenaza del humanismo se cierne sobre el mundo, acaso representada ejemplarmente en el fenómeno del *dataísmo* (Harari, 2016). En efecto, existe el peligro de concebir el universo como una inmensidad de flujos de datos, quedando determinado el valor de cualquier fenómeno o entidad por su aportación al infinito procesamiento de información. Los organismos no serían más que algoritmos bioquímicos. Incluso para formar parte de este universo podríamos renunciar a nuestra privacidad y a nuestra individualidad, así nuestras experiencias adquirirían valor únicamente si son compartidas en las voraces e insaciabiles redes.

Por otra parte, una lógica de guerra y de violencia ha emergido también en nuestro mundo actual, alterando gravemente la lógica de construcción pacífica de las sociedades, siendo un claro exponente la ruptura entre Occidente y el mundo árabo-

musulman. Khalid Masood, un profesor de inglés, de 52 años, converso al Islam, residente en Birmingham –considerada la capital del yihadismo británico–, murió tras cometer un atentado el pasado 22 de marzo arrollando con un vehículo a quienes encontraba a su paso frente al Parlamento de Westminster, segando la vida de cuatro personas, además de herir a varias decenas. El Estado Islámico reivindicó el acto terrorista, igual que lo hizo el 14 de julio de 2016, en el Paseo de los Ingleses de Niza, cuando el tunecino Mohamed Lohouaiej Bouhlel embistió con un camión de 19 toneladas, a toda velocidad y zigzagueando, contra cientos de personas que disfrutaban de los fuegos artificiales, en fecha tan señalada para el país vecino, arrojando un balance de 84 muertos y medio centenar de heridos graves. De modo similar, a través de la agencia de noticias Al Amaq, también con autoría del Estado Islámico, en el corazón de Berlín, Anis Amri, asimismo de origen tunecino, conduciendo salvajemente un camión irrumpió en un mercado navideño durante los días previos a la celebración festiva del pasado año matando a 12 personas y dejando medio centenar de heridos. Desde los dramáticos atentados a las torres gemelas del World Trade Center el 11 de septiembre de 2001 en Nueva York y al Pentágono en Washington, símbolos del inicio de una nueva época, se han sucedido terroríficos ataques a las democracias occidentales: el trágico 11 de marzo de 2004 en Madrid, con casi dos centenares de muertos y casi dos millares de heridos; el 7 de julio de 2005 en Londres, con 56 fallecidos y 700 heridos; los días 7, 8 y 9 de enero de 2015 en París, donde murieron 17 personas en tres atentados yihadistas, 12 en el asalto a la revista satírica Charlie Hebdo; el 13 de noviembre de 2015 en París, en Saint Denis, donde varios ataques terroristas provocaron la muerte de 137 personas y más de 440 resultaron heridas; el 22 de marzo de 2016 en Bruselas se desató el pánico con nuevos ataques que acabaron con la vida de 21 personas y más de tres decenas de heridos. Del otro lado, Argel, Jerba, Casablanca, Beirut, Amman, Jerusalén, Taba, Estambul, Bombai, Bagdad, Tanta, Alejandría... La erosión de la dignidad ética de la civilización humana no cesa.

¿Puede explicarse el mundo actual sólo en clave económica o política? Sospechamos que no. Esta cadena de muerte y dolor nos indica que el mundo que habitamos es distinto del que vivieron nuestros antepasados no hace tanto tiempo. Así como la idea de globalización nos remite por el momento predominantemente a una imagen de un mundo dominado por redes económicas, financieras o empresariales, los conflictos preponderantes de la actualidad nos sugieren la confrontación de conjuntos culturales

(no ligados a fronteras y estados), religiosos, no vinculados necesariamente a la economía y a la política. Racismo, discriminación y xenofobia subyacen en las respuestas insolidarias que se detectan como reacción frente al fenómeno de la inmigración y el refugio, incidiendo negativamente en el actual mapa político (piénsese en la elección de Trump en los EE.UU. o en la decisión sobre el Brexit). Sin compartir necesariamente la ínclita tesis de Samuel Huntington (1997), sí que hay algo en ella que merece nuestra particular atención: la situación actual del mundo también se explica en clave conflictual entre diferentes pertenencias y creencias culturales y religiosas.

La difuminación de las fronteras ha terminado por fragmentar la sociedad. Las categorías sociales y económicas, generadas tras la Revolución industrial (beneficio, inversión, negociaciones colectivas, clases...), están cayendo en la obsolescencia ante prácticas nacientes que reclaman un nuevo marco interpretativo. Civilización o barbarie es la disyuntiva que, en última instancia, ha de ocupar el debate ciudadano, más necesitado que nunca de una vertebración fértil capaz de conciliar las libertades individuales con el desarrollo justo y sostenible de la *polis*. En la actual coyuntura es donde mayor vigor y significado conferimos a "una narrativa germinada en el encuentro y también en la gestión del conflicto cultural" (Santos Rego, 2013, 12). Dramáticamente, lo advirtió en sus últimos días Zygmunt Bauman (2017, 161): "o unimos nuestras manos, o nos unimos a la comitiva fúnebre de nuestro propio entierro en una misma y colosal fosa común".

## 2. SISTEMA Y ACTORES. DIMENSIÓN ÉTICA DE LA CIUDADANÍA

Los sistemas sociales propenden a reforzarse más que a formar sujetos o actores libres. La existencia de la libertad y la creatividad dentro de aquéllos es la que posibilita la construcción del sujeto. En Occidente, nuestra modernidad se incubó sobre la acción racional y el reconocimiento de los derechos universales de todas las personas. Estos principios no dependen de factores económicos, sociales o políticos. La razón fundamenta la vida social no porque defienda intereses individuales o colectivos, sino porque vale en sí misma, porque presupone cierta noción de verdad (Frankfurt, 2007). Los que llamamos, desde la Revolución francesa, "derechos del hombre", de los que es expresión referencial la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948,

otorgan a todos los mismos derechos, independientemente de sus condiciones económicas, sociales o políticas. La sociedad ingresó en la modernidad, es decir, superó a las comunidades, proclives a la cerrazón, apelando a estos principios universalistas. Desde un punto de vista histórico, el sujeto moderno se hizo presente en la noción de ciudadanía, que hace prevalecer los derechos políticos universales por encima de las pertenencias comunitarias. Pero, desde entonces, el funcionamiento social ha tenido mayor relación con la aceptación de normas y reglas, que con la libertad y la creatividad de los individuos.

Elección de fines políticos, dinamización de recursos económicos, socialización de actores y castigo de la desviación, son las funciones que representaban la clásica teoría de la acción social de Talcott Parsons (1968). Frente a la imagen de una sociedad sólida que otorga sentido a la vida de cada individuo, el pensamiento crítico contemporáneo ha puesto de relieve la existencia de más dominación que racionalidad. El concepto de "discurso" de Michel Foucault (1994) remite a un sistema de dominación, de vigilancia y castigo, a la denominada "microfísica del poder". En efecto, se ha ido haciendo progresivamente más difícil creer que la mera integración social transforma al individuo en una persona libre y responsable. Pero nuestra situación humana actual no se reduce a formas de dominación, aunque resulte imprescindible este análisis permanentemente renovado. Las reformas, los conflictos, las iniciativas singulares, la rebeldía, también se manifiestan, como las coacciones alienantes.

Como expusiera Giddens, los mecanismos de desenclave y la alteración espaciotemporal han propiciado la liberación de la vida social respecto de las prácticas y normas establecidas. Muchos aspectos de la actividad social y de las relaciones tienen un valor provisional en función de la nueva circulación de la información y del conocimiento disponible, generándose una situación permanente de incertidumbre. La vinculación entre lo local y lo global implica profundos cambios en la propia vida cotidiana. Los individuos y los colectivos disponen de amplios márgenes de actuación, confiriéndose de este modo a la conducta humana un carácter distintivamente indefinido. No hablamos de cambios externos, sino de una modificación que afecta a los aspectos más íntimos de la experiencia humana. La universalización del cambio está interrelacionada con la mutación de las disposiciones de los individuos. Por esta razón la construcción de la identidad, a diferencia de épocas pretéritas donde la reorganización



psíquica se restringía generalmente a la asunción de las transiciones vitales del individuo que quedaban señaladas como rituales específicos, se ha tornado definitivamente en proyecto reflejo.

Las destrucciones materiales o la propagación de la criminalidad son indicadores que nos permiten apreciar cierta descomposición social. Según la Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (UNODC), en su Informe *The globalization of crime. A transnational organized crime threat assessment*, presentado en Viena (2010), ya se estimaba que el crimen organizado transnacional genera seis veces más de lo que se gasta en el mundo en ayuda al desarrollo y es equivalente al siete por ciento de las exportaciones mundiales. Cientos de miles de millones de dólares de gasto cada año que, a su vez, constituye un irreparable lastre para la economía mundial, produciendo pérdidas equivalentes a varias veces la economía de un país como España, por ejemplo.

Pero hemos de agudizar nuestra mirada para apercibirnos de alguna clave más profunda que horada nuestra sociedad: la ruptura del vínculo entre sistema y actor (Touraine, 2009). Es decir, la disparidad de sentido de una misma norma para el sistema y para el actor. Un reflejo de esta división es la grave crisis de este inicio de siglo. Por un lado encontramos la lógica de los mercados y por otro la necesidad de seguridad y protección a que aspiran los trabajadores. El mundo económico ha cambiado, ya no constituye un dominio donde cada uno tiene asegurado un empleo. Si en las sociedades tradicionales los principales conflictos sociales se hallaban en las relaciones laborales, ahora tales conflictos se sitúan en el marco de la economía globalizada, resintiéndose el empleo local, lo que genera una resistencia y crítica hacia lo global y una defensa de lo próximo y cercano. Al mismo tiempo, se expande progresivamente como una mancha de aceite la población que vive en las lindes de una débil producción y que subsiste mediante ayudas exteriores, cuando no despliega su existencia en los eriales de la ilegalidad. Como contrapunto, los profesionales cualificados incrementan su movilidad empujando el planeta y confieren al trabajo su principal razón de vivir, difuminando las viejas fronteras entre labor y ocio.

Prolifera la disociación entre el sentido de una actividad para la sociedad y para quien la lleva a cabo. La escuela tradicionalmente se ha considerado una institución ideada para la socialización, para la incorporación de las nuevas generaciones al orden social, rememorando la clásica definición de educación durkheimiana (Durkheim, 1975



[1924]). Así entendida, es lógico que prosperase una noción de la educación centrada en la transmisión de los conocimientos y de los valores de respeto y adhesión a la organización social existente. Este doble espíritu, logocéntrico y sociocéntrico, ha sido sostenido por factores intrínsecos, no homogéneamente claro está, como la calidad de la enseñanza y la funcionalidad institucional, a la vez que por factores externos nada desdeñables, como un contexto económico capaz de acoger a la inmensa mayoría de sus egresados, en un entorno de baja incertidumbre. Pero la escuela de hoy ya no se encuentra en un medio semejante, aunque aún haya adalides de su exclusiva misión transmisora de conocimientos. Un escolar no es sólo un futuro miembro de una sociedad, porque a diferencia de otras épocas ésta ya no es consistente ni fácilmente predecible. Se abre una brecha entre el sistema, la sociedad, y los actores, los escolares, que han de crecer, educarse y desarrollar sus vidas en un mundo que no les proporciona las seguridades de antaño, que les sumerge por el contrario en un mar de incertidumbres en el que han de aprender a navegar por sí mismos, frecuentemente sin las ayudas oportunas.

La ruptura entre el sistema y los actores también puede apreciarse en los grupos de proximidad y aun en la familia. El rompimiento de los vínculos sociales, el vacío que genera, afecta en mayor medida a los sectores más débiles y dependientes, a aquellos que están fuera o en los márgenes del sistema.

Todo parece indicar que asistimos al agotamiento de un modelo de política social centrada en la sociedad, sus funciones y su integración. Estamos transitando hacia una nueva sociedad donde los individuos están obligados a su propia configuración, arrojados a un mundo que ya no cuenta con la solidez referencial de tiempos pasados. Capaces de imaginar actividades individuales y colectivas, con mayor satisfacción resultante que la mera adaptación social mediante la asunción de determinadas normas, los sujetos tratan de hallar sentido a través de dinámicas que les reconocen sus voces y singularidades. ¿Cómo invocar la integración en una sociedad que se desintegra?

Los cambios sociales sitúan en primera línea los derechos culturales, de sentido universal aunque reivindicados desde particularidades (Goodale, 2016). Amenazado por los perniciosos efectos de la globalización y por la obsesión identitaria, el sujeto se revela oponiéndose al drama de la invasión seductora de una "economía de la ligereza"

(Lipovetsky, 2016) y de la alienación de propuestas comunitaristas que entronizan ciertas categorías sociales o culturales (Puchol, 2012).

Podemos debatir sobre el éxito o el fracaso del modelo de sociedad que triunfó en Occidente. Consecuentemente, podemos sentirnos optimistas por los logros del progreso o pesimistas por la ruina generada y acumulada. Pero, mientras desarrollamos argumentos y discusiones, en uno y otro sentido, la vida prosigue en un mundo cambiante y diferente al alumbrado en la modernidad. Únicamente la renovación de nuestras ideas sobre la sociedad y sus cambios puede posibilitarnos una reconceptualización de las políticas sociales más ajustada a los problemas de hoy. La nueva situación humana requiere canalizar con acierto la comunicación y la concienciación capaces de perfilar esa nueva esfera social que no quede restringida a la meta del crecimiento económico y que nos permita no permanecer atrapados en la insistencia doctrinaria en la perspectiva del estado-providencia (Camps, 2010) o en la del liberalismo economicista que tiende a restringir nuestro tiempo unívocamente ("Time is money").

Lo esencial ahora es conocer si el protagonismo de los individuos (Beck y Beck-Gernsheim, 2003), que va sustituyendo a la utilidad social como núcleo del pensamiento y de la acción, sucumbirá ante los encantamientos de las nuevas formas de alienación generadas por la impersonalidad de los mercados y por la sociedad de masas, o resistirá y reivindicará su realización genuina en medio de la incertidumbre general, del ruido y la furia que desatan la violencia y la proclamación de fórmulas simplistas que le niegan su lugar en el mundo, cosificándolo hasta su anulación. Más allá de las fórmulas funcionalistas y de la denuncia iterada del pensamiento crítico, urge la generación de las condiciones que hagan posible la creación de actores libres y responsables (Valentinov, Hielscher y Pies, 2016), mediante el pensamiento racional y el respeto a los derechos humanos, capaces de proyectarse en instituciones sociales interesadas por la libertad y la eficacia, por la justicia y el cuidado.

Precisamos aprender unos de otros y hay diferentes y legítimos procesos de modernización en el mundo, pero hay ciertos principios, como la prevalencia de los derechos humanos y la creencia en la razón, propios de la modernidad occidental (Shayegan, 2008), que revelan que no todos los procesos de progreso son equivalentes. Dichos principios constituyen los factores condicionantes que posibilitan la realización

de la dignidad humana. El "reconocimiento" del otro (Taylor, 2009) demanda un razonamiento: debe ser reconocido como tal aceptando ambos los principios universales a los que unos se aproximan más que otros sin que se identifiquen con ninguna modalidad histórica particular. Se aspira así al gusto del encuentro con el otro desde la singularidad cultural, en un marco capaz de conciliar la mirada moral universal de pertenencia con la calidez de la comunidad local (Appiah, 2006). Entre nosotros, la relevancia del encuentro ha sido profunda y radicalmente postulada por la denominada "pedagogía de la alteridad" (Ortega, 2004, 2016; Mínguez, 2016). En la actualidad, la ciudadanía se enerva si no se extiende a los ámbitos en que se desarrolla la mayor parte de la experiencia, personal y colectiva.

Hay un actor social en cada sujeto y es urgente hallar medios para desvelarlo, poniéndose de manifiesto que su construcción no es sino la afirmación de la dignidad y el respeto de los que cada ser humano es merecedor. Lo verdaderamente relevante es no olvidar que el desarrollo está íntimamente unido a la libertad; la libertad de ser un actor está por encima del bienestar mismo (Sen, 2000). El "enfoque de las capacidades" (Nussbaum, 2012; Sen, 2000, 2010) proporciona, en este sentido, un interesante marco conceptual para la consideración de que el "funcionamiento" de las personas es un fundamento sustantivo de su libertad, haciéndose interdependientes justicia y libertad (Vaughan, 2016).

El marco social, político y cultural ha alertado sobre la relevancia capital de la educación para la ciudadanía, más infructuosa cuanto más lisamente se ha apelado a su impulso. El actual euroescepticismo creciente, después de sesenta años del Tratado de Roma, por ejemplo, alguna relación ha de tener con la escasa cohesión emocional, con la nula invocación a capas más hondas de la ciudadanía, con la carencia de intangibles culturales, morales, sentimentales, espirituales, capaces de edificar los anclajes necesarios para una auténtica unidad, reduciéndose como única respuesta a todos los problemas, no sin dificultades, el euro. Se hace preciso profundizar en la dimensión ética de los sujetos, tratar de alcanzar estratos más profundos de la persona, esas telas internas a las que se refirió Hesse en la ínclita metáfora que inicia esta ponencia, donde se fraguan las virtudes, donde cristaliza el *ethos*. La preocupación social por que el estado debe ocuparse del carácter de su ciudadanía, esa "formación del alma" a la que se ha referido Appiah (2007, 233 ss.), es una cuestión absolutamente actual. La educación

ha de enfatizar, junto al cuidado de la "alfabetización política" y de la participación en la vida pública, social y cultural, el desarrollo del pensamiento crítico y de las actitudes que promueven la concienciación y la responsabilidad de reconocerse como ciudadanos. Esto supone combinar adecuadamente la perspectiva del individuo y la de la sociedad, sin que la de aquél se anule: "La individuación se alcanza con la resistencia a las pruebas con que tropezamos en diversos ámbitos de la vida más que mediante el aislamiento o la integración en un grupo" (Touraine, 2009, 133). El ensanchamiento de las identidades, su apertura hacia lo universal, depende del cuidado de los procesos de individuación (Leung, 2013). Si la política hace referencia a la colectividad, a lo que es común a todos los individuos, y la ética está focalizada en la persona, la noción de ciudadanía nos remite a la imagen de un dominio interrelacionado entre la acción individual y la acción colectiva. Nos vemos abocados, por tanto, a tratar de combinar fecundamente, de múltiples modos, los principios comúnmente aceptados con herencias y proyectos culturales, personales y sociales (Bernal, 2017). He aquí el núcleo de una genuina educación de la ciudadanía preocupada asimismo por indagar en estrategias organizacionales y pedagógicas que fomenten el pensamiento ético y transformador de los ciudadanos (Lilley, Barker y Harris, 2017), desde una adhesión sentimental. De ello depende la vertebración social.

### **3. INTERIORIDAD Y ÉTICA CIUDADANA**

En este complejo marco de la construcción ética de la ciudadanía, la educación busca fundamento en la señalización de los aprendizajes de libertad con los que contribuir a la formación de ciudadanos estables en la "sociedad líquida". El conocido informe Delors puso de relieve la necesidad de una formación convivencial entre personas muy distintas, dada la enorme movilidad social actual. Este nuevo reto, en clave de ciudadanía, conlleva a su vez el que también indica ese mismo informe: aprender a ser. La construcción ciudadana no invalida ni minimiza la construcción del ser personal de cada ciudadano o ciudadana, sino que más bien reclama esa categoría del ser personal (Mauri, 2016), como principio y fundamento sobre el que los intereses colectivos podrán construirse más sólidamente, aun en tiempos de incertidumbre.

El tejido identitario personal no surge meramente de modo cultural, por inmersión en el contexto donde cada quien habita. La genética está presente en nuestra carga identitaria.

La neurociencia identifica aquellos rasgos que conectan nuestras neuronas entre sí según los circuitos hayan sido más o menos trazados, impulsados, conectados. La psicología estudia la construcción del ser más genuino, tanto por interacción relacional con la alteridad, como por interacción social con circunstancias vividas, ese bagaje identitario que también impregna circuitos y conexiones del tejido biológico. Aun así, factores genéticos, neuronales, biológicos, psicológicos... no reducen la persona humana en su construcción a elementos controlables o en todo caso susceptibles de conocimiento. Una importante parcela de ese producto final que es el ser se explica por lo que será inexplicable: la libertad. Esa temida área volitiva, educable, pero no controlable, que fue la que permitió a Frankl recoger las palabras de Nietzsche en su experiencia en el campo de exterminio nazi: “quién tiene un por qué para vivir, puede soportar casi cualquier cómo”. La razón, el sentido de la vida misma, remite a la persona a una mirada interior, a esa construcción multidimensional del ser que, desde el frontispicio ateniense hasta nuestros días, no ha dejado de confrontar la humanidad: el autoconocimiento, como esa invitación a rescatar los rasgos identitarios más genuinos de cada quien.

Una vida cuyo sentido puede ser adquirido, prestado, impuesto, descubierto o creado, pero cuya finalidad no será válida si no emerge de lo más interno de cada uno. A esto nos remite el estudio de la dimensión interior, no como apología de la dualidad interioridad versus exterioridad, sino como apuesta de integración, como contrapartida de división. El drama del hombre moderno no es otro que esta escisión, este vivir fragmentado que la condición posmoderna parece resolver con un vivir hacia fuera y una gran falta de interiorización.

Las teorías del aprendizaje han vivido también esta dualidad entre aquellas que sitúan el objeto de aprendizaje fuera del individuo y aquellas otras que entienden la construcción del conocimiento como algo que es propio del educando. En este sentido, se ha puesto de manifiesto que el conocimiento no sólo se construye en interacción, sino por introspección, habiendo extraído, sedimentado y consolidado dentro el objeto de conocimiento, de modo que se trasluzca fuera. Al mismo tiempo, hay que concretar este objeto de conocimiento, dado que podemos externalizarlo en la medida en que consideremos que se halla en el entorno, el medio, la naturaleza y en los demás; o bien internalizarlo, en tanto que lo consideramos lo más profundo de la propia persona

humana, en este autoconocimiento, no por oposición al objeto de conocimiento externo. En esta línea, ya Kant, en las lecciones sobre pedagogía que impartió en la Universidad de Königsberg, recogidas por su discípulo Rink, afirmaba (1983 [1803], 30) que “el género humano debe sacar poco a poco de sí mismo, por su propio esfuerzo, todas las disposiciones naturales de la humanidad”. Y señalaba también que la disciplina y la instrucción serán las que encaminarán esta naturaleza salvaje animal hacia la humanidad. Aun así, no deja de creer en el potencial intrínseco de la esencia humana: “Se encuentran muchos gérmenes en la humanidad; y a nosotros toca desarrollarlos, desplegar nuestras disposiciones naturales y hacer que el hombre alcance su destino. Los animales lo realizan por sí mismos y sin conocerlo. El hombre ha de intentar alcanzarlo; pero no puede hacerlo, si no tiene un concepto de él” (Ibid., 34). Pone de manifiesto la creencia en el potencial de desarrollo del propio ser. Con ello, destaca que el adiestramiento no es suficiente y hay que enseñar también a pensar para que la persona llegue a actuar por principios, como origen de toda acción. Esto arraiga con la convicción de Arendt cuando, en una de sus clases magistrales, pone de manifiesto la mezquindad que vive Eichman cuando asevera no haber hecho nunca nada por iniciativa propia, y eso la lleva a percibir que el mal más grande del mundo se puede cometer solamente negándose a ser persona. Lo que aquí diríamos, negándose a ser, a desarrollar esta dimensión interior.

El itinerario pedagógico hacia la interioridad supone una lucha contracorriente respecto a un sistema en el que impera la preocupación por la competitividad, el individualismo, la superioridad, el ritmo acelerado, la preeminencia del *multitask*, la posesividad y el poder. Condicionantes que en lugar de liberar, consiguen atrapar a la persona, midiéndola por parámetros externos: competir en relación al otro, medirse por agravio comparativo y por superación de la alteridad, hacer prevalecer la posesividad de personas y relaciones externas, ejerciendo el poder hacia el otro. Esta construcción identitaria con referencias extrínsecas al propio ser, construye individuos identificados con constructos externos y desidentificados con lo más interno, con el propio yo. Esto genera fragmentación interna, crea un considerable desarraigo y una valoración y validación siempre en función de parámetros en permanente fluctuación, que son líquidos, efímeros y mutables, fáciles de convertir en gregarios y masificados, pendientes de voliciones e indicadores externalizados. En esta línea nos parece interesante la aportación de Sen (2000) cuando distingue entre lo que se es capaz de

hacer y de ser. El conjunto de capacidades viene a ser un haz de oportunidades para elegir y actuar, la mayoría de las cuales no dependen solo de la persona, sino de múltiples factores del mismo entorno.

Esa capacidad de ser uno mismo ¿podría ser defendida moralmente como valor a equilibrar en la misma consecución de ser ciudadanos? En este sentido, se han interiorizado pautas y comportamientos que en muchas ocasiones requieren de un desaprendizaje con el objetivo de incorporar otros que se vinculen con la propia interioridad, que no sean impuestos sino adquiridos por convicción, por creencia personal, garante de aferrarse con un compromiso mayor. Un juego conciliador de contrarios es el que precisamos realizar para el cultivo de la interioridad.

Mirando a la persona desde una ética que apuesta por el respeto a la dignidad humana, y comprendiendo el despliegue de lo más genuino de esa dignidad, cabría considerar la construcción del ser desde una ética que despliegue la originalidad de cada esencia, con capacidad de construcción propia y de decisión autónoma sobre los proyectos vitales, personales, que permitan vivir en sociedad de manera armónica y solidaria. "El grado de competencia ética está en correspondencia con la amplitud de la conciencia y de la personalidad. Así, mientras que a una personalidad muy poco desarrollada, por ejemplo un Yo primitivo o infantil, le basta con tener como 'ley' la ética colectiva, por el contrario en las formas de personalidad más elevadas en las que se despliega la totalidad, la "voz" se impone sobre la ley colectiva de la conciencia" (Neumann, 2004, 579). Está en juego la delimitación de las bases ético-morales que sirven como principios de la conducta de los ciudadanos en aras de la convivencia y el desarrollo social. Ciudadanos virtuosos constituyen el fundamento de sociedades virtuosas.

Dar forma a la propia existencia en una sociedad plural, reconociendo que no todas las versiones de felicidad son compatibles con las exigencias de la justicia (Ivic, 2011; Martínez, 2011), supone legitimar las originalidades de cada quien permitiendo esos espacios y tiempos necesarios para consolidar el aprendizaje de ser, ese aprender desde la construcción identitaria personal, donde la persona se per-sona, suena públicamente, pero previa construcción interna. En esta línea, desde las pedagogías constructivistas entendemos que el ser está en permanente y constante proceso de construcción, y se crea en fases de construcción y deconstrucción en dinamismo permanente.



Una tradición interiorista, sin embargo, ha podido caer en el repliegue del propio *yo*. Aun así, desde la cons-ciencia como ciencia del propio *self* (Fierro, 2005), las teorías de la educación han visto en el autoconocimiento y en la autoobservación una fuente de conocimiento imprescindible. Algunas de estas miradas científicas se han acercado al objeto de conocimiento del *yo* tratando de fragmentarlo para profundizar en él. En todo caso, la percepción del ser supone una percepción del yo mismo, que juega con la dificultad de la autoobservación. Por eso Fierro (2005, 30) habla de la extero-percepción como la mirada que el sujeto puede hacer de sí mismo con la ayuda de algún elemento externo (espejo, grabadora...), aunque a veces el conocimiento no siempre supone reconocimiento: nos sabemos identificar poco con la imagen de nuestras propias manos, o con la escucha de la propia voz, aunque sí que lo hacemos con la fotografía de nuestro rostro. El problema lo sitúa Fierro en la autopercepción interna, ya no del cuerpo sino de lo que los demás –sean personas o instrumentos– no pueden percibir: estados de ánimo, deseos, gustos, intenciones, voluntades. La complejidad relacional del autoconcepto la expresa atinadamente la profesora Buxarrais (2016, 45): “no consiste únicamente en saber y ser consciente de nuestras ideas, emociones y sentimientos, sino de la forma en que se organizan para conformar un proyecto de vida que tenga en cuenta las propias necesidades, pero también las de los demás”. Es ahí donde la construcción del ser confluye –que no choca– con la identidad ciudadana del mismo ser.

La teoría de la autopercepción de Bern (1972) nos remite a la inferencia, cuando entendemos que hay que confiar en los indicios externos por los cuales se pueden inferir los estados de ánimo de la persona. Aun así la experiencia interior es interpretada en función de elementos multifactoriales. Para la autopercepción de estos indicios externos hay que contar con un nivel elevado de consciencia, lo que se ha llamado “atención plena”. Psicologías más arraigadas en el aspecto cognoscente lingüístico o referencial memorístico, nos remiten a procesos de memoria autobiográfica a partir de los recuerdos de uno mismo, sabiendo de las operaciones de repetición, codificación o reminiscencia que intervienen en estos registros. Muy plurales son los modelos explicativos desde las ciencias del autoconocimiento que aportan teorías a la cultura del yo desde el propio análisis. En esta autopercepción, que entendemos en dinamismo, el *self* se va construyendo a través de aquello con lo que se identifica.

Las pedagogías del ser pueden profundizar en la interioridad como un reencuentro de lo más originario de cada uno recuperando el permiso que a veces no nos damos para ser nosotros mismos. La interioridad implica, finalmente, junto a la inequívoca dimensión emocional que contrae, una reivindicación de la razón, de la capacidad de elaborar juicio. Frente a los críticos del valor de la racionalidad, no podemos achacar la culpa de los problemas del mundo a la razón. Ésta no es sino un instrumento que nos ayuda a construir inferencias a partir de ciertas premisas. La correcta elección de estas últimas es lo relevante. El holocausto no fue consecuencia de la lógica, sino del racismo y del odio. El argumentario crítico contra la razón, cuando sugiere alternativas (intuición, voluntad, emoción...), recurre a elementos que, por sí mismos, tanto pueden llevarnos a situaciones deseables como desdichadas. Una posición antirracionalista determina la sustitución de una perspectiva sesgada por otra.

En tanto que proyectos de humanidad compartida, en tanto que seres necesariamente relacionales, ¿podemos ser ciudadanos sin construir y desplegar el propio ser?, ¿podemos desarrollar nuestro genuino ser sin desplegar nuestra identidad ciudadana? De algún modo, “pensar en uno mismo y vivir para los demás al mismo tiempo, otrora considerado una contradicción en los términos, se ha revelado como una relación interna, sustantiva” (Beck; Beck-Gernsheim, 2003: 281-282). Todo ello considera parámetros de bien-ser como complemento a los parámetros del bien-estar.

El desarrollo del ser personal no implica la renuncia a toda fórmula de adhesión social, la huida del calor que proporciona el grupo, la comunidad. Alain Touraine (2009) encuentra arbitraria la decantación de la respuesta en uno u otro sentido: ni un sujeto enteramente creador, ni un individuo dirigido desde fuera por los mercados y los medios de comunicación.

#### **4. LA PREOCUPACIÓN ÉTICA POR LAS CUESTIONES PÚBLICAS. RECONSTRUCCIÓN ACTUALIZADA DEL ÁMBITO DE LA CIUDADANÍA**

Decía Salvador Giner, allá por los años '90 del pasado siglo, que la ética o era pública o mejor mantenerla en silencio. Aún estábamos en nuestro país despertando del sopor de una moral cerrada, de carácter político pero infiltrada en casi todas las áreas de nuestro vivir privado: el nacional-catolicismo era precisamente eso, la formación de un espíritu nacional, un modo de organizar lo social y lo público, pero también era una moral

sexual, familiar, religiosa, en suma, una moral de la intimidad, una cosmovisión o, como diría Rawls (2013), una doctrina comprensiva del bien, prescrita como única, oficial y redentora forma de vida.

La transición a la democracia exigía romper con el pasado y reinventar una nueva ética pública, dejando la moral privada al arbitrio de cada cual. La moral pública había de ser diseñada como ética democrática, es decir, una ética cívica, participativa y plural. Una ética que buscaba fundamento para una moralidad social general, difundida por los medios, las asociaciones civiles y las instituciones educativas. A esta moral pública se la llamó también “ética de mínimos” (Cortina, 1992), una ética que bendecía valores morales como la igual dignidad de las personas, las libertades cívicas, la solidaridad, la pluralidad y la resolución dialogada de conflictos en la arena pública.

Obviamente no todo el mundo estaba de acuerdo. Tantos años de asociación entre moralidad y nacional-catolicismo ponían los pelos de punta a mucha gente al oír hablar de moral o de ética: la convivencia, se pensaba y aún se piensa, sólo requería una razón parlamentaria que legislara y obligara a cumplir las leyes democráticamente pactadas. Política y derecho, negociación parlamentaria y cumplimiento de la ley, poco más. La moral o la ética eran un vestigio del pasado, en todo caso un anacronismo de raíz oscura, que había de ser superado. Ni siquiera la moral pública tenía sentido ante la fuerza del derecho positivo surgido de procesos democráticos. La moral (la ética) y la religión, al cuarto oscuro de la privacidad de cada cual. Ahora bien, esto no deja de plantear nuevos problemas: en ausencia de castigo y de legislación explícita, ¿ha de dar cada cual rienda suelta a sus deseos, incluso los más atroces? ¿Cabe actuar según la ley únicamente para evitar la pena del delito?

Pero hay aún otra visión del asunto. Cuando se puso en marcha la asignatura de “Educación para la ciudadanía” con el objetivo de impulsar una ética cívica democrática, es decir, una ética pública actualizada a los nuevos tiempos, hubo quienes vieron en ello una clara intromisión en una esfera que pertenecía a la privacidad, especialmente al ámbito de la familia. Uno de los puntos delicados de la mal parada asignatura fue, por ejemplo, la del respeto a opciones sexuales diferentes a las tradicionales. Se vio en la defensa del derecho a vivir la sexualidad según preferencias personales un intento de ideologización de la enseñanza en función de las creencias dominantes.

Por cierto, la polémica llegó, como es sabido, al ámbito judicial, y si bien algunos Tribunales Superiores de Justicia dictaminaron a favor de los litigantes, el Tribunal Supremo acabó ratificando la legitimidad de una asignatura cuyo espíritu, por así decirlo, era algo compartible por cualquier ideología democrática, al margen de la polémica que suscitó la exposición de ciertos contenidos en algunos manuales confeccionados ad hoc.

Este desencuentro muestra la pertinencia de preguntarse de nuevo qué educación cívica y para qué ciudadanía. Es decir, seguimos sin consenso social en torno a la ética pública que queremos compartir y a la idea de ciudadanía que queremos reconocer como ingrediente fundamental de nuestra identidad social.

Al hilo de estas cuestiones, que reabren heridas y despiertan suspicacias, lo que ahora más nos interesa es observar el modo en que necesariamente se entremezclan o afectan mutuamente la moral pública y la moral privada, en la misma medida en que es sumamente difícil superar esa dialéctica –esa necesaria complementación– entre individuo y sociedad, e incluso entre felicidad y justicia. En los últimos años, la ética que se ha cultivado y sobre la que se ha pensado, como quería Giner, es la pública, la ciudadana, la del espacio o esfera social y compartida: la ética de la justicia social. El fundamento de tal enfoque era formalista, procedimental, y apelaba eminentemente a la estructura de una moralidad justa, consensuable, compartible desde la pluralidad. La otra, la privada, era la esfera del politeísmo axiológico del que hablara Weber, la de la irrenunciable variedad de contenidos acerca de la felicidad, una esfera que cada cual había de resolverse de personalísima manera según su buen hacer y entender, o según el grupo de pertenencia o de preferencia. La dicotomía público-privado alude de algún modo a la distinción entre moral procedimental y moral de contenidos concretos, entre justicia y felicidad, entre sociedad e individuo, entre racionalidad y emoción cuidadosa, entre mínimos y máximos morales. Son dicotomías eficaces y operativas, que aún siguen vigentes y continúan por supuesto siendo válidas para entender la complejidad de nuestro horizonte normativo. Pero sucede que nuestra dimensión moral, la de seres humanos que diariamente deciden acerca de lo bueno y lo justo, es irremediamente única –excepción hecha de casos de esquizofrenia moral o psicopatía. Somos unidades funcionales, no un conjunto de distritos mentales separados que a lo sumo se auxilian

entre sí, a pesar de las dudas o perplejidades morales que con frecuencia secuestran temporalmente nuestra capacidad de juicio y de acción.

Qué educación ética y para qué ciudadanía, es una interrogante sin resolver que nos induce a pensar si no será ahí, en esa intersección entre lo privado y lo público, en el puente inacabado entre uno mismo y los otros, entre la estructura y el contenido –entre la justicia y la vida buena o feliz– en donde haya que mirar el fracaso de una moral ciudadana que no toca o que quizás siquiera roza nuestra fibra sensible, nuestro querer más sentido e íntimo. Escandalizarse ante los casos de corrupción, o ante prácticas de dilapidación de recursos públicos y, al mismo tiempo, envidiar el privilegio de los que así operan, pone de manifiesto la ausencia de referentes éticos bien arraigados, o por el contrario, revela el predominio de una moral compartida pero no precisamente la representada por el camello (como veía Nietzsche en la moral cristiana, cuya carga ya nadie quiere), sino por el camaleón o el astuto zorro: cambiar de color y maneras según el viento que corra o echarse a por la gallina sin más temor que el del palo en caso de ser visto. Otros animales como el buitre o el tiburón han llenado la representación simbólica de nuestro tiempo: la codicia es la virtud, ése es el lema del *homo economicus*, tan presente, tan avasallador.

La muerte posmoderna de referentes sólidos y la multiplicación de relatos, microrrelatos y metarrelatos deconstruidos, de cuentos paracientíficos, de narrativas esotéricas, de exhortaciones comerciales, de chácharas partidistas y mil fabulaciones en clave de absoluta relatividad líquida no han ayudado a resolver este desencuentro, más bien al revés. Es cierto que ante la ausencia de modelos claros y compartidos impera la desorientación que paraliza. Sensaciones de vulnerabilidad, incertidumbre, asombro y estremecimiento se extienden imparables: ante tal confusión, las llamadas a la educación ética despiertan rechazo, cuando no un asomo de condescendiente incredulidad.

Una moral pública inacabada y una moral privada confundida. ¿Qué hacer? ¿Seguimos con la deconstrucción hasta el infinito? ¿Agrandamos sin parar ese intersticio insondable entre el yo y lo otro? ¿O más bien proseguimos con una reconstrucción ética y educativa de lo público (lo comunitario, lo social y lo transnacional) que ilusione desde la convicción íntima? En ese trayecto de reconstrucción ya hay grandes y magníficos trazos, algunos de los cuales quisiéramos aquí recomponer brevemente.

Uno de los fundamentos es redescubrir nuevos caminos para la libertad en los que todavía cabe explorar: además de la libertad como autonomía, tan decisiva en la educación, conviene ahondar en la libertad como no dominación vinculada a la participación cívica, y en la libertad como desarrollo humano.

Efectivamente, la autonomía moral es un ideal social y educativo válido desde Kant. Pensar por sí mismo (que no sólo en sí mismo), poseer juicio propio como antídoto a una vida adocenada, tener capacidad crítica que sopesa argumentos y consecuencias de un curso de acción, usar la inteligencia para superar prejuicios y dogmas de toda laya... son sin duda algunos de los grandes fines de la educación en sociedades modernas. Algo que la posmodernidad no ha sido capaz de arrumbar, pues se trata de un ideal ético unido a la emancipación y vital para la pluralidad tan del gusto posmoderno (léase por ejemplo a Vattimo, 1990).

La educación ciudadana ha de asumir, así lo entendemos, el valor de la autonomía moral como complemento necesario para la libertad del liberalismo, esa libertad que significa esencialmente *independencia* del individuo o *no-interferencia* de los demás en él: una libertad que impera sin duda en sociedades de libre mercado. La búsqueda de autonomía relacional, entrelazada, ayuda a la superación del individualismo liberal que, en su origen, supuso un movimiento salvífico frente a la tiranía y el absolutismo de Estado. Pero que tomado como modelo absoluto deviene en nueva forma de tiranía a la sombra de un economicismo tan vaporoso como cruel. De la crítica a los desmanes del liberalismo que sacraliza la libertad individual han dado buena cuenta los pensadores comunitaristas. Precisamente del debate agrio entre liberales y comunitaristas, acaecido a finales del pasado siglo, surgió a modo de síntesis una nueva manera de entender la libertad, interpretada ahora como *no-dominación*. Ser libre no sólo es ser independiente del resto, del Estado o la sociedad. Ser libre es ser autónomo moral e intelectualmente, como sabemos desde Kant. Pero también es, siguiendo con la tradición republicana recogida por autores como Bellah o Pettit, vivir una vida en la que no nos sometemos a poderes (o micropoderes) arbitrarios, tanto en el ámbito público como en el privado o cotidiano. Libertad es vivir una vida sin servidumbre, sin que tengamos que agachar la mirada ante una autoridad arbitraria y no reconocida como tal (Pettit, 1999). Libertad no es exactamente y como quiere el liberalismo clásico, ausencia de interferencia, sino de dominación. En realidad, la interferencia y la interdependencia son inevitables por el

hecho de vivir en sociedad. La clave está en que esa interferencia no sea arbitraria, no sea abusiva, no socave la delgada línea que conduce al trato indigno. Por ejemplo, para los liberales puros donde hay ley y derecho no hay libertad; en cambio, para el republicanismo, la libertad requiere de la buena y necesaria interferencia (del concurso benéfico) de la ley y el derecho. Es ahí, en el ámbito del derecho, en donde es preciso además participar en democracia como ciudadanos, para que nuestra libre condición llegue a serlo en plenitud. La ciudadanía libre se educa desarrollando en ella virtudes cívicas y modos de participación que redunden en normas colectivamente constituidas. Las reivindicaciones del feminismo pueden encontrarse en casa al hablar de la libertad así entendida. Una libertad que rompe con la clásica barrera que separa al yo de los otros, lo privado de lo público, buscando puntos de encuentro y vínculos ineludibles entre dignidad personal y compromiso social. El liberalismo clásico, que entronizaba el reino de la libertad privada compatible con la dominación por razón de sexo en la sagrada esfera de la intimidad, ese liberalismo que se ha erigido en un universalismo parcial y sustitutivo a favor del varón occidental, ha de ser superado. Educar para la ciudadanía hoy es, pues, hacerlo en la no dominación, en la participación cívica para el bien común y el establecimiento de relaciones de respeto. Se trata de promover relaciones cooperativas para acabar con el acoso o el ciberacoso, para superar formas de dominación por razón de sexo o etnia; para contribuir activamente a un medio ambiente sostenible, evitando que las futuras generaciones se sometan a la tiranía de los pocos que gestionan los escasos recursos para una vida saludable. También es necesario desarrollar virtudes cívicas, construir *civitas* para un derecho justo que defienda los intereses de los ciudadanos (Camps, 2003). Asimismo, es acudir a una ética no sólo de derechos y deberes, sino también de hábitos y de costumbres, de disposiciones adquiridas desde la voluntad, de acciones pensadas y sentidas desde la deliberación crítica y el buen trato con el otro.

Tocqueville, en la órbita del republicanismo, hablaba de la importancia de esos *hábitos del corazón* tan necesarios para el buen funcionamiento de la democracia, imprescindibles tanto en lo público como en lo privado. Son los ciudadanos quienes tienen que elevar el listón moral de sus sociedades a partir de su capacidad de juzgar y actuar en los diferentes ámbitos de su vida, pues ellos son los protagonistas del mundo moral (Cortina, 2003). La democracia no es sólo un mecanismo de elección de élites gobernantes, sino una *forma de vida ciudadana*, construida educativamente y que afecta



a las relaciones de seres humanos en tanto que seres irremediamente sociales y activos, como afirmara Dewey. Así, ser libre es algo que sólo acontece en entornos democráticos, tras asumir que la democracia es un modo de afrontar la existencia basado en una serie de valores y de virtudes: desde el respeto activo al otro, hasta las libertades o la apuesta por la solidaridad y la justicia social (Guichot, 2015). A lo cual podríamos añadir otros valores y aspiraciones morales como el espíritu participativo y comprometido con lo público, la autonomía relacional, el examen crítico de uno mismo, o la no dominación frente a diferentes formas de servidumbre.

La educación ciudadana requiere asimismo explorar en la libertad entendida como desarrollo de las capacidades humanas, tal como nos proponen Sen y Nussbaum. Desarrollar una vida digna de ser vivida, usando la terminología kantiana, no puede hoy ocurrir de espaldas al funcionamiento real de la libertad humana en contextos sociales concretos. Nussbaum (2012a) acude a un caso que ejemplifica magníficamente esta idea y que de paso ayuda a entender esa intersección ética entre lo social y lo personal. Se refiere a Vasanti, una mujer india que, tras abandonar a un marido violento y despilfarrador, recibió ayuda externa de una asociación cívica (SEWA, o *Self-Employed Women's Association*), un colectivo que la ayudó a desarrollar sus capacidades para una vida libre y realizada. Aprendió a leer y escribir, al tiempo que le prestaron apoyo económico para no tener que depender de un préstamo de sus hermanos. Tras la acción *capacitante* de SEWA, Vasanti consiguió estar libre de deudas y se convirtió en una activista en contra de la violencia doméstica. Educar para llegar a vivir de verdad una vida ciudadana es estimular y empoderar las capacidades de las personas. No hace falta vivir en la India para entender y ponerse en la piel de Vasanti: tan sólo hace falta vivir en sociedad y haber experimentado alguna privación en el despliegue de las propias capacidades; es suficiente con observar un impedimento serio en la realización del proyecto de vida propio o ajeno. Pues como ya dijera Dewey, “para saber lo que realmente es una capacidad debemos conocer cuál es su finalidad, uso o función, y esto no podemos saberlo sino en el caso de concebir al individuo como ser activo en las relaciones sociales” (Dewey, 1977[1897], 2).

Resulta especialmente interesante insistir en que educar para la ciudadanía democrática no sólo se ha de hacer instruyendo en el conocimiento de hechos o en la capacidad lógica de los educandos: es preciso asimismo desarrollar en ellos la *imaginación*

*narrativa*: “Esto significa la capacidad de pensar en lo que podría ser algo así como estar en la piel de una persona diferente de uno mismo, ser un lector inteligente de la historia de esa persona, y comprender las emociones y deseos que alguien así colocado podría tener” (Nussbaum, 2010, 95-96; traducción propia). De nuevo, la construcción de la democracia pasa necesariamente por el concurso de la inteligencia y la emoción comprensiva, aunando en la vida de las personas la reflexión sobre sí y la inquietud por el otro, lo personal o privado y lo común o público. La justicia social no es sólo una condición necesaria para una vida feliz: es ya en sí misma una forma elemental de felicidad.

Este nuevo proyecto de ciudadanía pasa por acercar una ética universalista de los derechos humanos a los contextos culturales y particulares de vida: los intentos de alcanzar una ética situada de los derechos humanos desde la idea del reconocimiento del otro (Benhabib, 2005; Gozávez y Jover, 2016). La búsqueda de la justicia social ha de arraigar por otra parte en los corazones. Desde la noción de justicia cordial (Cortina, 2010), antes mencionada, cabe navegar hacia la idea de un cuidado universalizado y universalizable, rastreando límites y potencialidades al lado más erótico –afectuoso– de la moralidad.

El fin último es la reconfiguración educativa de un sentir ciudadano unida a la reconstrucción de una identidad moral personal. La ciudadanía que nos espera afecta a nuestro ser personal y a nuestra común humanidad, así, en clave emocognitiva, pues nuestra emoción es pensada y nuestra inteligencia, sentiente (Zubiri, 2004). La micro, meso y macrosfera de la ética no son mundos distantes, y acaso surgen de un núcleo moral primigenio: el reconocimiento del otro en mí y de mí mismo en el otro, celebrando de paso los rasgos personalísimos de cada cual. Pero esta celebración no es legítima si antes no ha gestado y no ha ocurrido esa vivencia práctica fundamental. Lo primero: saberse, poseerse a sí mismo con buen juicio y sensibilidad.

Por esto precisamente la ciudadanía es una condición interior volcada a la exterioridad de lo político, lo jurídico, lo social, lo económico, y sin duda también en lo ecológico y lo mediático. En estos niveles de la realidad humana el ser personal ha de forjarse como ser autónomo, libre y capaz a pesar de los innumerables lastres de servidumbre. Una ciudadanía para la cual *lo público no se agota en lo estatal* –algo que desde la acción se pone en valor con iniciativas educativas de Aprendizaje-servicio (ApS), contribuyendo

así a la revitalización de la sociedad civil desde la convicción y la vivencia sentida, pensada, deliberada y abierta críticamente al otro.

## 5. CONCLUSIÓN

Frente al riesgo de una deconstrucción tan ilimitada como estéril sobre el desafío que representa la implicación ética de la ciudadanía, precisamos una reconstrucción educativa de lo público capaz de arraigar genuinamente en nuestra intimidad. Los diversos caminos que podemos adoptar, en este sentido, acentúan necesariamente la relevancia del sujeto personal como actor social, mediante la reconfiguración de las experiencias individuales y colectivas, capaz de recomponer las polarizaciones que se han tipificado como consecuencia del despliegue de los distintos procesos de modernización contemporáneos. La (re)construcción ética de la ciudadanía no admite ambigüedades en torno al reconocimiento de la gloria que corresponde a la libertad de los sujetos que, no obstante, han de desplegarla en el marco de los proyectos sociales y políticos compartidos interrogándose continuamente por su significado y pertinencia.

Así, consideramos que la ciudadanía es condición interior proyectada hacia la exterioridad de las esferas política, social, económica, jurídica, ecológica y mediática del mundo actual. Ha sido precisamente la división y segregación entre lo privado y lo público un obstáculo para su pleno desarrollo. Acumulamos razones para la esperanza, pese a la multitud de argumentos para alimentar el pesimismo. Reducir la ciudadanía en la actualidad a su dimensión política no sólo es sesgado, sino probablemente reaccionario. Derechos políticos y derechos sociales y culturales se complementan. La construcción ética de la ciudadanía ha de integrar las voces del arco de actores sociales, albergando la capacidad real de facilitar modos de reciprocidad y reconocimiento desde los principios que han resistido el vendaval de la corrosión del tiempo y la crítica, la razón y los derechos.

Tentados por la despersonalización del interés y del placer, juicio en el que coinciden platónicos y cirenaicos, y amenazados por programas comunitaristas que acaban en el rechazo y la segregación, nos hallamos sin embargo cada vez más claramente ante nuestras propias responsabilidades como seres libres en y desde el reconocimiento de principios susceptibles de unificar la civilización humana.

Con todo, el derrumbamiento de la vieja idea de sociedad sólo parece rescatarnos si somos capaces de construir éticamente la ciudadanía, mediante una acción que no persiga poder ni rentabilidad, sino que aspire a la afirmación de la dignidad y el respeto que cada persona requiere como sujeto y como miembro de una comunidad que progresivamente, contra el autoritarismo, el fanatismo, la ignorancia y el aislamiento, se abre al sueño de un horizonte sin fronteras.

No hace mucho tiempo recordaba el ya desaparecido Zygmunt Bauman la metáfora del mensaje en una botella como estrategia de comunicación que propugnaba Adorno al postular la teoría crítica como testimonio: "El mensaje en la botella es el testimonio de la transitoriedad de la frustración y de la duración de la esperanza, de la indestructibilidad de las posibilidades y de la fragilidad de las adversidades que impiden su concreción" (2014, 65). Tal recurso únicamente adquiere sentido, argumentaba el insigne pensador, si se defienden valores algo más que pasajeros, tal vez eternos, si se cree en verdades no sólo provincianas, acaso universales, y si se sospecha que las preocupaciones que conducen a la búsqueda de la verdad permanecerán, más allá de lo que supone gestionar una crisis determinada. En *Retrotopía* (2017), obra póstuma, Bauman no halla más salida, para la actual situación de la humanidad, que la recuperación de los malogrados potenciales del pasado. Es el modo de que, sin ser consumidos por la nostalgia y pese a las paradojas existenciales que nos rodean, el porvenir siga siendo ese natural hábitat de la esperanza que siempre fue.

Un célebre poeta gaditano, José Manuel Caballero Bonald (2007, 187), en los versos de su poema "Mientras junto mis años con el tiempo", profiere que somos el tiempo que nos queda: "Cuántas veces, al acabar el día,/ perdiendo pie en las aguas agolpadas/ de mis años, he visto arder, gemir/ el cargamento de mi vida, sólo/ pendiente del precario hilo trémulo/ de algo que aún mantiene su vigencia/ sobre mi corazón, nombre arrancado/ a golpes de codicia, para que/ nunca pueda decir que no es verdad/ que espero todavía, que consisto/ en seguir esperando todavía,/ mientras junto mis años con el tiempo/ y así me recupero de la vida/ que me está derrocando diariamente". No estamos ante un final de trayecto, resignados a un fatal desenlace, reducidos a manifestar que nada se puede hacer.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APPIAH, K.A. (2006) *Cosmopolitanism: Ethics in a World of Strangers*. New York, W.W. Norton.
- APPIAH, K.A. (2007) *La ética de la identidad*. Buenos Aires, Katz.
- BAUMAN, Z. (2014) *¿Para qué sirve realmente...? Un sociólogo*. Conversaciones con Michael Hviid Jacobsen y Keith Tester. Barcelona, Paidós.
- BAUMAN, Z. (2017) *Retrotopía*. Barcelona, Paidós.
- BECK, U. (2006) *Cosmopolitan Vision*. Cambridge, Polity Press.
- BECK, U. y BECK-GERNSHEIM, E. (2003) *La individualización. El individuo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Barcelona, Paidós.
- BENHABIB, S. (2005) *Los derechos de los otros: Extranjeros, residentes y ciudadanos*. Barcelona, Gedisa.
- BERN, D.J. (1972) Self-perception theory, en BERKOWITZ, L. *Advances dins experimental social psychology*. New York, Academic Press, 1-62.
- BERNAL, A. (2017) La educación como capacidad fértil, en IBÁÑEZ-MARTÍN, J.A. (Coord.), *Educación y capacidades: Hacia un nuevo enfoque del desarrollo humano*. Madrid, Dykinson.
- BUXARRAIS, M.R. (2016) El cuidado ético como camino hacia el ser, en BUXARRAIS, M.R. y BURGNET, M. (2016) *Aprender a ser. Por una pedagogía de la interioridad*. Barcelona, Graó, 43-53.
- CABALLERO BONALD, J.M. (2007) *Somos el tiempo que nos queda. Obra poética completa 1952-2005*. Barcelona, Seix Barral.
- CAMPS, V. (2003) Republicanismo y virtudes cívicas, en CONILL, J. y CROCKER, D., *Republicanismo y educación cívica. ¿Más allá del liberalismo?* Granada, Comares, 243-256.
- CAMPS, V. (2010) *El declive de la ciudadanía*. Barcelona, PPC.
- CORTINA, A. (1992) *Ética mínima*. Madrid, Tecnos.
- CORTINA, A. (2003) Republicanismo moral y educación, en CONILL, J. y CROCKER, D., *Republicanismo y educación cívica. ¿Más allá del liberalismo?* Granada, Comares, 257-268.
- CORTINA, A. (2010) *Justicia cordial*. Madrid, Trotta.
- DEWEY, J. (1977 [1897]) *Mi credo pedagógico*. Buenos Aires, Centro editor de América Latina (traducción de Lorenzo Luzuriaga).
- DURKHEIM, E. (1975 [1924]) *Educación y sociología*. Prefacio, por Maurice Debesse. Barcelona, Península.
- FIERRO, A. (2005) Uno mismo a examen. *Escritos de Psicología*, 7, 15-23.
- FOUCAULT, M. (1994) *Hermenéutica del sujeto*. Madrid, Endymion.

- FRANKFURT, H.G. (2007) *Sobre la verdad*. Barcelona, Paidós.
- GARCÍA, R.; PÉREZ, C. y ESCÁMEZ, J. (2012) *La educación ética en la familia*. Bilbao, Desclée de Brouwer.
- GIDDENS, A. (1995) *Modernidad e identidad del yo*. Barcelona, Península.
- GIDDENS, A. (2000) *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Madrid, Taurus.
- GOODALE, M. (2016) Human values and moral exclusion. *Ethics & Global Politics*, 9, 1-13.
- GOZÁLVEZ, V. y JOVER, G. (2016) Articulación de la justicia y el cuidado en la educación moral: Del universalismo sustitutivo a una ética situada de los derechos humanos. *Educación XXI*, 19 (1), 311-330 (doi:10.5944/educXXI.14221).
- GUICHOT, V (2015) El enfoque de las capacidades de Martha Nussbaum y sus consecuencias educativas: hacia una pedagogía socrática y pluralista. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 27, 45-70.
- HARARI, Y.N. (2016) *Homo Deus*. Barcelona, Debate.
- HESSE, H. (1986) *Obras completas*. Barcelona, Seix Barral.
- HUNTINGTON, S.P. (1997) *El choque de civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial*. Barcelona, Paidós.
- IVIC, S. (2011) Care through deliberation: Towards the idea of contextual morality. *Filosoficky Casopis*, 59 (4), 517-531.
- KANT, I. (1983[1803]) *Pedagogía*. Madrid, Akal.
- KANT, I. (2005[1797]) *Fundamentación para una metafísica de las costumbres*. Madrid, Alianza.
- LEUNG, G. (2013) Cosmopolitan ethics from below. *Ethical Perspectives*, 20 (1), 43-60.
- LILLEY, K.; BARKER, M. y HARRIS, N. (2017) The global citizen conceptualized: Accommodating ambiguity. *Journal of Studies in International Education*, 21 (2), 6-21.
- LIPOVETSKY, G. (2016) *De la ligereza*. Barcelona, Anagrama.
- LUHMANN, N. (2006) *Sociología del riesgo*. México. Universidad Iberoamericana.
- MARTÍNEZ, M. (2011) Educació i ciutadania en societats democràtiques: cap a una ciutadania col·laborativa. *Temps d'Educació*, 40, 11-23.
- MAURI, M. (2016) El ser existencial: dimensión filosófica, en BUXARRAIS, M.R. y BURGUET, M. *Aprender a ser. Por una pedagogía de la interioridad*. Barcelona, Graó, 17-26.
- MÍNGUEZ, R. (2016) La pedagogía de la alteridad ante el fenómeno de la exclusión: cuestiones y propuestas. *Revista de Educación y Pensamiento*, 23, 6-26.

- NEUMANN, E. (2004) Hermenéutica del alma, en ORTIZ-OSÉS, A. y LANCEROS, P. (Dir.) *Diccionario de Hermenéutica*. Bilbao, Universidad de Deusto, 573-590.
- NUSSBAUM, M. (2010) *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton, Princeton University Press.
- NUSSBAUM, M. (2012) *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona, Paidós.
- NUSSBAUM, M. (2012a) *Las mujeres y el desarrollo humano*. Barcelona, Herder.
- ORTEGA, P. (2004) La educación moral como pedagogía de la alteridad. *Revista Española de Pedagogía*, 62 (227), 5-30.
- ORTEGA, P. (2016) La ética de la compasión en la pedagogía de la alteridad. *Revista Española de Pedagogía*, 74 (264), 243-264.
- PARSONS, T. (1968) *The structure of social action: a study in social theory with special reference to group of recent european writers*. New York, Free Press.
- PETTIT, PH. (1999) *Republicanism. Una teoría sobre la libertad y el gobierno*. Barcelona, Paidós.
- PUCHOL, M. (2012) Una educación para una ética de la ciudadanía como vía contra el fanatismo. *Encuentros Multidisciplinares*, 14 (42), 66-75.
- RAWLS, J. (2013) *El liberalismo político*. Barcelona, Planeta.
- SANTOS REGO, M.A. (Ed.) (2013) *Cosmopolitismo y educación. Aprender y trabajar en un mundo sin fronteras*. Valencia, Brief.
- SEN, A. (2000) *Desarrollo y libertad*. Barcelona, Planeta.
- SEN, A. (2007) *Identidad y violencia. La ilusión del destino*. Buenos Aires, Katz.
- SEN, A. (2010) *La idea de la justicia*. Madrid, Taurus.
- SHAYEGAN, D. (2008) *La luz viene de Occidente*. Barcelona, Tusquets.
- SUNSTEIN, C. (2006) *Riesgo y razón. Seguridad, ley y medioambiente*. Buenos Aires, Katz.
- TAYLOR, Ch. (2009) *El multiculturalismo y "la política del reconocimiento"* (2ª edición). México, FCE.
- TOURAINÉ, A. (2009) *La mirada social. Un marco de pensamiento distinto para el siglo XXI*. Barcelona, Paidós.
- UNODC (2010) *The globalization of crime. A transnational organized crime threat assessment*. United Nations publication, Sales No. E.10.IV.6. Consultado el 14 de marzo de 2017: <http://www.unodc.org/documents/data-and-analysis/tocta/TOCTA>.
- VALENTINOV, V.; HIELSCHER, S. y PIES, I. (2016) Emergence: A systems theory's challenge to ethics. *Systemic Practice and Action Research*, 29 (6), 597-610.
- VATTIMO, G. (1990) *La sociedad transparente*. Barcelona, Paidós.



VAUGHAN, R.P. (2016) Education, social justice and school diversity: Insights from the capability approach. *Journal of Human Development and Capabilities*, 17 (2), 206-224.

ZUBIRI, X. (2004) *Inteligencia sentiente*. Madrid, Tecnos.